

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів
(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.)

Випуск 13

Частина 3

Затверджено
на засіданні Вченої ради ДДПУ.
Протокол № 6 від 18.03.2021 р.

Слов'янськ – 2021

Редакційна колегія:

Г. І. Бондаренко – кандидат педагогічних наук, доцент, консультант комунальної установи «Міський центр професійного розвитку педагогічних працівників» Дружківської міської ради Донецької області;

В. А. Глущенко – доктор філологічних наук, професор; завідувач кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету;

О. О. Клець – учитель російської мови та літератури, української мови та літератури, зарубіжної літератури Краматорського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад» Краматорської міської ради; учитель вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель; кандидат філологічних наук;

Н. М. Маторіна – кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету;

Н. І. Овчаренко – кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри української мови та літератури; декан філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету;

І. А. Решетова – кандидат педагогічних наук, доцент; доцент кафедри менеджменту, вчений секретар Донбаського державного педагогічного університету;

А. А. Рубан – кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри російської мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету;

Н. І. Тесленко – учитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель, заступник директора з навчально-виховної роботи Слов'янської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області.

П 278 Перспективні напрямки сучасної науки та освіти: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.) / відп. Н. М. Маторіна. Слов'янськ: ДДПУ, 2021. Вип. 13. Ч. 3. 184 с.

Досліджено актуальні питання педагогіки, українського, російського й загального мовознавства, іноземних мов, теорії та історії літератури, методики викладання мови й літератури в педагогічному виші й загальноосвітніх закладах.

Запропоновано пропозиції змін в освіті, обмін досвідом щодо їх впровадження для формування конкурентноспроможних учнів і студентів, здатних вільно й швидко адаптуватися в умовах інформаційного суспільства та європейської інтеграції України.

УДК 80

© Н. М. Маторіна, 2021 (укладання)



Збірник тез

Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і викладачів
Донбаського державного педагогічного університету,
учителів та учнів загальноосвітніх закладів
«Перспективні напрямки сучасної науки та освіти»
(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.)
присвячений 25-й річниці відновлення філологічного факультету
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ЗМІСТ

<i>Овчаренко Н. І.</i> СТОРИНКИ ІСТОРІЇ: ДО 25-РІЧЧЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ».....	8
ІСТОРІЯ НАША БЕЗСМЕРТНА В СЛАВЕТНИХ ЖИВЕ ІМЕНАХ ...	14
<i>Біличенко О. Л.</i> НАЗАВЖДИ РАЗОМ.....	14
<i>Глуценко В. А., Маторина Н. М.</i> ОЛЕГ ЕФИМОВИЧ ОЛЬШАНСКИЙ – УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ И ЧЕЛОВЕК.....	15
<i>Рябініна І. М.</i> СВІТЛІЙ ПАМ'ЯТІ НІНИ ДАНИЛІВНИ ТАРАСЕНКО.....	19
<i>Ковальова О. В., Гавриш О. Г.</i> «ЗАЛІЗНА ЛЕДІ» ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	21
Антоніна Гаврилівна Спічка: ЛЮДИ, ЯКІ ЗАВЖДИ З НАМИ (із спогадів колег).....	24
ТЕЗИ КОНФЕРЕНЦІЇ	31
<i>Ананьян Е. Л.</i> ГРАФІЧНИЙ ОРГАНАЙЗЕР ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ВІЗУАЛЬНИЙ РЕСУРС ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	31
<i>Ананьян Е. Л., Олійник В. О.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	34
<i>Andrienko A. A., Shevchenko M. Yu.</i> MEDIA EDUCATION IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS A COMMAND OF TIME.....	38
<i>Бакай О. Ю.</i> ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	42
<i>Бауер С. Є.</i> ТРАГЕДІЯ ОСОБИСТОСТІ В НОВЕЛІ Ф. КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ».....	45
<i>Безборода В. І.</i> МОВА ТА ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД МОВНОГО КОЛЕКТИВУ В КОНЦЕПЦІЇ В. ФОН ГУМБОЛЬДТА.....	48
<i>Білезіна А. Д.</i> ПОНЯТТЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ЛІНГВІСТИЦІ ПОЧАТКУ ХХІ ст.	54
<i>Біличенко О. Л., Ковальова К. Д.</i> ІВАН ФРАНКО ПРО СТАН ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ХІХ сторіччя.....	56

Біличенко О. Л. СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ В РАМКАХ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА. УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА.....	60
Глущенко В. А. ТЕОРІЇ ЛІНГВІСТИЧНОГО МЕТОДУ В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ.....	65
Голуб О. М., Дмитренко М. А. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	70
Голуб О. М., Лемєшевська А. С. ПЕРЕКЛАД ПОЛІТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	73
Holub O. M., Lunhu Yu. K. TRANSLATING FICTION FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS	76
Hryhorova A. V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF THE LANGUAGE FACULTY.....	79
Dmytriieva O. V INTONATIONAL STRUCTURE IN UKRAINIAN AND ENGLISH.....	83
Искра Н. П. ЗМІНИ В НОВОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПРАВОПИСІ 2019 р.: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	86
Казаків І. М. ОСНОВНІ МОДЕЛІ ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ.....	90
Капніна Г. І., Лейб А. І. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	95
Куркач Л. В., Лисенко Н. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (практичний досвід)	99
Klavdiieva Yu. V. THE ROLE OF BLOGOSPHERE IN NATIONAL INTERNET SPACE DEVELOPMENT.....	103
Клець О. О., Маторіна Н. М., Потапенко М. О. ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МУЗИЧНИМ МИСТЕЦТВОМ, ОБРАЗОТВОРЧИМ МИСТЕЦТВОМ	106
Коваленко В. П. ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»	114
Коваленко В. П., Боженко Ю. С. ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ШКІЛЬНУ ОСВІТУ	117

Конєва І. К. ФЕМІНІСТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА У ТВОРЧОСТІ МАРКО ВОВЧОК ТА ОЛЕНИ ПЧІЛКИ.....	121
Кононова К. Д. АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	124
Korotiaieva I. B., Lugantsova Ye. A. PRINCIPLES AND TECHNIQUES OF CONTENT-BASED INSTRUCTION.....	127
Коротяєва І. Б., Заїченко Д. Г. ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	132
Кравченко В. С. СИНТАКСИЧЕСКИЙ РАЗБОР СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С ПОДЧИНЕНИЕМ И БЕССОЮЗИЕМ.....	136
Kubrak Ye. D. SEMANTIC AND FUNCTIONAL PECULIARITIES OF TOPONYMS OF ENGLISH LANGUAGE.....	139
Курьянович І. С., Лях О. В. ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ПРИ ФОРМУВАННІ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ	143
Kushnir K. A. THE PECULIARITIES OF UPBRINGING OF THE FUTURE LEADER AT ESL CLASSES WITH EXTRA CURRICULUM ACTIVITIES OF ACCESS ALUMNI CIVIL ENGAGEMENT PROGRAM.....	145
Ледняк Г. В., Ледняк Ю. В. ТРАГЕДІЯ САМОТНЬОЇ ЛЮДИНИ В БАЙДУЖОМУ СВІТІ (за «Повістю про пана Зоммера» П. Зюскінда).....	151
Лейб А. І., Піскунов О. В. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	156
Литвиненко О. О., Руденко М. Ю. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ.....	159
Лихачова А. В. ГЕНЕАЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ У МОВОЗНАВСТВІ 70-х рр. ХІХ ст. – 20-х рр. ХХ ст.....	162
Логвиненко А. С. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАСОБІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	168

Майло О. Г.

ГОВОРІМО УКРАЇНСЬКОЮ ПРАВИЛЬНО:
ОРТОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ (на матеріалі акцентуаційних норм
сучасної української мови)..... 171

Мартинова В. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 175

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 179

Овчаренко Н. І.

СТОРИНКИ ІСТОРІЇ: ДО 25-РІЧЧЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Невдовзі філологічному факультету ДДПУ виповниться 25 років. Сьогоднішній філфак – це творча сучасність, перспективи розвитку і водночас – традиції та наступність поколінь, бо загальновідомо, що той, хто не знає минулого, не вартий майбутнього.

Свою історію факультет веде з 1939 року, від часу заснування Слов'янського учительського інституту, у складі якого був мовно-літературний факультет. Разом з історичним факультетом він становив основу майбутнього університету. У 1940 році педагогічні курси при Слов'янському учительському інституті підготували 20 учителів мови та літератури, а напередодні Другої світової війни дипломи філологів одержали 77 випускників.

Під час війни діяльність вишу була призупинена. Після відновлення його роботи в 1944 році факультет активно долучився до підготовки педагогічних кадрів. Викладачі лінгвістичних дисциплін (україністи М. К. Волинський, І. М. Костенко, Л. М. Хрульов, М. Л. Костенкова; русисти Г. М. Чумаков, С. І. Глушков, Ц. Ю. Мистецька, Г. С. Кириченко, О. К. Захвалінський; викладачі іноземної мови Є. Д. Ушкова, Т. Ю. Андреева) та літературознавчих курсів (української літератури – Н. Д. Тарасенко, Н. М. Корнієнко, В. В. Карякіна, А. С. Кудіненко, П. А. Волик; російської літератури – Я. І. Ільїн, О. К. Міщенко, О. А. Забажан, Г. Я. Петренко, М. Ф. Рябініна) створювали навчально-методичну базу для викладання фахових дисциплін і плекали позитивний імідж факультету. Набір філологів на денному та заочному відділеннях у цей час був найбільшим з-поміж трьох факультетів вишу (додався фізико-математичний). Не зважаючи на повоєнні труднощі, інститут прагнув підвищувати свій науковий потенціал, з'явилися перші викладачі з науковими ступенями. Двоє з чотирьох кандидатів наук зросли на терені мовно-літературного факультету (М. К. Волинський і Н. Д. Тарасенко).

У повоєнний час факультет очолювали Ц. Ю. Мистецька, М. К. Волинський, Л. М. Хрульов, О. К. Міщенко. Г. М. Чумаков, який обіймав посаду декана до 1960 року, став першим керівником мовно-літературного факультету з науковим ступенем. Із реорганізацією в 1955 році учительського інституту в педагогічний на факультеті була створена кафедра іноземних мов (завідувач – Є. Д. Чубар), кафедри мовознавства та літератури переформували в кафедри української мови та літератури (Ф. М. Яловий – тодішній директор інституту) і російської мови та літератури (Я. І. Ільїн). Викладацький склад факультету збільшився. Цей

період характеризувався злетом творчої активності викладачів і студентів. Жваво велася позаурочна робота в гуртках, організовувалися тематичні вечори, конкурси, обговорення літературних творів, фольклорні експедиції, матеріали яких направляли до Інституту фольклору АН України, викладачі факультету брали активну участь у формуванні навчально-методичної бази, рецензуванні видань, створенні й обговоренні проєктів програм. У 1955 році в інституті започаткували випуск збірника «Наукові записки», до редколегії якого входили філологи Ф. М. Яловий, Г. М. Чумаков, Н. Д. Тарасенко та І. Я. Ільїн. У 1956 році М. К. Волинський завершив створення підручника з порівняльної граматики російської та української мов, І. М. Костенко працював над виданням «Синтаксису простого речення», а Н. Д. Тарасенко взяла участь у підготовці підручника з української літератури для вишів. Бурхливий розвиток мовно-літературного факультету припинило закриття в 1959 році його стаціонарного відділення, а в 1960 – заочного.

На Донеччині відчувався брак учителів мови та літератури, насамперед українців, особливо з набуттям українською мовою державного статусу, зростанням кількості дітей і молоді, що прагнула здобувати освіту, появою в регіоні нових типів освітніх закладів, які потребували педагогів філологічного профілю. У 1994 році при факультеті підготовки вчителів початкових класів було організоване відділення української мови і літератури. Одночасно з ним в інституті створено відділення іноземних мов. На часі було відкриття філологічного факультету.

Як окремий структурний підрозділ філологічний факультет почав функціонувати з 4 липня 1996 р. Його відродження пов'язане насамперед з ім'ям професора В. Т. Горбачука, який і став першим деканом факультету, створеного на основі двох відділень – українського та іноземного (завідувач – А. Г. Спічка). Наступного року виникло російсько-українське відділення (у різний час очолюване В. А. Глущенком, Н. М. Маторіною, Т. М. Лівшиць, О. Л. Біличенко, А. А. Рубан.).

На факультеті розгорнув свою роботу науково-дослідний центр «Південна Слобожанщина», який очолив В. Т. Горбачук. Співробітники центру провели низку експедицій за участю викладачів, студентів, співробітників Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАН України. На основі зібраного матеріалу підготовлено низку наукових досліджень та захищено дисертації (С. М. Швидкий, Л. М. Тищенко, Р. М. Падалка та ін.), створено етнографічний музей, експозиція якого тепер знаходиться у читальному залі бібліотеки університету.

Вагомою й своєчасною була допомога меценатів українського походження зі США і Канади (І. Заковоротного, В. Володюка, А. Кулик, Г. Костюка, Г. Черінь, М. Білоус-Гарасевич, Я. Славутича, Б. Маціва,

О. Горбача), які допомогли факультету технічними засобами, працями зі славистики та історії української мови, творами українських письменників. Об'єднання українських православних сестринств у США (Н. Марчук, В. Кузьмич) упродовж восьми років надавало студентам-відмінникам іменні стипендії.

У 1996 році на філологічному факультеті було створено Бібліотеку української зарубіжної літератури ім. Кейсів, фонди якої укомплектовувалися та утримувалися за допомогою професора Ратгерського університету (США) В. Кейса. Зараз книги знаходяться в загальному бібліотечному фонді університету. У 1996 р. В. Кейс викладав для студентів курс української зарубіжної літератури, англійської мови та спецкурс «Література діаспори».

Значну роль у підготовці науково-педагогічних кадрів відіграла відкрита в 1992 році під керівництвом професора В. Т. Горбачука аспірантура зі спеціальності «Українська мова». Дисертації на кафедрі української мови та літератури виконувалися також під керівництвом науковців України, а також на той час завідувача кафедри Н. І. Овчаренко та доцентів Д. В. Горбачука, Г. М. Куцак, Н. В. Швидкої. Лише за період від 1998 по 2014 рік викладачі кафедри захистили докторську (С. Т. Яворська) та більше 30 кандидатських дисертацій.

Останніми роками викладачі кафедри працюють над дослідженнями в межах комплексної теми «Актуальні проблеми літературознавства, мовознавства, соціальних комунікацій та їх реалізація на заняттях у ВНЗ» (керівник – завідувач кафедри професор О. Л. Біличенко).

Майстерність філолога включає творчий потенціал. Ровесником відновленого факультету є літературно-культурологічний альманах «Євшан», у якому публікуються викладачі, аспіранти, студенти, випускники факультету та учні шкіл (редактори в різний час – В. Т. Горбачук, В. Ф. Півень, В. С. Щербатюк, Н. І. Овчаренко, О. В. Колган).

Серед студентів різних років чимало поетів, які мають власні збірки (С. Єжова, О. Кулик, С. Горбатенко, Н. Лягуша, М. Яривчик, К. Бараненко та ін.). Прикладом для них завжди були викладачі кафедри – член Національної спілки письменників України М. В. Сіробаба, В. Ф. Півень, В. С. Щербатюк.

Традиційними на факультеті є зустрічі з українськими письменниками, поетами та культурними діячами (Д. Павличком, Є. Сверстюком, сестрами Тельнюк, О. Короташем, С. Жаданом, І. Цілик, І. Андрусюком та ін.).

Разом із відновленням у вищі філологічного факультету розпочало свою роботу іноземне відділення. Його завідувачем та очільницею кафедри іноземних мов, доцентом А. Г. Спінкою була виконана значна робота для

створення потрібних умов. Кафедра завжди працювала над розвитком міжнародних зв'язків за програмами країн, мови яких вивчаються: Німеччини (Інститут Гетте, DAAD), США (Fulbright, Peace Corps) і Великобританії (British Council).

Наразі колектив кафедри іноземних мов розробляє науково-дослідну тему «Формування англомовної комунікативної компетентності студентів у контексті інтеграції вітчизняної освіти і науки в міжнародний простір та співпраці з Європейським Союзом» (керівник – завідувач кафедри, доцент Н. П. Нікітіна), результатом якої є розширене впровадження в навчальний процес науково-методичних розробок та посібників.

Відкриття російсько-українського відділення пов'язане з ім'ям В. А. Глуценка, який на той час очолював кафедру російської мови та літератури. Викладачами було створено навчально-методичне забезпечення спеціальності, розгорнута активна науково-дослідна робота, яка вилилася у відкриття в 1998 році на основі кафедри аспірантури та видання публікацій, зокрема в збірниках наукових праць, до підготовки яких із часом долучилися викладачі, аспіранти й студенти всього факультету. Нинішній завідувач кафедри доцент І. М. Казаков координує дослідження за темою «Наукове та методичне забезпечення навчальних дисциплін із фольклористики, теорії та історії літератури». Тривалий час на кафедрі працював професор О. Ю. Ольшанський – фахівець у галузі словотворення та лінгвістичної історіографії, автор численних наукових і науково-популярних видань. Широко відома діяльність члена Національних спілок письменників, журналістів та краєзнавців України, голови обласної організації краєзнавців доцента В. І. Романька, який залучає студентів до участі в літературно-краєзнавчій роботі, обласних конкурсах тощо. Незабутніми для студентів є зустрічі з письменниками-земляками.

У науковій роботі кафедри германської та слов'янської філології, яка була створена в 2010 році, центральне місце посідає діяльність наукової школи завідувача кафедри В. А. Глуценка «Проблеми методології та історіографія мовознавства». Упродовж 20 років В. А. Глущенко керує аспірантурою зі спеціальності «Загальне мовознавство». Під його керівництвом захищено докторську і 24 кандидатських дисертації. На кафедрі працює міжвідомча наукова лабораторія «Методологія та історіографія мовознавства» Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні Національної Академії наук України та університету.

Увібравши найкращі традиції, започатковані в далекі 30-і роки, філфак ДДПУ виконує почесну місію єдиного на Донеччині філологічного факультету педагогічного профілю.

Нині на факультеті здійснюється підготовка за ОКР «бакалавр» і «магістр». Студенти здобувають фах учителя української мови і літератури, англійської та німецької мов і літератур, російської мови і зарубіжної літератури, філолога-перекладача з англійської та німецької мов.

Завдяки налагодженій системі наукової роботи суттєво змінився кадровий склад філологічного факультету. На сьогодні навчальний процес забезпечують 39 кандидатів та три доктори наук факультетських кафедр (В. А. Глущенко, О. Л. Біличенко, С. М. Швидкий).

Студенти залучаються до участі в науково-практичних конференціях та олімпіадах різних рівнів. Філологи є переможцями зовнішніх конкурсів, олімпіад, зокрема студентка Н. Дорохова посіла 1 та 3 місця у Всеукраїнському студентському конкурсі перекладу «Художнє слово в світовій культурі» у двох номінаціях (2019 р.), а Ю. Боженко – 2 місце у (2020 р.); А. Моргун отримав диплом II ступеня у фінальному етапі XX Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцика (1919 р.). Збільшується кількість публікацій, підготовлених студентами, цього року їх більше ста.

Матеріали щорічної всеукраїнської конференції, що проводиться в ДДПУ, публікуються в збірнику «Перспективні напрямки науки та освіти», у поточному році вийшов його тринадцятий випуск. Щорічною є заочна інтернет-конференція «Горбачуківські студії». Традиційними стали Міжнародні науково-практичні конференції «Методи лінгвістичних досліджень», «Методологія та історіографія мовознавства». За результатами роботи конференцій видаються збірники матеріалів.

За час існування філологічного факультету виходили друком збірники наукових праць «Проблеми української мови та методики», серія «Філологічні науки» «Вісника Донбаського державного педагогічного університету», «Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології» (11 випусків), останній із збірників входив до переліку фахових видань.

Нині кафедри факультету мають плідні міжнародні зв'язки з вищими навчальними закладами Білорусі, Польщі та інших держав. Суттєво активізувалася ця робота у зв'язку з відкриттям Українсько-польського міжнародного центру освіти і науки (директор – доц. О. В. Колган). Викладачі підвищують свою кваліфікацію за кордоном (Г. І. Капніна (Австрія, Німеччина), М. Ю. Шевченко (США), О. В. Радзієвська (Англія), О. В. Дмитрієва (США, Німеччина, Тайланд)) та ін.

Студенти беруть участь у міжнародних програмах країн, мови яких вивчаються, за участю іноземців (проект «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність», що виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольств США та Великої Британії, у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та

Академією Української преси; програми з англійської мови, які реалізуються у співпраці з Регіональним офісом із питань англійської мови Посольства США тощо). У рамках програми стипендіатів з англійської мови на факультеті проводять заняття американські викладачі, зокрема Ф. Реста (2018 – 2019 рр.) та Ж. Чарльз (2019 – 2021 рр.).

Факультет має значний досвід науково-методичних семінарів. Наприклад, у 2021 р. відбулися міжнародний онлайн-семінар «Онлайн-інструменти для залучення учнів до суспільно-корисних заходів на рівні громади» за підтримки програми малих стипендій у вивченні англійської мови Посольства США в Україні; науково-методичний семінар із міжнародною участю «Освітній простір: із сучасного – у майбутнє».

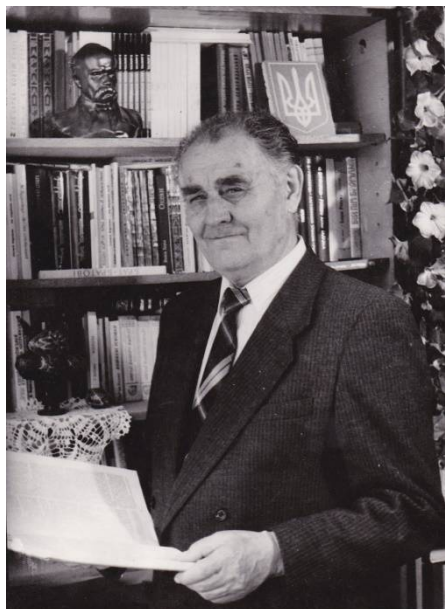
В основу системи виховання студентів узято ідею розвитку української державності за розробленою на факультеті Наскрізною програмою. Студенти-філологи входять до Асоціації громадських організацій Слов'янська, громадської організації «Молодь Сходу України», беруть участь у волонтерському русі, спільних заходах із військовою частиною ЗСУ, мають спортивні досягнення.

Факультет пишається своїми випускниками, серед яких – працівники освітніх закладів різного рівня, науковці, держслужбовці, перекладачі, журналісти тощо. Свій 25-річний ювілей філологічний факультет ДДПУ зустрічає з вагомими досягненнями, а запорукою реалізації планів є успішні випускники та необхідні умови для підготовки висококваліфікованих та конкурентоздатних фахівців.

ІСТОРІЯ НАША БЕЗСМЕРТНА В СЛАВЕТНИХ ЖИВЕ ІМЕНАХ

Біличенко О. Л.

НАЗАВЖДИ РАЗОМ



У цьому ювілейному випуску хочеться згадати надзвичайно добрими словами фундатора нашого факультету – Горбачука Василя Тихоновича. Усі, хто хоч раз у житті зустрічалися з Василем Тихоновичем, усвідомлювали, що це прекрасний педагог, український мовознавець, неперевершений викладач. Там, де перебував Горбачук, завжди було тепло й затишно, там «віяло» Україною!

Василь Тихонович був красномовним співрозмовником, лектором-фахівцем, який створював на факультеті творчу й ділову атмосферу, захоплював усіх улюбленим предметом – **МОВОЗНАВСТВОМ**.

Так, усе власне життя присвятив основній з наук – мовознавству. У дитинстві простудіював багато посібників польських авторів, а до національного самовизначення найбільше його спонукав «Кобзар» Т. Шевченка, «Мала історія України» І. Крип'якевича. У серпні 1944 р., подаючи документи до восьмого класу Березівської СШ № 1 (білоруськомовної), записався українцем. У 1947 р. він закінчив з медаллю школу і вступив на філологічний факультет Львівського університету ім. І. Франка, хоча мав нахил і до математичних дисциплін.

В епоху шістдесятництва приятелював з Євгеном Сверстюком, Іваном Денисюком, за що й Василя Тихоновича пізніше таврували як «націоналіста». До нього зверталися за порадами з усіх регіонів України. У 1976 р. до Василя Тихоновича зайшов нібито за консультацією щодо свого «Словника мовних покручів» Олекса Тихий. Познайомившись, вони потім іноді зустрічалися: одного разу Олекса залишив Горбачуку для ознайомлення машинопис праці «Цитатник» («Мова народу. Народ»), за що пізніше гебісти викликали на допит і Василя Тихоновича.

Наш Почесний Декан закінчив аспірантуру Українського науково-дослідного інституту педагогіки, захистив дисертацію, а далі все життя – це робота на освітянській ниві. Пріоритетним аспектом своєї діяльності Василь Тихонович вважав роботу з молоддю, з якою самовіддано ділився набутим досвідом.

Василь Тихонович був відмінником народної освіти, членом Спілки журналістів України, автором понад 100 наукових публікацій, серед яких майже 20 книг і брошур, присвячені українському мовознавству, лінгводидактиці, визначальними є такі: «Склад і типи простого речення» (1959), «Методика викладання української мови. Бібліографічний покажчик (1971 – 1978)», «Види диктантів і методика їх проведення» (1989), «Еспіранто-російсько-українсько-англійський словник» (1994), «Синтаксис української літературної мови» (1995), «Барви української мови» (1997) тощо. Він свого часу оприлюднив півтори сотні статей у газетах і журналах на громадсько-політичні теми, зокрема про становище українців на Берестейщині, про повстанський рух тощо.

Уболіваючи за рідний регіон – Слобожанщину, на початку 90-их років В. Т. Горбачук організував на факультеті науково-дослідну групу «Південна Слобожанщина», ініціював створення «Бібліотеки літератури української діаспори», заснував альманах «Євшан», який і досі є можливістю репрезентації творчості обдарованої молоді, налагодив зв'язки з українською діаспорою, яка надавала допомогу студентам-відмінникам, брав активну участь у роботі «Просвіти» й Товариства репресованих. Його знання й компетентність посприяли розвитку освіти, удосконаленню підготовки педагогічної еліти регіону, формуванню самодостатньої та соціально адаптованої особистості.

Василь Тихонович, виконуючи надзвичайно важливу науково-педагогічну роботу, водночас допомагав іншим, і така співучасть була неоціненною. Йому була притаманна чуйність і справжня толерантність у процесі вирішення неординарних ситуацій.

Колеги поцінювали притаманну Горбачуку В. Т. людяність, доброту, духовність, справедливість і відданість праці. Він був взірцем доброзичливого ставлення до людей та життя, відповідальності, працездатності, Людиною з великої літери.

Глуценко В. А., Маторина Н. М.

**ОЛЕГ ЕФИМОВИЧ ОЛЬШАНСКИЙ – УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ
И ЧЕЛОВЕК**

*Посвящается светлой памяти Олега Ефимовича Ольшанского,
профессора кафедры общего и русского языкознания
и теории и истории литературы
Славянского государственного педагогического университета*

В 2021 году мы отмечаем памятную дату – сто лет со дня рождения нашего коллеги, выдающегося филолога-русиста О. Е. Ольшанского (1921 – 2005).



Олег Ефимович Ольшанский родился 1 сентября 1921 г. в г. Киеве в семье рабочего-никелировщика Ефима Осиповича и учительницы Марии Ильиничны Ольшанских. С 1928 г. он учился в киевской средней школе № 58. Отличался любознательностью, увлекался всеми школьными предметами, преклонялся и перед физиками, и перед лириками. Но более всего уже тогда О. Е. Ольшанского интересовала история слов и выражений; занимали его и вопросы общего языкознания. Любимыми писателями были А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов и А. П. Чехов, в меньшей мере – Л. Н. Толстой и Ф. М. Достоевский. Пробовал писать и сам.

В 1938 г. О. Е. Ольшанский окончил школу с золотой медалью и поступил на филологический факультет Киевского университета. Однако учебу прервала Великая Отечественная война. В 1941 г. О. Е. Ольшанский сражался под Киевом в составе оборонительной студенческой дивизии. Затем в числе других студентов был эвакуирован в г. Кзыл-Орду (сейчас – Кызылорда; Казахстан), где находился Объединенный украинский университет (в нем учились студенты Киева и Харькова). В 1943 г. О. Е. Ольшанский был зачислен в военное пулеметно-минометное училище (г. Мары, Туркмения), а после окончания отправлен на 1-й Белорусский фронт (командующий Г. К. Жуков). Как командир стрелкового взвода воевал в составе 601-го полка 2-й стрелковой дивизии (61-я армия), прошел путь от Черкасс до польского города Радома. Полк вел тяжелые бои. В декабре 1944 г. О. Е. Ольшанский был контужен. 14 января 1945 г. в сорокаградусный мороз он был тяжело ранен под Радомом. Сутки пролежал на поле боя, пока чудом оставшегося в живых офицера не подобрала наступавшие товарищи.

За умелые боевые действия и мужество О. Е. Ольшанский был награжден орденом Отечественной войны 2 степени, медалью «За боевые заслуги» и десятью другими медалями.

В мае 1945 г. О. Е. Ольшанский демобилизовался, а в сентябре возобновил занятия в Киевском университете, который окончил в 1947 г. с рекомендацией в аспирантуру. В 1948 – 1951 гг. учился в университетской аспирантуре. Будучи студентом, О. Е. Ольшанский изучал переводы «Слова о полку Игореве», а в аспирантуре написал кандидатскую диссертацию по русской лексикологии (на материале статей В. Г. Белинского); однако от защиты диссертации пришлось отказаться, т. к. над аналогичной темой работали в Москве.

После окончания аспирантуры Олег Ефимович был направлен на работу в Славянский учительский институт (реорганизованный в 1954 г. в педагогический), в котором работал с сентября 1961 г. по 2005 год. Завидное постоянство! И уникальное. Ойконим *Славянск* стал известен языковедам многих стран мира, и именно благодаря тому, что в нашем городе жил и трудился О. Е. Ольшанский.

В 1951 – 1960 и 1967 – 1974 гг. он работал в должности старшего преподавателя, в 1974 – 1979 гг. – доцента кафедры русского языка и литературы (название кафедры менялось). В течение 8 лет заведовал кафедрой (1979 – 1986), 10 лет был проректором по заочному обучению (1958 – 1967). И всегда его «подразделение» было образцовым. С июня 1992 г. до завершения своего жизненного пути О. Е. Ольшанский был профессором кафедры. И ее правофланговым!

Любовь к научному творчеству – вот что пронес ученый через всю жизнь. Научные интересы О. Е. Ольшанского в области исторического словообразования и истории русского языкознания сложились во многом под влиянием академика Н. М. Шанского. Проблемой интеграции морфем производных, изучением трудов ученых Казанской лингвистической школы по исторической дериватологии О. Е. Ольшанский начал заниматься в 1966 г., но особенно интенсивно с 1969 г., после обучения на факультете повышения квалификации МГУ.

Результаты своих исследований О. Е. Ольшанский изложил в кандидатской диссертации «Опрощение основ в русском языке», защищенной 4 января 1974 г. в Московском университете (научный руководитель – Н. М. Шанский), и в многочисленных публикациях. Статьи эрудированного лингвиста, ученого широкого профиля были опубликованы в университетских научных сборниках (Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Саратов), в журналах «Русистика» (Берлин), «Филологические науки», «Русский язык в школе» (Москва), «Мовознавство» (Киев) и др. Он участвовал в работе двух симпозиумов и четырнадцати республиканских и международных научных конференций.

Была в жизни О. Е. Ольшанского тема, постоянно волновавшая его, вдохновлявшая на всё новые исследования. Речь идет о научных изысканиях в области исторических изменений морфемной структуры слова. Уникальный специалист по проблемам исторических изменений состава слова, О. Е. Ольшанский обогатил науку идеями и конкретными наблюдениями в этой области, продолжив традиции Казанской лингвистической школы. В работах О. Е. Ольшанского рассматриваются явления интеграции морфем производных в русском языке под воздействием лексического, семантического и фонетического факторов, малоизученные вопросы постепенной интеграции морфем производных (фазы опрощения), морфемного строения композитов, опрощенных производных, возникших на базе свободных и устойчивых сочетаний. Особое внимание ученого к проблеме опрощения представляется глубоко

актуальним: вопрос об опрощении – один из наиболее сложных в исторической дериватологии.

В связи с углубленной разработкой широкого спектра проблем, связанных с историческими изменениями морфемной структуры слова, вполне естественно обращение О. Е. Ольшанского к научной деятельности представителей Казанской школы и других лингвистов, отразивших особенности бодуэновского направления в области словообразования. Работы О. Е. Ольшанского, посвященные малоизученным и неизученным положениям «казанцев», написаны с большой теплотой и любовью к И. А. Бодуэну де Куртенэ и его ученикам и последователям.

Научная деятельность О. Е. Ольшанского получила отражение в академической монографии «Традиции русского языкознания на Украине» (Киев, 1977), в международном библиографическом справочнике «Кто есть кто в современной русистике» (Москва-Хельсинки, 1994).

Свои знания Олег Ефимович щедро отдавал молодежи. Его доклады на кафедральных семинарах, на научных конференциях университета всегда были событием: в них не только отражались результаты, полученные ученым, но и ставились задачи будущих исследований. А ценные советы профессора диссертантам? Они помогали уже «защитившимся» молодым коллегам О. Е. Ольшанского, ими дорожили аспиранты. Можно отметить и защищенные студентами 50 дипломных работ – все на «отлично»!

Труды О. Е. Ольшанского по проблемам опрощения и по истории русского языкознания широко известны в вузовской и школьной практике, они используются преподавателями и учителями не только для общей подготовки, но и для непосредственной работы со студентами и учащимися. 14 статей Олега Ефимовича опубликованы в журнале «Русский язык в школе». Для учителей-словесников О. Е. Ольшанский написал методические рекомендации «О причинах ошибок при морфемном анализе», «О морфемном строении уменьшительных слов» и др., для студентов-филологов пединституты и университетов – учебные пособия «Ученые Казанской лингвистической школы об исторических изменениях морфемного строения слова» (1992), «Опрощение основ имен существительных в русском языке» (1993), «Семантическое опрощение в русском языке» (1995), «Лексическое и фонетическое опрощение в русском языке» (1996), «Опрощение композитов в русском языке» (1997).

Стаж работы О. Е. Ольшанского в высшей школе составил почти столетия. Когда профессор Ольшанский впервые появлялся перед студенческой аудиторией, слушатели уже хорошо знали, что занятия будут проводить ученый с мировым именем, очень доброжелательный, но вместе с тем требовательный и принципиальный преподаватель. Выпускники филологического и дефектологического факультетов, факультета подготовки учителей начальных классов помнят лекции и практические занятия О. Е. Ольшанского по современному русскому литературному

язику, старославянському язику, исторической грамматике русского языка, истории русского литературного языка, сравнительной грамматике восточнославянских языков. Можно ли хотя бы приблизительно подсчитать, сколько учителей прошло школу О. Е. Ольшанского? Их тысячи...

Признанием заслуг О. Е. Ольшанского как педагога стало награждение его медалью А. С. Макаренка и Почетной грамотой Министерства образования Украины.

Олег Ефимович Ольшанский был образцом честности, ответственности, четкости и пунктуальности в работе. Требовательность к себе и другим сочеталась в нем с подлинной добротой, постоянной готовностью прийти на помощь тому, кто в ней нуждался. Коллеги и студенты относились к О. Е. Ольшанскому с уважением и любовью.

Все годы рядом с Олегом Ефимовичем была его верный друг и жена Евгения Давидовна Ольшанская. Её мягкая поддержка, любовь к жизни, людям, творчеству, оптимизм всегда выручали Олега Ефимовича в трудные минуты, которых было так много... Прекрасные книги и статьи О. Е. Ольшанского были написаны и благодаря Евгении Давидовне.

20 ноября 2005 года Олег Ефимович оставил этот мир. До последнего вздоха он оставался в строю. Были новые идеи, далекоидущие планы. Увы, им не было суждено сбыться.

Е. С. Отин, выдающийся ученый-лингвист, сказал в 2005 году: «Как жаль, что нет теперь с нами Олега Ефимовича! Какой был труженик! А как бескорыстно и трепетно любил слово!»

Рябініна І. М.

Тарасенко Ніна Данилівна (1900–1964). У 1938 році закінчила філологічний факультет Ворошиловградського державного педінституту. Із 1939 по 1964 роки працювала викладачем зарубіжної та української літератури в Слов'янському педагогічному інституті. Перший кандидат філологічних наук в інституті, доцент, завідувач кафедри літератури в 1944–1945 рр. Автор підручника з теорії літератури «Деякі питання поетики» та укладач збірника «Фольклор Донбасу».

СВІТЛІЙ ПАМ'ЯТІ НІНИ ДАНИЛІВНИ ТАРАСЕНКО

(за спогадами В. Д. Нестелевої, студентки Слов'янського педінституту 1954–1958 рр.; фото з особистого архіву І. М. Рябініної)

Наші викладачі... Якось холодно звучить – «викладачі». Вони для нас, студентів Слов'янського педагогічного інституту 50-х рр. минулого століття, були Вчителями.

Не було в нас ні цифрових фотоапаратів, ні телефонів із камерами. А обличчя своїх учителів пам'ятаю, ніби бачила їх зовсім недавно. Ось



хутенько дріботить коридором невеличка чорнява Надія Митрофанівна Корнієнко, яка своїм метким оком помічає все і всіх, поважно несе свою красиву голову Олег Юхимович Ольшанський, неспішно крокує в строгій коричневій сукні Ніна Данилівна Тарасенко...

І не тільки в мене вони перед очима. Вряди-годди зустрінеш однокурсницю і не дивуєшся, що вона так само ясно бачить ті далекі

роки й дорогих людей. Переконана – вони варті пам'яті, вони – пам'ять серця.

Ніна Данилівна Тарасенко викладала зарубіжну літературу. Пам'ятаю, як зосереджено працювали студенти – цілий потік, не одна група. Тиша в класній кімнаті, тільки спокійний голос Ніни Данилівни ясно чути в кожному куточку великої аудиторії. Не пам'ятаю, що комусь страшно було складати екзамен із зарубіжки. Охоче читали тексти. Ніна Данилівна ділилася книжками з власної бібліотеки, хоч іноді й бурчала: «Оце віддаєш, а назад і половини не збереш. Що я буду наступним студентам давати?»

А ще пам'ятаю, що вболівала вона за нас, молодих, недосвідчених, які тільки-но вилетіли з-під маминого крила й дурниць могли накоїти...

Ніна Данилівна була в нас куратором і знаходила часинку, щоб поговорити ніби з доньками, як мудра й турботлива мати, а ще строга й справедлива. Тоді хлопців випроводжали до буфету, а самі хоч кілька хвилин, які залишались до кінця заняття, дослухались до роздумів Ніни Данилівни. Саме до роздумів. Не повчала, не дорікала, а заохочувала думати.

Більшість студенток українського відділення приїжджали до Слов'янська із сіл і швиденько перехоплювали не найкраще. Одного разу Ніна Данилівна стала свідком, як одна зі студенток засоромилася вигляду своєї мами. Ніколи не забуду, як куратор гнівно, гаряче, з болем і скорботою в голосі говорила про материнську любов і самовідданість, про те, яка то вселенська ганьба, непростена дурість соромитися матері. Хоч як би вона не була зодягнута.

Пізніше я зрозуміла, що наші викладачі робили велику справу: вони нас виховували, вони не тільки знання нам давали, а непомітно, без галасу ліпили наші душі. Ось, мабуть, і відповідь на питання, чому ми так добре, так ясно їх бачимо, чому не тьмяніє пам'ять про них. Про педагогів, у яких нам пощастило вчитися, хочеться сказати, що вони мали «в серці те, що не

вмирає» і це, невмируще, вони щедро віддавали нам. А ми, сподіваюсь, поділилися ним зі своїми учнями.



Ковальова О. В., Гавриш О. Г.

«ЗАЛІЗНА ЛЕДІ» ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Багато яскравих та талановитих людей працювало та підтримувало філологічний факультет протягом 25 років його існування. Серед корифеїв можна пригадати В. Т. Горбачука, О. Ю. Ольшанського, А. Г. Спичку та багато інших спеціалістів високого класу, майстрів слова, які поклали стільки сил на розвиток окремих кафедр (української мови, російської мови, відділення іноземних мов) та нашого університету в цілому.

Але є людина, ім'я якої закарбовано не тільки у літописі філологічного факультету, але має велике значення для нас, її дочки та онучки, – це Внукова Інга Петрівна. Вона була людиною з важкою долею, залізним характером, невпинною енергією та спрагою до життя.

Так, під час війни, 22 лютого 1942 року, Інга Петрівна була важко поранена. Під час бомбардування вона стояла на кухні біля вікна, осколок снаряда залетів і поранив її в ліву руку. Ця травма повністю змінила життя Інги Петрівни та не дала можливості поступити до омріяного медичного факультету. Тоді вона прийняла рішення вступати до Харківського державного університету на філологічний факультет відділення романо-германської філології, який закінчила з відзнакою в 1959 році.

Після закінчення університету Інгу Петрівну направили на роботу в м. Ізюм Харківської області, де була прийнята на посаду вчителя німецької мови до школи № 1, а ще й паралельно вона працювала у вечірній школі. За сімейних обставин з часом Інга Петрівна разом зі своєю 10-річною дочкою повертається до м. Краматорськ та починає працювати викладачем в Краматорському індустріальному інституті на кафедрі іноземних мов. Вона багато займається самоосвітою, читає та продовжує наполегливо вступати до аспірантури до Харківського державного педагогічного інституту ім. Г. Сковороди на кафедру педагогіки. У 1972 році її мрія здійснилася, Інга Петрівна стала аспіранткою.

Навчаючись в аспірантурі І. П. Внукова познайомилася і подружилася з багатьма викладачами кафедри педагогіки не тільки Харківського державного педагогічного інституту такими, як Л. Д. Попова, В. І. Лозова, С. Т. Золотухіна, але і з докторами педагогічних наук Московського ордена Леніна і ордена трудового Червоного Прапора педагогічного державного університету ім. В. І. Леніна, наприклад, В. А. Сластьоніним, М. Г. Данільченко, Г. М. Волковим, А. В. Мудриком, С. І. Архангельським та багатьма іншими. З цього часу почалася їх наукова і творча робота, яка тривала все життя. Після закінчення аспірантури Інга Петрівна працювала на кафедрі педагогіки в ХГПІ ім. Г. Сковороди асистентом, але знову через сімейні негаразди довелося повертатися в рідний Краматорськ.

21 лютого 1979 р. наша мама та бабуся успішно захистила кандидатську дисертацію на тему «Проблема перевірки знань, умінь і навичок учнів у радянській школі (1917 – 1931 рр.)» зі спеціальності 13.00.01 – теорія та історія педагогіки під керівництвом кандидата педагогічних наук, доцента кафедри педагогіки Л. Д. Попової на базі МГПІ ім. В. І. Леніна.

Свою педагогічну діяльність Інга Петрівна продовжила у Слов'янському державному педагогічному інституті, якому присвятила 34 роки свого життя (1976 – 2010 рр.). Де б вона не працювала, чи то завідувачкою кафедри іноземних мов (1981 – 1987 рр.), чи то завідувачкою кафедри педагогіки (1992 – 1997 рр.), Інга Петрівна завжди намагалася зміцнювати наукові зв'язки як з українськими, наприклад, ХДПУ ім. Г. Сковороди, ДДМА, КЕГІ, так і з закордонними вишами. Вона була

активним учасником науково-практичних конференцій педагогічних вишів м. Москва, Челябінськ, Махачкала, Караганда, Вороніж, Ніжин, Ізмаїл.

У 1987 р. Інга Петрівна у складі делегації (разом із О. Г. Солодуховою і Н. П. Шайдою) від Слов'янського державного педагогічного інституту брала безпосередню участь у конференції в м. Берлін. Протягом цієї поїздки завдяки ініціативі І. П. Внукової був укладений договір про співпрацю з Магдебурзькою вищою педагогічною школою. Це було великим кроком уперед у розвитку відділення іноземних мов та філологічного факультету нашого вишу.

Крім того, Інга Петрівна постійно дбала про поліпшення матеріального забезпечення СГПІ. Так, на кафедрі іноземних мов організувала унікальний на той момент лінгафонний кабінет, оновила бібліотечний фонд кафедри педагогіки, подбала про естетичний вигляд навчальних аудиторій.

Одним з важливих досягнень І. П. Внукової було відкриття на базі кафедри педагогіки аспірантури зі спеціальності *13.00.01 – теорія та історія педагогіки*, а разом з В. І. Сипченко вони організували збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу». Відзначимо, що Інга Петрівна є автором понад 90 наукових робіт, які були опубліковані в провідних вітчизняних, зарубіжних журналах і науково-методичних збірниках.

Навіть працюючи на кафедрі педагогіки Інга Петрівна ніколи не забувала про свій рідний філологічний факультет. Щорічно вона організовувала і проводила різноманітні заходи зі студентами-філологами, наприклад, «Свято Матері», свято до Дня Перемоги, до Дня народження В. Сухомлинського, круглі столи, керувала педагогічною практикою з педагогіки та іноземної мови тощо.

За свої досягнення в науці і вихованні студентів нашу І. П. Внукову нагороджено званням «Відмінник народної освіти України» (1997 р.), знаком «В. Сухомлинський» (20.09.2007 р.) від Міністерства освіти і науки України, а з 2000 р. вона була членом-кореспондентом Міжнародної академії наук педагогічної освіти (м. Москва).

Більшу частину свого життя Інга Петрівна провела на роботі. Але її сил і уваги вистачало не тільки студентам і колегам у виші. Наша мати та бабуся прагнула до того, щоб усі родичі отримали вищу освіту. Так, вона стала засновником цілої педагогічної династії. Продовжили її педагогічну діяльність канд. пед. наук, доцент О. В. Ковальова (дочка), Г. М. Ковальов (зять), канд. пед. наук О. Г. Гавриш (молодша онучка), доктор пед. наук, професор Е. А. Панасенко (племінниця).

Постать І. П. Внукової є неоднозначною та яскравою. Інгу Петрівну важко назвати «класичною бабусею» з пиріжками та дитячими казками. Кредо її життя було: вчитися, вчитися і ще раз вчитися. Цього вона завжди вимагала від себе та від нас, власним прикладом доводячи, що ніякі

фізичні вади не загальмують потяг життя людини, яка прагне досягти успіху. Ми всі пам'ятаємо її заклик: «Тільки вперед!» та з подвоєною силою рушаємо до нових цілей!

ЛЮДИ, ЯКІ ЗАВЖДИ З НАМИ (із спогадів колег)



Антоніна Гаврилівна Спічка народилася у 1943 році в ст. Новомиколаївській Краснодарського краю. Закінчила факультет іноземних мов Краснодарського державного педагогічного інституту (1969 р.). У 1969–1971 рр. працювала гідом-перекладачем німецької мови (м. Сочі). Мала досвід роботи вчителем у селищі Винниці Ленінградської області (1971–1973) і ЗОШ №19 Слов'янського району (1974–1975).

З 1975 р. працювала у ДДПУ (СДПУ), де викладала німецьку й англійську мови. У 1987 році закінчила аспірантуру при Науково-дослідному інституті теорії та історії педагогіки АПН СРСР (м. Москва) і у 1988 році захистила дисертацію з проблем порівняльної педагогіки (Німеччина). У 1989 році отримала диплом кандидата педагогічних наук, а у 1992 році їй було присвоєно вчене звання доцента кафедри іноземних мов. З 1994 р. до 2010 р. очолювала кафедру іноземних мов та була завідувачем відділення іноземних мов (англійська, німецька мови). З 2010 року працювала на кафедрі германської та слов'янської філології.

За життя мала нагороди за сумлінну працю; зокрема, нагороджена знаком «Відмінник освіти України», Почесною грамотою Міністерства освіти за особистий внесок у справу підготовки висококваліфікованих спеціалістів, плідну науково-педагогічну діяльність. Також нагороджена низкою грамот Слов'янської міської ради.

Н. І. Овчаренко, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, декан філологічного факультету ДДПУ

Антоніну Гаврилівну Спічку складно уявити поза університетом, не в професії, без її студентів і вихованців. Практично до останнього дня вона працювала, переймалася нагальними проблемами вишу, факультету, своєї кафедри, вболівала за нинішніх та колишніх студентів. Не перелічити всіх, хто завдячує Антоніні Гаврилівні винятковим знанням мови, хто отримав з її рук путівку в професійне життя, адже вона була не лише винятковим

викладачем-предметником, але й чудовим науковцем, педагогом-наставником, який багато уваги приділяв підготовці молодих викладачів, відкривав їм шлях у науку, спрямовував до аспірантури. На сьогодні факультетські кафедри іноземної мови і кафедри германської та слов'янської філології у своїй більшості сформовані з вихованців Антоніни Гаврилівни Спички.

Антоніна Гаврилівна була однією з тих, хто стояв у витоків сучасного філологічного факультету в тому вигляді, яким він на сьогодні є. За її безпосередньою участю та дякуючи організаторським здібностям у нашому виші з'явилося відділення іноземних мов, яке сприяло остаточному формуванню філологічного факультету як цілісної структури. Багато років Антоніна Гаврилівна керувала кафедрою іноземних мов, виконувала обов'язки завідувача відділення та була зразком ставлення до своєї справи, до колег, студентства. Це відзначають усі, кому довелося починати працювати на філфаці поруч з Антоніною Гаврилівною, переймати її досвід і вміння.

О. Л. Біличенко, доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДДПУ

У кожного – своя Спичка Антоніна Гаврилівна.

Надзвичайно вимоглива, Антоніна Гаврилівна вимагала у кожного члена колективу, у студентів найвищої міри відповідальності. Жила інтересами рідного університету.

Відвідування Антоніною Гаврилівною занять будь-кого з викладачів ставало для них чимось вищим, ніж державний екзамен. Людина високої працьовитості, вона вимагала цього від колективу.

Талановитий та ерудований педагог, Антоніна Гаврилівна Спичка досконало знала свою навчальну дисципліну, мала високий рівень професійної майстерності. Багаторічний досвід, здатність бачити перспективу, знаходити шляхи розв'язання непростих проблем – складові успіху Антоніни Гаврилівни на посаді завідувача кафедри. У наш непростий час результативність її роботи проявилася у вмінні знайти матеріал, який був би цікавий студентам, наблизити до інтересів молоді, забезпечити різні види діяльності на занятті, які сприяють розумінню законів мови.

У повсякденному житті Антоніна Гаврилівна була доброзичлива, але бувала і досить різкою, прямою. Проте вона була чуйною людиною, що завжди готова прийти на допомогу, інколи неочікувану.

Н. П. Нікітіна, студентка першого випуску іноземного відділення СДПУ, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов ДДПУ

Третій поверх, кабінет 316, «завідувач кафедри іноземних мов». Різні

спогади за 27 років: студентка прийшла на консультацію з німецької мови; молодий викладач – за порадом; доцент – за науковим досвідом. Це мій шлях в університеті. І весь він пов'язаний з Антоніною Гаврилівною Спічкою – викладачем, ученим, завідувачем кафедри, людиною, відданою своїй справі. Інститут, університет дійсно був її другим будинком. Час, знання, досвід вона віддавала нам, студентам... Колишні студенти ставали колегами. Ми вчилися у неї не тільки мови, а й відповідальності, принципності, високій працездатності. Сильний характер, енергійність, завзятість, помножені на професійність, – це Антоніна Гаврилівна.

Третій поверх, кабінет 316, «завідувач кафедри іноземних мов». Я заходжу у свій кабінет. Я намагаюсь робити все, щоб Справа, яку розпочала Антоніна Гаврилівна, давала плідні результати.

И. Н. Казаков, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и литературы ДГПУ

Письмо Антонине Гавриловне Спичке

А помните, дорогая Антонина Гавриловна, когда мы познакомились? Это было больше двадцати лет назад. Я пришел на отделение иностранных языков преподавать зарубежную литературу. Сегодня сложно представить наш университет без иняза и филфака. И именно Вы, Антонина Гавриловна, вместе с Василием Тихоновичем Горбачуком и Владимиром Андреевичем Глущенко стояли у истоков нашего факультета.

Вы прошли через тернии бюрократических препон, ночами корпели над составлением учебных планов и программ, ездили в столицу и доказали право нашего ВУЗа на подготовку будущих учителей английского и немецкого языков. Вы – Созидатель!

Так получилось, что именно Вам пришлось первой (самой первой!) в нашем университете пройти аккредитацию специальности. Это была совершенно новая для нас процедура, и никто тогда не знал, с какой стороны к ней подступаться. Но у Вас не опустились руки. Вы просто вновь засучили рукава и успешно прошли эту аккредитацию. А потом я, как и многие другие заведующие кафедрами, приходил именно к Вам за разными материалами и консультациями. Потому что Вы – Первопроходец!

А еще Вы стали настоящей Мамой отделения иностранных языков. Мамой, у которой всегда болит душа за свое дитя. Вы всегда искренне радовались успехам своих преподавателей и студентов и очень переживали, когда у них что-то шло не так. Вы всегда были на своем рабочем месте. В университет приходили рано, а уходили поздно, потому что не могли оставить своего ребенка без присмотра. Настоящая мать не только заботится, она еще и учит своих детей. И здесь Вы были настоящим Мастером своего дела!

Вы щедро и умело делились своими знаниями со студентами, а

огромным педагогическим опытом – с преподавателями. Моя дочь очень тепло и благодарно вспоминает Ваши лекции и практические занятия. Низкий поклон, Антонина Гавриловна, за те знания, которые Вы дали ей! Благодарны Вам все выпускники отделения иностранных языков! Кто-то из них стал учителем, кто-то – переводчиком, кто-то нашел свою судьбу за пределами Украины, а кто-то защитил диссертацию и стал преподавателем высшей школы. Всем им путевку в жизнь дали именно Вы!

Такой Вы и вошли в мою память, дорогая Антонина Гавриловна, – неутомимой Труженицей, прекрасным Организатором, талантливым Педагогом и очень доброй, заботливой Матерью. Я никогда не забуду Вас!

І. Б. Коротяєва, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДДПУ

Майже 37 років я працювала пліч-о-пліч з Антоніною Гаврилівною Спичкою, людиною-вчителем, викладачем-наставником, талановитим вченим-лінгвістом і методистом. Саме Антоніна Гаврилівна була ідейним натхненником та засновником відділення іноземних мов на філологічному факультеті нашого університету. Вона здійснила свій неповторний внесок у створення дружнього та працездатного колективу кафедри іноземних мов, класної команди справжніх професіоналів та яскравих особистостей. Вона і сама весь час залишалася професіоналом високого рівня та взірцем для молодих колег. Її завжди відрізняла рідкісна працездатність, мудрість керівника та відданість своїй справі. Все, що вона робила, як самотійно, так і в складі команди, несло на собі відбиток цих якостей. В її педагогічній діяльності унікально поєднувалися науково-методичні досягнення з майстерністю педагога-творця, що кличе і веде студентів до досконалості в пізнанні гуманітарних наук, контактів мов і культур.

Н. М. Маторина, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської і слов'янської філології ДДПУ

Вся жизнь Антонины Гавриловны Спички – труд, поиск, стремление превзойти себя вчерашнюю. Все, кому довелось работать, встречаться с Антониной Гавриловной Спичкой или учиться у неё, – коллеги, друзья, студенты – не могли не оценить её доскональное знание предмета, педагогическое мастерство, в высшей степени ответственное и творческое отношение к любимому делу, интеллигентность, скромность, честность, порядочность...

Антонина Гавриловна Спичка была прекрасным специалистом по тем вузовским курсам, которые она вела. Их своеобразие определяли её редкая эрудиция, уровень осведомлённости в отечественной и зарубежной лингвистической литературе, талант исследователя, педагогическая увлечённость.

Не менее характерно для Антонины Гавриловны как педагога – в

какой степени она не скупилась на черновую работу. Она постоянно «утопала» в проверке студенческих работ, терпеливо «сносила» экзамены в десятках групп и подгрупп; и при этом – умела радоваться успехам студентов и самой этой рутинной работе.

И, может быть, самое главное и удивительное: научное и педагогическое подвижничество Антонины Гавриловны Спички протекало на протяжении почти всех десятилетий работы в ДГПУ (СГПУ, СГПИ) на фоне исполнения обязанностей заведующего отделением иностранных языков и заведующего кафедрой иностранных языков нашего университета. Этим обязанностям она умела отдаваться так же самозабвенно и плодотворно, как и всей исследовательской и преподавательской работе.

Э. Л. Ананьян, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской и славянской филологии ДГПУ

Бывает так, что жизнь дарит нам встречи со Знаковыми Людьюми. Так я называю людей, которые удивительным образом могут направить твою судьбу, при их участии ты принимаешь верное решение и делаешь выбор.

Одним из таких людей в моей жизни была Антонина Гавриловна – мой учитель, преподаватель, наставник, старший товарищ, коллега. Так много ролей – и один человек! Человек Большого Сердца! Именно такой была Антонина Гавриловна! В ней удивительно сочетались строгость и душевность, требовательность и отзывчивость, настойчивость и дипломатичность.

Мое знакомство с Антониной Гавриловной началось с моего поступления в тогда еще Славянский государственный педагогический институт, на отделение иностранных языков филологического факультета. Отделение яркое, перспективное, которое и возглавляла Антонина Гавриловна.

Стремительно промчались интересные и богатые позитивом, доброй энергетикой пять лет учебы! И вот окончание уже Славянского государственного педагогического университета! Я благодарна Антонине Гавриловне за то, что именно она первая поверила в меня, в мои силы, в стремление стать любящим свое дело преподавателем и доверила мне учить других.

И вот следующий ответственный момент в жизни – поступление в аспирантуру. Именно с ее слов «Элина! Вперед, в науку!» и начался мой путь теперь уже кандидата наук, доцента.

Мои воспоминания об Антонине Гавриловне наполнены светом, теплотой и благодарностью ученика к своему Учителю. Да-да! Учителю! Учителю, который вдохновлял своим примером быть профессионалом в своем деле, не разочаровываться, не останавливаться, идти вперед!

О. М. Голуб, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДДПУ

Пам'ятаю першу пару з німецької з нею – не з алфавіту вона починалася, а з промов Антоніни Гаврилівни німецькою (які ми мали слухати й одразу розуміти) про роль німецької мови в житті кожного з нас («*Sie müssen Ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache immer vervollkommen*», «*Das doppelte Lottchen*», «*Der Landarzt*», «*Drei Kameraden*»). Важко сприймала Антоніна Гаврилівна не зроблене вчасно домашнє завдання, неправильно вжиту форму, не прочитане нами *Hauslektüre* (на цьому слові здригнеться більша частина колишніх студентів, пригадавши «*Das doppelte Lottchen*», «*Der Landarzt*», «*Drei Kameraden*» і власні марні воання: «Антоніна Гаврилівна, мы ж тут ни одного слова не знаем!»). У рідкісні миті відкритості розуміли – їй також було нелегко. З першого разу не вступила до омріяного вишу, працювала і займалася, щоб вступити через рік. Потім – переклад для німецьких делегацій у Москві, оголошення в «Учительской газете» про вакансію у СДПІ, який став не просто місцем роботи – її життям. Тим більше сама цінувала старанність тих, хто наполегливо працював над мовою, поглиблював знання, відшліфовував уміння і навички. Саме таких і запрошувала потім працювати на кафедрі. Від часу утворення відділення іноземних мов різні за тривалістю періоди на кафедрі іноземних мов працювали (а багато хто працює і зараз) випускники: Н. Нікітіна, В. Роман, О. Холодов, А. Касьянова, О. Плєсканьова, І. Кисіль, Г. Істоміна, Е. Ананьян, С. Рижкова, Т. Уфїмцева, О. Дмитрієва, О. Кисельов, А. Карпенко, Н. Дряпоус, Ю. Правдівцева, О. Радзієвська, М. Шевченко та багато інших. Колишні студенти ставали колегами. У цьому, мабуть, і є головна заслуга Антоніни Гаврилівни – у створенні колективу, який і надалі виховуватиме у прийдешніх поколінь філологів любов до іноземної мови, працелюбність, наполегливість – усе те, чого у неї самої було не відняти...

О. В. Дмитрієва, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДДПУ

У моєму житті є декілька людей, які зіграли вирішальну роль. Антоніна Гаврилівна Спїчка – одна з них. Вона допомогла мені вступити до педагогічного ліцею, викладала німецьку мову в університеті, запросила залишитися на кафедрі іноземних мов як асистенту. Це вона надихала мене написати дисертацію і прийшла на мій захист (Так пишлася! Більше, ніж я!). Вона підтримувала, допомагала і йшла вперед... завжди йшла вперед!

Наш університет, викладачі та студенти – все це було її життям! Вона до останнього розпитувала про університетські справи, передавала вітання та посміхалася. Дякую за все, чому посприяла в моєму житті Антоніна Гаврилівна Спїчка!

А. В. Ледняк, старший преподаватель кафедры иностранных языков ДГПУ

Для меня Антонина Гавриловна была не просто заведующей кафедрой, она была для меня Учителем и Другом. Мы познакомились в 1986 году, когда я, будучи ученицей восьмого класса, пришла к ней для того, чтобы подготовиться к поступлению в Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, который считался одним из лучших в СССР. С тех пор она всегда была рядом. Вступительный экзамен я сдала на «отлично» и сразу же поступила. И во время моей учёбы Антонина Гавриловна продолжала меня поддерживать: литературой для курсовых работ, советом. В 1994 году, окончив с красным дипломом институт, я пришла на работу в Славянский государственный педагогический институт. В этом же году Антонину Гавриловну назначили заведующим кафедрой иностранных языков. Она была хорошим руководителем, замечательным педагогом, специалистом высокого класса. Спасибо Вам, мой дорогой Друг и Учитель!

ТЕЗИ КОНФЕРЕНЦІЇ

Ананьян Е. Л.

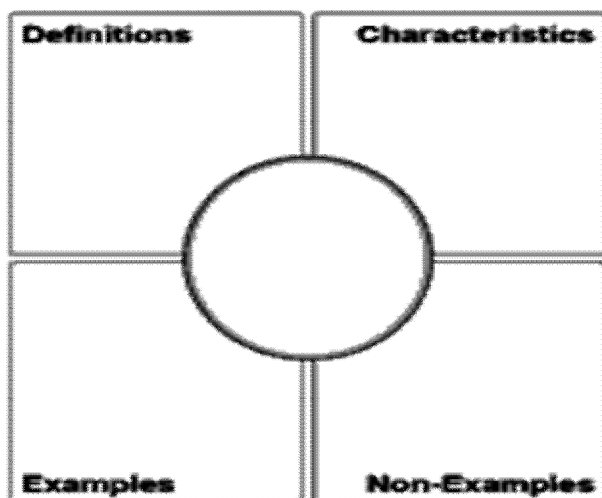
ГРАФІЧНИЙ ОРГАНАЙЗЕР ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ВІЗУАЛЬНИЙ РЕСУРС ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сьогодні наскрізними в усіх ключових освітніх компетентностях є вміння критично і системно мислити, уміння аналізувати, здобувати необхідні дані з надійних джерел, зважати на протилежні думки та опонувати, логічно та несуперечливо презентувати інформацію тощо. Саме опанування, розвинення та вдосконалення цих умінь забезпечує всебічний розвиток особистості, здатної до критичного мислення. За таких умов змінюються й погляди на навчання іноземної мови. Так, в умовах упровадження в освітній процес інноваційних підходів опанування іноземної мови першочерговою стає організація продуктивної навчально-пізнавальної діяльності того, кого навчають, таким чином, щоб забезпечити реалізацію його особистісного когнітивного та креативного потенціалу, створити умови для отримання ефективного самостійного досвіду вивчення та використання іноземної мови для розв'язання різних комунікативних задач у процесі самореалізації та саморозвитку.

Одним з ефективних методичних інструментів, що дозволяє забезпечити інтенсифікацію навчання, активізувати пізнавальну діяльність, сформулювати та розвинути критичне і візуальне мислення, є графічний органайзер. Графічний органайзер є прикладом активних засобів візуалізації, коли відбувається не просто демонстрація ілюстративного матеріалу, а запускається така технологія навчання, де суб'єкт навчального процесу може самостійно здійснювати управління цією інформацією, продукувати ідеї та судження у схематичних образах більшої змістовності, оптимально поєднувати словесно-логічне та візуальне мислення [1]. У дослідженні представимо такий інноваційний візуальний ресурс ефективного навчання іноземної мови, як *Frayer Model*. Дана модель являє собою графічний органайзер, який представлено робочим полем, що складається з чотирьох квадратів/прямокутників [3].

У центрі робочого поля зафіксовано тему/правило/поняття, тобто матеріал, який має бути вивчений. Саме вивчення відбувається поступово: здобування необхідної інформації за категоріями кожного квадрата/прямокутника («Визначення», «Характерні риси», «Наявність прикладів», «Відсутність прикладів»), її розміщення та презентація. Підкреслимо, що творчий підхід до організації роботи з графічним органайзером *Frayer Model* дає можливість забезпечити умови для

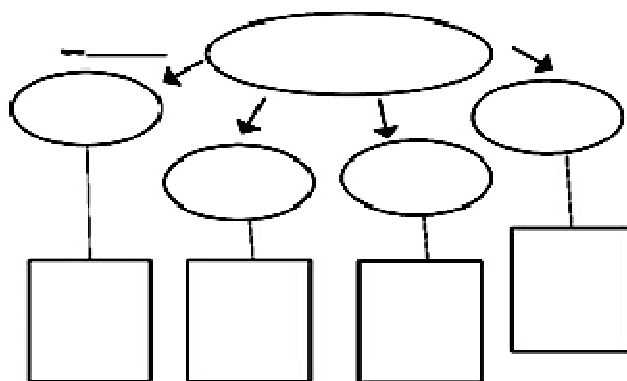
результативного розвитку, з одного боку, іншомовної комунікативної компетентності, а з іншого – критичного мислення.



Frayer Model

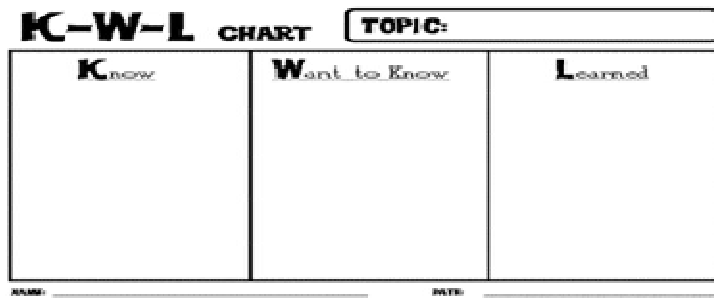
Так, створення запропонованої моделі може бути організоване у формі індивідуальної чи групової роботи; заповнення структурних модулів моделі може відбуватись у форматі дискусії; презентація теми за результатами створення моделі може носити творчий характер; завершальним етапом роботи стає обговорення моделі всіма учасниками заняття.

Ще одним ефективним графічним органайзером вважаємо Concept Web. Використання такого інструменту особливо стає в нагоді під час роботи з автентичним художнім текстом. Так, наприклад, можна проаналізувати сюжетно-композиційну організацію твору; поділивши прочитаний матеріал на частини, вивчити образи головних героїв, їхні характери, обставини та події, які визначають їхню поведінку, вчинки й рішення; представити припущення щодо подальшої долі головних героїв тощо [2].



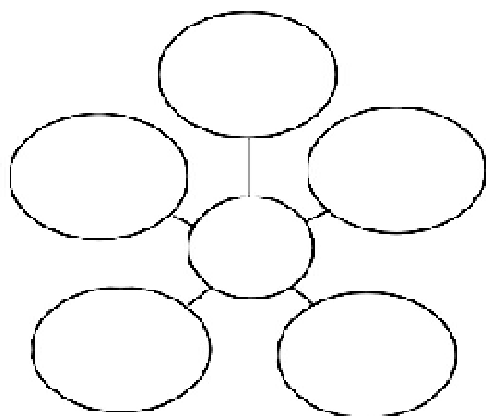
Concept Web

Графічний організатор KWL Chart допомагає провести мозковий штурм для генерування ідей, які будуть використані при написанні есе, активно та творчо розв'язувати комунікативні задачі, оперативно оцінити власний успіх у навчанні за опанованою темою [2].

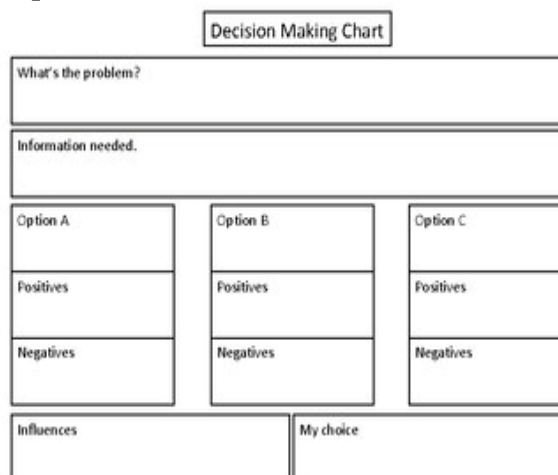


KWL Chart

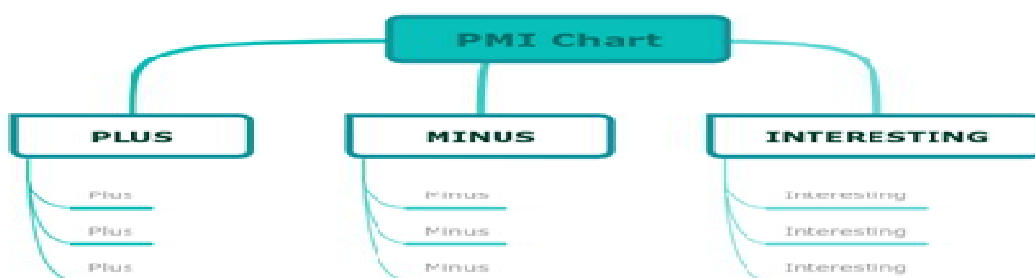
Одним з найбільш інформативних сайтів, який пропонує різноманітні формати інноваційних ресурсів візуалізації навчання, є Worksheetworks.com: Clock Diagram, T-Chart, Y-Chart, Venn Diagram, KWHL Chart, Decision-Making Chart, Fishbone Diagram, Compare and Contrast Matrix, PMI Chart тощо [2; 3].



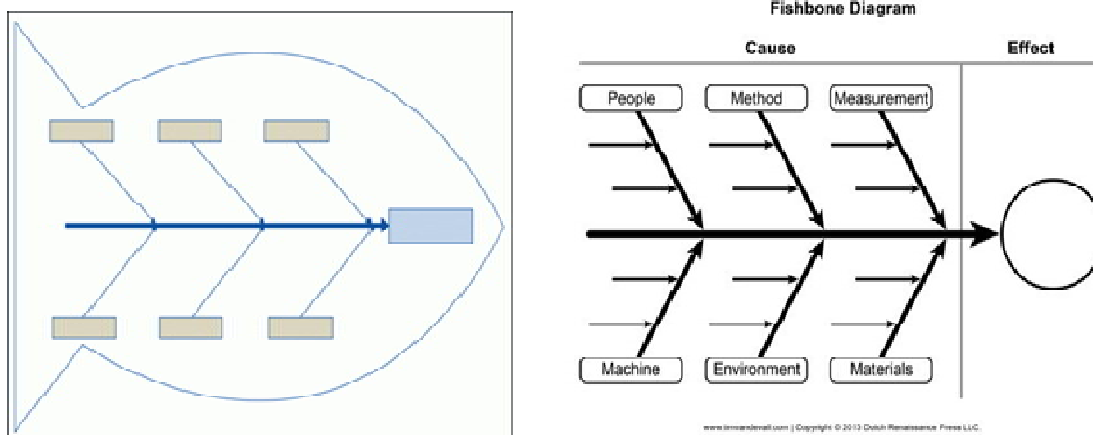
Star Diagram



Decision-Making Chart



PMI Chart



Fishbone Diagrams

Зазвичай представлені графічні інструменти являють собою форму з порожніми місцями для заповнення навчальною інформацією та власними ідеями студентів, пов'язаними певним чином.

Отже, прогнозованими результатами використання графічного органайзера як інноваційного візуального ресурсу в процесі навчання іноземної мови вважаємо: розвиток критичного мислення; формування бажання та здатності самостійно вчитися; опанування іншомовної комунікативної компетентності; реалізацію загальнонавчальних умінь, пов'язаних зі сприйняттям, переробкою та обміном інформацією; покращення всіх видів пам'яті (короткочасної, довготривалої, образної, зорової); оптимізацію процесу навчання; формування організаційних умінь тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Житеньова Н. В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/>
2. Free Online Graphic Organizer Maker. URL: <https://www.canva.com/graphs/graphic-organizers/>
3. Worksheetworks.com. URL: <https://www.worksheetworks.com>

Ананьян Е. Л., Олійник В. О.

ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сьогодні інтелектуальний розвиток особистості визначається не обсягом знань, які утримуються в пам'яті, а здатністю людини до критичного мислення, тобто її вмінням проводити ґрунтовний аналіз отриманої інформації з подальшим ухваленням самостійного та раціонального рішення. За таких умов розвиток критичного мислення стає

пріоритетним як у контексті середньої освіти взагалі, так і в процесі оптимізації навчання іноземної мови зокрема. У Державному стандарті базової середньої освіти зазначено, що реалізація мети базової середньої освіти ґрунтується на певних ціннісних орієнтирах, одним з яких є “становлення вільної особистості учня, підтримка його самостійності, підприємливості та ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості в собі” [2]. У даному контексті пріоритетною стає компетентність, яка передбачає вміння “здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих та цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній та письмовій формі, для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей” [2].

В опануванні компетентності, представленої вище, особливу роль набуває евристичне навчання, спрямоване на перетворення навчально-пізнавальної діяльності на інтелектуально-творчу; при такому навчанні кількісне засвоєння навчальної інформації відбувається на максимально якісному рівні за рахунок використання внутрішнього резерву та творчого потенціалу особистості [5].

Зазначимо, що реалізація евристичного навчання в умовах використання сучасних педагогічних технологій дозволяє індивідуалізувати навчання, підвищує активність учнів, допомагає інтенсифікувати та підвищити мотивацію навчання, створює комфортне середовище для нього; сприяє появі інтелектуально-творчого потенціалу та виробленню самооцінки в учнів, створює умови для самостійної роботи тощо [4]. Сучасні науковці (Т. О. Дмитренко, Ю. М. Кулюткін, В. І. Лозова, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Л. Ф. Спірін, Н. Ф. Тализіна, Д. А. Троїцький, А. В. Хуторський) вважають, що результати евристичної освіти виражаються у вигляді пріоритетного розвитку креативних, когнітивних і комунікативних якостей учня, для якого характерна розкутість думок і почуттів, який у той же час уміє дотримуватись норм поведінки, що задаються соціальним середовищем; має розвинуте почуття нового, здатність до продукування ідей, схильність до ризику та експерименту; є носієм прожитих у власній діяльності вітчизняних культурних норм і традицій, уміє вести продуктивний діалог з представниками інших культур; має власне розуміння сенсу кожного з предметів, що вивчаються; орієнтується у ключових проблемах відповідних наук і мистецтв; здатний діяти в ситуаціях невизначеності, «тримати удар»; уміє поставити навчальну мету в заданій галузі знань або діяльності, скласти план її досягнення, виконати свій план, використовуючи оптимальні для наявних умов способи й засоби, отримати та усвідомити свій результат, порівняти його з іншими аналогічними результатами, провести рефлексію і самооцінку своєї діяльності; здатний

визначити своє розуміння або нерозуміння з будь-яких виникаючих питань, уміє з'ясувати й оцінити іншу точку зору, вступити в суперечку; володіє евристичними методами і способами діяльності: методами прогнозу, формулювання гіпотез, конструювання закономірностей, побудови теорій; використовує в пізнанні інтуїцію; уміє вибирати методи пізнання, адекватні об'єкту, бачить знайоме в незнайомому і навпаки, здатний знаходити різні варіанти вирішення проблем; має особистісні результати освіти, що відрізняються від загальноприйнятих глибиною, гнучкістю, відкритістю, неординарністю, критичністю, наявністю суб'єктивної точки зору [1].

У свою чергу, організація евристичної освітньої діяльності регламентується відповідними принципами:

1. *Принцип особистісного цілепокладання учня.* Освіта кожного учня здійснюється на основі та з урахуванням його особистих навчальних цілей.

2. *Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.* Учень має право на усвідомлений та узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

3. *Принцип метапредметних основ змісту освіти.* Основу змісту освітніх областей і навчальних дисциплін складають фундаментальні освітні об'єкти, що забезпечують можливість їх суб'єктивного особистісного пізнання учнями.

4. *Принцип продуктивності навчання.* Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє прирощення учня, що складається з його внутрішніх продуктів навчальної діяльності (вміння, здібності, способи діяльності тощо) і зовнішніх (версія, текст, малюнок тощо).

5. *Принцип первинності освітньої продукції учня.* Створюваний учнем особистісний зміст освіти випереджає вивчення освітніх стандартів і загально визнаних культурно-історичних досягнень у досліджуваній області.

6. *Принцип ситуативності навчання.* Освітній процес будується на організованих ситуаціях, що передбачають самовизначення учнів та евристичний пошук їхніх рішень. Учитель супроводжує учня в його освітньому русі.

7. *Принцип освітньої рефлексії.* Освітній процес включає безперервне усвідомлення учнем і вчителем власної діяльності: аналіз і засвоєння способів цієї діяльності, одержуваних результатів, конструювання на цій основі подальших дій і планів навчання [3].

Під час цілеспрямованого і послідовного застосування методів евристичного навчання на заняттях з іноземної мови відбувається занурення учня у принципово нове інформаційне середовище, відкриття невідомого йому раніше знання, розвиток автономності та креативності

учня у процесі оволодіння цією мовою, підтримування й постійне поповнення своїх знань, удосконалення вмінь, розвиток комунікативної та соціолінгвістичної культури. Зазначимо, що програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Іноземна мова. 10–11 класи» передбачає опанування учнями лінгвістичної, соціокультурної, мовленнєвої та загальнонавчальної компетенцій у межах тематики спілкування, пов'язаної з такими аспектами, як повсякденне життя; умови життя; міжособистісні стосунки; цінності, ідеали, норми поведінки; соціальні правила поведінки; ритуальна поведінка; здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури в межах змісту програми; здатність визначати та використовувати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; правила ініціювання спілкування; правила ввічливості; вирази народної мудрості. Підвищення якості навчання за представленими темами можливо досягти саме через використання методів евристичного навчання: методу прогнозування ситуації, методу "Brain Storming" («мозковий штурм»), методу евристичних питань (метод Квінтіліана), методу образного бачення, методу символічного бачення, методу «Якби...», методу гіперболізації, методу аглютинації, методу візуалізації, методу «Mind-Map» («карта пам'яті») тощо. Евристика на уроці іноземної мови може бути успішно організована як через індивідуальну форму роботи, так і через парну, групову та фронтальну форми роботи.

Отже, евристичне навчання іноземної мови спрямовано на різнопланове опрацювання матеріалу, оптимізацію здобуття учнем власного досвіду в процесі творчого виконання завдань, реалізацію комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови, створення умов для розвитку широкої самостійності та відповідальності в навчанні; розвиток пізнавальної мотивації, саморегуляції, спрямованої на розуміння та керування особистісними діями. Таке навчання дозволяє диференційовано підходити до вибору змісту навчання іноземної мови, враховувати різний рівень володіння мовою, інтереси, мотиви, особливості темпераменту, властивості мислення та пам'яті учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: [монография]. URL: <https://andreev-pedagogicheskaya-evristika.html>
2. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
3. Евристичні методи в педагогіці і навчанні. Методи евристичного навчання. Методи і форми. URL: <https://armais.ru/>
4. Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті: [монографія]. URL: <https://ifsk.sumdu.edu.ua/>

5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. URL: http://A.V.Khutorskoy_Didakticheskaja_ehvrastika.pdf

Andrienko A. A., Shevchenko M. Yu.

MEDIAEDUCATION IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES AS A COMMAND OF TIME

This article presents the results of the author's theoretical and empirical research devoted to the problems of media education, the formation and development of media competence in a person in the system of teaching a foreign language. In the 60s of the XX century, the word "media education" began to be used in the leading countries of the world (Great Britain, USA, Canada, Australia, France, Germany, etc.). In pedagogical science, a specific direction has been formed, from English: media education and Latin: media, designed to help students better adapt in the world of media, master the language of mass media and communication, be able to analyze information obtained with the help of media, etc. The new term that appeared in this way subsequently appeared was perceived by domestic specialists in the field of pedagogy. It must be assumed that a significant increase in interest in media education in the first quarter of the 21st century is most likely associated with the emergence of the problem of media security in cyberspace, without which it is impossible to fully develop not only the individual, but also society.

The very concept of "media education" has many definitions. This is both the process of transferring and assimilating knowledge, skills and abilities related to mass communication, and the direction in pedagogy advocating "the study of the laws of mass communication by the younger generation", etc.

Let us also dwell on the fact that in the literature it is possible to distinguish three different ways of resolving the scientific and pedagogical contradiction between the influence of QMS messages on the younger generation and the absence of mechanisms of pedagogical influence on this process.

For example, Zhurin identifies three different approaches to the problem.

The first approach in the most concentrated form is presented as a scientific and pedagogical conclusion in the dissertation research of Selevko "Social and pedagogical conditions for optimizing the influence of mass communication on the socialization of rural schoolchildren." The author proposes the introduction of teacher and parental censorship in the media.

The second approach involves ignoring the influence of the media on the formation of personality. It is he who is implemented in most Ukrainianschools.

The third approach to solving the problem is based on the fact that it is impossible to stop or limit the influence of the media on the younger generation,

therefore, it is necessary to make the media not a rival, but an ally of the teacher. Media education deals with this problem.

Adhering to the third approach, we believe that a foreign language cannot remain aloof from solving this problem. Media education organically fits into the disciplines of the curriculum, and into the academic subject "Foreign language". It is studied as a means of communication, and topics and situations for speech are brought in from the outside. It would not be wrong to say that a foreign language, like no other academic subject, is open to the use of content from various fields of knowledge, including media education. Determining the possibilities of forming the media competence of the secondary linguistic personality in the process of teaching a foreign language, we first of all turned to the analysis, comparison of the two processes, mediatized (online) communication and foreign language communication. We came to the conclusion that there is a lot in common between them, and they have a common genesis. Both phenomena are based on the idea of communication. Thus, at the present stage of development of foreign language education, a new promising direction can be identified, which has not yet been subjected to deep research [4].

It is known that the process of mastering media in the target language is much more controversial and has its own specifics in comparison with the native language. It has long been known that combining verbal-semantic, linguo-cognitive and motivational structures, a linguistic personality acts as "a set of human abilities and characteristics that determine the creation and perception of speech works (texts), which differ: 1) by the degree of structural and linguistic complexity; 2) the depth and accuracy of the reflection of reality; 3) a certain target orientation. The information above applies to media texts as well [3].

Going a little ahead, we note that in the modern period, the technology of forming the media competence of the secondary linguistic personality is becoming relevant. In our opinion, foreign-language mediatized (online) communication is a person's interaction with foreign-language digital media, the content of which is an understanding of the comparative value of a given media product, its emotional-semantic relations and a hidden component. Consequently, a modern pedagogical strategy for teaching foreign languages should provide for the development of a person's media competence of a secondary linguistic personality. And it is precisely this social requirement that both media education and a foreign language meet.

We believe that the content of these two phenomena, on the one hand, media education with its pronounced socio-cultural character, which aims at the formation of media competence, on the other hand, a foreign language (foreign language lesson) are so interconnected and interdependent that the only correct path is their integration.

In addition, today it can be argued with some assumption that the phenomenon of media competence of the secondary linguistic personality has

not found proper understanding at the scientific and theoretical level, moreover, the wide and competent implementation of the technology of its formation in the practice of teaching foreign languages in schools and universities does not occur at all or occurs slowly and not systemically. I would like to understand what are the reasons that prevent the introduction of technology for the formation of media competence of the secondary linguistic personality. It can be assumed that there are psychological barriers among teachers, namely: unwillingness to change, fear of modern technology, etc. The main thing, as noted by the interviewed respondents, media education does not fit into the already established system of teaching a foreign language, traditional interpretations of the role of mass communication in the learning process and the introduction of media education into the learning process would lead to a radical breakdown of the teacher's previous ideas. Probably, one can agree with this to some extent, especially if one considers that the attitude towards media education among teachers is very different. There is a certain polarization of opinions about media education: from unequivocally optimistic to the exact opposite, skeptically negative. As a rule, a significant part of teachers shows adherence to traditional forms and methods of teaching and treats with distrust, and sometimes just hostile, to the idea of introducing media education into the process of teaching a foreign language.

The survey showed that, on average, 27.7% of teachers use media materials in their work. Purposeful questioning and observation of the activities of teachers confirmed our assumption that even in those (few) educational institutions that are sufficiently well equipped with audiovisual, computer equipment, the latter is rarely used in the process of teaching a foreign language for the purpose of media education. To a greater extent, it is used with a unidirectional didactic function, as a technical means of teaching a foreign language [7].

The goal of media education technology is to improve the quality of level of foreign language communicative competence and media competence students, namely the formation of a media-competent secondary language personality. We believe that there is every reason to consider the scientific idea of the formation of a media-competent secondary linguistic personality and its methodological implementation as necessary from the standpoint of today's requirements for teaching a foreign language and personality development.

The information above allows us to establish that the solution of a practical problem

the introduction of media education in the process of teaching foreign languages can be solved in a first approximation if they are presented at a scientific

on a reasoned basis, the interpretation of three relatively independent directions that should be recognized as significant:

- coadaptation of media and educational spaces in the pedagogical process in order to “eliminate” geographical and temporal barriers to foreign language mediated communication in conditions of infinity, multilingualism and multiculturalism;

- co-development of foreign language communicative competence and media competence in foreign language classes, and, as a result, the formation of media competence of the secondary linguistic personality of the student;

- changing the requirements for the "professiogram" of a foreign language teacher, who must be able to organize the pedagogical process and manage it in a limitless, multilingual and multicultural online media educational space [6].

Working with students of the second course of Donbas State Pedagogical University who got the and Access students of the English Access Microscholarship Program financed by U.S. Embassy in Kiev at English Lessons and intensive sessions we develop mediaeducation qualities and public speaking. Students give lessons online for pupils of secondary schools in the east of Ukraine.

At meetings of debate club «Per Aspera Astra» the participants of Donbass state pedagogical university develop mediaeducation qualities presenting reports on the topics «Social Media», «Collaborative Digital Annotation», «Create media production».

REFERENCES

1. Ворожбитова А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвострановедческого подхода. *Альма-Матер*. 1999. № 2. С. 15–22.

2. Verbitskaya O. M., Ivanova L. A. Media Competence as an Integral Quality of a New Teacher for a New School. *European researcher*. 2011. № 12. P. 1652–1655.

3. Жарковская Т. Г. Экспериментальная проверка приемов интеграции медиаобразования с предметами гуманитарного цикла. Москва: Изд-во Ин-та общего среднего образования Российской Академии образования, 2000. С. 347–355.

4. Журин А. А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы. Москва: Наука, 2004. 45 с.

5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 221 с.

6. Иванова Л. А. Формирование медиа-коммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео. Иркутск: Образование, 1999. 245 с.

7. Иванова Л. А. Технология медиаобразования и аудиовизуальные СМК на уроках французского языка. *Образовательные технологии XXI века. ОТ'09*. Материалы девятой городской научно-практической

конференції / под ред. С. И. Гудиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. Москва, 2009. С. 262–265.

8. Иванова Л. А. Эволюция взглядов на медиаобразование в психолого-педагогической литературе второй половины XX века. *Вестник ИргТУ*. 2012. №5. С. 299–306.

Бакай О. Ю.

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Науковий керівник –

доктор наук із соціальних комунікацій, професор **О. Л. Біличенко**

Динаміка сучасного цивілізаційного поступу потребує нового погляду на освіту, вчителя та їх місію у суспільстві. Цей погляд має бути багато в чому протилежним до традиційних уявлень. Якщо традиційна парадигма розглядає освіту як невиробничу галузь, сферу суспільного життя, що лише споживає створені в інших галузях матеріальні та духовно-моральні цінності (зокрема, знання), то нова парадигма освіти вбачається як самоцінність, яка проголошується сферою виробництва вищої цінності та головного капіталу – людини в усій повноті її ознак і якостей, як гармонійно та всебічно розвиненої особистості, а не лише спеціаліста. Це підтверджує необхідність уважного ставлення до проблеми гуманізму породженого інтелектуальною культурою.

Розв'язання глобальних проблем сучасності – це спільна справа всього людства. Воно мусить розробити ефективні форми співтовариства, що дозволило б усім країнам діяти спільно, незважаючи на розбіжності в їхніх політичних, релігійних, етичних та інших світоглядних орієнтаціях. Для цього потрібно спиратися на певні базисні ціннісні орієнтири.

Більшість сучасних науковців справедливо вважають, що такими базисними орієнтирами є цінності гуманізму. Однак, за нашим переконанням, розв'язати означені проблеми можна лише за допомогою освіти. В умовах техногенної цивілізації така можливість з'явиться тільки завдяки зміні ціннісних основ буття, гуманістичного виміру.

За переконанням відомого педагога І. Зязюна, сучасність характеризується протиріччями між гуманітарним і технократичним напрямками розвитку освіти, зростаючою експансією техногенної цивілізації й необхідністю збереження та розвитку гуманітарного потенціалу, духовно-моральної сфери індивіда [5, с. 209].

У сучасному світі вчитель відіграє одну з найважливіших ролей не тільки в формуванні освітніх компетентностей школярів, але й в прищепленні та розширенні почуття прекрасного, людяності та гуманістичного відношення до навколишнього середовища.

Гуманістичний світогляд для вчителя – це основа для виховання всебічно розвиненого, толерантного громадянина нашої країни.

Гуманізація педагогічної освіти забезпечує розвиток особистості вчителя у відповідності з духовними цінностями загальнолюдської культури. Гуманітарна підготовка – основна умова, за нашим переконанням, формування професійних якостей.

Метою гуманізації освіти є формування морально і духовно розвиненої особистості – майбутнього вчителя, рівень підготовки якого поєднує професіоналізм, інтелігентність, культуру педагогічного спілкування. Завданням сучасного вчителя буде не говорити про буття в абстрактних категоріях і не писати формальні програми, а розкривати можливості, реальні перспективи професійної діяльності.

Варто зазначити, що поняття «гуманізація» та «гуманітаризація» не є тотожними. Гуманізм – визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей. Гуманізація – це не тільки повага до особистості, але й створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку особистості, її самовизначення.

Сучасна освіта перебуває на новому етапі розвитку. Тому для вчителя української літератури постають нові завдання у процесі навчання молоді. Сучасний погляд на свою роботу, педагогічна компетентність, повага до кожної особистості – це сукупність рис обізнаного вчителя.

У сучасній освітній програмі кожен предмет має світоглядний характер і спрямованість. Українська література також є навчальним предметом, який формує гуманістичний світогляд учнів. С. Дорогань підкреслює, що українська література забезпечує формування чуттєвих складових світогляду, дає зразок для формування толерантного ставлення до дійсності, розвиває мислення [3].

Світогляд – форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому. Він включає узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про смисл людського життя, історичну долю людства, а також систему переконань, принципів та ідеалів. Світогляд формується внаслідок практичного освоєння духовної культури суспільства (науки, літератури, мистецтва), пануючих у ньому політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних (або атеїстичних), філософських та інших поглядів, а також духовних почуттів – громадянських, моральних, естетичних тощо, на які спираються віра й переконаність у реальності відповідних громадянських, моральних, естетичних і пізнавальних ідеалів, надія на їхнє здійснення. Формування гуманістичного світогляду в учнів є найважливішим завданням усієї навчально-виховної роботи школи.

За переконанням науковців «гуманістичний світогляд» – це система поглядів, переконань та ідеалів особистості, орієнтована на визнання людини як найвищої цінності та на пізнання і вдосконалення себе й оточення відповідно до законів матеріального і духовного світу» [5].

Носієм гуманістичного світогляду, наголошує Д. Пащенко в своїх дослідженнях, може бути людина будь-якої професії, але чи не найактуальнішим він є саме для педагога. Усі елементи світогляду майбутнього вчителя неодмінно опосередковуються його особистим досвідом, набуваючи при цьому певного емоційного та професійного забарвлення і перетворюючись на персональну установку, що регулює його пізнавальну і фахову діяльність, зумовлює життєву позицію [5].

Як зазначає І. Бех, необхідно не зіставляти універсальні цінності гуманізму та національні, а взаємодіяти з ними, що передбачає різноманітність і багатогранність культурно-гуманістичних позицій, які мають тенденцію взаємодоповнювати одна одну. Саме від накопиченого людством досвіду з реалізації транскультурних норм суспільного життя: співробітництва, доброзичливості, чесності, лояльності і терпимості до інших, дотримання закону – і залежить рівень розвитку гуманістичного світогляду [1].

„Дає зразок”, а не нав’язує – в цьому світоглядно-формуюча цінність предмету української літератури у формуванні світоглядної культури особистості. Вивчення української літератури у педагогічному університеті має стати органічною складовою навчального плану з будь-якої спеціальності саме тому, що вона наближає майбутнього вчителя до живої тканини міжлюдських відносин, соціальної діяльності, поведінки; вводить особистість у контекст української культурно-історичної традиції; допомагає осягнути майбутнє. Ніхто не заперечує цінність наукових досягнень, завдяки яким удосконалюється якість життя і здоров’я людини. Однак це залежить не лише від матеріального і фізичного добробуту, але і від наповнення життя сенсом. Саме в творах літератури, і української, зокрема, ми стикаємося з різними підходами до пошуків сенсу людського буття.

Практика показує, що вчитель української літератури як творець духовного світу юних особистостей, сьогодні постає перед учнями неповторною індивідуальністю, яка має фундаментальні знання з літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, пам’яттю, мовним чуттям. Тенденції гуманізації посилюють діалог філології, фольклору, культурології, педагогіки, психології, відчутно впливають на виокремлення текстоцентричної підготовки: запровадження інтегрованих курсів словесності, філологічного аналізу художнього тексту, лінгвофольклору, мета яких — допомогти майбутньому вчителю опанувати духовний досвід людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bech, I. D (1997). Spiritual values in the development of personality. *Pedagogy and psychology*. 42. С. 124–129.
2. Bondar, G. (2012). The essence and structure of the formation of the humanistic worldview of the future teacher in the study of philological disciplines *Psychological and pedagogical problems of the rural school*. 40. С. 78–84.
3. Dorogan, S. O. (2005). *Formation of the worldview culture of the future teacher by means of Ukrainian literature* (Extended abstract of PhD dissertation). Kyiv: APN Ukraine.
4. Zyazyun, I. A (2012). Philosophy of pedagogical worldview. *Vocational education: pedagogy and psychology*, 6. С. 209–222.
5. Pashchenko, D. I (2005). *Formation of readiness of future primary school teachers for humanistic education of students*. Kyiv, Ukraine: The Scientific World.

Бауер С. Є.

ТРАГЕДИЯ ОСОБИСТОСТІ В НОВЕЛІ Ф. КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ»

Науковий керівник –
старший викладач Г. В. Ледняк

Франц Кафка – один з найцікавіших і найскладніших письменників у ХХ столітті. У його творах порушується багато проблем, які є актуальними для сьогодення: абсурдність буття, безнадійність людського існування, конфлікт особистості з абсурдною владою, бюрократизація влади, відчуження особистості, приреченість на страждання та ін.

Творчість Кафки відрізняється філософічністю, письменник широко користується метафорами та символами. Унікальність Кафки в тому, що він завжди сучасний. Письменник використовував образи і ситуації свого особистого досвіду і, творчо переробивши, наповнював їх універсальним змістом. Психологічні травми і побутові ситуації в світі його прози перетворилися на глибокі художні образи, які можуть бути прочитані й інтерпретовані по-різному.

Особливе місце у творчому доробку письменника посідає новела «Перевтілення», присвячена драмі «маленької людини», яка зіткнулася з незрозумілою, непримиренною неминучістю, в якій головний герой самотній, покинутий, відчуває себе винним перед лицем абсурдної й безглуздої долі. Кафка малює трагічний абсурд буття, підкреслюючи безвихідність становища «маленької людини», абсурдність існування її та всього світу.

Автор наголошує на жалюгідному становищі людини: вона є комахою в світі, який їй ворожий і намагається її знищити. Грегор мусить пристосовуватися до нової ситуації, але при цьому він не втрачає почуття любові та ніжності до своєї родини, проте рідні відмовляються від нього. Весь час автор наголошує, що людина, яка опинилася в безвихідній ситуації, нікому не потрібна, її цураються, від неї відвертаються найближчі - батько, матір, сестра. Після перевтілення головний герой починає бачити світ і своє оточення по-іншому, звертаючи увагу навіть на дрібниці і цінуючи кожен момент існування.

До перевтілення Грегор сумлінно працював, годував родину. Фактично його функція зводилася лише до виконання робочих обов'язків, що перетворило його на механізм. Грегор зник бути лише інструментом, яким користувалася родина. І сім'ю по-справжньому турбує не перевтілення героя, а перспектива злиднів, відмови від звичного життя, яке стало можливим завдяки працьовитості й самопожертві Грегора. Він раптово втратив статус людини як біологічного виду і, отже, як член соціуму, виявився нікому не потрібним ні в його торговій фірмі, ні в родині. Таким чином, можна стверджувати, що відчуження героя почалося до перетворення, а не після.

Трагізм зображуваної ситуації стає очевидним вже на початку твору: «Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheuren Ungeziefer verwandelt» [4, с. 2] / «Одного ранку, прокинувшись од неспокійного сну, Грегор Замза побачив, що він обернувся на страхітливую комаху» [1, с. 1]. Тут слід звернути увагу на слово «Ungeziefer», яке українською перекладено як «комаха». У тлумачному словнику німецької мови значення слова «Ungeziefer» визначається наступним чином: «*kleine schädliche Tiere Kakerlaken, Flöhe, Läuse und Motten sind ~*» [5, с. 396] / «маленькі шкідливі тварини таргани, блохи, воші та молі е~» (переклад наш. – Г. Л.). Цим словом можуть також називати мишей та пацюків. Саме такою шкідливою істотою стає Грегор для близьких (з роботи його, зрозуміло, звільнили, але для своєї контори він лише гвинтик, який легко можна замінити).

Грегор сподівається на допомогу родини: пошлють за слюсарем та лікарем; мати зайде до нього, батько дасть уповзти до кімнати, не будуть виносити з його кімнати речі. Він не очікував від рідних нічого понадлюдського – але не отримав навіть краплини співчуття.

Новела поділяється на три частини, і кожна наступна – наростання болю, самотності.

Грегор перетворився на страховище, «випав» із звичайного життя. У ньому особисто нічого не змінилося: він усе бачить, відчуває, переживає – змінився лише його статус.

Тепер Грегор став тягарем. Завдяки цьому перетворенню розкрива-

ється його справжнє становище: батько ледь терпів сина-годувальника, безсоромно користуючись плодами його праці; мати більш терпима, їй навіть спочатку шкода Грегора, проте її більше непокоїть власна доля – хто ж їх тепер годуватиме? І навіть сестра, з якою в Грегора склалися найбільш душевні контакти, через якийсь час також зрікається брата. Її слова вражають: «Liebe Eltern, <...> Wenn ihr das vielleicht nicht einsehet, ich sehe es ein. Ich will vor diesem Untier nicht den Namen meines Bruders aussprechen, und sage daher bloß: wir müssen versuchen, es loszuwerden. Wir haben das Menschenmögliche versucht, es zu pflegen und zu dulden, ich glaube, es kann uns niemand den geringsten Vorwurf machen» [4, с. 55] / «Любі тату й мамо, <...> Якщо, може, ви цього не розумієте, то я розумію. Я не хочу називати цю потвору своїм братом, а кажу лише одне: треба якось здихатися її. Ми робили все, що могли: піклувалися про неї, терпіли її. Думаю, що ніхто нам нічого не може закинути» [1, с. 9].

Грегор відчуває себе винним у своєму безсиллі та безпорадності. Викликають жалість його страждання, як фізичні, так і духовні, коли мати, щоб не бачити сина, навіть не заходить до його кімнати, сестра, яка годує його, не хоче на нього дивитися, він змушений ховатися. Батько жорстоко кидає в нього яблуками, одне з яких застрягло в нього в тілі, де потім з'явилася рана.

Єдина мрія родини, і Грегор це відчуває, – позбутися його. Він відчуває себе тягарем, зайвим у родині, він став чужим для світу. Тому в Грегора зникає воля до життя. Навіть у годину смерті він думав про рідних з любов'ю. Думка про те, що він мусить зникнути, була в нього ще рішучіша, ніж у сестри. Грегор тихо помер на світанку.

Викликають неприємне почуття слова служниці: «Sehen Sie nur mal an, es ist krepirt; da liegt es, ganz und gar krepirt!» [4, с. 59] / «Гляньте-но, вона здохла! Лежить і не кивається!» [1, с. 10].

Родина радіє, відчуває полегшення. Вони разом поїхали за місто, обговорювали плани на майбутнє. Лише служниця потурбувалася, щоб прибрати те, що залишилося від Грегора.

Автор зосереджує увагу на внутрішньому стані героя, на його думках і самотності. Навколишній світ виявляється бездушним, байдужим до його страждань, якимось жахливо нещадним і жорстоким.

Л. В. Ковбасенко підкреслює: «Сутність головного героя оповідання «Перетворення» Грегора Замзи аж ніяк не романтична. У романтиків герой – визначна особистість, висока чи низька. Г. Замза – людина звичайна: непримітний комівояжер однієї з численних фірм. Але це не типова постать» [2, с. 57].

Кафка шукав відповідь на «фаустівське» питання: що таке людина, у чому сенс її існування? Для нього характерне тяжіння до символу, міфу, параболи, які, як відомо, залишають можливість для особистісного прочитання твору та персональної відповіді на це питання. Фаустівське

начало виявляється в тому, що герой силою обставин «виламується» із ситуації душевної рівноваги, внутрішньої задоволеності під впливом безпосередньо пережитого досвіду, як правило, трагічного, відкриває для себе істину, яка підносить його внутрішнє існування на вищий щабель, хоча приводить до вичерпаності фізичного буття.

«Процес духовного «прозріння» розкривається як драматично напружений діалог із власною душею, з упередженням та забобонами думки, вдаваними цінностями – та звичним стандартами існування. Проте перед нами зовсім не Фауст, бо герою не вистачає власної ініціативи, «бурі», почуттів і «натиску» волі: він увесь у полоні обставин. Його усвідомлення себе як самодостатньої «духовної монади» напередодні переходу до фізичного небуття звучить як прощальне вітання та пересторога людству в духовній сліпоті, на яку воно себе прирікає в гонитві за несправжніми цінностями або пасивно віддаючись плинові власного існування», – зазначає Б. Шалагінов [3, с. 43].

Отже, в новелі «Перевтілення» піднімається проблема існування «маленької людини» в суспільстві, у світі. Зображення її трагічного безсилля й приреченості червоною ниткою проходить через усі твори письменника. І в яскравості, художній силі вираження цієї думки, в експресії її втілення Кафка не має собі рівних у світовій літературі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кафка Ф. Перевтілення. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=86>.
2. Ковбасенко Л. В. Ф. Кафка: людина в цьому світі – самотня комаха. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах*. 1998. № 8. С. 57 – 58.
3. Шалагінов Б. Б. Роль німецької літератури в збагаченні загальнолюдських духовних цінностей. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 1999. № 3. С. 43–44.
4. Kafka F. *Die Verwandlung*. München: DTV, 1997. 63 S.
5. PONS Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Lernerwörterbuch zum neuen Zertifikat Deutsch; vollständige Neuentwicklung / bearb. von D. Hecht, A. Schmollinger. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 1999. 484 S.

Безборода В. І.

МОВА ТА ГНОСЕОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД МОВНОГО КОЛЕКТИВУ В КОНЦЕПЦІЇ В. ФОН ГУМБОЛЬДТА

Мова є частиною культури та головним інструментом навчання, вона представляє наш світогляд і виражає специфічні особливості національної ментальності. Тому виникають такі питання: «Чи носії різних

мов мислять по-різному? Чи сприймають носії різних мов природний, соціальний та духовний світ інакше?» Вільгельм фон Гумбольдт був серед тих лінгвістів, які намагалися знайти відповіді на ці питання. Він використовував мову як інструмент для вивчення людського розуму та інтерпретації людських культурних відмінностей.

Однією з головних заслуг В. фон Гумбольдта перед світовим мовознавством є формулювання питання про взаємозв'язок слова із поняттям. «Мислення не лише залежить від мови, але й також обумовлено кожною мовою окремо» [7, с. 317]. О. О. Радченко вважає, що цим висловлюванням мовознавець підтримує унікальність поняттєвого ладу, що зумовлений неповторністю гносеологічного досвіду мовного колективу [11, с. 11]. Кожна мова відбиває різне мислення та сприйняття дійсності, саме тому учений зробив висновок щодо втілення своєрідності культури в мові. Ця ідея В. фон Гумбольдта стала наслідком розуміння категорії внутрішньої форми мови, в основі якої знаходиться теза щодо творчої діяльності людського мислення [9, с. 7]. Гумбольдт запровадив змістовну форму мови, тобто ідіоетнізм, та почав вивчати мови «зсередини».

У працях В. фон Гумбольдта В. П. Даниленко виокремлює «горизонтальний» та «вертикальний» підходи для вивчення структури мовознавства. Але все ж таки «горизонтальний» переважає, саме тому фонетика розглядається разом і лексикологією, морфологією та ін. В. фон Гумбольдт широко використовував такі терміни, як «фонетична техніка» та «інтелектуальна техніка». У першому випадку вчений мав справу із звуковою стороною мови, а в другому – з смисловою стороною мови. Технікою мови виступають способи, завдяки яким формувалася внутрішня або зовнішня форма мови. Складніше за все знайти внутрішню форму мови, її окремих одиниць [5, с. 190–191].

Початково термін «внутрішня форма» німецький вчений використовує у відношенні естетичному. У своєму дослідженні праці «Про Германа і Доротею» Гете» Гумбольдт визначає поезію мистецтвом, та розвиває ідею мови як органу людини, та мистецтва як дзеркалу світу, що оточує людину. Як наслідок, мовознавець вважає поетичне мистецтво безпосереднім, та призначеним для предметів двоякого характеру – для зовнішніх та внутрішніх форм, для світу та людини [4, с. 193]. Г. Г. Шпет вважає роздуми В. фон Гумбольдта не досить чіткими, але зрозумілими в області мови взагалі. В. фон Гумбольдт стверджував, що мистецтво схоже на мову, але схожість можливо розпізнати лише завдяки розгляду їх відмінностей. Різниця полягає в тому, що мова – функція, яка тісно взаємодіє зі свідомістю, а мистецтво – функція уяви [13, с. 57–58]. Внутрішня форма мови – спосіб поєднання звука із поняттям та об'єктивації мислення в мові. «Звукова форма – це та форма, що створена

мовою задля вираження думок. Але її також можна уявити як деякий каркас, в який вбудовується мова» [7, с. 96].

Першопричиною незрозумілостей у вивченні німецьким вченим внутрішньої форми мови виступає розмите значення положення, що займає внутрішня форма в живій структурі слова. В той час, Г. Г. Шпет вважає, що поняття «мовної форми» є ясним та чітким [13, с. 60]. Предметом мовної форми є сама мова «в її дійсній суттєвості» та в «образі органічного цілого». Мова є живою та щохвилино змінною. Мова – енергія, постійна праця духа, що робить вираження думок можливим завдяки артикуляційним звукам [13, с. 60].

Форма мови є енергійною та ентелехійною, кожне слово мови – окремий випадок розгортання органічно єдиного мовного змісту, єдиної дії принципу форми [3, с. 24].

О. А. Радченко вважає, що Гумбольдт час від часу обмежує свій ідіотнізм постулюванням існування «осередку всіх мов», адже в граматиці та лексиці мов «існує певна кількість предметів, які можуть бути визначені а ргіогі та відділені від усіх умов однієї особливої мови». Таким чином, критики вказують на неповне підтримання ідіотнічності Гумбольдта, адже вчений посилався на єдність людської природи. О. А. Радченко цитує вченого: «З людської природи повинна з'являтися одноманітність мов... в цьому сенсі існує лише одна мова, так само як існує лише Один рід людський... Саме тому в усіх мовах зустрічається одноманітність... ». З цього випливає, що найголовнішим в дослідженні мов В. фон Гумбольдт вважає «пізнання характерного в одноманітності» [10, с. 97].

Людина використовує слова, їх різні комбінації, та в результаті цього виникає мовне мислення. Кожне слово містить своє поняття, і таким чином, в залежності від зовнішнього середовища, традицій та звичаїв кожний народ має свої поняття. Поняття визначають характер використання визначених значень. Неможливо уявити справжню природу граматичних явищ без осягання глибини ідіотнічного мислення [12].

Мова має когнітивний вплив на людину, та виступає посередником між об'єктивною дійсністю та суб'єктом, тобто людиною. «Мова – це світ, що лежить між світом зовнішніх явищ та внутрішнім світом людини» [7, с. 32]. Через взаємодію людини із навколишнім середовищем виникає певне уявлення про світ. Саме тому кожна мова являє собою окремий, унікальний світ. Мова є відображенням людського особистого погляду на світ. За В. фон Гумбольдтом мова є активною силою, потужною духовною енергією, яка спрямовує мислення за певним руслом, яке було створено в нашій рідній мові народом [9, с. 14–15].

У працях В. фон Гумбольдта неможливо знайти ані визначення терміну «народ», ані визначення «конкретної мови», але німецький вчений постійно наголошує на їх нерозривності: мова – надбання окремого народу, а народ – купа людей, що розмовляють однією мовою [1, с. 67].

Духовна енергія та мова розвиваються не окремо один від одного те не послідовно, а одночасно та знаходяться у тісному зв'язку, утворюючи діяльність інтелектуальних здатностей [7, с. 67].

Німецький учений використовував поняття «дух народу». Для нього «дух народу» – інваріантна категорія, одночасно і метафізична, і соціальна величина. Знання про дух народу виникає із мови, але за допомогою мови дух не лише пізнається, але й констатується [3, с. 23].

В. фон Гумбольдт постійно порушував питання ролі мови в духовному житті людини. Кожна мова вбирає в себе та формує дух народу, таким чином представляючи собою силу, що містить у собі всю історію людства. Лінгвіст перебільшував вплив мови на мислення, людину, але все ж таки, він не наполягав на повній детермінованості мислення мовою. О. Д. Палкін цитує Гумбольдта: «За впливом мови на людину знаходиться закономірність мовних форм, за вихідним від людини зворотним впливом на мову – початок свободи», та звертає увагу на те, що лінгвіст визнавав за мисленням самостійність [8, с. 55].

«Різні мови – це не різні позначення одного й того ж самого предмету, а різні її світобачення; і якщо ця річ не є предметом зовнішнього світу, кожна людина її відтворює по своєму, знаходячи в ній рівно стільки свого, скільки потрібно для того, щоб прийняти та зрозуміти чужі думки» [7, с. 349]. Ця дефініція отримала назву «мовне світобачення». Завдяки даному висловлюванню ми знаходимо відповідь до ідеї «внутрішньої форми мови», яка визначила розвиток науки про мову [4, с. 313].

Учений розглядав взаємозв'язок не лише мови та духу народу, але й мови та мислення. Л. Г. Зубкова зауважує, що В. фон Гумбольдт визнавав повну тотожність мови та духу, але він не згадував тотожність мови та мислення. У своїй праці «Лінгвістичні вчення кінця XVIII – початку XX ст.» Л. Г. Зубкова приводить аргумент вченого: «розумова сила потребує щось рівне для неї та водночас відмінне від неї». Учений дуже чітко аналізує тісну взаємодію мови та мислення, але ніяк не їх тотожність. «Правильний розвиток мови знаходиться у природній гармонії із правильним розвитком інтелектуальної здатності...якщо мова виникає в людині потребою мислити, то всі мови повинні обов'язково сприяти успішному руху думок» [7, с. 159]. Як наслідок цього, стає зрозумілою причина діяльнісного характеру мови [6, с. 35].

Такі людські дії, як мислення, рішення, вчинки та мова спочатку утворюються у внутрішньому світі людини, і лише після цього вони реалізуються у навколишній середі. Мова виникає в глибині людської природи, саме тому її не можна назвати витвором народу, адже вона виступає самодіяльністю; мова є «мимовільним витіканням» духу. Мова виникла в першу чергу задля внутрішніх потреб людства, що належать до природи духа людини. Мова відіграє важливу роль задля розвитку духовних сил, що досягається в тому випадку, коли людина робить своє

мислення чітким в мисленні з іншими. Хоча мова глибоко проникає у внутрішній світ людини, вона все ж таки має незалежний статус, що впливає на саму людину [13, с. 11–12].

В. фон Гумбольдт багато уваги приділяв таким поняттям як «національний дух» та «мова». Мова одночасно представляє створення нації, а також керує нею. Цитуючи Гумбольдта О. Б. Хромова стверджує, що для кожного народу мова стає «органом осягнення світу, виникнення та формування ідей, імпульсом для розвитку духовної діяльності людства». Німецький лінгвіст визнає «дух народу» причиною мовної різноманітності, та стверджує, що мова розвивається за законами духу [12, с. 107]. Проблема взаємозв'язку «національного духу» та мови невіддільна від головного питання лінгвістичної відносності – взаємозв'язку мислення та мови. С. Ю. Бородай вважає, що попри присутність універсалізму в дослідження В. фон Гумбольдта, вчений позитивно оцінював реальне різноманіття мовних систем, вбачаючи в них «внутрішню потребу людського духу» [2, с. 29]. «Завдяки різноманіттю мов для людства відкривається багатство світу та те, що ми пізнаємо з нього; таким чином, людське існування розширюється, адже мови надають нам різні способи мислення та світосприйняття» [4, с. 349].

Розуміння «мови» є необхідним задля визначення способу реалізації духу народу в ній (мові). В. фон Гумбольдт зауважує: «мова постає перед нами в нескінченній множині своїх елементів – слів, правил, різних аналогій та винятків, і ми впадаємо в чимале замішання у зв'язку з тим, що все різноманіття явищ ми маємо звести до єдності людського духу». В кожній мові потрібно знаходити головне, задля чого потрібно визначити, що слід розуміти під кожною мовою [1, с. 68].

Мовну модель німецького вченого Вільгельма фон Гумбольдта можна узагальнити наступним чином: структура та характер мови формулюють внутрішнє життя та знання носія мови; мова має відрізнитися одна від одної таким чином, як і кожний народ, що її використовує. Звук не може перетворитися на слово, доки не існує значення слова, яке втілюється завдяки мисленню спільноти. За Гумбольдтом внутрішня форма мови – це спосіб позначення відносин між частинами речення, що відображає аспект, який особистість використовує задля вираження своїх відносин до зовнішнього світу. Задачею морфології є розрізняння відмінностей мов за внутрішньою формою, а також класифікація та упорядкування їх відповідно [14, с. 2].

Ідеї зв'язку мови В. фон Гумбольдта із національним духом та мисленням збагатили лінгвістику XIX та XX століття. В російському мовознавстві концепції німецького вченого вплинуло на школу О. О. Потебні та багато досліджувались Г. Г. Шпетом. Лінгвофілософська концепція вченого являє собою скарбницю глибоких ідей, що залишаються актуальними і на сучасному етапі розвитку мовознавства [12, с. 110].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. История лингвистических учений: учебное пособие. Москва: Языки славянской культуры, 2005. 368 с.
2. Бородай С. Ю. Язык и познание. Введение в пострелятивизм. Москва: ООО «Садра»: Издательский Дом ЯСК, 2020. 800 с.
3. Галиева А. М., Ибрагимова З. З. Антропологическая природа языка в лингвофилософии В. фон Гумбольдта. *Ученые записки Казанского университета*. 2012. С. 19–28.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985. 211 с.
5. Даниленко В. П. Общее языкознание и история языкознания: курс лекций. Москва: Флинта: Наука, 2009. 272 с.
6. Зубкова Л. Г. Лингвистические учения конца XVIII – начала XX века: Развитие общей теории языка в системных концепциях: монография. Москва: Издательство УДН, 1989. 212 с.
7. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / Общ. ред. Г. В. Рамишвили; Послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с.
8. Палкин А. Д. Трактовка взаимосвязи языка и мышления: исторический экскурс. *Вестник Московского института лингвистики*. 2014. № 1. С. 54.
9. Панченко В. А. Культурно-антропологические основания философии языка В. фон Гумбольдта: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2011. 23 с.
10. Радченко О. А. Лингвофилософские опыты В. фон Гумбольдта и постгумбольдтианство. *Вопросы языкознания*. 2001. № 3. С. 96–125.
11. Радченко О. А. SPECULUM VITAE: от функциональной грамматики к идиоэтнической философии языка: Сборник избранных статей / Составитель Л. Г. Викулова. Москва: ТЕЗАУРУС, 2012. 200 с.
12. Хромова Е. Б. Некоторые аспекты философского языка В. фон Гумбольдта: о соотношении понятий «национальный дух» и «язык». *Вестник Пермского государственного технического университета*. Пермь, 2010. № 4 (30). С. 104–110.
13. Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова: Этюда и вариации на темы Гумбольдта. Москва: КомКнига, 2006. 216 с.
14. Alias A. Wilhelm Von Humboldt: A critical review on his philosophy of language, theory and practice of education. *Journal of creative writing*. 2016. P. 21.

ПОНЯТТЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ЛІНГВІСТИЦІ ПОЧАТКУ ХХІ ст.

На сучасному етапі лінгвістичних досліджень мова та мовна картина світу є об'єктами активного вивчення як вітчизняних, так і іноземних мовознавців. Вчені роблять спроби формулювання розгорнутого визначення мовної картини світу, обговорюють питання її теоретичного відмежування від близьких феноменів, намагаються категоріально охарактеризувати та виявити властивості та форми її існування. Мовна картина світу – це не тільки сформовані поняття в мовному колективі, а й певний спосіб концептуалізації дійсності. Більш того, вона є важливою складовою сучасної лінгвістики і лінгвокультурології. Кожна мова містить національну, самобутню систему, яка визначає певний погляд на світ носіїв конкретної мови і формує їх картину світу.

Проблема мови та мовної картини світу, крім визначення ролі мови у формуванні різних картин світу у людини, має й багато інших ракурсів розгляду. Це полягає в тому, якою мовою постає в «очах» лінгвістики, семіотики, філософії, теології, міфології, фольклору, мистецтва, поезики, буденної свідомості. Кожна з картин світу, яка у ролі відображуваного фрагмента світу представляє мову як особливий феномен, задає своє бачення мови і по-своєму визначає принцип дії мови. Вивчення і зіставлення різних бачень мови через призми різних картин світу може запропонувати лінгвістиці нові евристичні ходи для проникнення в природу мови і її пізнання [3, с. 11].

Мовна картина світу з часом змінюється. На її зміну впливають багато чинників: інші умови повсякденного життя, поява нових реалій, які потребують своєї вербалізації і тим самим включення в мовну картину світу. Таким чином, питання щодо розвитку мовної картини світу є актуальними у наш час. Тому, дуже важливо висвітлити погляди мовознавців на мовну картину світу та простежити за її розвитком та формуванням сучасного погляду на мовну картину світу.

Вивченням даної теми займалися такі відомі вчені та дослідники як В. фон Гумбольдт, Й. Гердер, Л. Вайсгербер, Е. Сепір, Б. Уорф, Ю. М. Караулов, Б. А. Серебренніков, В. І. Постовалова, Г. В. Колшанський, Ю. Д. Апресян, В. В. Морковкін, В. Б. Касевич, К. С. Яковлева, Н. Ю. Шведова, В. А. Маслова, Ж. В. Краснобаєва-Чорна та ін.

Певні висловлювання про мовне світобачення можна знайти в працях відомого філолога В. фон Гумбольдта, вчення якого виникло ще в кінці ХІХ століття. Саме він зазначив, що мова разом з людською свідомістю створює суб'єктивний образ об'єктивного світу. Пізніше цю ідею розвивали американські лінгвісти Е. Сепір і Б. Уорф. Праці даних етнолінгвістів були пов'язані з взаємовпливом мови, свідомості, культури і

мислення. Їхні праці привернули увагу до мовної картини світу, пізнання світу за допомогою мовних засобів.

На даний момент не існує загальноприйнятого терміна «мовна картина світу». Практично кожен мовознавець має своє бачення щодо цього поняття. Для того щоб підтвердити це, можна навести декілька прикладів.

Мовна картина світу – це відображення загальнонаціонального світогляду, в тому числі конфігурація цінностей концепцій, найбільш пов'язаних з ідеалами суспільства, або ментальних явищ зовнішнього світу, які отримали найбільш позитивну оцінку членів суспільства [1, с. 34].

Поняття, яке запропонувала К. С. Яковлева, є найбільш точним і поширеним. На її думку, під мовною картиною світу розуміють зафіксовану у мові і специфічну для даного мовного колективу схему сприйняття дійсності. Таким чином, мовна картина світу – це свого роду світобачення через призму мови [5, с. 47–49].

Наприклад, О. А. Корнілов має іншу думку. Він уникає називати вираз «мовна картина світу» терміном з тієї простої причини, що терміну за визначенням повинна відповідати сувора наукова дефініція, якою, поки не існує. Народившись як красива метафора, мовна картина світу в подальшому отримала безліч трактувань, кожна з яких наголошувала на окремих сторонах певного поняття, але жодна з них не могла претендувати на роль загальноприйнятої дефініції, яка могла б перевести поняття «мовна картина світу» в розряд понять наукових, а саме вираження – в розряд термінів [2, с. 76].

Якщо в культурології мовну картину світу використовують як величезну кількість ілюстративного лінгвістичного матеріалу, як джерело знання про національний характер і менталітет, то в лінгвістиці поява виразу «мовна картина світу» було пов'язане з проблемою інтерпретації результатів практичної роботи по зовнішньому структуруванню семантичних полів, встановленню і систематизації відносин між ними, практикою складання ідеологічних словників [2, с. 90].

Н. Ю. Шведова вважає, що мовна картина світу постає як багатогранне, структуроване явище, яке відображає все життя людини, суспільства, нації. Лінгвіст наголошує на важливості категорій часу і простору при розгляді мовної картини світу [4, с. 15].

Учених цікавила не тільки термінологія і виникнення терміна «мовна картина світу». Такі вчені, як Ю. Д. Апресян, О. Д. Шмельов, О. В. Урисон, займались вивченням фразеологічних зворотів, образно-метафоричних слів, займалися реконструюванням фрагментів мовної картини світу. Г. А. Багаутдинова порівнювала різні картини світу з точки зору фразеології і лексики. О. С. Кубрякова вивчала словотвір і його роль у формуванні мовної картини світу. І. Р. Гальперін, Л. М. Лосева, розглядали мовну картину світу з точки зору текстової організації. У наш час

питаннями, пов'язаними з мовною картиною світу в сучасній лінгвопарадигмі, займається Ж. В. Краснобаєва-Чорна.

Отже, вивчення мовної картини світу є актуальним у наш час. Мовна картина світу має складну структуру, виконує декілька важливих функцій: регулятивну, інтерпретативну. Більш того, мовна картина світу служить орієнтиром людини у світі, забезпечує бачення світу. Людина сприймає світ переважно через форми рідної мови, її граматику і семантику, що детермінує структури мислення і поведінки. Мовна картина світу – суб'єктивний образ об'єктивного світу та має вплив на світогляд людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванова С. А., Толеубекова А. Т., Тугамбекова М. А. Language picture of the world. *Филология и лингвистика в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф.* (Москва, июнь 2017). Москва: Буки-Веди. 2017. С. 34–36.

2. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ЧеРо, 2003. 349 с.

3. Серебренников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И. и др. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. Москва: Наука, 1988. 216 с.

4. Шведова Н. Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским семантическим словарем». *Вопросы языкознания*. 1999. № 1. С. 3–16. URL: <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/1999-1/3-16> (дата обращения 20.04.2021)

5. Яковлева Е. С. К описанию русской языковой картины мира. *Русский язык за рубежом*. 1996. №1–3. С. 47–57. URL: [http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1996/1-2-3_\(156-157-158\)/4759_K_описанию_русской_языковой_картины_мира/stat1996-1-2-3-4759.pdf](http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1996/1-2-3_(156-157-158)/4759_K_описанию_русской_языковой_картины_мира/stat1996-1-2-3-4759.pdf) (дата обращения 19.04.2021)

Біличенко О. Л., Ковальова К. Д.

ІВАН ФРАНКО ПРО СТАН ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ XIX сторіччя

Видатний український письменник, учений, освітній діяч І. Я. Франко склав свої педагогічні ідеї крізь призму світобачення рідного народу. Це яскраво видно на прикладі таких його статей, як «Мисль о еволюції в історії людськості», «Чого вимагаємо?», «Середні школи в Галичині у 1875 – 1883 рр.», «Одвертий лист до галицької української молодезі», в яких засуджується соціальна й національна дискримінація українців у галузі освіти з боку австрійських і польських можновладців, відрив навчання від насущних потреб українського народу, недоречність використання дидактичних методів, лицемірний характер принципів

свободи, рівності й братерства, тілесні покарання учнів. Щодо поглядів на тодішній стан освіти, то вони мали принциповий, реалістично-критичний характер.

Іван Франко у статті «Одвертий лист до галицької української молодежі» закликав молодь розвивати в собі головні рушійні сили життєдіяльності людини (розум, почуття, волю – *авт.*), вчитися ними керувати в діяльності на благо народу: «Здобуйте знання, теоретичне й практичне, гартуйте свою волю, виробляйте себе на серйозних, свідомих і освічених людей, повних любові до свого народу і здібних виявляти ту любов не потоками шумних фраз, а невтомною тихою працею. Таких мужів потребує кожна нація й кожна історична доба, а вдвоє сильніше буде їх потребувати велика історична доба, коли всі нації Україні перший раз у її історичнім житті посміхнеться хоч трохи повна горожанська і політична свобода» [4, с. 409]. На думку митця, досягнення цього можливе лише через реалізацію національного виховання у школі, пріоритетним завданням якої є виховання на національному ґрунті, народній педагогіці, житті народу і його традиціях.

І. Франко значну увагу приділяє початковій (народній – *авт.*) школі. У статтях «Наші народні школи і їх потреби», «Великі діяння пана Бобжинського», «Освіта народу Галичини», «Педагогічні невігласи» та літературних творах він виділяє основні недоліки народної освіти: мізерна кількість народних шкіл (близько 3000 громад Галичини не мали їх зовсім – *авт.*); дуже велика наповненість існуючих класів, «...у котрих діти душаться... не маючи чим дихати і не стільки учаться, скільки мучаться» [5, с. 94]; низька заробітна плата вчителів; шкільна програма, що перевантажена зайвими предметами та є відірваною від реальних життєвих потреб селян, полонізація, тобто «... налягають головно на польське» [5, с. 94]. Для популяризації розробленої ним програми освіти Іван Франко видав брошуру «Чого хоче Галицька робітничка громада?», в якій пояснює «вимоги робітничого руху у справах освіти: 1) громадський характер навчання і виховання підростаючого покоління; 2) освіта для всього народу; 3) всебічний розвиток усіх здібностей в учнів; 4) відокремлення школи від церкви» [1, с. 139].

Аналізуючи навчальні плани галицьких гімназій, письменник дійшов висновку, що науки, визначені в них, цілком непедагогічні. У статті «Педагогічні невігласи» вчений писав: «Нічим не можна виправдати (зокрема, з педагогічних позицій) ту перевагу, яку сучасна шкільна система віддає грецькій і римській історії перед новітньою історією, класичній літературі замість нової, європейській та грецькій і римській філології замість вивчення сучасних мов» [6, с. 188–189]. Він виступав проти перевантаження навчальних планів латинською, грецькою мовами та релігією.

У середній освіті значне місце І. Франко відводив рідній мові й літературі. Саме цьому питанню спеціально присвячена його велика стаття «Кінечність реформи навчання української літератури в наших середніх школах». Говорячи про літературу тогочасної програми навчання, яка не викликала ніякого зацікавлення та знання, він вимагає від учителів критичного аналізу творів, уміння показати учням зв'язок їх з життям, їх суспільну вартість, бо вони «...не звертають уваги й на ті невеличкі, свіжо виходячі праці, котрі могли б їм дати хоч деяку підмогу в їх ділі, – часописи літературні і всякі поміщені в них часткові праці на полі словесності проходять мимо їх уваги, – помилки і недостатки у викладах, які зразу роблені були по невідомості, утверджуються непоправлені і родять чим раз більший хаос, безсистемність і путаницю, – а все те, конечно, не на добро для учеників і для самої справи» [3, с. 323].

І. Франко наполягає на необхідності реформи середніх і вищих учбових закладів, щоб вони були пов'язані з дійсними умовами народного життя. Свої думки про освіту вчений висловив у статті «Середні школи в Галичині», вважаючи, що призначення середньої й вищої освіти у підготовці інтелігенції: зі шкіл мають виходити ті, що згодом стають духовними провідниками народу. Тому школи заслуговують на значно більшу увагу, ніж їм приділяють. Він виступає проти однобічного класицизму, формалізму й схоластики, закликає перебудувати навчальні заклади відповідно до сучасних потреб, щоб вони не були позорищем образованого світу.

І. Я. Франко глибоко усвідомлював вирішальну роль учителя у початковій, середній та вищій школах.

Особливу увагу видатний вчений і педагог приділяє учителю, українській інтелігенції. У статті «Наші народні школи і їх потреби (Реферат на вічі снятинським)» він пише: «Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготовлений, несумлінний, то школа ні до чого» [5, с. 113]. З особливою теплотою він ставиться до учителів, розумних, чесних, національно свідомих, майстрів педагогічної справи, які люблять дітей і готові віддати своє серце. Образи таких учителів І. Франко з теплотою змальовує у художніх творах «Борис Граб», «Учитель», «Отець-гуморист». Мета учителя – сіяти розумне та вічне: «... екзамен нічого такого великого не є. Не то головне, що на екзамені, а то, що за весь рік діти вчать. ... мій обов'язок, щоби діти зі школи туманами не виходили» [2, с. 105], на вівар освіти він поклав своє здоров'я: «Працюю, то й не маю часу думати про здоров'я» [2, с. 105], сили, спокій.

Проте в оповіданнях «Олівець» та «Грицева шкільна наука» письменник показав огидне обличчя вчителів-садистів, які знущалися з беззахисних учнів, нівечили фізичне і духовне здоров'я дітей, майстерно розкрив внутрішній світ героїв, зобразив їхню психологію і виразив свій протест проти системи освіти.

Виклад власних поглядів з основних питань освіти можна зустріти в таких достатньо відомих працях ученого, як «Чого хоче галицька робітнича громада?», «Чого вимагаємо?». І. Франко прагнув побудувати вільне суспільство, де буде панувати справедливість, а освіта впроваджуватиметься на засадах демократизму. Для цього варто створити необхідні передумови, знищивши соціальний і національний гніт. Виховання у вільному суспільстві буде спрямоване на всебічний розвиток духовних і фізичних сил кожної людини, її здібностей. У вихованні І. Франко надзвичайно високо підносив значення мистецтва слова, як винятково важливого засобу естетичного розвитку дітей і молоді та формування в них громадсько-політичної свідомості та гуманістичної моралі.

Отже, у своїх наукових працях І. Я. Франка висвітлив низку важливих проблем, щодо стану шкільної освіти на теренах України, зокрема в Галичині. Він наголошував на перебудові навчальних закладів відповідно до сучасних потреб. Також Івана Франка, як педагога, хвилювало питання, яке стосується вчителів, їхнього методу виховання та їхня освіченість у своїй справі. Крім того вчений зазначив велику кількість зауважень щодо викладу матеріалу в підручниках, які не дають знання, а лише затуркують розум учнів. Чимало уваги приділив українській молоді, наголосивши на тому, що потрібно вчитися керувати ними в діяльності на благо народу. Загалом, в усіх його працях є заклик щодо покращенням шкільної освіти на українських землях XIX – XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левківський М. В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник. 4-те вид. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
2. Франко І. Я. Зібрання творів у 50-ти томах. Т. 24: Драматичні твори / ред. О. Є. Засенко; упор. та коментарі М. М. Павлюка. Київ: Наукова думка, 1979. 447 с.
3. Франко І. Я. Зібрання творів у 50-ти томах. Т. 26: Літературно-критичні праці (1876 – 1885) / ред. В. Л. Микитась, С. В. Щурат; упор. та коментарі Н. О. Вишневської, Р. Ф. Кирчіва, І. Л. Моторнюка, К. М. Секаревої. Київ: Наукова думка, 1980. 462 с.
4. Франко І. Я. Зібрання творів у 50-ти томах. Т. 45: Філософські праці / ред. В. Ю. Євдокименко; упор. та коментарі В. С. Горського, В. Д. Литвинова, Г. М. Чабан. Київ: Наукова думка, 1986. 671 с.
5. Франко І. Я. Зібрання творів у 50-и тотмах. Т. 46. Кн. 2: Історичні праці (1891 – 1897) / ред. Я. Д. Ісаєвич, В. Г. Сарбей; упор. та коментарі В. О. Гавриленка та ін. Київ: Наукова думка, 1986. 438с.
6. Франко І. Я. Іван Франко: педагогічні статті і висловлювання / упор. О. Дзеверін. Київ, 1960. 298 с.

Біличенко О. Л.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕДІАКОМУНІКАЦІЙ В РАМКАХ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА. УКРАЇНСЬКА МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА

В умовах загострення суспільної уваги до масмедіа як потужної складової гуманітарної безпеки держави актуалізується потреба у фахівцях, котрі критично осмислюють здобуту з різних джерел інформацію, володіють навичками роботи з текстом. Роль учителя-словесника в цьому процесі надзвичайно особлива. Для вчителя, що володіє навичками медіакомунікацій надзвичайно важливі:

– знання особливостей медійного спілкування, культура читання, інтерпретація медіатекстів, визначення зв'язку між архітектонікою тексту та його мовним оформленням;

– здатність створювати медіатексти із урахуванням структурно-сміслових, мовностилістичних особливостей;

– володіння прийомами комунікативної взаємодії у мережевому просторі;

– застосування засобів медіаосвіти для розв'язання завдань розвитку, навчання та виховання школярів.

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки викладача нової генерації. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена глибинними змінами в системі й структурі вищої освіти та необхідністю її інтеграції в європейський освітній простір. Сучасні умови суспільного розвитку потребують переходу на нові концепції підготовки фахівців для вищої школи, підвищення рівня професіоналізму, комунікативної стратегії, культури майбутнього викладача.

Ми намагалися сприяти ідеї професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації вчителя-словесника, який в умовах Нової української школи здатний ефективно здійснювати мовно-літературну підготовку молоді, володіти уміннями сприймати, критично читати, аналізувати, інтерпретувати, створювати медіатекст різних стилів і жанрів, успішно здійснювати творчий пошук, що ґрунтується на здобутках педагогіки, психології, філології.

Особливо велике навантаження у цьому плані покладається на майбутніх викладачів вищої школи, котрі здобувають освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр. Магістр, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного

рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності. Це відповідає законодавству України «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції мовної освіти (2011).

Підготовка магістра здійснюється на основі освітньо-професійної програми, яка забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) та додатковою предметною спеціалізацією («Медіакомунікації в закладах освіти»).

Освітньо-професійна програма підготовки магістра передбачає поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку, що включають педагогіку та психологію вищої школи; теорію і методику навчання української мови і літератури та зарубіжної літератури; теорію дисциплін загальної підготовки, додаткові розділи сучасної філології.

На факультеті впроваджена ступенева система підготовки фахівців: бакалаврів, магістрів. Протягом чотирьох років навчання студенти засвоюють освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр». Шестирічне навчання забезпечують засвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Метою є розвиток у студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня зі спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література) особистісних якостей, що сприяють їхній творчій активності, культурно-просвітницькій діяльності, яка спрямована на популяризацію філологічних знань.

Особи, які успішно виконали програму підготовки магістра та пройшли атестацію, отримують документи встановленого зразка про здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та кваліфікацією магістра.

Магістр філології за спеціальністю 014 Середня освіта (Українська мова і література) з додатковою предметною спеціалізацією «Медіакомунікації в закладах освіти» повинен мати теоретичні та практичні знання, уміння, навички з фундаментальних дисциплін, опанувати загальні засади методології наукової та професійної педагогічної діяльності, формування загальних, спеціальних, професійних компетентностей, достатніх для розв'язування стандартних і нестандартних комплексних проблем у професійній педагогічній діяльності у ВНЗ та ЗОШ, виконання завдань інноваційного характеру для оволодіння методологією дослідницької діяльності зі спеціальності.

Підготовка фахівців здійснюється за сучасними навчальними планами, в основі яких – професійні компетентності, що гарантує відповідність підготовки державним стандартам. Студенти повинні продемонструвати знання засобів, способів, форм масового спілкування, знайомство з технологіями масового спілкування, історії науки про масову комунікацію.

За результатами вивчення дисципліни у здобувачів повинні бути сформовані такі **компетентності**:

загальні:

– здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу сучасних наукових досягнень, генерування нових ідей під час вирішення дослідницьких і практичних завдань, зокрема, у міждисциплінарних областях;

– здатність проведення досліджень на відповідному рівні на основі цілісного системного наукового світогляду, проєктування, ініціювання та виконання (індивідуально або в науковій групі) досліджень;

– засвоєння нових знань, володіння сучасними інформаційними технологіями, здатність здійснювати пошук, оброблення, аналіз і контекстуалізацію значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретацію результатів досліджень;

– здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, працювати з бібліотечними фондами, критично оцінювати отриману інформацію;

– навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, оволодіння комп'ютерною та інформаційною культурою, усвідомлення цінностей суб'єктивної позиції в інформаційному просторі;

– здатність спілкуватися українською мовою на високому професійному рівні як усно, так і письмово з різними цільовими аудиторіями, використовуючи відповідну лексику, методи, техніки та прийоми;

– здатність спілкуватися англійською мовою на професійному рівні, використання сучасних методів і технологій наукової комунікації рідною (українською) та іноземною (англійською) мовами;

– здатність розробляти та управляти проєктами, реалізація індивідуальної наукової траєкторії, застосування принципів наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю;

– організація власної діяльності як складової колективної діяльності, планування і вирішення завдань власного професійного та особистісного розвитку;

– здатність працювати в команді, у великій науковій групі, дотримуючись етичних норм професійної діяльності.

Для такого фахівця важливі:

– здатність демонструвати базові уявлення про лінгвістичні методи дослідження, розуміння загальнонаукових термінів та понять;

– здатність застосовувати знання про сучасні досягнення в предметній області, критичний аналіз та оцінка сучасних наукових досягнень, генерування нових ідей при вирішенні дослідницьких завдань;

– здатність сприймати, обробляти, аналізувати та узагальнювати мовознавчу та літературознавчу інформації;

– знання системи української мови та закономірностей її функціонування;

– здатність використовувати теоретичні знання лінгвістичних дисциплін для вирішення практичних завдань;

– здатність використовувати професійно профільовані знання й практичні навички в галузі філології та методик викладання української мови і літератури та зарубіжної літератури.

Зазначене може бути успішно реалізованим за умови:

– володіння сучасною методологією, методикою та методами філологічного дослідження, зокрема із використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі;

– володіння основними підходами, теорією та концепціями філологічної науки, застосовування найбільш ефективної методологічної стратегії дослідження, яка необхідна для наукового самовизначення;

– володіння знаннями та розумінням теоретичної бази історії світової та вітчизняної філології у процесі аналізу філологічних проблем;

– володіння знаннями теоретико-методологічних підходів щодо відбору принципів, форм, методів, технологій філологічного дослідження;

– володіння термінологічним апаратом філології з урахуванням специфіки застосування окремих понять;

– використання професійно-орієнтованих знань та практичних навичок під час реалізації принципів, організаційних форм і прийомів управління навчально-виховним процесом з урахуванням сучасних умов, індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти;

– добір методів опрацювання, аналізу і представлення результатів дослідження засобами інструментарію інформаційних технологій, використання останніх для підвищення фахової кваліфікації;

– володіння методами філологічних досліджень, формулювати і вирішувати завдання, що виникають в ході науково-дослідної та практичної діяльності;

– володіння технікою усного й писемного наукового мовлення (вимова, дикція, темп, логічність);

– завоювання ініціативи, самостійності у різноманітних видах діяльності, відповідальність за результати своєї професійної діяльності, дотримання корпоративної культури;

– планування і вирішення завдання власного професійного та особистісного розвитку.

Відзначимо важливість специфічних принципів навчання. Для забезпечення міждисциплінарного зв'язку курсів фахової української мови, лінгвістичного аналізу тексту, медіакультури важливий принцип міждисциплінарної інтеграції.

Принципу текстоцентризму дотримувались при написанні медіатекстів; принципу естетичної вартісності медіатекстів – при

використанні взірцевих медіатекстів; дотримання принципу розвитку критичного мислення дозволило здійснити аналіз медіатексту за критеріями: надійність, якість, цільове призначення, розуміння меседжу повідомлення.

Розв'язання завдань підготовки фахівця з медіакомунікацій потребувало різних підходів. Ми враховували положення особистісно орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, текстоцентричного, праксеологічного, інформаційного підходів, специфічних принципів міждисциплінарної інтеграції, текстоцентризму, естетичної вартісності медіатекстів.

Відповідно до особистісного підходу важливою є цілісна особистість студента, його прагнення до ефективної взаємодії учитель – інформація – медіа – учень, критично осмислити цінності медіаосвіти як фундаментальної складової гуманітарної безпеки.

Дотримання положень компетентнісного підходу дало можливість спрямовувати освітній процес на формування медіаосвітніх умінь як невід'ємного складника професійної компетентності вчителя-словесника.

Праксеологічний підхід застосовували у процесі виконання таких дій, як формулювання проблеми, планування послідовності дій, здійснення пошуку необхідної інформації з різних медіаджерел, систематизація її різними способами.

Культурологічний та текстоцентричний підходи застосовували для формування культури роботи з медіатекстом, осмислення текстових ознак визначення жанру, ключових слів, побудови власного медіатексту.

Використання інформаційного підходу передбачало опанування загальних властивостей і закономірностей інформаційних процесів як інструмента сучасних масмедіа.

Формуванню інформаційних, аналітико-інтерпретаційних, текстово-жанрових, мовнокомунікативних, проєктувальних умінь студентів сприяла співпраця з журналістами обласної газети «Прапор індустрії», що забезпечили участь студентів у тренінгах, майстер-класах, у дискусіях. Завдання, що ставилися перед студентами, були спрямовані на розвиток умінь визначати найбільш ефективні методи збору й обробки медіаінформації, доводити правильність дослідницької позиції, оцінювати медіапродукт, створений іншим студентом і створювати власний медіатекст, планувати дослідну медіароботу в школі.

Це дозволяло доповнювати, наприклад, курс із методики навчання української мови питаннями медіадидактики, формування медіатеки до уроків та гурткової роботи і моделювання планів-конспектів уроків, гуртків, виховних заходів із використанням засобів медіаосвіти. Написання критичних есе на задану тему передбачало перевірку здатності критично оцінювати медіатекст, формулювати власні думки і відстоювати їх у власному медіапродукті, виокремлювати інформацію з одного чи кількох

медіаджерел, розрізняти важливі і другорядні деталі медіаповідомлення, визначати зв'язок між компонентами змісту, структури та мовним оформленням медіатекстів, що належать до різних стилів і жанрів.

Такі завдання сформували вміння розробляти медіапродукт, складати тексти різних типів, стилів і жанрів з урахуванням структурно-сміслових і мовностилістичних особливостей, аргументувати, фіксувати власну позицію щодо визначеної проблеми в тексті. Вони ураховували принципи: особистісного розвитку, міжпредметної інтеграції, принцип наочності і забезпечували умови для розвитку інтересів, прагнень, мотивації до самопізнання і саморозвитку кожного студента.

Глущенко В. А.

ТЕОРІЇ ЛІНГВІСТИЧНОГО МЕТОДУ В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

У радянські часи проблемі структури лінгвістичного методу приділялося недостатньо уваги; у лінгвістичній методології та наукознавстві взагалі переважали гомогенні концепції методу, у межах яких метод ототожнювався з прийомами та процедурами.

Ситуація й до нашого часу радикально не змінилася; можна констатувати, що теорія лінгвістичних методів поки знаходиться в стадії становлення.

І зараз є суттєві суперечності й значні відмінності в дефініціях і трактуваннях методу, у класифікаціях методів. Це повною мірою відбилося в мовознавстві. О. О. Селіванова цілком обґрунтовано підкреслює «невпорядкованість методологічного інструментарію лінгвістики, відсутність його глибокого аналізу й опису» [11, с. 48]. Це призводить до того, що в навчальних посібниках для вищої школи наводяться необґрунтовані класифікації методів (і саме поняття методу подається дуже суперечливо), до помилок у визначенні методів дослідження в кандидатських дисертаціях.

Отже, звернення до проблеми лінгвістичного методу, до питання про його структуру в мовознавстві кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. є надзвичайно актуальним і в теоретичному, і в прикладному аспектах.

Наукознавці вживають термін *метод* у різних значеннях – у широкому (як спосіб, знаряддя й засіб пізнання) та вузькому (як сукупність прийомів, процедур і операцій дослідження).

Необхідно підкреслити, що в наукознавстві кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. переважає вузьке трактування: метод розглядають як сукупність прийомів, процедур і операцій, що використовуються в дослідженні, тобто як гомогенний феномен.

Термін *лінгвістичний метод* також уживають у двох значеннях. Так, О. О. Селіванова інтерпретує лінгвістичний метод, по-перше, як «спосіб організації пізнавальної й дослідницької діяльності з метою вивчення явищ і закономірностей мови як об'єкта лінгвістики», по-друге, як «систему процедур аналізу мовних явищ та / або перевірки отриманих результатів» [12, с. 339]. Перше з цих значень є широким, друге – вузьким.

Найчастіше лінгвістичний метод трактують у вузькому смислі.

Такий підхід відбився в поширеній класифікації лінгвістичних методів. Наприклад, О. О. Селіванова поділяє методи лінгвістичних досліджень на загальні та лінгвістичні. До загальних дослідницею віднесено спостереження, індукцію і дедукцію, гіпотезу, аналіз і синтез, таксономію, порівняння, формалізацію, ідеалізацію, експеримент, фальсифікацію, моделювання [там же, с. 339; 11, с. 49–51].

Проте відзначимо, що ці феномени є операційними елементами (операціями, прийомами чи процедурами); інтерпретація їх як методів, з нашого погляду, є очевидним спрощенням. Так, моделювання може використовуватися як прийом у різних методах, зокрема в порівняльно-історичному. Якщо вважати моделювання методом, треба визнати, що воно в одних випадках виступає як метод, а в інших як прийом. У зв'язку з цим заслуговує на увагу теза О. О. Селіванової про те, що «прийом може мати статус методу залежно від забезпечення ним конкретного результату дослідження» [11, с. 49]. Можливо, авторка саме це мала на увазі, вказуючи при описі порівняльно-історичного методу, з одного боку, на «методику лінгвогеографії», з іншого, на «лінгвогеографічний метод» [там же, с. 53–54] (отже, один метод уживається в складі іншого).

Суперечливість такого підходу видається очевидною. На нашу думку, він призводить до «розмивання» поняття методу.

Отже, зазначені операційні елементи (спостереження, індукцію і дедукцію та ін.), які, безперечно, входять у структуру різних методів, вважати власне науковими методами недоцільно. Є всі підстави розглядати їх як наукові прийоми. Характерно, що М. П. Кочерган інтерпретує індукцію і дедукцію, аналіз і синтез та гіпотезу як «вихідні прийоми наукового аналізу мовного матеріалу» [6, с. 209–211].

На нашу думку, ототожнення методу з операційними елементами збіднює поняття лінгвістичного методу; метод певним чином відмежовується від принципів і підходів, які не включаються в його структуру.

У зв'язку з цим ми хотіли б навести думку С. Б. Кримського, який стверджував, що «метод не може бути редукований до чисто інструментального функціонування, до простого знаряддя» [7, с. 111]. З нашого погляду, ця теза має велике методологічне значення.

Поряд з тенденцією ототожнювати методи з операційними елементами в наукознавстві спостерігається протилежна тенденція –

відривати операції (прийоми, процедури) від методів, розглядати операційні елементи окремо, як самостійний феномен. При цьому між методом і прийомами постулюється тісний зв'язок, але саме зв'язок різних феноменів, а не частин одного феномена. На нашу думку, це, так само як і ототожнення методу з прийомами (процедурами, операціями), збіднює поняття методу. Безперечно, операційні елементи мають бути включені в структуру методу як його складова частина.

У широкому смислі науковий, у тому числі лінгвістичний метод розглядають як шлях пізнання, його вид і спосіб, знаряддя й засіб. Таке трактування є класичним: його витoki можна знайти вже в Аристотеля, на нього орієнтувався й Г. Гегель.

Так, С. Б. Кримський визначав науковий метод як «систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об'єктів». Метод «відрізняється від методики та техніки тим, що окрім технічної, процедурної частини включає також їх теоретичне усвідомлення та особливі пізнавальні принципи», він «знаходиться в єдності з певною теорією чи теоріями» [8, с. 373].

У структурі методу С. Б. Кримський виділяв дві частини. Це, по-перше, «конструктивна частина методу». Сюди входять принципи методологічного аналізу, зразки та антизразки їх предметного втілення, а також умови застосування методу. По-друге, це «алгоритмічно-процедурна частина методу». У цю частину автор включає «стандартні правила», «процедури», «алгоритмічні рецепти», «нормативи» та «вимоги» [7, с. 111–114].

Отже, науковий, у тому числі лінгвістичний метод у широкому трактуванні слід інтерпретувати як гетерогенний феномен.

Перспективним видається тлумачення лінгвістичного методу як складної логічної одиниці з певною структурою [13, с. 258].

За визначенням Б. О. Серебренникова, науковий метод узагалі та лінгвістичний метод зокрема – це «певний підхід до досліджуваного явища, певний комплекс тверджень, наукових і чисто технічних прийомів», тому «метод завжди є системою» [там же].

Узагальнивши цю концепцію, Л. П. Іванова зазначила, що у структурі методу можна виділити два основні компоненти: «теоретичне обґрунтування певного підходу до аналізу мовних і мовленнєвих фактів» і «методику дослідження, що з нього випливає» [5, с. 231].

Погоджуючись з Л. П. Івановою в цілому, ми хотіли б відзначити, що, беручи до уваги роль конструктивістських моментів у науковому пізнанні, поняття методу слід пов'язувати з поняттям мети.

За умови включення в структуру методу мети дослідження в ній може бути виділений телеологічний компонент.

Отже, лінгвістичний метод доцільно розглядати як одиницю, що включає в себе три різномірні компоненти: онтологічний, операційний і телеологічний.

Це твердження, висунуте В. І. Постовалою [10, с. 24], було розвинене й обґрунтоване в наших публікаціях [3, с. 12–13; 1; 2; 4; 15].

У межах зазначеного підходу комплекс наукових прийомів (процедур, операцій) та методика їх застосування становлять лише один з компонентів методу – операційний.

Звернемося до онтологічного компонента методу. Онтологія виступає в ролі засобу, за допомогою якого дослідник сприймає світ як деяку певним чином розчленовану цілісність, подану йому в системі філософських категорій. «Підсистема» онтології ніби замикає пізнавальний рух: вона є й логічно першим кроком, задаючи категоріальне бачення об'єкта дослідження, і логічно останнім, включаючи в себе отримані результати [14, с. 26–27]. З цього випливає, що як належність онтологічного компонента наукового методу доцільно розглядати такі засоби пізнання, як принцип і підхід.

Науковий принцип є найважливішим методологічним засобом, теоретико-методологічною основою методу. У ролі принципів виступають глобальні твердження з широким радіусом дії, що мають стратегічне значення [9, с. 102].

Науковий підхід, тісно пов'язаний із принципом, визначає напрям дослідження, проте він, на відміну від принципу, не є безпосереднім знаряддям пізнання; підхід відбивається в принципах, прийомах і процедурах певного методу [там же, с. 24].

Викладена й аргументована тут концепція лінгвістичного методу, як нам видається, «знімає» протиріччя, тією або іншою мірою притаманні іншим концепціям.

Трактування лінгвістичного методу як складної логічної одиниці, що включає в себе онтологічний, операційний і телеологічний компоненти, видається перспективним з погляду вивчення одиниць і категорій усіх мовних рівнів. Такий підхід дозволяє об'єднати в цілісній концепції лінгвістичного методу такі різномірні, але взаємопов'язані феномени, як принципи / підходи, операції (прийоми, процедури) та мета лінгвістичного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко В. А. К вопросу о структуре лингвистического метода. *Теоретические и прикладные проблемы русской филологии*: научно-методич. сб. / отв. за вып. В. А. Глущенко. Славянск, 2001. Вып. VIII. С. 3–6.

2. Глущенко В. А. Лінгвістичний метод і його структура. *Мовознавство*. 2010. № 6. С. 32–44.

3. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; відп. ред. О. Б. Ткаченко. Донецьк, 1998. 222 с.

4. Глущенко В. А. Теорії лінгвістичного методу в українському мовознавстві кінця XX ст. – початку XXI ст. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*: зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. А. Глущенко]. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. Вип. 2. С. 6–17.

5. Иванова Л. П. Курс лекций по общему языкознанию : научное пособие. Киев: Освита Украины, 2006. 312 с.

6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник для студентів філол. спеціальностей вищих закладів освіти. Київ: Академія, 1999. 288 с.

7. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ: ПАРАПАН, 2003. 240 с.

8. Кримський С. Метод. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2002. С. 373.

9. Подкорытов Г. А. О природе научного метода. Ленинград: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1988. 224 с.

10. Постовалова В. И. Историческая фонология и ее основания : опыт логико-методологического анализа. Москва: Наука, 1978. 203 с.

11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

12. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

13. Серебренников Б. А. Проблема взаимоотношения общей методологии, лингвистической науки и частных методов лингвистического исследования. *Общее языкознание: методы лингвистических исследований* / отв. ред. Б. А. Серебренников. Москва: Наука, 1973. С. 257–313.

14. Снесар В. И. Место принципов в системе научного знания. *Анализ системы научного знания* / под ред. Я. Ф. Аскина, Т. К. Никольской, Б. И. Мокина. Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 1976. С. 24–27.

15. Glushchenko V. Method Structure in Russian and Ukrainian Linguistic Tradition. *Collected Articles of the 3rd International Linguistics Conference (Taganrog, Russia)* / edited by G. T. Polenova and T. G. Klikushina. Newcastle upon Tyne, 2014. P. 293–300.

Голуб О. М., Дмитренко М. А.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до системи освіти. В межах кожного навчального предмета учень має не лише опанувати знання, формувати й розвивати відповідні уміння та навички, але й розвивати ті здібності, яких вимагає сьогодення. За прогнозами Всесвітнього економічного форуму, упродовж наступних п'яти років такі критерії відбору персоналу, як критичне мислення і здатність до комплексного багаторівневого розв'язання завдань, будуть визначальними [5].

Існують численні визначення терміна “критичне мислення”. В освітньому просторі критичне мислення розуміють у такому тлумаченні: «Критичне мислення – це такий спосіб мислення, за якого той, хто мислить, покращує якість власного мислення, майстерно керуючи структурами, властивими мисленню на високому інтелектуальному рівні» [2, с. 4]. Як зазначає Алек Фішер, і дослідники, і освітяни погоджуються з тим, що єдиним реальним способом розвитку здатності до критичного мислення є метакогніція (мислення про мислення) й усвідомлене прагнення покращити мислення на основі оптимальної моделі мислення у відповідній галузі [2, с. 5].

На думку дослідників, спрямованість навчання на розвиток умінь критичного мислення має реалізовуватися під час укладання освітніх програм з іноземної мови; оскільки світ, в якому ми живемо, стає складнішим, вміння обробляти інформацію набуває більшої ваги, ніж знання конкретних фактів [1, с. 3].

Розвиток умінь критичного мислення передбачає застосування таких засобів навчання та видів діяльності, які допомагатимуть учням усвідомити власні емоції, відчуття, припущення, цінності та ін. За сприяння інтерактивних видів діяльності в учнів з'явиться новий погляд на звичні речі. Для цього запропоновано, наприклад, використовувати завдання з оптичними ілюзіями на уроці іноземної мови [1, с. 3].

До звичного процесу розвитку умінь читання на уроці можна долучити завдання, спрямовані на усвідомлення учнями власних припущень, аналіз їхньої обґрунтованості та впливу на формування поглядів людини [1, с. 4].

Вчені зазначають, що однією з перешкод на шляху до формування умінь критичного мислення є упередження [1, с. 5]. Важливо, щоб урок іноземної мови містив такі завдання, які б допомагали учням усвідомлювати расові, релігійні, класові та ін. упередження. Вчитель має продемонструвати, як упередження впливають на мислення людини [там само].

До розвитку умінь говоріння рекомендовано долучати такі види діяльності, які підштовхнуть учнів до усвідомлення власних цінностей, навчать їх поважати цінності інших людей, а також проявляти кмітливість, креативність, гнучкість мислення, аналітичні здібності тощо [1, с. 6–7].

Когнітивні уміння та цілі навчання були упорядковані Б. Блумом і представлені у вигляді ієрархії – від нижчого до високого рівня, від прямолінійного пізнання до розуміння на поняттєвому рівні. Вчені вказують на важливість створеної Б. Блумом таксономії для визначення цілей навчання, розроблення навчальних планів, приведення навчальної діяльності у відповідність до цілей [3].

Розвиток здатності до критичного мислення відповідно до таксономії Б. Блума відбувається за таким порядком: знання – розуміння – застосування – аналіз – синтез – оцінювання. Сьогодні застосовують схему, що робить акцент на дії та класифікує рівні мислення так: запам'ятовування – розуміння – застосування – аналізування – оцінювання – створення [там само].

Перший рівень – запам'ятовування – передбачає, що учні запам'ятовують матеріал, і містить завдання на цитування, визначення, описування, складання переліку, повторення тощо.

Другий рівень – розуміння – спрямований на визначення смислу інформації та може містити вправи на доповнення, пояснення, порівняння, спостереження, передбачення, підсумовування, переклад та ін.

Третій рівень – застосування – ставить на меті використання інформації, теорій, понять, розвиток уміння розв'язувати завдання, тобто застосування даних у нових умовах. Завдання на цьому етапі містять такі дієслова: адаптуйте, обчисліть, побудуйте, проілюструйте, модифікуйте, продемонструйте, розв'яжіть, застосуйте.

Четвертий рівень – аналізування – передбачає встановлення зв'язку, виявлення закономірностей і глибинного значення. Завдання спрямовані на класифікування, виділення частин цілого, характеризування, зіставлення, виділення розбіжностей, дослідження, упорядкування тощо.

П'ятий рівень – оцінювання – має на меті формулювання судження, вправи містять такі завдання: оцініть, висловте критичну оцінку, визначте, обстоюйте думку, обґрунтуйте, розташуйте за важливістю тощо.

Шостий рівень – створення – передбачає створення чогось нового на основі вивченого. Завдання цього етапу формулюють за допомогою дієслів: скомбінуйте, збирайте, створіть, з'єднайте, розробіть, виробіть, згенеруйте, інтегруйте тощо [3; 6].

Розвиток розумових здібностей вищого порядку вимагає регулярного застосування відповідних завдань в навчальному процесі. В середній профільній школі ефективним для розвитку здібностей критичного і творчого мислення може бути прийом «Шести капелюхів мислення». Спроектований Е. де Боно прийом дозволяє розділити процес

мислення на шість режимів. Застосовувана у бізнесі, ця техніка є корисною і для навчання іноземних мов, починаючи з того етапу, коли учні вміють конструювати самостійні висловлювання. Перевагою цього прийому є те, що обговорюючи певну проблему, учні мають висловлюватися відповідно до відведеної їм ролі, що позбавляє сором'язливих, невпевнених у своїх силах учнів необхідності ділитися власною думкою. Від учасників вимагають мислення у заданому форматі, що також сприяє автоматизації прийомів мислення.

Як побудовано заняття із застосуванням прийому «Шести капелюхів»? Для обговорення пропонують тему або ситуацію і розподіляють ролі у групі, відповідно до кольору капелюха. Поширеним є також прийом паралельного мислення, коли всі члени групи «вдягають» той самий капелюх, тобто, розмірковують в одному напрямку.

Білий капелюх збирає потрібну інформацію (робота із текстом, словниками, довідниками, мапами тощо).

Жовтий капелюх виокремлює позитивний бік ситуації, формулює її переваги й цінність.

Чорний капелюх головний в управлінні ризиками. Простежує ризики, передбачає ускладнення, помилки.

Червоний капелюх відповідає за почуття, передчуття, емоції. Ділиться страхами, тим, що подобається і не подобається у ситуації або ідеї.

Зелений капелюх відповідальний за креативність, можливості, альтернативи й нові ідеї.

Синій капелюх керує процесом розмірковування: формулює завдання на початку процесу і робить висновки наприкінці [4].

Створивши ситуацію і розподіливши ролі в групі, можна організувати навчальну діяльність, яка одночасно покращуватиме здатність студентів до критичного мислення й удосконалюватиме їхнє вміння говоріння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Evrim Üstünlüoğlu. Language Teaching Through Critical Thinking and Self-Awareness. *English Teaching Forum*. July, 2004. Volume 42. Issue 3. P. 3–8. URL: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/04-42-3-b.pdf (дата звернення: 14.04.2021).

2. Fisher A. *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 250 p.

3. Cummins K. Teacher's guide to Bloom's taxonomy. URL: <https://www.innovativeteachingideas.com/blog/a-teachers-guide-to-blooms-taxonomy> (дата звернення: 14.04.2021).

4. Six thinking URL: <https://www.debonogroup.com/services/core-programs/six-thinking-hats/> (дата звернення: 14.04.2021).

5. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (дата звернення: 14.04.2021).

6. Пометун О. Що таке таксономія Блума і як вона працює на уроці. URL: <https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuye-na-urotsi/> (дата звернення: 14.04.2021).

Голуб О. М., Лемішевська А. С.

ПЕРЕКЛАД ПОЛІТИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Тексти наукового, публіцистичного та ін. стилів містять політичні терміни. «Складність при перекладі політичних термінів полягає в їх багатозначності, яка відрізняється від багатозначності інших слів. Якщо значення багатозначного слова, яке належить до інших семантичних полів, стає зрозумілим у контексті, то значення політичного терміна доволі часто залишається розмитим» [4, с. 76].

Г. С. Соловей вказує на те, що переклад політичної лексики має певну специфіку. Політичні терміни перекладаються за допомогою стійких відповідників (еквівалентних або варіантних, повних або часткових), створених переважно засобами калькування, наприклад: 1) еквіваленти: *патерналізм – paternalism; політична корупція – political corruption; політичний саботаж – political sabotage; non-governmental organizations (NGOs) – неурядові організації*; 2) варіантні відповідники: *terrorist attacks – терористичні напади, акти масового терору, теракти* [5, с. 11–12]. Вчена пропонує надавати перевагу одиницям, що зберігають інформативність оригіналу та не викликають негативних асоціацій в адресата перекладу. *НАТО – Північноатлантичний Альянс, альянс НАТО*, на відміну від *Північноатлантичний союз, блок НАТО* [там само]. При перекладі політичних термінів-реалій Г. С. Соловей пропонує обирати такі відповідники, що адекватно відтворюють і термінологічність, і етноспецифічність згаданих одиниць; якщо йдеться про переклад політичних термінів із символічними асоціаціями в окремих контекстах, то перевага надається відтворенню термінологічного значення [там само].

Дослідники вказують на значну роль трансформацій у перекладі політичної термінології:

1. Конкретизація застосовується у передаванні слів широкої семантики: *entity – утворення, держава*;

2. Генералізація – слово вузької семантики перекладають словом широкої семантики.

3. Додавання слів часто застосовують у перекладі номінативних конструкцій: *wage-strike – страйк з вимогою підвищення заробітної плати*.

4. Вилучення слова – утримання від передавання надлишкових елементів: *just and equited – справедливий*.

5. Заміна частин мови: *policy line – політична лінія*.

6. Перестановка слів викликана правилами сполучуваності у мові перекладу: *Committee debate – обговорення в комісії*.

Іншими поширеними трансформаціями є модуляція, антонімічний переклад, експлікація, транскрипція та транслітерація, а також калькування (*shadow cabinet – тіньовий кабінет*) [2].

Переклад політичної термінології викликає численні труднощі через належність багатьох з таких одиниць до псевдоінтернаціональної лексики. Наприклад, укр. *контрибуція* ≠ англ. *contribution*; *сплатити контрибуцію – to pay an indemnity, to make a contribution to art – зробити внесок у мистецтво*. Українське слово *апеляція* не слід перекладати англійським *appellation*; *відхилити апеляцію – to reject an appeal, appellation – найменування*. Англійське слово *contingent* є еквівалентом українського слова *контингент* у значенні *військовий контингент*, але у значенні *контингент виборців* ця лексична одиниця не вживається, натомість використовується слово *electorate* [1, с. 47].

Частковими інтернаціоналізмами є слова *argument* й *аргумент*. Першими значеннями англійського *argument* будуть *суперечка, дискусія, довід, доказ*, а вже потім – *аргумент*. У випадках з багатозначними словами, які можуть бути інтернаціональними й псевдоінтернаціональними, у пригоді стануть, окрім тлумачних словників, контекст і відомості про галузь функціонування [3, с. 228].

Український політичний термін *передвиборча агітація* зазвичай не перекладається як *agitation*, скоріше, як *campaigning/(election) campaign*. Трапляється також і термін *propaganda*, зокрема в таких словосполученнях: *проведення агітації в «день тиші» – conduct of propaganda at a prohibited time, навмисне знищення, пошкодження агітаційних друкованих матеріалів – deliberate destruction, damage to propaganda printed materials*. Складним для перекладу є поширений у Великій Британії термін *canvassing*. Денотативний елемент його значення загалом відповідає значенню українського терміна *агітація, передвиборча кампанія*, але виявляємо також особливий конотативний компонент. Термін *canvassing* означає систематичне ініціювання прямого контакту із цільовою групою, особливо під час передвиборчих кампаній. Члени агітаційної команди (інколи, також із кандидатом) приходять до будинків приватних осіб, котрі проживають на певній території, аби особисто поспілкуватися з виборцями. Метою таких бесід є з'ясування того, як планують голосувати виборці, а не спонукання їх до голосування за конкретного кандидата. У день виборів члени агітаційної команди можуть зателефонувати тим місцевим мешканцям, які планували голосувати за їхнього кандидата, і нагадати про вибори або запропонувати транспортні

послуги тим з них, хто цього потребує. Завдяки такому виду агітації можна отримати попередню інформацію про рейтинг певного кандидата [6, с. 101]. Українськими еквівалентами лексичної одиниці *canvassing* можуть виступати створені описовим способом вислови: *агітація за місцем проживання, спілкування з виборцями, передвиборча агітація шляхом обходу, опитування виборців* та ін., вибір яких залежатиме від контексту. Описовим способом можна також передати англ. *exit polling* – *опитування виборців, які вже проголосували*, що функціонує поруч із затранскрибованим еквівалентом *проводити екзит-пол*.

Політичні терміни сфери «Вибори» часто є псевдоінтернаціоналізмами. Так, англійське *order* не перекладається як *ордер*, а відповідає українським термінам: *регламент, порядок, правила процедури*. Часто перекладачі-початківці неправильно перекладають англійський термін *expertise*, першим значенням якого є *спеціальні знання, компетенція, ерудиція: Nobody doubted his expertise. – Ніхто не ставив під сумнів його компетентність*. Коли є потреба перекласти українське слово *інтелігенція*, часто вживають слово *intelligence*, що в англійській мові позначає не людей розумової праці, що мають спеціальні знання з різних галузей науки, техніки й культури, а *інтелект, розум, тямущість*. Еквівалентом укр. *інтелігенція* є англ. *intellectuals*.

Лінгвісти також рекомендують уникати вживання англ. *deputy* як еквівалента укр. *депутат*. Річ у тому, що англійське співрозмовники сприймають слово *deputy* в першу чергу у значенні *заступник: deputy chair person – заступник голови*. А коли до того ж ще чують словосполучення *people's deputy*, зовсім спантеличуються. Практики перекладу пропонують такі еквіваленти укр. *депутат*: *Member of Parliament, parliamentarians* тощо. Англ. *councillor* вживається на позначення депутатів місцевого рівня, наприклад, *town councillor*.

Варто зазначити, що у способах передавання лексичних одиниць громадсько-політичної та ін. сфер можуть відбуватися зміни. Так, зокрема, назви областей України раніше традиційно склалися із затранслітерованої назви обласного центру в називному відмінку й перекладеного індикатора *область – region*. Зараз у практиці міждержавних контактів надається перевага такому варіанту, який містить затранслітерований прикметник-назву області у формі називного відмінка жіночого роду, а також отриманий за допомогою транслітерації індикатор, тобто: *Донецька область – Donetska oblast, Луганська область – Luhanska oblast*. Райони у межах міст позначають англійською мовою подібно, наприклад: *Шевченківський район – Shevchenkivskiyi district*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карабан В. І., Мейс Дж. Переклад з української мови на англійську: навч. посібник-довідник. Вінниця: Нова Книга, 2003. 608 с.

2. Клименко І. М., Зоренко І. С. Лексичні трансформації при передачі англійської політичної термінології українською мовою. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. Кривий Ріг, 2012. Вип. 8. С. 84–90.

3. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства. навч. посіб. Вінниця: Нова книга, 2008. 512 .

4. Моркотун С. Б. Відтворення експресивності лексичних одиниць при перекладі текстів політичного дискурсу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*. Житомир, 2017. Вип. 1. С. 75–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUF_2017_1_15 (дата звернення: 14.04.21).

5. Соловей Г. С. Політична лексика як об'єкт перекладу (на матеріалі текстів політичних заяв. Звернень, промов, статей та анекдотів): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.16 / Херсонський державний університет. Херсон, 2011. 20 с.

6. Britain. The country and its people: an introduction for learners of English / ed. James O'Driscoll. Oxford University Press, Oxford ELT, 2009. 224 p.

Holub O. M., Lunhu Yu. K.

TRANSLATING FICTION FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS

The creation and translation of fiction for children and young adults is characterized by a range of specific features if compared to writing and translating books for adults. Both the author and the translator have to take into account psychological, intellectual, and other aspects pertaining to young readers' personalities. The results of such analysis will affect both the translation of the text as a whole (e.g., the tendency to domestication/foreignisation) as well as translating specific groups of lexical units. For example, some challenges in translating literary texts for children are rendering realia, proper names, colour names, etc.

Research into the ways of rendering proper names which often function in the text as a stylistic device of antonomasia in fiction for children and young adults is multi-faceted. To begin with, one should be well aware of the translator's part in the work on texts intended for this group of readership; it is significant to understand where the translator's priorities should lie. The key principles of translating prose for children have been outlined in the works by U. Baran [2], O. Rebrii [7], A. Potapova [6], and others.

The authors of the presented report aim at outlining the differences between translating fiction for adult readers and that for children and young adults from the perspective of the translator's tools and techniques.

Essential features that make fiction for children and young adults different from books written for adults affect the process of their translation. Firstly, the characters of such texts are often girls and boys who try to combat the effects of a mental crisis. Secondly, the narration usually focuses on the internal conflict, making the rendering of inner monologues another challenge in the translator's work. Thirdly, the depiction of the self-identification process of the person who is no longer a child but hasn't reached adulthood yet and their relations with adults who often turn out to be indifferent and even violent creates additional intensesness in the narration.

U. Baran identifies a 'specific feature of such literature, namely, the existence of an intermediary link in the communication chain in fiction for children and young adults. The publisher, the editor, the translator, that is, a mediator as a real person performs, thus, a subsidiary, but important role in the process of literary communication' [2, p. 176]. The authors create their message with an ideal reader in mind whose reception coincides with that of the author [3, p. 70]. O. V. Rebrii emphasizes the significance of introducing the category of "the image of translator" as an intersection (a kind of refraction) of the author's intention and presuppositions with the reader's perception and expectations [7, p. 242]. The translator is the first to receive this message and continue the communication [2, p. 175], acting as a real adult reader of the piece for children and the real translator of the source text (external text level) as well as the implicit reader in the author's text and simultaneously the implicit translator in the target text who comes into contact with the implicit reader-the child/teenager at the level of narration [2, p. 182]. The image of the ideal reader created by the translator may not coincide with that created by the author hence different emphases, the need for transformations, communication failures, and adaptations.

Fiction for young adults has specific recipients. The peculiar features of such an audience embrace their age, not fully developed language skills, lack of linguistic competence, the limited amount of knowledge about the world around [6, p. 195]. These factors should be considered by the author as well as by the translator of fiction for children and young adults.

Moreover, one should bear in mind that the translation is done not only at Text 1–Text 2 level, but also at Culture 1–Culture 2 level. Thus, a need for adaptation often arouses in the translation of fiction for young readers. A. Ye. Potapova points out factors that make the translator employ pragmatic adaptation at the macro-text and micro-text levels, among which are: 1) children's lack of language competence; 2) the attempt to avoid breaking those taboos which in educators' opinion should not be violated; 3) young readers' limited knowledge and experience [6, p. 194]. The translator seeks to create such a target text in which linguistic changes are introduced in order to preserve the image system in its integrity as well as the textuality and pragmatics of the source text [7, p. 248].

Analysis of the major ways of rendering proper names while translating fiction for children and young adults presupposes considering the semantic structure of the proper name as a linguistic unit.

The analysis of the semantic structure of people's proper names is a complicated issue in linguistics. Some scholars single out the seme of nationality (*Andrew – Andreas – Андрій*) and the seme of sex (*Peter – Sarah, Анастас – Анастасія, Серафим – Серафима*), others speak about nationality and religion encoded in a person's name (*Вангеліст, Іордан*).

It should be borne in mind that the original meaning of many first names and family names is not identified even by the speakers of this or that national language. Thus, not all English-speaking natives know that the following Old Germanic names are originally composite, for example *Adolf* comes from *adal-* “шляхетний” + *wolf*, *Arnold* comes from *arn-* “орел” + *walt* “влада”, *Roger* comes from *hrōd-* “слава” + *gēr* “спис”, the names as *Hluodowic, Harold, Ēadgār, Māerwine* are not perceived today as such which comprise two stems. Unfortunately, all these riches of the language cannot be rendered in translation.

In some cases, the semantics of the source language name is and should be reproduced in the target language. This concerns rendering people's nicknames, names of animals, Indians' names, names of kings and queens, names used in fiction as the stylistic device of antonomasia (т. зв. промовисті власні назви) as well as some other groups of proper names, the semantics of which is essential in the translation, for example, *князь Ярослав Мудрий – Prince Yaroslav the Wise, King Charles the Great – Король Карл Великий*. Some more examples have been taken from Georgia Byng's book ‘Molly Moon's incredible book of hypnotism’ and its translation into Ukrainian: *Mrs. Toadley (toad – жаба) – місіс Жаблі, Miss Adderstone (adder – гадюка) – міс Злобстон* [1].

D. Yermolovych identifies such constituent elements in the semantic structure of a proper name: introductory (the existence and thingness of the denotatum), classifying (reference of the object to a certain class, such as a human being – a man/woman), individualizing (appellation of one object within the denotatum), characterizing (a set of characteristic features of the referent sufficient for understanding who or what is being spoken of) [4, p. 11–13].

The semantic analysis of surnames reveals the existence of the meaning inherent in the derivative stems irrespective of any traits or characteristics of the people bearing them. Originally, when a proper name was created it was motivated and meaningful as it contained a particular characteristic feature that made the person distinct from others. Such features could encompass a person's occupation, appearance, nationality, place of residence, etc. In this way, nicknames appeared part of which was retained as the name of the whole family [5, p. 131]. When such lexical unit became a surname, it lost its semantics: *Сорока, Greenfield*.

While translating fiction, the proper names are usually rendered through transcription, transliteration, or transcoding. The semantic structure of those names which perform the function of *antonomasia* in the source text needs to be preserved in the translation which requires special creative skills and the sense of style on the part of the translator.

REFERENCES

1. Бінг Дж. Моллі Мун і дивовижні часомандри / перекл. з англ.: О. Голуб, Н. Косенко. Х.: ВД «Школа», 2017. 272 с.
2. Баран У. С. Комунікація у літературі для дітей та юнацтва. Рукопис дисертації Гнідець У. С. «Специфіка комунікації у літературі для дітей та юнацтва (на матеріалі сучасної німецькомовної прози)»: дис. ... канд. філол. наук: 10.01.04 / Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. Сімферополь, 2008. Львів: Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва, 2016. 234 с. URL: http://urccyl.com.ua/fileadmin/user_upload/documents/UlianaBaran.pdf (дата звернення: 14.04.21).
3. Гнідець У. Комунікативний процес. Візуалізація образу дитини-читача як спосіб здійснення комунікативного процесу у літературі для дітей та юнацтва. *Іноземна філологія*. Львів, 2007. Вип. 119(2). С. 68–75.
4. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур. Москва: Р. Валент, 2001. 200 с.
5. Кавун О. О. Семантико-структурна типологія англійських та українських прізвищ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 1999. № 3. С. 130–139.
6. Потапова А. Є. Дитяча література: підходи та критерії перекладу. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2010. Вип. 49. С. 193–197.
7. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі : монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 376 с. URL: <https://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2013-03-01/Rebrij.pdf> (дата звернення: 14.04.21).

Hryhorova A. V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF THE LANGUAGE FACULTY

Scientific Supervisor –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor **Slabouz V. V.**

For the first time, the formulation of the problem of distinguishing the studentship as a special age group was developed by the psychological school of B. G. Ananyev [1, p. 343]. To some extent, this period coincides in age boundaries with the period of growing up, the chronological boundaries of

which range from 17–18 to 23–30 years old according to various psychologists such as E. Erickson, G. S. Abramova, and E. F. Rybalko. In general, this is the period when the beginning of adulthood is the end of high school and the onset of an independent life [4, p. 183].

The difficulty of the age is due to the comparison of activities in different spheres of life: at the initial stage of adulthood, people must achieve independence and personal identity, professional self-determination. The student age, according to B. G. Ananyev, is a sensitive period for the development of the basic socio-genic potencies of a person. Higher education has a huge impact on the human psyche, the development of his/her personality. During the studies at the university, in the presence of favorable conditions, students develop all the levels of the psyche. They determine the direction of a person's mind, i.e. form such mentality that characterizes the professional orientation of a person. To study at a university successfully, a fairly high level of general intellectual development is required, in particular, perception, memory, thinking, attention, the level of proficiency in a certain range of logical operations [1, p. 350].

The student age as a separate age and socio-psychological category have been identified in science relatively recently – in the 1960s by the Leningrad psychological school under the leadership of B. G. Ananyev in the study of the psychophysiological functions of adults. As an age category, the student age correlates with the stages of development of an adult, representing a “transitional phase from maturation to maturity” and is defined as late adolescence – early adulthood (18–25 years old). The identification of the student age within the era of maturity – adulthood is based on the socio-psychological approach.

I. A. Zimniaia highlights the main characteristics of the student age that distinguish it from other groups of the population: 1) high educational level, 2) high cognitive motivation, 3) the highest social activity, 4) a fairly harmonious combination of intellectual and social maturity [3, p. 169].

A. V. Tolstykh emphasizes that in youth a person is as efficient as possible, withstands the greatest physical and mental stresses, and is most capable of mastering complex ways of intellectual activity. It is easiest to acquire all the knowledge, skills, and abilities necessary in the chosen profession, develop the required special personal and functional qualities (organizational skills, initiative, courage, resourcefulness, necessary in a number of professions, clarity, and accuracy, speed of reactions, etc.) [5, p. 213].

Compared with other ages in adolescence, the highest speed of working memory and switching attention, solving verbal-logical problems is noted. Consequently, the student age is characterized by the achievement of the highest, “peak” results, based on all the previous processes of biological, psychological, social development. Continuously increasing creative opportunities, the development of intellectual and physical forces, which are accompanied by the flowering of external attractiveness, hide in themselves the

illusions that this increase in strength will continue “forever”, that the whole better life is still ahead, that everything planned can be easily achieved.

The time of study at the university coincides with the second period of adolescence or the first period of maturity, which is characterized by the complexity of the formation of personality traits [1, p. 356]. The qualities that were fully lacked in the senior classes are being improved – dedication, determination, perseverance, independence, initiative, and the ability to control himself/herself. The interest in moral issues (goals, lifestyle, duty, love, fidelity, etc.) increases.

Thus, it has been concluded that the student age, despite the intersection with such periods as early adolescence and growing up, must be distinguished as a separate age period with all its peculiarities, which must certainly be taken into account when teaching students of certain directions for achieving the highest results in the professional field. Also, it is necessary to take into account the individual characteristics of students, which is no less important in professional training in institutions of higher education.

When self-determining professionally, each person bases his/her preferences not only on his/her desires to become a representative of a certain profession, but also on his/her abilities, inclinations, opportunities, state of health – everything that plays a key role in choosing a job. Those entering the faculty of foreign languages are usually characterized by a serious cognitive interest both in their chosen language and in the country of the studied language; they are guided by the desire to express themselves in this language as soon as possible and to read literature of interest to them in it; they expect higher education to be much more interesting, deeper, and more exciting than learning at school [2, p. 83]. Meanwhile, at the initial stage of training, the motivation of students of the language faculty may be reduced due to the contradiction between their expectations, aspirations, and desires and the content of education, which may turn out to be more primitive than at school: everyday topics of oral speech, primary reading literature, which does not correspond their intellectual level and contains nothing new. All this does not pose interesting mental tasks for students, does not affect the emotional side, does not ask for the expression of their own opinions, but only involves conducting an introductory course, elementary in its content. The cognitive element is introduced only in the second year of studying when students have not yet developed a holistic idea of the history and culture of the language being studied. The cognitive needs of students at the initial stage do not find any satisfaction, since work on correction takes all the time and attention; interest in new types of work does not develop, because, during the initial course, exercises are very primitive and monotonous; the tendency towards independence in learning is poorly stimulated. All this contributes to a decrease in motivation and leads to a decline in educational interests and frustration.

To prevent the decline in general educational motivation, it is necessary to actively apply the following methods:

1) to stimulate from the first days such statements of students that require reasoning and expression of their own opinions, as well as the use of abstract vocabulary and evaluative phrases;

2) to complicate gradually the types of work, introduce new exercises, and improve the previously known ones;

3) to include cognitive (regional) information already in the first topics of the initial course [2, p. 84].

The active application of the above-mentioned methods will provide high general educational motivation at a more advanced stage of training. The introduction of country-specific material should be included in all the types of speech activities and be a clear system. Complicating the speech tasks and the corresponding mental operations, as well as developing the research approach to new language material, are essential prerequisites for high motivation of students.

Thus, students of the language faculty have a number of their own specific peculiarities, which must certainly be taken into account from the very first stage of their education. Their most distinctive feature is a high level of motivation already at the initial stage of training, which must be maintained and developed from the beginning of the introductory course. Applicants to the language faculty must have a sufficiently high passing score. This means that in addition to high motivation, students of the language faculty must have good linguistic training when entering a university. All this, taking into account the general patterns of development of this age group, determines those entering the faculty of a foreign language as a special audience, the methods, techniques, and technologies of work with which should be based on all of the above-mentioned peculiarities.

LITERATURE

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва: Издательство «Институт практической психологии», 1996. 384 с.

2. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир, 1980. 104 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2004. 384 с.

4. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Ленинград: Издательство Ленинградского ун-та, 1990. 256 с.

5. Толстых А. В. Возрасты жизни. Москва: Молодая гвардия, 1998. 226 с.

INTONATIONAL STRUCTURE IN UKRAINIAN AND ENGLISH

Like most of the more than 6,000 languages in the world, Ukrainian and English languages belong to its language families. A language family is a group of languages that are related to each other genetically and share a common ancestry. In other words, to form a language family the following criteria are taken into consideration: morphology (word structure), syntax (grammar), lexicon (vocabulary), phonology (sound). Modern linguistics pays a special attention to phonetic studies due to its significance in the field as well as due to important material and data for advanced speech technologies. Developing area of multi-lingual online translation tools requires more and more phonetic material in different languages.

The Ukrainian language belongs to the East Slavonic languages within the Indo-European language family. About thirty-five million people around the world speak Ukrainian. Ukrainian communities have settled in such countries as Russia (approx., 4.5 million Ukrainian-speaking population), followed by Moldova (approx., 0.6 million Ukrainian-speaking population), Canada (approx., 0.5 million Ukrainian-speaking population) and the USA (approx., 0.5 million Ukrainian-speaking population), Kazakhstan, Belarus, Poland, Romania, Argentina, Brazil and Slovakia, etc. [3].

The language family to which English belongs is known as the Indo-European language family. The subgroup within Indo-European to which English belongs is Germanic, specifically West Germanic. The English language is considered a global language, having approximately 360 million native English speakers and almost twice as many speaking it as a second language. English is undoubtedly in just about every sector whether it is in education, medicine, business, technology, tourism, communication, and so on. The worldwide acceptance and usage of the English language is growing: native English speakers have been estimated to number 508 million by 2050, while a bold estimation of speakers of English is 2 billion by 2050 [4].

Besides different language families and number of speakers, the following main differences in the pronunciation of the English and Ukrainian languages may be outlined: i.e. the articulation of the tongue and lips in English is more tense than in Ukrainian. A tongue has a retracted position for the production of most of the phonemes, while lips are mostly spread or neutral, which are the essential features of the English pronunciation. Different number of consonants (24 consonants in English and 32 – in Ukrainian) and vowels (20 vowels in English and 6 – in Ukrainian) is another difference in the articulation bases of English and Ukrainian. The intensity with which the stressed syllables are pronounced is stronger in the English language, the duration is longer in the Ukrainian language. Special attention should be given to schwa [ə] – a weak, unstressed sound that occurs in many English words (usually in grammar words

such as articles and prepositions). This sound has no equivalents in the Ukrainian language. Awareness of the above mentioned main differences in the articulation bases of English and Ukrainian will definitely facilitate the process of mastering the English pronunciation by Ukrainian learners [2].

Intonation as a part of the structure of any particular language plays an important role in proper communication. Intonation is a complex unity of the following prosodic features of speech: pitch; loudness; sentence stress; tempo; pause; rhythm; timber.

Different approaches to the description of intonation and different definitions of this phenomenon exist in phonetics. Describing intonation, one may use its acoustic characteristics, the characteristics perceived by a human ear or in terms of meanings expressed by intonation. Thus, phoneticians distinguish three levels of intonation: acoustic level, perception level, and linguistic one.

The components of intonation can be viewed on the acoustic level as following: the frequency of the vibrations (pitch), intensity (loudness) and duration (tempo) of intonation of an utterance.

Pitch is also may be represented by Fall, Rise, Fall-Rise and so on tones; high, medium or low levels and wide, normal or narrow ranges. Loudness is described as normal, increased or low. Tempo includes rate of speech and pause. The rate of speech can be normal, slow and fast. Pause a complete stop of phonation. There are following types of pauses:

- short pauses which may be used to separate intonation groups within a phrase;
- longer pauses which normally manifest the end of the phrase;
- very long pauses which are used to separate bigger phonetic units.

While speaking it is obligatory to make short pauses between sentences. Moreover, pauses between sense-group should be also made. They are marked by one bar (|); pauses between two sentences are longer and are marked by two parallel bars (||). Pauses make speech sound understandable, natural and jointed as well as contribute to the temporal and rhythmical organization of speech. Thus, all the components of intonation are closely interconnected in the process of speech production and speech perception.

In the English language intonation is restricted mostly to pitch (tone) changes, stating that intonation refers to the rise and fall of the pitch of the voice in spoken language.

Ukrainian is a language with free word order where the realization of pitch accents associated with prominent syllables depends on their position in a sentence as well as the information structure they convey, while the English language has a strict word order and is not flexible – the subject almost always comes before the predicate. There are however a few parts of speech that can move in sentences.

In the Ukrainian language words are parsed into phrases or the so-called accent units in which the last word is usually stressed. Rising-falling or falling

intonation is characteristic of the main stressed syllable. The stressed syllable is pronounced longer than non-stressed ones, whereby unstressed syllables can also be longer when appearing in the sentence-final position. Falling intonation is usually used in statements, *wh*-questions, direct address, exclamations as well as listing. Rising intonation is used in yes/no questions, echo questions, as well as continuation forms.

The three main functions of intonation are the same in the Ukrainian language and the English language, namely: distinctive, attitudinal, and sentence forming and delimiting. English is stress-timed language, it means that stress occurs at approximately equal periods of time. Utterances in the Ukrainian language are organized according to the time duration of syllables.

The Falling tone expresses finality, completeness, confidence. The Falling tone begins on the last stressed syllable of the sentence and goes down (much deeper than in Ukrainian), ending near the bottom of the normal speaking range. The Falling tone is used at the end of statements (It's \good), special questions (What \happened?), commands (\Call her), exclamatory sentences (How \nice!), in the first part of tag questions (She \works, \doesn't she?), and in the last part of alternative questions (Do you /study or \work?).

The Rising tone may express interest, politeness, surprise, doubt, incompleteness, and so on. The Rising tone begins on the last stressed syllable of the sentence and first goes down just a little and then continues going up. The English Rising tone does not go up as high as the Ukrainian Rising tone does. It is used at the end of general questions (Is Liza /here?), in requests (Could you /help me?), at the end of introductory phrases beginning the sentence (As /usual, we were \late), in the first part of alternative questions (Is it /red or \pink?), in the second part of tag questions (Nice \weather, /isn't it?), in direct address (/Judy, where \are you?), and in enumerations (There are many /theatres, /museums, and \libraries here).

So, intonation of the English language varies within the range of national and regional accents of the native speakers as well as peculiarities of the pronunciation and intonation of non-native speakers. Common are Falling and Rising intonation tones (Low Fall, High Fall, Rise Fall) which are used in different English and Ukrainian syntagms, High Rise in English language and Rise Fall in Ukrainian to mark different communicative units.

LITERATURE

1. Бровченко Т.О. Фонетика англійської мови (контрактивний аналіз англійської і української вимови). Миколаїв, 2005. 208 с.

2. Kalyta A.A. Some guidelines on teaching English pronunciation to Ukrainian learners. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філологія. Педагогіка. Вип. 6. 2015. С. 49–53.

3. Steriopolo E., Pompino-Marschall B., Żygis M. *Ukrainian Journal of the International Phonetic Association*, 47 (3). 2017. Pp. 349–357. DOI: 10.1017/S0025100316000372

4. Wang Y. Native English speaker's authority in English: Do Chinese speakers of English care about native English speakers' judgments? *English Today*, 32 (1), 2016. Pp. 35–40. DOI:10.1017/S0266078415000516

Іскра Н. П.

ЗМІНИ В НОВОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ПРАВОПИСІ 2019 р.: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Досконале володіння культурою писемного мовлення є важливим компонентом професійної діяльності насамперед освітян, і тому, на нашу думку, високий рівень правописної культури повинен бути пріоритетним для іміджу кожного вчителя.

Український правопис – це еталон писемної української літературної мови. Правопис складається з: 1) графіки – сукупності рукописних та друкованих знаків української писемності; 2) орфографії – системи правил передавання звукової мови на письмі, тобто сукупності правил написання слів; 3) пунктуації – системи правил уживання на письмі розділових знаків.

Український правопис 1993 року – четверта редакція правопису української мови 1946 року та перша, що була ухвалена за часів незалежності України. Цей правопис чинний у 1993 – 2019 роках, протягом яких правописна комісія не вносила до нього жодних змін. Втім, під час його перевидання видавництво здійснювало дрібні редагування в частині прикладів, щоб усунути невідповідність між правописом та орфографічним словником.

Під час I Міжнародного конгресу українців (27.08.1991 – 3.09.1991) було прийнято постанову про необхідність вироблення єдиного сучасного правопису для українців, що проживають в Україні, так і в діаспорі, котрий мав би опиратися на весь історичний досвід української мови. 15 червня 1994 року уряд України затвердив склад Української національної комісії з питань правопису при Кабінеті Міністрів. Початковою метою було підготування нової редакції правопису за два з половиною роки (до кінця 1996 року), але робота з підготовки оновлених правил затягнулася. Остаточні всі напрацьовані пропозиції було передано до Інституту української мови в середині січня 1999 року.

І тільки 2019 року Українською національною комісією з питань правопису було підготовлено нову редакцію: 22 травня 2019 року Кабінет Міністрів України схвалив нову редакцію правопису, а 30 травня 2019 року цей документ набув чинності.

Нова редакція Українського правопису подає уточнені й доповнені правила написання загальних і власних назв українського та іншомовного походження, деталізовані правила вживання розділових знаків. В усіх розділах оновлено ілюстративний матеріал.

У тезах запропоновано тестові завдання щодо опанування сучасними правописними нормами української мови (за рекомендаціями нового українського правопису). Відповіді можна коментувати (в окремих тестах наведено зразки таких лінгвістичних коментарів).

1. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) проект, фейерверк, проекція;
- б) проєкт; феєрверк, проєкція;
- в) конвейер, конвеєр, конвейєр.

2. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) міні-сукня, топ-модель, ток-шоу;
- б) мінісукня, топмодель, токшоу;
- в) антивірус, контрудар, екс-міністр.

3. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) пів-Київа, пів огірка, пів-захист;
- б) пів Київа, пів огірка, півзахист;
- в) пів Київа, півогірка, півзахист.

4. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) пів-Київа, пів огірка, пів-захист;
- б) пів Київа, пів огірка, півзахист;
- в) пів Київа, півогірка, півзахист.

5. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) проф спілка, Мін освіти, Свят вечір;
- б) профспілка, Міносвіти, Святвечір;
- в) проф-спілка, Мін-освіти, Свят-вечір.

6. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) веб-сайт, інтернет видання, Гугл, мережа Фейсбук;
- б) вебсайт, інтернет-видання, гугл, мережа «Фейсбук»;
- в) веб-сайт, інтернет-видання, «Гугл», мережа «Фейсбук».

7. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) румяний, солов'ї, жираф'ячий;
- б) рум'яний, солов'ї, жираф'ячий;
- в) рум'яний, солов'ї, жираф'ячий.

8. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) дзвякнути, духм'яний, моркв'яний;
- б) дзвякнути, духмяний, морквяний;
- в) дзв'якнути, духм'яний, моркв'яний.

9. Позначте рядок, у якому всі слова написані правильно:

- а) Козаччина, Донетчина, Полтавщина;
- б) Козаччина, Донеччина, Полтавщина;

в) Козачина, Донечина, Полтавщина.

10. Позначте рядок, у якому правильно вжито сполучник:

а) Олена і Андрій;

б) Олена й Андрій;

в) Олена та Андрій.

11. Позначте рядок, у якому правильно вжито прийменник і префікс *У* та *В*:

а) В садку пахло квітами. Вгорі яскраво сяяло сонце. Унаслідок зливи пошкоджено дороги;

б) У садку пахло квітами. Угорі яскраво сяяло сонце. Унаслідок зливи пошкоджено дороги;

в) У садку пахло квітами. Угорі яскраво сяяло сонце. Внаслідок зливи пошкоджено дороги.

12. Яка форма кличного відмінку від антропоніма *Ігор* є правильною?

а) *Ігоре*;

б) *Ігорю*¹;

в) обидві форми.

13. Позначте рядок, у якому правильно вжито прийменник *З* та його варіанти:

а) Диктант із української мови. Із лісу потягло прохолодою. Прибув із Львова;

б) Диктант з української мови. З лісу потягло прохолодою. Прибув зі Львова;

в) Диктант з української мови. Із лісу потягло прохолодою. Прибув з Львова.

14. Який новий розділовий знак включено до переліку знаків пунктуації?

а) довге тире;

б) скісна риска²;

в) проміжок.

15. Де допущено помилку при утворенні прикметника?

а) Париж – паризький;

¹ Ім'я *Ігор* як іменник м'якої групи другої відміни у формі кличного відмінка має закінчення *-ю* – *Ігорю* (хоча раніше правопис фіксував форму *Ігоре*, натомість деякі словники – *Ігорю*). Таким чином, форма *Ігорю* стала в один ряд з іншими подібними іменниками на зразок *Василю*, *Івасю*, *Андрію*, *Юрію* тощо.

² У новій редакції українського правопису перелік розділових знаків поповнено скісною рисою. Особливістю вживання цього знаку є те, що в одних випадках його треба відділяти від сусідніх елементів пробілами (*купівля / продаж*), а в інших – ні (*та/або*, *2020/2021 навчальний рік*, *кг/см*, *с/г*, *р/р*).

- б) Клу́ж – Клузький³;
в) Магдебурґ – маґдебурзький.

Примітка. Правильні відповіді в усіх тестових завданнях – б.

Наостанок пропонуємо вікторину на тему «День української писемності та мови».

1. Автор вірша «О мова моя!» →

О місячне сяйво і спів солов'я,

Півонії, мальви, жоржини!

Моря бриліантів, це – мова моя,

Це – мова моєї України.

2. Коли відзначають День української писемності та мови?

3. У якому році і ким було засновано свято української писемності та мови?

4. Що є своєрідною візитівкою Дня української писемності та мови?

5. Назвіть особливості відзначення Дня української писемності та мови.

[*Відповіді.* 1. Володимир Сосюра. 2. 9 листопада. 3. Свято було засновано президентом України Леонідом Кучмою в листопаді 1997 року. 4. Традиційно цього дня всіх українців запрошують написати Всеукраїнський диктант національної єдності й перевірити свої знання. Цю акцію започатковано з 2000 року. Відтоді щороку всі охочі можуть узяти участь у написанні радіодиктанту, при цьому з'ясувати, чи добре знають українську мову, а також продемонструвати єдність з усіма, хто любить і шанує українське слово. 5. У День української писемності та мови за традицією покладають квіти до пам'ятника Несторові-літописцю; відзначають найкращих популяризаторів українського слова; заохочують видавництва, які випускають літературу українською мовою; стартує Міжнародний конкурс знавців української мови імені Петра Яцика; конкурс проводиться за підтримки Міністерства освіти та науки України та Ліги українських меценатів; щорічна кількість учасників – понад 5 млн з 20 країн світу.]

Сучасна українська літературна мова – відкрита й динамічна. Тож знаходимо час для постійного мовленнєвого удосконалення.

Відчуйте смак української мови!

³ Для збереження звукового складу твірних основ (переважно іншомовних) у деяких прикметниках зазначені приголосні перед суфіксом *-ськ-* не чергуються й передаються відповідно на письмі: *Клу́ж – клужський, Банґкок – банґкокський, казах – казахський, Перемишль – перемишльський, Радомишль – радомишльський, Мекка – меккський тощо.* Важливо пам'ятати, що наведений у правопису перелік винятків не є вичерпним, тому варто звертатися до новітніх орфографічних словників.

ОСНОВНІ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Змішане навчання (англ. *blended learning*) – це гібридна методика, заснована на творчому поєднанні он-лайн навчання і традиційного (аудиторного) навчання. І це не просто використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує, а іноді й «перевертає» клас.

Існує велика кількість (більше сорока) моделей змішаного навчання: прості, складні, більш і менш популярні тощо. Існують моделі змішаного навчання, які є руйнівними по відношенню до традиційного класу, оскільки вони не включають в себе традиційне навчання в його повній формі, але пропонують нові переваги.

Основними і найбільш популярними є чотири моделі змішаного навчання: ротаційна, гнучка, самостійного змішування та поглиблена віртуальна (рис. 1).



Рис. 1. Основні моделі змішаного навчання

1. Ротаційна модель передбачає переміщення здобувачів освіти за встановленим графіком між методами навчання, принаймні, одним з яких є дистанційне навчання. Інші умови можуть включати такі заходи як робота в малих групах або кабінеті / аудиторії / лабораторії, групові проекти, індивідуальні заняття й письмові роботи. Здобувачі навчаються, в основному, за місцем свого проживання.

Ротаційна модель, у свою чергу, включає чотири підвиди: ротація за станціями, ротація за лабораторіями, перевернутий клас та індивідуальна ротація.

1.1. Ротація за станціями

У такій моделі (рис. 2) здобувачі освіти працюють у кабінеті / аудиторії й за визначеним графіком проходять окремі «станції», тобто чергують різні види діяльності: онлайн-навчання, фронтальну роботу з педагогом, групову роботу й роботу над проєктом. Частина завдань вони обов'язково виконують онлайн. Станції можуть охоплювати як індивідуальну роботу чи роботу в групах, так і роботу цілим класом / групою. Як показує практика, це найбільш доступна і зручна модель, коли здобувачі освіти тільки звикають до змішаного навчання [2].

Характерна риса цієї моделі – всі здобувачі освіти повинні пройти усі станції. Поділ на групи та індивідуальне інструктування педагогом є дуже гнучкими, тому групи можуть змінюватися протягом навчального року (залежно від потреб здобувачів освіти). Недолік цієї моделі полягає в тому, що педагогові, який тільки починає працювати з нею, важко скласти завдання в маршрутному листі для різних станцій, насамперед для станції «онлайн-навчання».

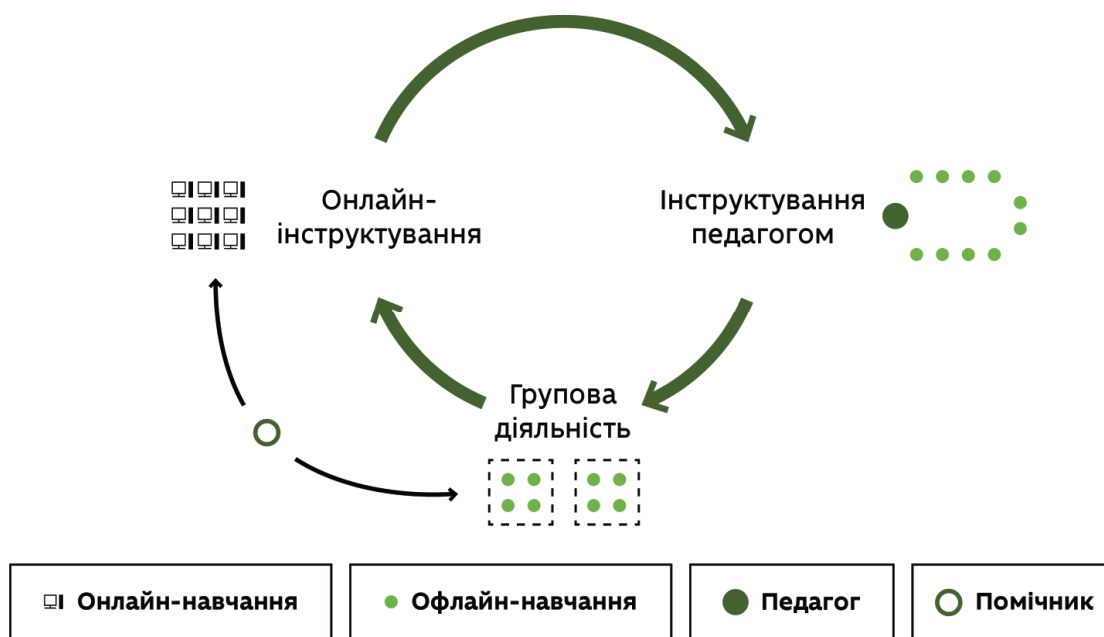


Рис. 2. Ротація за станціями

1.2. Ротація за лабораторіями

Ця модель (рис. 3) схожа на попередню, проте у ній здобувачі освіти змінюються не в межах аудиторії, а в межах навчального закладу. Однією із обов'язкових станцій є не просто робота онлайн, а робота в окремому приміщенні (лабораторії).

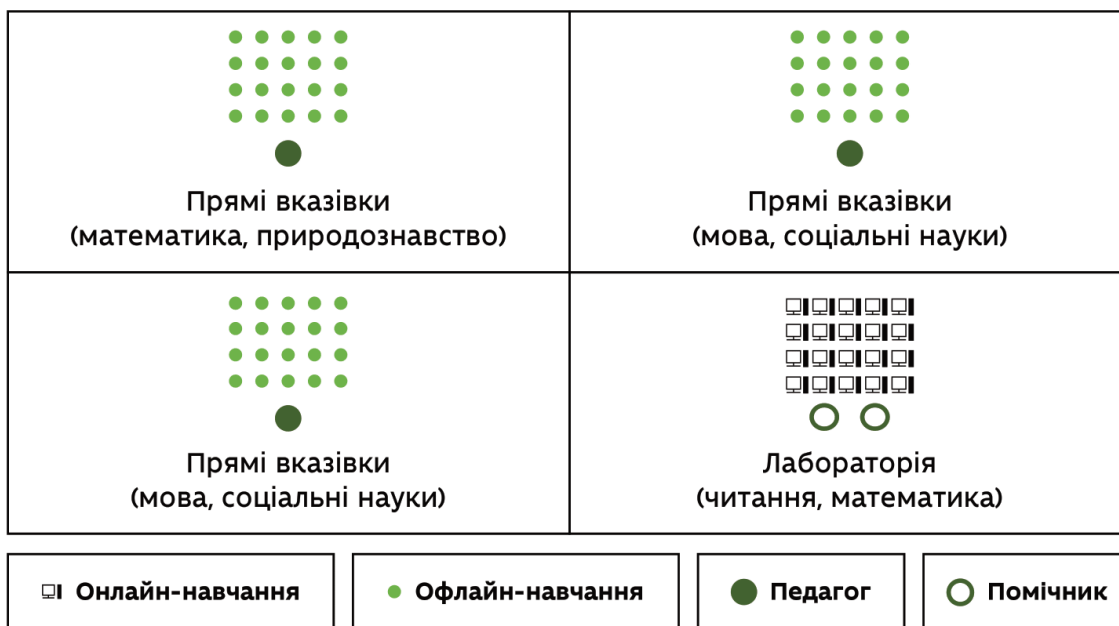


Рис. 3. Ротація за лабораторіями

Перевага даної моделі полягає у можливості для педагога надавати інструкції всім здобувачам освіти водночас. Якщо певна група має труднощі, викладач може відразу працювати з нею окремо.

1.3. «Перевернутий клас»

При такій моделі (рис. 4) здобувачі освіти за визначеним графіком вивчають онлайн-частину вдома та офлайн-частину в закладі освіти: вдома вони засвоюють теоретичний матеріал, а в аудиторії працюють із педагогом над практичними завданнями та проектами.

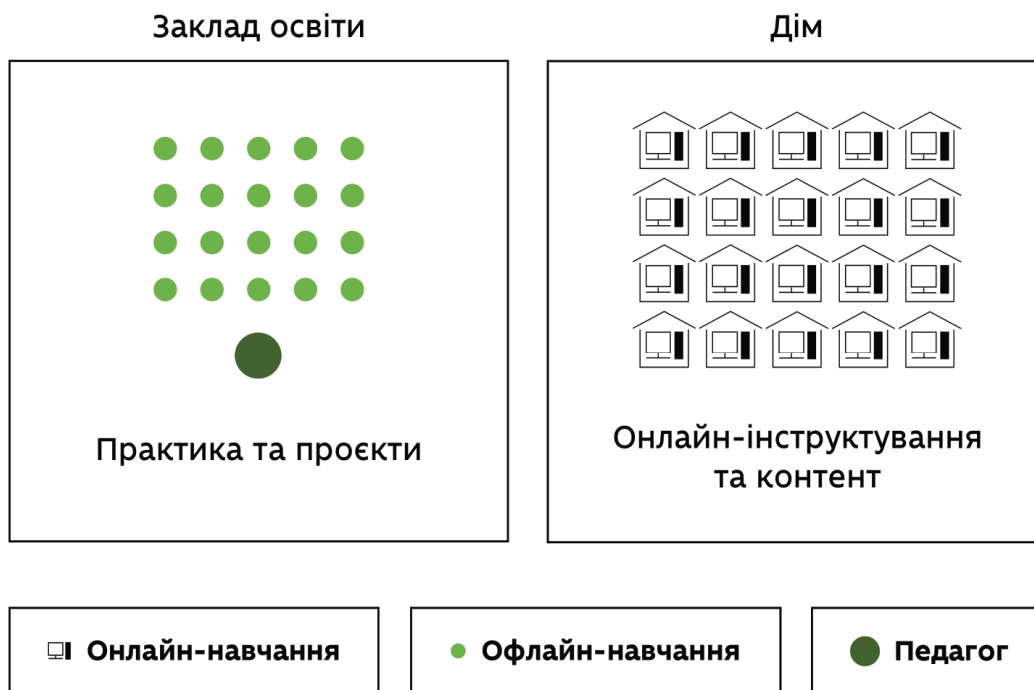


Рис. 4. Перевернутий клас

Перевага такої системи у тому, що освітній заклад не повинен додатково закуповувати обладнання, адже здобувачі користуються ним удома. Недолік цієї моделі полягає в тому, що можуть бути проблеми з доступом до домашнього інтернету або відсутність потрібних гаджетів.

1.4. Індивідуальна ротація

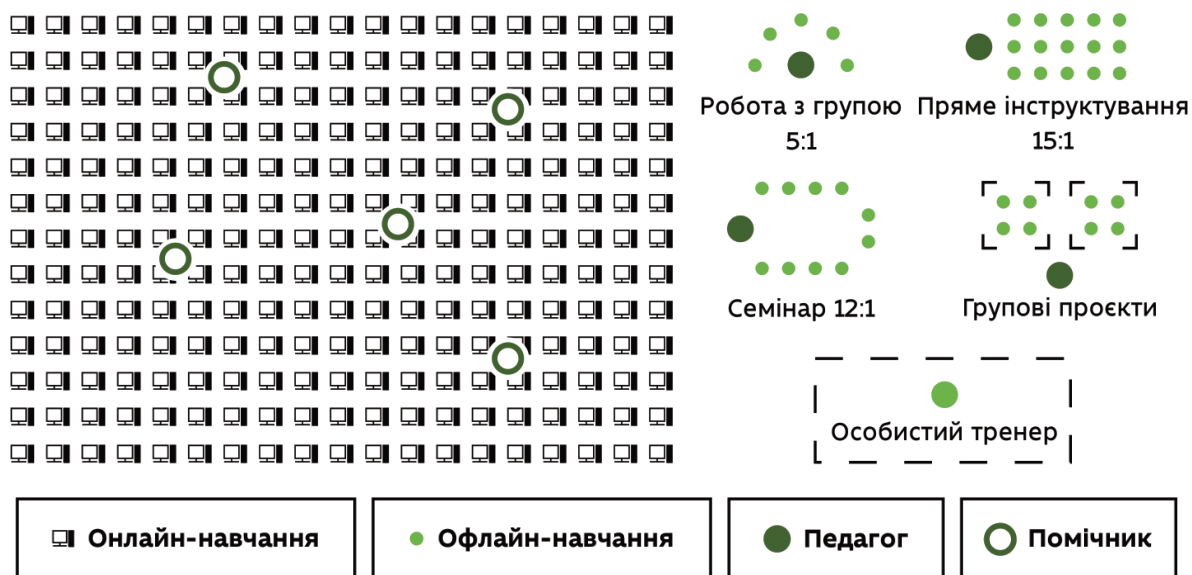


Рис. 5. Індивідуальна ротація

У такій моделі (рис. 5) здобувачі працюють у закладі освіти й проходять окремі станції за індивідуально визначеним графіком. Відмінність цієї моделі від «ротації за станціями» у тому, що кожному учню / студенту не обов'язково проходити всі станції.

Перевага моделі – можливість підлаштувати графіки та способи роботи під особисті потреби кожного здобувача. Якщо комусь простіше працювати онлайн, а хтось отримує кращі результати завдяки груповим завданням – така модель врахує саме ці особливості. Водночас здобувачі освіти мають спланований графік, тобто система є передбачуваною та зрозумілою для всіх користувачів.

2. Гнучка модель

У цьому випадку дистанційне навчання є основним з деякими очними зустрічами. Здобувачі працюють за індивідуальним графіком з використанням різних методів навчання. Викладач супроводжує кожного учня / студента дистанційно для відпрацювання тем, складних щодо розуміння, він організовує очні консультації з нечисленними групами або індивідуально.

3. Модель самостійного змішування

У цій системі здобувачі можуть вивчати певну дисципліну цілковито онлайн й опрацювати її вдома або у закладі освіти, щоб закріпити основний матеріал. Ця модель відрізняється від онлайн-навчання тим, що

онлайн вивчають тільки одну дисципліну, а інші дисципліни / предмети здобувачі опановують у закладі освіти.

4. Поглиблена віртуальна модель

Ця модель використовується переважно у старшій школі та вищих навчальних закладах. Здобувачі освіти самостійно розподіляють свій час між відвідинами закладу освіти й дистанційним навчанням за допомогою онлайн-доставки навчально-інформаційного контенту. Ця модель відрізняється від «перевернутого класу» тим, що здобувачі не щодня відвідують заклад освіти, а від моделі «самостійного змішування» тим, що поглиблена віртуальна модель охоплює всі предмети /дисципліни, а не є вибірковою.

5. «Автономна група»

«Автономна група» не входить до «обойми» моделей змішаного навчання, які вважаються основними, але є доцільною в тому випадку, коли здобувачі дуже різняться за своїми психологічними особливостями, рівнем мотивації, сформованості ІКТ-компетентності та регулятивних універсальних навчальних дій. У цьому випадку клас розподіляється на групи, в одній з яких основне навчання ведеться в режимі онлайн, а особиста взаємодія з викладачем використовується для групового або індивідуального консультування. В іншій групі основне навчання ведеться в традиційній формі, а електронне навчання використовується для підтримки та відпрацювання навичок. Просторова організація класу повинна мати дві зони – для традиційного уроку і зону занять у онлайн-форматі. Працюючи в цій моделі, викладач має володіти навичками розподілу своєї уваги між двома групами, вміти організовувати пізнавальну діяльність учнів через систему індивідуальних або групових завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів // Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Том 54. № 4. С. 1 – 18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3
2. Моделі змішаного навчання: особливості, поради, успішні приклади. URL: <http://blog.ed-era.com/modieli-zmishanogho-navchannia-osoblivosti-poradi-uspishni-prikladi>
3. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / за ред. В. М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Пріоритетними завданнями Нової української школи є поширення цифрової освіти: цифрової грамотності, цифрової компетентності, цифрового інтелекту, тобто формування цифрової компетентності як учнів, так і вчителів. Сучасна система освіти – це поєднання традиційного та інноваційного навчання. Перевага інноваційного навчання в розвитку творчої діяльності учнів, різних форм мислення.

Дослідження німецьких науковців свідчать, що активність учнів віком від 14 до 19 років досягає 100% в Інтернеті, діти роком 6–13 – 57% проводять більшість вільного часу в Інтернеті. Такі показники представила онлайн-газета “ARD-ZDF – Onlinestudie” ще у 2012 році. Отже, інтернет-ресурси в освітньому процесі мотивують учнів до вивчення німецької мови [4].

Актуальним завданням учителя є пошук нових підходів у викладанні німецької мови, зокрема з використанням електронних ресурсів. Електронні ресурси – це інформаційні ресурси, які керуються комп'ютером, у тому числі ті, які потребують використання периферійного пристрою, підключеного до комп'ютера. Учителі-новатори в пошуку інтерактивних технологій навчання, за допомогою яких можливе планування його результату та комфортний процес отримання знань, коли кожен учень спроможний висловити власну думку, відчувають власні успіхи.

Вітчизняні та зарубіжні напрацювання науковців у дослідженні використання електронних освітніх ресурсів під час навчання іноземних мов (Вороніна Г. [2], Katja Friedrich [3], Пометун О. [5], зокрема у процесі вивчення іноземної/другої мови (Гочіташвілі К.), свідчать, що в методичному плані педагогів цікавлять не тільки загальні питання використання ІКТ на уроках іноземної мови (Харченко Ю.), а й дидактичні можливості щодо формування комунікативної компетенції учнів (Фоміних Н.), розвитку креативної особистості (Глушакова Н.), застосування словникових онлайн тренажерів для формування лексичної комунікативної компетенції майбутнього педагога (Соломаха А.), використання дигітальних технологій на уроках з німецької мови (Яременко Д.)

Завдання інформатизації в межах уроку німецької мови полягає у формуванні й розвитку творчих здібностей учнів за рахунок підвищення ефективності навчально-виховного процесу, надання діяльності творчого,

дослідницького характеру; інтенсифікації методичної роботи і наукових досліджень [3, с. 7].

Аналізуючи підручники з німецької мови видавництва Hueber, Cornelsen, Langenscheidt, Klett, помічаємо розроблені до кожного уроку медіа-пакети з інтерактивними завданнями, які можна виконати онлайн, наприклад:

- “memo” – гра (для тренування й запам’ятовування); кросворди;
- пропуски в E-Mail текстах;
- лексичні та граматичні вправи на поєднання слів.

Пошук нових методів роботи, які б зацікавили учнів на уроках німецької мови, першочергове й важливе завдання вчителя. Необхідно не тільки ретельно відібрати електронні ресурси, які б мотивували учнів до здобуття знань, а й визначити мету та формуючі завдання (культуру мовлення, культурологічні знання, лексичний запас, роботу в групах, навички говоріння, аудіювання, письма, читання, тощо).

Досить популярними серед електронних освітніх ресурсів є:

- Kahoot! – навчальна програма, що складається з ігор. Створення серії запитань з кількома варіантами відповідей, додавання відео, картинок.

- H5P – дозволяє створювати інтерактивний вміст за категоріями: ігри, мультимедіа, запитання та соціальні мережі.

- Poodll – інструмент для вчителя мови. Технологія онлайн аудіо- та відеозйомки.

Детальніше зупинимось на використанні електронного ресурсу *Learning apps.*, який має ряд переваг для активізації творчих здібностей учнів, для кращого засвоєння програмного матеріалу та підвищення рівня знань на уроках німецької мови.

Дана програма реалізує наступні цілі і завдання:

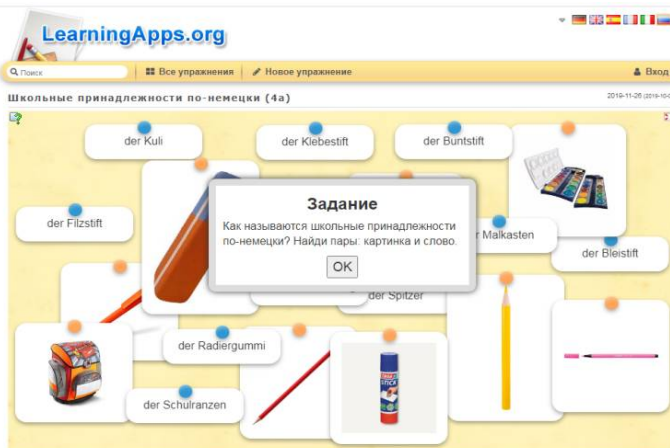
- *навчання фонетиці:* навички літературної вимови, сприймання на слух. Формування аудитивних, вимовних та інтонаційних навичок.

- *навчання граматиці:* удосконалення граматичних знань, формування нових граматичних навичок;

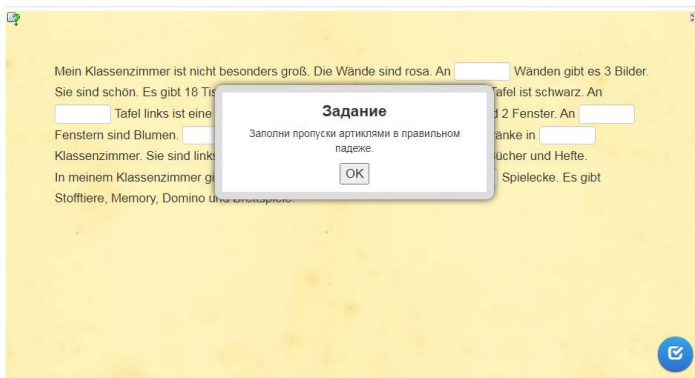
- *збагачення лексичного запасу:* формування лексичних навичок читання, аудіювання; збагачення словника, розпізнавання та використання у мовленні лексичних одиниць.

Learning apps – цікавий ресурс, який допомагає обрати готові завдання, а також створювати власні за певними різноманітними шаблонами.

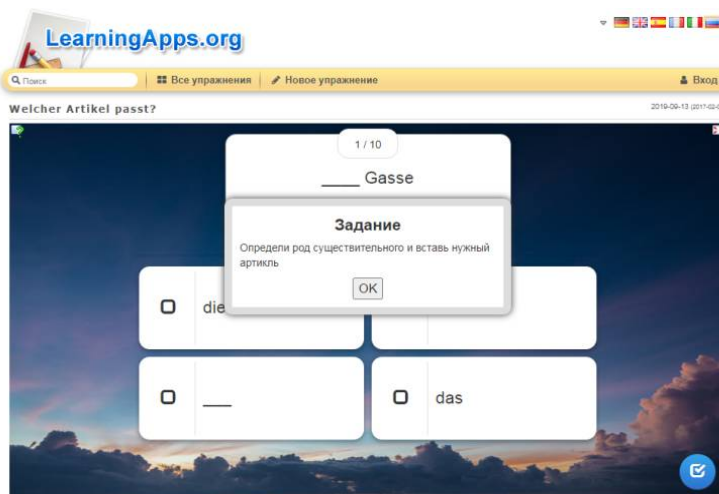
<https://learningapps.org/7899441> Знайти пару: картинка – слово



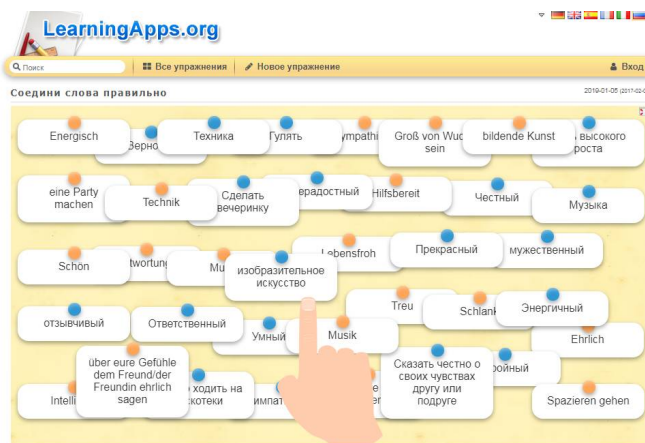
<https://learningapps.org/3263129> Заповнити пропуски артиклями у правильному відмінку.



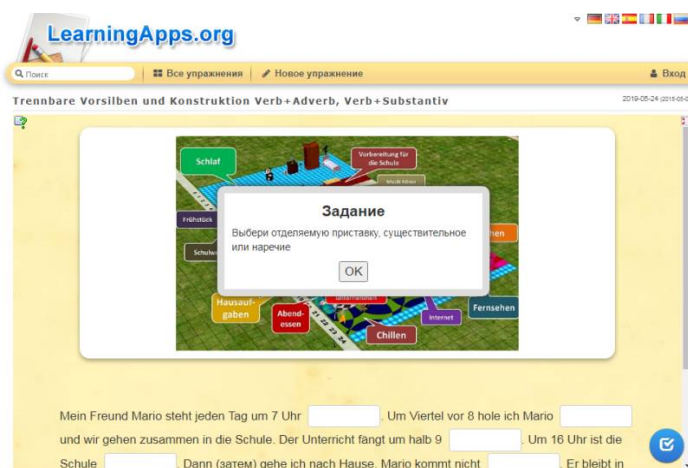
<https://learningapps.org/3091116> Визначити рід іменників та вставити потрібний артикль



<https://learningapps.org/3118077> Знайти пару



<https://learningapps.org/1553956> Вибрати виокремлений префікс, іменник або прислівник



<https://learningapps.org/107265> Прослухати аудіо німецькою мовою та відповісти на питання

<https://learningapps.org/1486570> Поєднати прислівник з дієсловом

Можна знайти автентичні матеріали, спрямовані на застосування країнознавчого аспекту на різних етапах уроку: країнознавчі тексти із завданнями; відеоролики з розробленими до них завданнями.

Використання ресурсу *Learning apps* з автентичним матеріалом на уроках німецької мови сприяє вирішенню завдань середньої освіти:

- ✓ Усвідомлення учнями значення німецької мови для життя у світовому просторі;
- ✓ оволодіння знаннями про культуру, історію Німеччини;
- ✓ розуміння важливості оволодіння німецькою, бажання вивчати як засіб спілкування;
- ✓ усвідомлення потреби в самовдосконаленні вивчення німецької мови.

Learning apps дає змогу використовувати сучасний формат “перевернутого класу”, переваги якого наступні: можна підбирати завдання індивідуально і для групи учнів; учні можуть прослуховувати та

переглядати завдання декілька разів; завдання доступні деякий час і їх можуть виконувати відсутні на уроці школярі.

Для вчителя електронні освітні ресурси є помічником у плануванні уроку: накопиченні методичного матеріалу, підвищенні інформаційної культури, здійсненні диференціального підходу у відборі матеріалу, в самоорганізації, саморозвитку

Використання електронних освітніх ресурсів дозволяє підготуватися до уроку німецької мови на сучасному рівні; враховуючи інтереси учнів, підвищити мотивацію до навчання, розвивати логічне мислення, навички пошуку, групової роботи, формувати інформаційні, мовленнєві компетентності учнів. Оволодіваючи новими електронними ресурсами, учні з бажанням виконують завданням, складний матеріал стає зрозумілим. Врешті, електронні освітні ресурси є прекрасною наочністю, яка відповідає запитам сьогодення. Активізуючи таким чином роботу учнів на уроках німецької мови, учитель радіє успіхам учнів і отримує задоволення від своєї роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83%D1%80%D1%81 (дата звернення 1.04.2021)

2. Вороніна Г. Р. Комп'ютерно орієнтовані технології у процесі вивчення іноземних мов. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія.* 2013. Вип. 27. С. 250–255. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2411-5991/article/view/80588> (дата звернення 1.04.2021)

3. Friedrich, Katja. Mobiles Lernen mit dem Handy. Das Handy als kulturelle Ressource für Bildung nutzen. *Mediacultureonline.* URL: <https://download.e-bookshelf.de/download/0002/6714/63/L-G-0002671463-0004266700.pdf> (дата звернення: 21.04.2021)

4. Lundquist – Mog A. DAF für Kinder 8. München: Klett, 2015. 200 s.

5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання. Теорія, досвід: методичний посібник. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.

Киркач Л. В., Лисенко Н. В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (практичний досвід)

Позакласна робота з української мови та літератури розглядається в методиці не тільки як вид самостійної, а як різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів учнів, організована в позаурочний час, як правило, здійснюється під

керівництвом вчителя-словесника на основі відповідних рекомендацій, запропонованих чинними програмами. Головним завданням є не тільки контролювати, а й спрямувати, зацікавити, ліквідувати прогалини у знаннях учнів, бути сполучною ланкою між вивченням програмного матеріалу та самостійним власним вибором.

В організації позакласної роботи виокремлюють такі принципи: тісна взаємодія позакласної роботи з уроками української мови та літератури; взаємодія з іншими шкільними предметами та видами мистецтва; взаємопов'язане вивчення української мови та літератури; широке використання різноманітних ігрових видів робіт, що стимулюють фантазію, творчий підхід школярів; загальнодидактичні принципи (добровільна участь школярів, наступність і перспективність, доступність, індивідуальний підхід, при якому враховуються здібності, нахили кожного школяра).

Позакласна робота – це обов'язкова складова частина якісно організованого освітньо-виховного процесу школи. Вона проводиться паралельно з класною і служить засобом розширення, поглиблення і вдосконалення знань, здобутих учнями у школі. Під позакласною роботою прийнято розуміти спеціальні заходи з дисципліни, які проводяться обов'язково в позакласний час, що мають специфічні принципи організації, види, методи і прийоми проведення. Її не можна планувати випадково, вона має бути завчасно продумана і організована. Крім того, позакласна робота повинна бути спрямована і на естетичне виховання учнів, так як і театр, музика, живопис, архітектура.

На думку методистів, існують основні форми позакласної роботи: систематичні та епізодичні. Кожна форма має бути окремим кільцем єдиного ланцюжка.

Як показало дослідження, у процесі проведення позакласних мовних заходів вирішуються такі важливі завдання:

– поглиблення почуття патріотизму, виховання любові до рідної мови, до історії мови, її багатих засобів висловлення найтонших відтінків думок і почуттів, до милозвучності, краси рідного слова;

– вироблення і закріплення навичок аналізу, синтезу, класифікації, систематизації мовних фактів, що вдосконалює мовний розвиток, граматичне мислення, формує чуття мови;

– розвиток усного й писемного мовлення, формування навичок правильно, точно й образно висловлювати думку, дбати про багатство, чистоту і красу мовлення;

– підвищення інтересу до української мови як навчальної дисципліни, збудження прагнень вивчати, досліджувати мову;

– розвиток індивідуальних здібностей окремих школярів, формування навичок, проводити власні лінгвістичні дослідження.

У Райгородоцькій ЗОШ I – III ступенів використовуємо такі форми позакласної роботи з української мови: різного типу змагання, загадки, шаради, казки, ігри тощо. Під час проведення дослідження з'ясували, що всі вони ефективні лише тоді, коли змістовні, вимагають застосування знань із мови, приурочені певній темі – темі позакласного заходу, на якому вдосконалюються навички. Серед цікавих за формою проведення вправ на особливу увагу заслуговують ігри. Вони здебільшого бувають частиною позакласного заняття, але можуть використовуватися також як окремо спланований вид роботи. Такими є настільні та інші мовні ігри, що проводяться учнями в кабінеті української мови на перерві й після уроків. Граматичних ігор дуже багато, але важливо використовувати з них ті, які в певних умовах, при опрацюванні відповідної теми дають максимальний ефект. Перевіреними на практиці є ігри-змагання типу: «Хто більше?», «Хто швидше?» «Хто краще?», «Додай правильно» тощо. Вони являють собою вправи на добір, дописування або усне додавання частин слова чи цілих слів. Елементи змагання, внесені в методику проведення вправи, активізують і зацікавлюють учнів. Добирання, виготовлення, а нерідко і складання мовних ігор вимагає від учителя-словесника великої кількості часу, проте ці витрати сторицею повертаються міцними знаннями учнів. Досить цінними з погляду засвоєння знань є мовні шаради. Розгадуючи їх, учень виконує цілий ряд логічних операцій, застосовуючи знання з різних розділів шкільного курсу української мови. Про доцільність запровадження й ефективність мовних ігор треба говорити у зв'язку з відповідним віком і розвитком учнів. Чим молодші школярі, тим ширше мають запроваджуватись мовні ігри. У позакласній роботі учнів старшого віку роль їх знижується. Учні старших класів має цікавити в основному зміст, мовні питання, які розглядаються, та чіткість і ясність їх з'ясування. У ході дослідження виявили, що головна роль у позакласній роботі з української мови належить шкільному радіо. Цікаві передачі про рідну мову і мови світу, повідомлення про історію окремих слів і фразеологізмів, про культуру мовлення учнів школи були досить корисними.

Олімпіада з української мови – одна з форм позакласної й позашкільної роботи учнів, що проводиться з метою розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей учнів, а також для з'ясування кола їхніх інтересів, виявлення дітей, які мають високий рівень знань, для участі в районних (міських) олімпіадах і для організації індивідуальної роботи з ними. Своєрідною рисою цієї форми позакласної роботи є широке охоплення учнів і дух змагання. Результати олімпіади дають змогу вчителям-словесникам побачити результати своєї праці, критично оцінити свою роботу.

Саме позакласна робота, як правило, вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні

види пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета вчителям. Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття в позаурочний час, факультативи. Кожна дитина по-своєму неповторна, бо вона приходить у цей світ, щоб творити своє життя, знайти себе: хтось здібний до музики, образотворчого мистецтва, художньої праці, хтось до математики, хтось пише вірші, оповідання. Скільки дітей – стільки й здібностей, які залежать від психолого-фізіологічних особливостей людини, соціального оточення, сім'ї та школи. Систематично практикуючи позаурочні заходи з української мови, учитель дає можливість учням пересвідчитись у практичній цінності позакласної роботи, у позитивному впливові її на знання й навички.

Як відомо, духовне відображення українського народу неможливо уявити без впливу художньої літератури на формування національної самостійності, бо саме література є одним із активних чинників суспільного виховання совісті, моралі, загальнолюдських цінностей інтелектуальності. Вивчення монографічної теми не припиняється вивченням життєпису письменника, аналізом його творів, проведенням підсумкового уроку. Для зацікавлених літературою учнів зміст монографічної теми поглиблюється на заняттях літературного гуртка, для інших – у краєзнавчих походах, у процесі підготовки і відзначення ювілеїв письменників, у роботі по обладнанню літературного кабінету, в учнівському лекторії, на читацьких конференціях, виставах шкільного театру, масових заходах шкільної бібліотеки. Якщо не всі, то переважна більшість учнів у позакласній та позашкільній роботі збагачує свої знання з літератури, поглиблює вміння, зміцнює навички. Однією з головних передумов успішного проведення позакласної роботи з української літератури є збудження і підтримка в учнів інтересу до неї.

До систематичних форм позакласної роботи з української та зарубіжної літератури належать літературний гурток, шкільний театр, літературний клуб, лекторій. Серед епізодичних, які ми використовуємо у власній практиці, найбільш поширені літературні екскурсії, вечори, виставки, ігри та розваги, різноманітні конкурси, випуски шкільних літературних газет. Головне, це наступність у проведенні заходів: насамперед, літературна екскурсія може передувати літературному вечору, який, у свою чергу, потребує випуску газети, підготовки літературної вистави.

Дуже важливим для практики позакласної роботи з літератури є питання про використання в позакласних заходах матеріалів «цікавої літератури». Щоб оцінити роль і місце цікавого в позакласній роботі, треба насамперед не змішувати цікаве з розважальним. Матеріали «цікавої літератури» використовуються не для того, щоб розважати учнів, а з метою

ознайомлення їх з певними фактами, повторення і закріплення знань із відповідної теми.

Як показало дослідження, необхідна постійна систематична позакласна робота з української літератури, різноманітність її форм. Вона повинна проводитися у взаємозв'язку з навчальною роботою, з позакласним читанням, з іншими видами мистецтва та іншими шкільними предметами, що дозволяє учням зіставляти, самостійно оцінювати твори, сприяє залученню їх до читання взагалі, розвиває естетичні смаки школярів.

Klavdieva Yu. V.

THE ROLE OF BLOGOSPHERE IN NATIONAL INTERNET SPACE DEVELOPMENT

Науковий керівник –

кандидат філософських наук, доцент **М. Ю. Шевченко**

The dynamic growth of information technologies has led to changes in the system of information sources. People have the opportunity to create their own information products in a wide thematic range, with different ethnic and confessional orientation. The dynamic development of the blogosphere and social networks has provided great opportunities for the formation of information space on the Internet in the languages of all peoples, opened up new levers for the popularization of the language, culture, history and religion of different countries on the World Wide Web.

According to our observations, successful and influential blog groups include the following.

1. Educational blogs. By the number of visitors, the leaders in this group are projects located on a wide variety of portals. Project creators conduct consultations and master classes for novice bloggers. Their services in the field of information technology are actively used by school teachers and university teachers. Portals provide them with their own platform for posting their blogs. As a result of such mutually beneficial cooperation, a large number of blogs of the teaching community appeared on the portals, characterized by a variety of areas within the framework of the topic of education. Along with blogs that pursue exclusively educational and methodological goals, problem-analytical ones function successfully. Bloggers discuss in them the most important problems of modern society, give their assessment to important events in the world, talk about innovations in the field of education. Often, such blogs turn into a platform for sharing experience when solving difficult situations in a particular area. There are also special blogs that discuss the problems of teaching individual school subjects.

2. Literary and artistic blogs. The most active in this segment are young writers. Various sites provide an opportunity for young writers, musicians, actors, artists to present their new creative works and help them expand their audience. Unfortunately, more venerable writers are not so widely represented in the blogosphere. Only some of them have blogs on official sites. In addition, pages in them are rarely updated.

3. Journalistic blogs. Although many of the professional journalists working in the national media system do not have personal blogs, at the same time they actively position themselves on the official editorial sites, having quite rich sections and pages there. As independent bloggers, as a rule, either freelancers who do not have strict obligations to the editors or writers of retirement age act. Freelance authors of traditional publications sometimes also successfully act in the blogosphere as "civilian journalists."

4. Show business blogs. Today, they are the most popular among youth audiences. In addition to informing about upcoming concerts, interesting moments from their personal lives, stars actively monetize their account, posting posts in which hidden advertising is traced. Blogs can be used for a momentary effect, to achieve a certain goal. For the most part, this concerns attracting the attention of a wide audience, for which completely unexpected moves can be used.

5. Informational blogs. We are talking not only about popular science blogs, but also about travel blogs. Blogs highlighting the culture and customs of different countries in different languages are very popular.

6. Video blogs. In recent years, the popularity of the feature film blog has noticeably increased. In addition, a large number of video materials are located inside the world's famous large Internet resources. On the YouTube platform, you can find translated cartoons, video tutorials for children, workshops in drawing, music, etc.

7. Media blogs. We will analyze this group of blogs in more detail, since today blogs are quite often found on traditional media sites around the world. If for the time being, journalists considered bloggers as their closest competitors, now, changing tactics, traditional media resources have begun to create blog cells on their sites in order to establish feedback from readers [4].

Professional media are necessary for organizing the activities of civilian journalists and improving their skills. Therefore, discussions about the existing confrontation between professional journalists and bloggers become meaningless. Citizen journalism can develop only on the foundation of traditional professional journalism.

If we talk about the portrait of the average blogger in the national media system, then we can say that this is a man or woman, close in nature to journalism or literature, who are on average 35-40 years old. They show interest in all spheres of life, but they put national interests at the forefront. The main value of modern journalism, however, as well as the blogosphere, is the

preservation of national identity. However, it should also be noted that within the framework of the information network, the factor of ethnic specificity is now gradually disappearing. Today, it is difficult to detect specific elements in the blogosphere that manifest themselves in the peculiarity of the presentation of information. The main element that distinguishes such blogs is only language. In addition, it should be noted that bloggers' posts are often published randomly, do not have a certain periodicity and strict chronological or other sequence [5].

Despite these shortcomings, the blogosphere makes a significant contribution to the development of the multinational information field of modern Ukraine. National media resources, including the blogosphere, regardless of thematic preferences and differences in the composition of their audience, are the most important area of the language functioning, uniting its speakers.

With hip-hop music and style as its core themes, the ESL Hip Hop blog makes learning fun. This is an ESL blog that is powerfully entertaining and educational. You'll be glad to know you don't need to be a rapper to be able to learn from it.

Hip-hop artists are known for their command of language and lyrical freedom. This is well captured in these instructive posts. For example, there is a post on understanding the zero conditional by examining one of M.I.A's songs.

The past perfect is explored through the songs of A Tribe Called Quest. Many posts feature vocabulary lists, videos and picture dictionaries [2].

Understanding the English language with all its richness is made easier with Espresso English. These lessons are a valuable addition to your repertoire of learning tools. They are clearly presented, cover a broad range of topics and make good use of pictures.

The text is clear and concise with highlighted keywords. Espresso English is run by Brazil-based English teacher Shayna. It is suitable for beginners and intermediates.

RealLife English puts the student firmly in the driving seat of their learning with videos, podcasts and blogs. The blog section is vast and constantly updated with lessons and cultural insights. The sentences are short and to the point.

Each post is divided into a number of bite-sized chunks. This is a smart stylistic form that prevents the student from feeling overwhelmed. The blogs are divided into various categories such as fluency tips, grammar, cultural reflections, slang, swear words and lifestyle English.

Phrase Mix is a wonderful site that fully examines English phrases. It provides explanations of what they mean and the contexts in which they are used.

The blog section features diverse topics such as how to avoid language mistakes and famous English movie quotes. The tone is warm, friendly and engaging with a nice undercurrent of humor.

The average posts are fairly short at around 200-300 words. All are packed with great information that is neatly presented on the page.

I am a student of the second course of Donbas State Pedagogical University who got the scholarship to participate in English access Microscholarship Program financed by U.S. Embassy in Kiev at English Lessons and intensive sessions develop blogging qualities and public speaking. I give lessons online for pupils of secondary schools in the east of Ukraine [6].

At meetings of debate club «Per Aspera Ad Astra» I am a student of Donbass state pedagogical university develop blogging qualities presenting reports on the topics «Is blogging a profession?», «The Role of Blogging in Young People's Lives» , «The importance of the blog in different spheres of life»

ЛІТЕРАТУРА

1. Интернет-журналистика: вчера и сегодня. *Компас*. 2005. 15 апр. URL: <http://infocom.uz/2005/04/15/internet-zhurnalistika-vchera-i-segodnya>, свободный.
2. Машкова С. Г. Интернет-журналистика. Тамбов: Изд-во Тамбов, гос. техн. ун-та, 2006. 80 с.
3. Градюшко А. А. Основы Интернет-журналистики. Минск: БГУ, 2012. 152 с.
4. Блоги теряют популярность. URL: <http://pcnews.ru/news/34-36-2007-2008-23-74-livejournal-liveinternet-loveplanet-2006-sup-222545.html>, свободный.
5. Бондаренко С.В. Особенности создания и функционирования публичных площадок «электронной демократии». *Полис*. 2011. № 5. С. 164–178.
6. Жолудь Р. В. Блогинг и профессиональная журналистика в современных массовых коммуникациях: противостояние или симбиоз? *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Филология. Журналистика*. 2011. № 2. С. 177–180.
7. Закирова А. Ж. Интернет-технологии в межэтнической коммуникации. Москва: Просвещение, 2014. 365 с.

Клець О. О., Маторіна Н. М., Потапенко М. О.

ИНТЕГРОВАНІЙ УРОК ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МУЗИЧНИМ МИСТЕЦТВОМ, ОБРАЗОТВОРЧИМ МИСТЕЦТВОМ

Наприкінці навчального року на повторення вивченого в 6 класі за програмою відведено 2 години. Автори цієї публікації пропонують зробити зазначені уроки інтегрованими та провести їх парою. Унаслідок цього в цікавій та нестандартній формі повторенням буде охоплено весь курс зарубіжної літератури 6 класу. Перевагою уроків є те, що жоден урок не

вимагає особливих ТЗН та доступу до мережі Інтернет, а це, як показує практика, є проблемним для багатьох міських шкіл.

Тема: **Цікаво про книги** (узагальнення і систематизація навчального матеріалу).

Мета: узагальнити знання з курсу «Зарубіжна література» за 6 клас, познайомити з цікавими фактами про книги, показати відмінність між читанням книги й переглядом фільмів, продемонструвати різноманітні творчі підходи до читання книг, розвивати пам'ять, уяву, творчі здібності, формувати навички командної роботи, виховувати любов і дбайливе ставлення до книги.

Ключові компетентності: спілкування державною мовою; уміння навчатися впродовж життя; інформаціо-цифрова; соціальна та громадянська.

Наскрізна змістова лінія: «Громадянська відповідальність».

Тип уроку: узагальнення набутих знань та навичок.

Обладнання: будь-який пристрій для відтворення звукових файлів; за бажанням – мультимедійний проектор з екраном та комп'ютером.

Випереджальне домашнє завдання:

1. Підготувати розповідь про незвичайні книги.

Будинок без книги, як кімната без вікон.

Генріх Манн

I. Організаційний момент

На етапі організації відбувається формування 5 груп учнів шляхом жеребкування (учні витягають навмання вирізані кольорові макети книжок; жеребкування може відбуватися в будь-який інший спосіб). Перша група (наприклад, зелений колір) об'єднує «костюмерів», друга (жовтий колір) – «операторів-постановників», третя (червоний) – «режисерів», четверта (помаранчевий) – «звукорежисерів, п'ята (синій) – «художників-постановників». Після об'єднання учнів групи займають місця в підготовленому для цього класі.

II. Оголошення теми та мети уроку

III. Бесіда

У нашому світі дуже багато найрізноманітнішої інформації. Як можна її передавати, за допомогою чого? Як можна зберігати таку інформацію? У чому переваги друкованого варіанту зберігання інформації перед електронним?

Протягом багатьох століть книга була основним засобом зберігання інформації. У наш час з'явилися інші способи зберігання й передачі інформації, але книга все ж не втратила свого значення. У світі є багато унікальних, незвичайних книг. Сьогодні ми будемо говорити про книжки, про все, що з ними пов'язано. Я попрошу вас бути дуже уважними протягом всього дня, тому що в кінці нашого заняття ми проведемо конкурс на найуважнішого учня.

IV. Перевірка випереджального домашнього завдання

Група учнів доповідає про незвичайні книги

1. Найменшу книгу в світі створив російський художник Володимир Аніскін. Рекорд був зафіксований у 2016 році. Свою книгу В. Аніскін зміг розмістити на двох половинках макового зернятка. У самому центрі його зрізу розташована пластинка із золота. На її верхній частині знаходиться безпосередньо книга, а для зручності читачів внизу розкладено окремі сторінки. Листи мікрокниги скріплені між собою найтоншої пружинкою, і їх можна перегортати, немов перекидний настільний календар.

Як виявилось, нанизування сторінок на пружинки – найскладніша операція у всьому процесі виготовлення мікрокниги. Розмір цього «видання» становить 0.07x0.09 мм. Щоб прочитати текст, необхідно скористатися мікроскопом. Мікрокнига зроблена в двох варіантах: один з них називається «Лівша», і в ньому зібрані імена і прізвища майстрів, яким коли-небудь вдалося підкувати блоху; у другій супер-мініатюрній книзі надруковано алфавіт.

2. Книга з Мандалая, М'янма (Бірма). Король М'янми оголосив про створення своєї книги в середині 19-го сторіччя. Його «Тіпітака Палі», канон буддизму теравада, є найбільшою книгою у світі. І більш того: кожна з 1460 сторінок цієї книги зроблена з мармуру, а шрифт виконаний із золота.

3. А ось найбільшою книгою «для дорослих» є твір данського видавництва «Min A-Kasse», який є практично повною версією всім відомої Вікіпедії. У 2009 році було вирішено зібрати всі найпопулярніші й вибрані статті електронного ресурсу англійською мовою і перенести їх на папір. У результаті цього вийшла книга висотою 0,5 метрів, яка налічує понад 5 000 сторінок.

4. Біблія – книга, яку найчастіше видають у світі. Щодня тиражується 32876 примірників. Це означає, що кожен секунду в світі видається одна книга Біблії. Вона видавалася так часто, що досягла рекорду – близько шести трильйонів примірників. Це означає, що якщо зараз взяти всі Біблії, які коли-небудь видавалися, і роздати кожному жителю планети Земля (7,3 млрд), то у кожного жителя (враховуючи немовлят) виявиться по ... 822 Біблії. Біблію перекладено 2036 мовами світу.

V. Слово вчителя

Як бачимо, книгам приділялася й дотепер приділяється величезна увага в різних країнах. Звичайно, до створення телевізорів, радіо, комп'ютерів книга була основним джерелом інформації. Але чому навіть сьогодні, коли є стільки різноманітних можливостей отримання інформації, інтерес до книги не пропадає?

Чи не здається вам, що багато людей не люблять читати й вважають за краще дивитися фільми? А ви якої думки?

Звичайно, фільм не завжди знімається точно за книгою. Але що може бути поганого у фільмі, якщо він знятий повністю за книгою, відображає її зміст? У чому програє такий фільм порівняно з книгою? Давайте разом у цьому розберемося.

VI. Гра «Створюємо фільм»

Зараз я пропоную вам спробувати себе в ролі команди, яка знімає фільм. Давайте подумаємо, хто бере участь у зйомках фільму (**Передбачувані відповіді:** *режисер, звукорежисер, художник-постановник, оператор-постановник, костюмер*).

Ви вже об'єднані в групи за кольорами своїх бейджів-книжок. Отже, група з зеленими бейджами буде костюмерами, жовтими – операторами-постановниками, червоними – режисерами, помаранчевими – звукорежисерами, синіми – художниками-постановниками. Протягом уроку ми будемо працювати з тими творами, які вивчили протягом цього навчального року.

1. Першою попрацює **група костюмерів**. Пригадайте роман Гаррієт Бічер-Стоу «Хатина дядька Тома». Серед героїв цього твору була маленька дівчина на ім'я Євангеліна Сен-Клер. Коли Том уперше зустрівся з цією дитиною? А тепер уявіть, що вам, шановні костюмери, треба підібрати одяг для сцени першої зустрічі Тома з Євангеліною. Звернімося до тексту. Авторка подає опис самої дівчини, її характеру та поведінки, але не описує сукні, в якій була Євангеліна. Зараз ми всі разом прослухаємо уривок з твору, де йдеться про дівчинку. Наша група костюмерів отримає необхідні матеріали для того, щоб підібрати одяг Євангеліні, обговоривши, яким саме він має бути. Якщо жоден із запропонованих варіантів не підійде, група може скористатися кольоровими олівцями, ножицями та щось виправити на власний розсуд. Після цього спікер групи представить виконану роботу та пояснить, чому саме була обрана така сукня.

Поки костюмери працюють, усі інші учні подумують, якою вони б хотіли бачити сукню дівчини. Ми це все обговоримо та занотуємо наші варіанти на дошці (або фліпчарті). До обговорення виносяться такі питання, як-от: фасон сукні, колір, тканина, оздоблення тощо.

А зараз послухаємо, що пише про Євангеліну Бічер-Стоу: «Поміж пасажирів пароплаву був молодий, заможний і знатний джентльмен із Нового Орлеану на ім'я Сен-Клер. Він подорожував з маленькою донькою п'яти-шести років і якоюсь дамою, ймовірно, їхньою родичкою, яка допомагала йому доглядати за дитиною.

Томові часто впадала в око ця маленька дівчинка – рухливе, непосидюче створіння, котре так само неможливо було втримати на місці, як сонячний промінь або літній вітерець. Її личко привертало увагу не так бездоганною вродою, як загадковою мрійливою вдумливістю і, з

невідомих причин, змушувало замилюватися кожного, хто дивився на неї – і вразливих, і черствих. Витончена форма голівки і шляхетні лінії шиї надавали дівчинці особливої граційності, довге золтаво-каштанове волосся легкою хмарою обрамляло обличчя, а вражаюча глибина і проникливість її небесно-синіх очей вирізняла її з-поміж інших дітей і несвідомо вабила усіх. Вона завжди рухалась із легкою посмішкою на рожевих устах, пурхала усюди, постійно щось наспівуючи, ніби у щасливому сні» (Г. Бічер-Стоу. Хатина дядька Тома / пер. З англійської О. Балері. Київ: Форс Україна, 2010. 288 с.).

Підсумок учителя. Як бачите, у нас вийшли різні описи вбрання Євангеліни. Кожен з нас представив свою дівчинку, а якби ми дивилися фільм або мультфільм, то у всіх було б однакове уявлення про Євангеліну – те, яке запропонувала б нам знімальна група або мультиплікатори. Ми поговорили тільки про одяг! А скільки ще усього нас чекає в нашій грі про фільм!..

2. Тепер давайте звернемося до такої важливої для книги й фільму деталі, як пейзаж, місцевість, де відбувається дія. Цими питаннями при зйомці фільмів займаються оператори-постановники. Вони вибирають ту місцевість, яка, на їхню думку, відповідає тому, що описано в книзі. **Зараз попрацюють наші оператори-постановники.**

Звернімося до оповідання Рея Бредбері «Усмішка». Сподіваюсь, ви пригадали, що в оповіданні ідеться про майбутнє нашої планети. Описів місцевості зовсім небагато, але все ж вони є. Автор описує те, що бачить Том, коли біжить додому зі шматочком картини в руці. Звернімося до цього епізоду, а після цього група операторів-постановників, отримавши все необхідне для роботи, спробує зробити нарис пейзажу (або просто розмістити необхідні елементи пейзажу на аркуші паперу), а всі інші учні візьмуть участь у загальному обговоренні та спробують створити свій варіант зазначеної місцевості.

Увага, цитата: «Не кажучи ні слова, схлипуючи, Том побіг геть. За місто, на поранену воронками дорогу, через поле, через мілку річечку він біг, не обертаючись, і стиснута в кулак рука була захована під куртку.

Вже коли заходило сонце, він дістався маленького сільця та пробіг крізь нього. О дев'ятій годині він був біля розбитої ферми. За нею, у тому, що залишилося від силосної башти, під навісом, його зустріли звуки, які казали йому, що родина спить – спить мати, батько, брат» (Р. Бредбері. Усмішка. Зарубіжна література. 6 клас. Посібник-хрестоматія. Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 1999. 400 с. С. 296–300).

Підсумок учителя. І одяг наших Євангелінів, і наші пейзажі вийшли різними. Це говорить про те, що у кожного з нас своя фантазія і книга її не обмежує, а от фільм дає вже готову картинку. У цьому можна переконатися, подивившись на пейзажі, узяті з фільмів, знятих за мотивами оповідання «Усмішка». (Ремарка: якщо є технічна можливість,

можна показати на екрані відповідні моменти з фільмів. Покликання на фільми:

https://www.youtube.com/watch?v=d_knEejU13s

https://www.youtube.com/watch?v=3_ou7Z2dUvo

<https://www.youtube.com/watch?v=gUrXMSjQb1M>)

3. Як ми знаємо, у фільмах знімаються актори. І дуже багато залежить від того, наскільки точно режисер підбере акторів на ту чи ту роль. Наші **режисери** займуться підбором актора для фільму за повістю Миколи Гоголя «Ніч перед Різдом». Звичайно, ви всі знаєте, що за цією книгою вже створено фільм, але чи всіх задовольняє роль красуні Оксани та цариці, до якої Вакула літав за черевичками? Що ми знаємо про зовнішність Оксани з самої книги? Не так вже й багато: «Оксане не минуло еще и семнадцать лет, как во всем почти свете, и по ту сторону Диканьки, и по эту сторону Диканьки, только и речей было, что про нее. Парубки гуртом провозгласили, что лучшей девки и не было еще никогда и не будет никогда на селе.

«Что людям вздумалось расславлять, будто я хороша? — говорила она, как бы рассеянно, для того только, чтобы об чем-нибудь поболтать с собою. — Лгут люди, я совсем не хороша». Но мелькнувшее в зеркале свежее, живое в детской юности лицо с блестящими черными очами и невыразимо приятной усмешкой, прожигавшей душу, вдруг доказало противное. «Разве черные брови и очи мои, — продолжала красавица, не выпуская зеркала, — так хороши, что уже равных им нет и на свете? Что тут хорошего в этом вздернутом кверху носе? и в щеках? и в губах? Будто хороши мои черные косы? Ух! их можно испугаться вечером: они, как длинные змеи, перевились и обвились вокруг моей головы. Я вижу теперь, что я совсем не хороша!..». (Н. В. Гоголь. Ночь перед Рождеством. URL: <https://ilibrary.ru/text/1088/p.24/index.html>)

Під такий опис може підійти багато українських красунь, а не лише Людмила Мизнікова – акторка, яка зіграла роль Оксани в фільмі.

Те ж саме можна сказати і про царицю з цієї повісті. Ось її опис: «Тут осмелився и кузнец поднять голову и увидел стоявшую перед собою небольшого роста женщину, несколько даже дородную, напудренную, с голубыми глазами и вместе с тем величественно улыбающимся видом, который так умел покорять себе все и мог только принадлежать одной царствующей женщине». (Н. В. Гоголь. Ночь перед Рождеством URL: <https://ilibrary.ru/text/1088/p.24/index.html>) До речі, роль цариці у фільмі «Ніч перед Різдом» зіграла Зоя Василькова.

Зараз наші режисери проведуть своєрідний кастинг на роль Оксани та цариці, уважно розглянувши запропоновані їм кандидатури. А всі інші учні обговорять, якими, на їхню думку, мають бути акторки, якими якостями характеру вони повинні володіти, щоб зіграти відповідні ролі, та детально опишуть їх зовнішність. Усе це ми занотуємо на фліпчарті, поки

група режисерів буде обирати акторок. Звичайно, свій вибір режисери мають обґрунтувати.

Підсумок учителя. Порівняйте результати наших записів на фліпчарті та роботи групи режисерів. Як бачимо, у нас знову різні погляди на образи героїнь, хоча опис ми читали один і той самий.

4. У кожному фільмі звучить музика, яка допомагає більш точно, яскраво передати те, що хочуть донести до глядача автори фільму. І зараз попрацюють наші **звукорежисери**.

Звернімося до роману Жуля Верна «П'ятнадцятирічний капітан». Пригадайте той момент, коли Дік Сенд разом зі своїми друзями блукав нетрями Африки. Від якої біди врятували маленький загін термітники?

А зараз заплющить очі і уявіть, відчуйте, почуйте ту страшну негоду: «Стояла задушлива спека. Вона була б і геть нестерпна, якби між землею й пекучим сонцем не лежав заслін із темних грозових хмар. На обрії спалахували блискавки і глухо гуркотів грім. Ось-ось уперіщить дощ.

Грози в Африці страшні: дощ як з відра, ураганний вітер, що вивертав найміцніші дерева, безперестанні блискавки. Дік Сенд знав це і дуже стурбувався. Не ночувати ж їм просто неба!

Вдарила гроза... Однак дощ полив не відразу. Спершу – і це було куди небезпечніше – спалахнули велетенські блискавки. Зробилось майже зовсім темно, хоч сонце ще стояло над обрієм. Громаддя хмар поволі спускалося, і здавалось, воно от-от завалиться. Червоні та сині блискавки краляли його тут і там, оповиваючи рівнину безладним плетивом вогнів.

Кілька великих крапель дощу впали на землю. Тим часом повіяв лютий вітер. І великі краплі дощу залопотіли по землі. Ще трохи, й гроза зовсім розшаленіє.

Через кілька хвилин розійшлася така гроза, про яку в помірних широтах і гадки не мають. Дощ лив товстими струменями, які подеколи зливалися в широчезні потоки, що вивергались на землю справжніми водоспадами. Здавалось, бездонний небесний басейн зненацька перекинувся, і вся вода ринула на землю. Від такої зливи рівнини обертаються на озера, струмки – на бурхливі потоки, річки виходять з берегів, затоплюючи величезні простори. На відміну від помірних поясів, в Африці такі грози тривають по кілька днів. Годі збагнути, як нагромаджується вгорі стільки водних випарів та накопичується стільки електрики. Мимоволі спадає на думку, що почався всесвітній потоп». (Жуль Верн. П'ятнадцятирічний капітан URL: https://www.ae-lib.org.ua/texts/verne__un_capitaine_de_quinze_ans__ua.htm#2-04)

Сподіваюсь, ви уявили цей страшний дощ і ту музику, яка могла б супроводжувати цей епізод у фільмі. Нашим звукорежисерам пропонується 5 варіантів музичних творів, прослухавши які, вони мають дійти висновків, який найбільше відповідає зачитаному фрагменту (1. Бетховен. Гроза в сучасній обробці. 2. Вівальді. Шторм. 3. Чайковський. Гроза. 4. Бетховен. Літня гроза. 5. Моцарт. Реквієм за мрією).

Інші учні класу спробують обговорити, якою має бути музика за характером, які музичні інструменти варто задіяти, чи буде змінюватися темп, гучність музики тощо. Усі думки та пропозиції будуть фіксуватися на фліпчарті.

Підсумок учителя. Як бачимо, знову виникають певні розбіжності в розумінні того, якою має бути музика зливи. І знову книга дає нам можливість фантазувати, чути свій дощ, свою негоду, бачити яскраві блискавки та відчувати всі страхи героїв по-своєму.

5. А тепер ми ще трохи попрацюємо з інтер'єром. Тут нам допоможуть наші **художники-постановники**. У «Різдвяній пісні в прозі» Чарльза Діккенса є опис приміщення, в якому жив Скрудж. Прочитаємо його уважно. А потім група **художників-постановників** намалює схему розташування предметів у кімнаті, обере із запропонованих роздрукованих предметів ті, які найбільше відповідають описові, а також відтворить інтер'єр кімнати, розподіливши роль певних меблів між усіма бажаючими.

«Вітальня, спальня, комора. Скрізь усе так, як і мусило бути. Під столом – нікого, під диваном – нікого, у каміні ледь жевріє вогник, миска і ложка чекають на столі, каструлька з рідкою вівсянкою (її Скрудж споживав на ніч від застуди) – на полиці біля грубки. Під ліжком – нікого, у шафі – нікого, в халаті, що висів на стіні й виглядав якось підозріло, – теж нікого.

Вогонь у каміні ледь жеврів – мало пуття було від нього такої холодної ночі. Скруджеві довелося присунутися впритул до ґрат і низько нагнутися над вогнем, щоб відчути слабкий подих тепла від цієї жалюгідної жменьки вугілля.

Камін був старий-престарий, складений іще бозна коли якимось голландським купцем і облицьований дивовижними голландськими кахлями, що зображали сцени зі Святого Письма.

Пройшовшись кілька разів із кутка в куток, він знову сів на стілець і відкинув голову на спинку. І погляд його випадково спинився на дзвіночку. Цей старий, давним-давно непотрібний дзвіночок невідь-чому повісили колись у кімнаті і з'єднали з одним із приміщень верхнього поверху». (Чарльз Діккенс. Різдвяній пісні в прозі. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=220&page=3>)

Підсумок учителя. Ви переконалися, що опис інтер'єра кімнати автором твору дозволяє читачеві самому додумувати якісь подробиці, фантазувати, розвивати свою творчу уяву. Найякісніший фільм такої можливості не дає, він пропонує глядачеві вже готове режисерське рішення.

Дякуємо за увагу!

Усі необхідні матеріали можна знайти за покликанням →

https://drive.google.com/drive/folders/1R14cDf_9V7_rzQsSvO3o0nF3JUwYRBRg?usp=sharing

Коваленко В. П.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Студентство – найпрогресивніша частина нової генерації молоді нашої країни, тому соціалізація саме цієї частини суспільства набуває актуальності в наш час, оскільки в майбутньому саме вона буде визначати вектор розвитку України як європейської держави. Вищий навчальний заклад відіграє в процесі соціалізації студентів важливу роль, створюючи середовище, в якому особистість проходить певні етапи свого життя, входить в соціальну сферу, активно відтворює систему соціальних зв'язків.

Варто зазначити, що підготовка майбутнього вчителя-філолога у вітчизняних університетах здійснюється за трьома напрямками:

- вчитель рідної (української) мови та літератури;
- вчитель іноземної мови та зарубіжної літератури;
- вчитель з подвійною спеціальністю, наприклад, вчитель української та іноземної мови та зарубіжної літератури.

Ми в нашому дослідженні будемо зосереджувати увагу на соціалізації саме вчителя іноземної мови та зарубіжної літератури. Соціалізація майбутнього вчителя-філолога – це складний цілісний стан особистості, який характеризується сукупністю її професійно важливих якостей і забезпечує їй свідомий перехід із системи вузівської підготовки в систему професійної діяльності й успішну самореалізацію в ній на основі ціннісного ставлення до педагогічної праці, володіння способами самопізнання, самоаналізу і самооцінки, прагнення до самоосвіти та самовиховання, здійснення самоконтролю і самокорекції, наявності професійних здібностей, педагогічних та філологічних.

Дослідники зазначають, що в наш час активно відбуваються нові трансформаційні процеси соціалізації молоді, через що модель соціалізації перебуває у стані формування.

У вітчизняній і зарубіжній науці наявні різні класифікації чинників соціалізації. Як правило, всі вони розглядають соціалізацію крізь призму три- або чотиріступеневої класифікації її основних факторів.

Ми вважаємо, що професійне становлення особистості майбутнього філолога – це єдність двох процесів: формування студента як майбутнього фахівця та його соціалізація, оскільки професійні особистісні якості майбутнього вчителя є складовою частиною його «соціального портрету» і в узагальненому вигляді передбачають єдність особистісних, комунікативних якостей, статусно-позиційних особливостей та діяльнісних або професійно-предметних показників.

Структура соціалізації студента в наукових розробках українських і зарубіжних науковців має декілька компонентів:

- особистісний (здатність до самореалізації в обраній професії);
- діяльнісний (здатність до професійної діяльності);
- комунікативний (здатність до ефективного спілкування та взаємодії).

Найбільш розгалужену структуру процесу соціалізації дослідники представляють у вигляді наступних компонентів:

- *концептуальний* компонент (сума професійно значущих знань);
- *інтегративний* компонент (здатність спеціаліста поєднувати у професійній діяльності теорію і практику);
- *конфліктологічний* компонент (обізнаність особистості щодо можливих стратегій поведінки в конфлікті та вміння адекватно поводитися в конкретній ситуації);
- *комунікативний* компонент (уміння ефективно користуватися письмовими та усними засобами комунікації);
- *особистісний* компонент (професійна спрямованість та ціннісні орієнтації, професійно важливі особистісні якості та здібності, професійний обов'язок та відповідальність, наявність професійного «Я-образу»).

В. Турчанінов зазначає, що концептуальний компонент представляє суму професійно значущих знань; інтегративний компонент відбиває здатність спеціаліста поєднувати у професійній діяльності теорію і практику; комунікативний – уміння ефективно користуватися письмовими та усними засобами комунікації; конфліктологічний містить обізнаність особистості щодо можливих стратегій поведінки в конфлікті та вміння адекватно реалізовувати їх в конкретній ситуації; особистісний компонент включає професійну спрямованість та ціннісні орієнтації, професійно важливі особистісні якості та здібності, професійний обов'язок та відповідальність, наявність професійного «Я-образу» [1].

Варто зазначити, що в процесі соціалізації студентської молоді дослідники виділяють три етапи: 1) адаптаційний; 2) ціннісно-діяльнісний, або диспозиційний; 3) професійний.

Етап адаптації охоплює перший і частково другий курси. На цьому етапі студенти оволодівають способами навчально-професійної діяльності, основний зміст – це адаптація студента до нових умов. Ціннісно-діяльнісний охоплює частково другий, третій та четвертий курси. На цьому етапі забезпечується розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда. Професійний етап охоплює випускні курси. Він сприяє завершенню професійно-особистісного ставлення студентів, перетворюючи їх на активних суб'єктів соціалізаційного процесу.

Основний характер структури окремої особистості складається в процесі соціалізації на основі структури систем соціальних об'єктів, з якими вона мала зв'язок протягом свого життя, включаючи, звичайно, культурні цінності й норми, інституційовані в цих системах. Соціалізація – це процес засвоєння ролей і очікуваної поведінки у відношеннях з сім'єю і суспільством та розвиток позитивних зв'язків з іншими людьми. Процес соціалізації особистості здійснюється через певні механізми ідентифікації та імітації. Імітацію можна розглядати як процес засвоєння елементів культури (знань, умінь, образів) шляхом наслідування, а ідентифікація виражає відношення до соціального світу, прийняття цінностей.

Крім багаторівневої структури чинників процесу соціалізації вченими виділяються її етапи, фактори, засоби, механізми, агенти. Феномен соціалізації наявний в умовах впливу на індивіда, перебуває в залежності від різноманітних факторів. Можна виділити наступні групи впливів: мега -, макро -, мезо -, мікро – фактори. Завдяки їм індивід знаходиться на етапі готовності піти на зустріч запитам і сподіванням загалу суспільства з огляду на широкий спектр ймовірних життєвих ситуацій. Складний процес соціалізації долучає не менш специфічні об'єкти, суб'єкти, агенти.

Варто зазначити, що мезофактори впливають на соціалізацію індивіда і через четверту групу – мікрофактори. До них належать чинники безпосереднього впливу на конкретних людей, котрі з ними взаємодіють: сім'я, сусіди, групи ровесників, співробітники, громадські, державні, релігійні об'єднання, мікросоціум.

Мікрофактори соціалізації реалізуються через різні інститути соціалізації – формуються соціальні норми, традиції, звичаї, родину, державні, суспільні установи й організації. Провідна роль у цьому процесі належить навчальним закладам, які здійснюють цілеспрямований соціалізуючий вплив на людину.

Для студентів філологічних спеціальностей повною мірою застосовуються і виправдовуються на практиці всі ті етапи, фактори, характерні властивості процесу соціалізації, що і до представників інших спеціальностей студентської молоді. Однак, за наявності всіх структурних елементів складної парадигми входження в соціум багатогранного освітнього простору університету, вирізняються й суттєві відмінності, особливості з урахуванням філологічної специфіки.

Так, наприклад, за нашим переконанням, особливості структури соціалізації студентів філологічних спеціальностей необхідно розглядати як своєрідний синтез психолого-педагогічних, соціологічних складових у комплексі з новітніми досягненнями гуманітарних наук і до компетентностей майбутнього філолога необхідно долучити:

- здатність до сприйняття себе як носія загальнолюдських та національних цінностей, до пошуку вирішення глобальних проблем;

- здатність до усвідомлення відповідальності за майбуття країни;
- здатність до навчання етично прийнятних норм самовираження в суспільстві;
- здатність до оволодіння етикою і стратегією дискусійного спілкування з людьми різних поглядів і вірувань;
- здатність до набуття навичок застосовувати соціокультурні знання відповідно до ситуації спілкування у процесі комунікації;
- здатність до розвитку потреби в самоосвіті.

На кожній стадії соціалізації майбутніх студентів-філологів не тільки розв'язуються специфічні завдання розвитку особистості, але й створюються умови для переходу на наступну. Таким чином, процес соціалізації студентів містить практичну, психологічну й моральну підготовку до професійної життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Turchaninov, V. N. (2005). *Formation of students' professional competence in social work with the family*. (PhD dissertation). Yekaterinburg, Russia, Yekaterinburg Pedagogical University.

Коваленко В. П., Боженко Ю. С.

ВПЛИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ШКІЛЬНУ ОСВІТУ

Впроваджені карантинні заходи через різке погіршення епідеміологічної ситуації, що була спричинена поширенням хвороби COVID-19, значно вплинули на всі сфери життя. Люди світу опинилися замкненими у власних домівках; виникли суттєві складнощі у системі охорони здоров'я; під загрозою опинилися економіки цілих держав, а освітяни чи не вперше за усю історію людства змушені були перейти на повне дистанційне навчання. Такий різкий перехід висвітив безліч прогалин у системі освіти.

Першою значною проблемою для України виявилось недостатнє фінансування державних закладів освіти та забезпечення рівного доступу до якісного навчання. Цю тенденцію можна спостерігати, порівнюючи освітні можливості учнів, що навчаються у великих містах, ліцеях, гімназіях, спеціалізованих школах та дітей, які мешкають у сільській місцевості та невеликих селищах міського типу. Наступним показником цієї нерівності стала нестача технічного оснащення та навіть відсутність постійного доступу учнів й вчителів до мережі Internet. Крім того, доступ до освітніх послуг втратили діти з особливими потребами, які були учнями інклюзивних навчальних закладів, а також діти, які були вимушені повернутися додому зі спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів. Таким чином неможливо було проводити заняття онлайн, а значна

частина навчального матеріалу залишилася невивченою.

Несподіваний перехід на дистанційну систему навчання змусив владу реагувати на дану ситуацію. Тож у найкоротший термін була запущена ВШО (Всеукраїнська школа онлайн) – телевізійна платформа для учнів 5-11-х класів. Проте тут також виникли деякі негативні моменти: брак часу на підготовку до уроків значно понизив їхню якість; матеріал, який викладали учителі ВШО, не завжди відповідав шкільній програмі; відсутність зворотного зв'язку призвела до неможливості необхідного діалогу між учнем та вчителем й перевірки засвоєння інформації. Крім того, постійно підлягала критиці відсутність подібної освітньої підтримки учнів початкових класів, навчання яких повністю стало обов'язком їхніх батьків. Однак також є певні позитивні моменти, такі як усвідомлення необхідності створення єдиної державної освітньої платформи та розвиток й удосконалення освітньої бази, що постійно спонукає до пошуку нових ідей та вирішення нагальних потреб системи освіти.

Другою значною проблемою стала відсутність реальної методологічної підтримки педагогів. У багатьох країнах світу вчителі були здебільшого неготові підтримувати неперервність навчання та пристосовуватися до нових цифрових методів викладання. Тому, навіть, у контексті адекватної інфраструктури та можливості якісного технічного оснащення все ще відчувався брак необхідних базових навичок інформаційно-технологічної комунікації.

Щодо України варто сказати, що у період літніх канікул питання про подальшу форму навчання набуло значної актуальності та активно обговорювалося членами Уряду, пропонувалося декілька можливих сценаріїв продовження освітнього процесу. Врешті-решт було вирішено, що школи почнуть свою роботу відповідно до обмежень зонування. Втім, навіть після визначення адекватного сценарію роботи шкіл, педагоги не отримали дидактичної підтримки та необхідного цифрового контенту для здійснення дистанційного навчання. Тому впродовж майже усього першого семестру 2020 – 2021 року вчителі були вимушені самостійно шукати та створювати навчальний матеріал для учнів.

Виникла нагальна необхідність внести корективи до календарно-тематичного планування, ознайомлюватися та тестувати різноманітні сервіси для створення завдань та перевірки знань, сприяти індивідуалізації процесу навчання, підвищувати навчальну самостійність виконання робіт шляхом розподілу матеріалу таким чином, щоб одна його частина була відведена поглибленому вивченню теорії, а інша – контролю набутих знань, умінь та навичок. Учителі мали бути на зв'язку з кожним учнем майже цілодобово, надавати чіткі інструкції, підтримувати зацікавленість учнів, проводити заняття в ігровій формі.

На заваді, також, стояли певні часові обмеження онлайн-уроків, що

змінювалися відповідно до предмета та вікової категорії. Таким чином, урок учнів початкової школи не мав тривати довше, ніж 20 хв., допустима норма роботи за комп'ютером або іншим гаджетом для школярів 5-8 класів складала максимум 35 хв., а учні 9-11 класів мали змогу займатися на 5 хв. більше. Натомість заняття бажано було проводити відповідно до наступної пропорції: з 9:00 до 12:00 та з 14:00 до 16:00. У більшості випадків це значно ускладнювало освітній процес, адже фактично учні були вимушені займатися на декілька годин довше.

Третьою значною проблемою виявилася нездорова психологічна ситуація, у якій опинилися учні, батьки та учителі. У розпал пандемії необхідно пам'ятати, що під загрозою знаходиться не лише фізичне, а й ментальне здоров'я людини. Психологічний стан дитини є особливо вразливим в умовах самоізоляції, адже школярі перебувають саме у тій стадії розвитку, коли малорухливий спосіб життя, лімітизація спілкування з однолітками, постійне перебування в одному приміщенні, безконтрольне використання інформаційних технологій може серйозно датися взнаки та негативно вплинути на майбутнє дитини, її здоров'я, соціалізацію та вміння відстоювати свою честь та гідність не лише у форматі офлайн спілкування, а й у кіберпросторі.

Батьки також потерпають від наслідків пандемії. Через вимушений карантин багато підприємств або тимчасово припинили свою діяльність, або взагалі збанкрутували та закрилися. Люди залишилися без роботи, фінансової підтримки та навіть медичного страхування у той час, коли вони як ніколи потребують гарантії збереження власного здоров'я. Втім, незважаючи на матеріальні складнощі вони мали турбуватися про фізичний, емоційний та освітній добробут своїх дітей, а тим, кому вдалося зберегти робоче місце, довелося розриватися між службовими та сімейними обов'язками.

Велика напруга та втома також призводять до погіршення ментального здоров'я вчителів. Так, наприклад, у жовтні 2020 року американська некомерційна організація RAND (Research and Development) провела репрезентативне опитування вчителів та директорів шкіл Сполучених Штатів Америки та дійшла висновку, що майже 80% відсотків вчителів відчують емоційне вигорання. Вони працюють більше годин на добу за тією ж заробітною платою, а в деяких випадках і за меншою, педагоги мають встановлювати нижчі критерії оцінювання рівня якості знань, багаторазово повторювати з дітьми пройдений матеріал, пояснювати органам місцевого самоврядування важливість підтримки системи освіти та боротися не лише з власною апатією, а й з учнівською. Тож, повертаючись до результатів зазначеного опитування, варто сказати, що 25% опитуваних педагогів розмірковують над остаточним припиненням своєї професійної діяльності у якості вчителя. Це, у свою

чергу, може призвести до значного кадрового голоду.

Наступним проблемним питанням є безпека дітей у школі. Пандемія COVID-19 назавжди змінила наше уявлення про навчання та встановила нові правила санітарно-гігієнічних норм у освітніх закладах. Уже зараз неможливо уявити собі учнів, вчителів та технічний персонал без засобів індивідуального захисту. Проте у сьогоднішніх умовах необхідно набагато ширше поглянути на питання безпечного епідеміологічного простору. По-перше, школи потребують кваліфікованої медичної допомоги та миттєвого реагування у разі погіршення стану здоров'я учнів та вчителів. По-друге, цілком очевидно, що зараз є неприпустимим велике скупчення людей в одному приміщенні, тому аномальною буде ситуація, в якій 30 учнів та вчитель одночасно знаходяться у класі. Тож адекватне розміщення дітей залишається актуальною задачею адміністрації шкіл. По-третє, вчителям необхідно набути навичок базової медичної компетентності, тому епідеміологічний аспект має стати невід'ємною частиною підготовки майбутніх кадрів та курсів підвищення педагогічної кваліфікації.

Отже, дистанційне навчання стало справжнім викликом для усієї освітньої системи. Проте саме завдяки такому непередбаченому переходу у режим онлайн по-справжньому відкрилися проблеми, які до цього ігнорувалися. Уряди багатьох країн усвідомили потребу реформування освіти, забезпечення рівних умов навчання, необхідність матеріально-технічного забезпечення дітей та вчителів, дидактичної підтримки педагогів, важливість психологічної допомоги у часи кризи та створення реальних безпечних умов під час роботи офлайн. У влади та освітян з'явилася можливість виправити значні недоліки у процесі навчання та за рахунок цього покращити якість освітніх послуг й повернути дітям їхнє право на освічене та перспективне майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Betly, O. V., Dzhigir, Yu. A., Kovtonyuk, P. A. (2021). *Health and coverage: The COVID-19 pandemic has infiltrated access to public services in Ukraine*. Kiev, Ukraine: "Initiative HOLON".
2. Vorotnikov, I. P. (Ed.). (2020). *Distance navchannya: wiklicks, results and perspectives. Poradnik. I will inform the robots of the city of Kiev*. Kiev, Ukraine: un-t im. B. Grin-chenka.
3. Kiselova, K. (2020). *80% of American readers see it during the first hour of distance. Osvitoria media: website*. Taken from URL: <https://osvitoria.media/experience/80-amerykanskyh-vchyteliv-vidchuvayut-vygorannya-pid-chas-dystantsijky/>

ФЕМІНІСТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА У ТВОРЧОСТІ МАРКО ВОВЧОК ТА ОЛЕНИ ПЧІЛКИ

Науковий керівник –

кандидат філологічних наук, доцент **Н. В. Лисенко**

Реалії сучасного життя наводять більшість людей на думку, що суспільство підпорядковано духовній деградації. Це явище присутнє в більшості життєвих ланок, воно характерне втратою традиційних морально-етичних цінностей.

У цій статті буде розглянуто одне із явищ, яке протягом своєї довгої історії боролось з духовною деградацією суспільства і продовжує робити це донині. Це явище – фемінізм. Основною ціллю цього руху є вихід жінок із «мовчання».

Вже багато років цей термін провокує бурхливі дискусії та зумовлює появу критичних оцінок. Яка роль жінки в суспільстві? Це питання було і залишається актуальним. Можна перерахувати безліч дискусій: про виховання й освіту жінки, про її права й обов'язки, про її почуття і сподівання. З приводу даних обговорень і до сьогодні сперечалися й сперечаються як прихильники жіночої емансипації, так і її противники.

Розвиток феміністичної течії в українській літературі припадає на період кінця XIX – початку XX століття. Першим кроком було заснування Товариства руських жінок у 1884 році, а вже згодом, у 1887 р., зусиллями і коштом Наталі Кобринської та Олени Пчілки в Львові з'явився альманах феміністичного спрямування «Перший вінок», на сторінках якого було опубліковано «твори, в яких ішлося про радикальну зміну становища жінок, причому цей конфлікт матері і дочок в оповіданні Наталі Кобринської «Пані Шумінська» (пізніша назва «Дух часу») і в повісті Олени Пчілки «Товаришки» було оцінено з протилежних точок зору» [1, с. 40].

У цей період характерним був головний конфлікт між народництвом, який базувався на збереженні культурно-національної ідентичності, та модернізмом, що орієнтувався на загальноєвропейські процеси. Однак існувала ще одне протиставлення – жіночого і чоловічого. У цей період стикаються два абсолютно різні явища, які є антонімами, – це устрої патріархального суспільства та феміністичні ідеї. Також з'являються твори написані саме на основі феміністичних ідеалів.

Дві письменниці, які були в числі тих, хто заклав міцний фундамент для розвитку зрілої традиційної «жіночої літератури», – це Олена Пчілка та Марко Вовчок. Тому теми, які висвітлені на сторінках їхніх творів, є актуальними, бо вони порушують важливі злободенні проблеми людських взаємин. Дві авторки мали різні долі, але прийшли до єдиної теми у власній творчості.

Марко Вовчок (псевдонім Марії Олександрівни Вілінської – авт.) мала виняткові таланти та громадянські думки, завдяки яким вона займала особливе місце серед видатних жінок свого часу. Письменниця у 60-ті роки ХІХ століття була символом емансипованості, еталоном для інших жінок [3, с. 22]. Взагалі прояв феміністичних ідей не був підпорядкований впливом політичної ситуації, віань часу чи патріархальним суспільством, а будувався лише на особливостях характеру письменниці. До її постаті були синонімами такі риси її особистості, як свободолюбність та незалежність.

Головними жіночими образами у творах авторки виступають емансиповані жінки, які руйнують поняття того, що жінка є тільки прикрасою на світському рауті та додатком до домашнього вогнища.

Завдяки збіркам «Народні оповідання» та «Оповідання з російського народного побуту», зокрема оповіданням «Сестра», «Одарка», «Горпина», «Козачка», авторка проєктує абсолютно новий образ досвідченої жінки-селянки, яка веде оповідь від власного «Я», завдяки чому будується абсолютно новий погляд на «жіночу долю». У найповнішому сенсі цей образ розкривається в оповіданні «Одарка». Основна розповідь ведеться не від імені головної героїні, а від її тітки, яка розповідає про несправедливе життя по відношенню до її племінниці. У кінці твору недаремно тітка порівнює головну героїню з янголом: «побігла я туди: вона вже на столі. Свічечка горить, а нікого нема. І така ж вона хороша лежить, як ангелятко боже!» [2, с. 14]. Це символ того, що Одарка була чиста та безвинна, що життя жорстоко обійшлося з нею і, що доля жінок у часи кріпацтва була непередбачувана. Більшість людей, які зламали життя п'ятнадцятирічної дівчинки, на жаль, не понесли за це ніякого покарання. Наступні оповідання, які переплітаються однією думкою, тобто показ жінки як «матері», це «Горпина» і «Козачка», хоча друге і базується більше на ролі вільної козачки, яка вийшла заміж за кріпака, але врешті-решт образ матері не останній у цьому творі. Горпина і Олеся – дві героїні, які втілюють у собі образ матерів, яким доводилося покидати своїх дітей та йти на панщину працювати. Взагалі тема материнства рідко описується та виноситься на перший план у літературі. Але у цих творах зображення тяжкого життя самотньої жінки з трьома дітьми та жінки, яка через панщину не змогла врятувати таку довгоочікувану доньку від хвороби, – є дуже сильним показом долі жінки, матері, кріпачки.

Також, говорячи про феміністичні мотиви, не можна залишити осторонь повість «Інститутка», в якій найкраще розкрито образ жінки-селянки. У ролі головної героїні виступає дівчина селянка на ім'я Устина, яка описує всі страждання, через які вона проходила, коли була на службі в молодій панночки. Хоча кінець твору і наповнений сумом, але врешті-решт тема свободи та показ справжнього життя є актуальним не тільки у творах Марка Вовчка, але і в більшості українських поетів. Хоча основний

момент, який відрізняє даний твір від інших, – є те, що ця свобода показана не через призму боротьби народу, а лише однієї звичайної жінки-селянки.

Переходячи до творчості Олени Пчілки, яка разом з іншими видатними авторками висвітлила «жіноче питання», неможливо не сказати про те, що ця письменниця зробила великий внесок у розвиток української літератури. Письменниця була багатогранною особистістю: важно було б знайти справу, яка не входила до кола її інтересів.

Олена Пчілка відома як письменниця, перекладачка, етнограф, фольклорист, перша жінка-журналіст, видавець, палка патріотка своєї Батьківщини. Її повість «Товаришки» – один із перших творів в українській літературі, де головною героїнею виступає емансипована жінка свідомо цінуюча власне «Я». Образ «нової жінки», яка готова до напруженої внутрішньої роботи над новими цінностями, готова йти проти несприятливих обставин, – чарує читачів. У центрі твору головна героїня Люба Калиновська, яка має схожі візуальні риси самої авторки, але її персонаж більш радикальний. Сенс життя Люби – це сумлінна праця заради народу в ім'я його відродження. У період навчання в Швейцарії показано наскільки важко і як щиро дівчина сумує за рідною домівкою. Недаремно в тексті сказано, що листи у рідний край є відродою для її змученої душі. Життя підносить Любі неймовірну зустріч із тими, хто розмовляє на її рідній мові, і хоча вона соромиться того, що з плином часу їй важко розмовляти українською, вона щиро радіє. Взагалі твір базується на основній темі взаємовідносин двох товаришок – Люби Калиновської і Раїси Брагової – жінок-інтелігенток, вихованих на основі дворянських устроїв. У сім'ї Раїси так, як і в сім'ї Люби, виховання будувалося на тому, що поведінка повинна бути панська, а все мужицьке (українське – авт.) зневажалося. Люба і Раїса – це дві протилежності: першій притаманне все естетичне та високе, а другій – близька здатність до практичних дій, рішучість, внутрішній стержень, але вона забуває про уміння кохати та внутрішню красу. Вірші Шевченка, писані простою українською мовою, Раїса називає непристойними.

Дві товаришки вчилися добре, але кінцева мета обох була різна: Люба мріяла подарувати всі набуті знання народу та підняти його рівень, Раїса ж бажала жити в комфорті. Але згодом така думка та мрія Раїси Брагової не виправдовують себе і її життя наповнюється драмою, яку Олена Пчілка показує через душевні переживання. Авторка виступає в ролі тієї, хто розкриває не маску для оточуючих, а справжні внутрішні переживання своїх героїв. Ця майстерність дає читачам змогу зрозуміти вплив обставин, ідей, думок оточуючих на психологічний стан героїнь та прояв їх внутрішнього «Я».

Отже, український жіночий рух долав складний шлях становлення та розвитку. Його здобутки уклали міцний фундамент для подальшого

розвитку поколінь саме в цьому векторі. Феміністичний характер діяльності жіноцтва сприяв культурному підняттю не тільки в Україні, але й у інших державах. Сам феміністський рух поступово переріс у потужний фактор суспільного поступу, істотно впливаючи на соціально-культурні та суспільно-політичні процеси суспільства [4].

Українська феміністична ідея кінця XIX – початку XX століть зростає на національній основі. Піднесення духовної та суспільної активності жіноцтва підготувало майбутній державотворчий потенціал [4]. У творчості видатних письменниць – Марко Вовчок і Олени Пчілки – яскраво відображені риси жіночого сприйняття та бачення світу. Особливий колорит надають їхнім творам: ліризм, емоційність, деталізація, показ психологічного стану персонажів. Приклад життя цих двох письменниць є прикладом активної життєвої позиції, освіченої жінки та багатогранної особистості. Вони обидві – зачинательки нового майбутнього та нової ідеї, які неодмінно будуть жити та розвиватися протягом багатьох тисячоліть.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеєва Віра. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму: Монографія. Київ: Факт, 2003. 320 с.
2. Марко Вовчок. Народні оповідання. Київ: Дніпро, 1986. 332 с.
3. Тараненко М. П. Марко Вовчок. Літературний портрет. Київ: Держлітвидав, 1958. 136 с.
4. Фемінізм в українській літературі кінця XIX – початку XX століття. URL: https://ru.osvita.ua/vnz/reports/ukr_lit/14034/

Кононова К. Д.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук, доцент **Л. М. Наріжна**

*Нове треба створювати в поті чола,
а старе саме продовжує існувати і
твердо тримається на мильцях звички.*

О. Герцен

Процес навчання англійської мови неможливий без використання інтерактивних технологій та інноваційних підходів. За визначенням інформаційно-довідникового словника термін «інновації» (з італ. *innovazione* – новизна, нововведення) – це нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Щодо інновації у освіті, то її розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [2].

Порівнюючи традиційну та інноваційну освіту, які сьогодні паралельно існують в Україні, традиційна система навчання є безособистісною, має авторитарний стиль керівництва, переважає домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання і репродуктивної діяльності на заняттях, обмеженість діалогічного спілкування.

В інтерактивних методах процес навчання поєднується із процесом спілкування, а активність школярів перевершує активність учителя. Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учня.

Вважаємо за доцільне розкрити принципи використання інтерактивних методів:

- одночасна взаємодія (всі учні працюють в один і той же час);
- однакова участь (для виконання завдання кожному учневі дається однаковий час);
- позитивна взаємодія (група виконує завдання при успішній роботі кожного учня);
- індивідуальна відповідальність (під час роботи в групі у кожного учня своє завдання).

Одним з ефективних засобів активізації та інтенсифікації діяльності учнів на уроках англійської мови є використання різноманітних ігрових форм. Основна функція гри полягає в тому, що вона є засобом навчання, розвитку і виховання. Це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення учня в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, «проживання ситуацій» тощо).

Метод проектів формує в учнів культуру спілкування, уміння коротко і доступно формулювати думки, толерантно ставитися до думки партнерів по спілкуванню, розвивати уміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, яке сприяє виникненню природної потреби в спілкуванні іноземною мовою.

Одним із найбільш поширених засобів інформаційних технологій є електронні підручники – своєрідна навчальна база-накопичувач, яка може бути сформована самими учнями. Користуючись електронними підручниками (книгами), можна переглядати тематичні відеоматеріали,

документальні й художні фільми, підібрані викладачем відповідно до теми заняття [1, с. 26].

У ході виконання практичних завдань можна користуватися мультимедійними програмами, електронними та онлайн словниками («Lingvo», «Multitran», «McMillian On-Line Dictionary» тощо), мультимедійними довідниками й енциклопедіями. Таке інформаційне середовище допомагає створити умови, максимально наближені до реального спілкування іноземною мовою, шляхом обміну інформації із учнями інших країн, організувати різноманітну навчальну діяльність дітей, значно підвищувати їхню мотивацію [1, с. 27].

Одним із найбільш ефективних методів у процесі викладання іноземної мови є інтерактивний метод case-study (метод вирішення конкретних ситуацій), коли студенти в активному спілкуванні досліджують та обговорюють реальні ситуації, дискутують у групах і вирішують підготовлені викладачем завдання, що входять до сформованого ним кейсу спеціально підготовлених навчальних матеріалів.

«Мозковий штурм» (brainstorming) – один із видів діяльності, який широко застосовується при роботі в групах. Він генерує більшу кількість ідей, ніж звичайне групове вирішення проблем. Цей метод стимулює студентів мислити та висловлювати свої думки іноземною мовою і прислухатися до думок інших [1, с. 28].

Метод «громади» (метод «радника»), розроблений американським психологом Ч. Курраном. В основі якого лежить гуманістичний підхід до навчання і психологічна теорія «радника», суть якої полягає в тому, що людям необхідна допомога радника-психолога, а його консультації та участь бажані в будь-якому вигляді соціальної діяльності людини, в тому числі й в освіті. Прихильники методу «громади» відзначають його гуманістичний характер, спрямованість на особистість учня і відсутність стресу в процесі навчання [3].

Наступним сучасним методом викладання є сугестивне навчання (з латини *suggestio* – навіювання) – це відносно нова система навчання, яка використовує засоби навіювання з навчально-виховною метою.

Метод повної фізичної реакції – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Як правило, цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання [3].

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє мені залучити всю аудиторію до активної роботи [4, с. 119].

Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. На уроках англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички і вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння письмового мовлення школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів мотивацію до вивчення англійської мови тощо.

Отже, можемо зробити висновок, що застосування інтерактивних технологій сприяє збагаченню змісту навчання, надає йому логічний і пошуковий характер, а також вирішує проблеми пошуку шляхів і засобів активізації пізнавального інтересу учнів усього класу, розвитку їх творчих здібностей, стимуляції розумової діяльності, підвищують мотивацію учнів до опанування іноземної мови, сприяють їхньому саморозвитку й мобільності, творчості, самостійності у процесі прийняття рішень. Проте, рушійною силою інноваційної діяльності завжди залишається сам педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Творчий викладач має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біліченко А. М. Використання інноваційних методів у практичній діяльності викладача іноземних мов. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. Ч.2., 2015. С. 26–29.

2. Ефендієва С. М. Застосування найбільш ефективних інновацій в практиці викладання англійської мови на сучасному етапі в українських вишах. *Science and Education a New Dimension. Peddalogy and Psychology*. Budapest, 2017. Vol. (55), Issue 127. P. 12–15.

3. Осада З. О., Матвеєнко О. І., Осада. З. А. Сучасні методики та технології викладання іноземних мов в технічних ВНЗ. *Англістика та американістика*, 2015. Випуск 12, 2015. С. 95–101.

4. Науменко У. В. Інноваційні методи навчання англійської мови у вищій школі в умовах модернізації. *Молодий вчений*. № 3.1 (55.1), 2018. С. 118–121.

Korotiaieva I. B., Lugantsova Ye. A.

PRINCIPLES AND TECHNIQUES OF CONTENT-BASED INSTRUCTION

Most language educators agree that the communicative approach to teaching foreign languages include such methods as content-based instruction, task-based learning and participatory one. They all give priority to communicating, over predetermined linguistic content, teaching through communication rather than for it [1; 3].

Language researchers characterize content-based instruction as a method with many faces – both to make the case for content-based instruction as a method of language teaching and to portray the great variety of forms and settings in which it takes place. Some educators believe that task-based and participatory approaches are a form of content-based instruction. It should be acknowledged, though, that all these methods are unified by the assumption that students learn to communicate by communicating [3, p. 172].

Special contribution of content-based instruction (CBI) is that it is not exclusively a language program, but instead it integrates the learning of language with the learning of some other content. The content can be different themes, topics, subjects, in which students are interested. It is often that the content is academic subject matter. It has been observed that academic subjects provide natural content for language study [3; 6]. It should be mentioned, that in the European context, the name for the same instructional approach is a bit different: Content and Language Integrated Learning (CLIL) [2; 5]. Researchers define it as “... any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content. This approach can be viewed as being neither language learning, nor subject learning, but rather an amalgam of both” [4, p. 233].

It is significant to understand what principles underlie content-based instruction and to consider answers to the most relevant questions [3, p. 181–182]:

1. What are the goals of teachers who use CBI?

In a CBI class, teachers want the students to master both language and content. The content can be themes of general interest to students, such as current events or their hobbies, or it can be an academic subject, which provides natural content for the study of language. Teachers do not want to delay students’ academic study or language study, so teachers encourage the development of both simultaneously.

2. What is the role of the teacher? What is the role of the students?

The teacher needs to set clear learning objectives for both content and language.

The teacher then creates activities to teach both, scaffolding the language needed for study of the content. The students’ role is to engage actively with both content and language, using each to learn the other.

3. What are some characteristics of the teaching/learning process?

Teachers must help learners understand authentic texts. Teachers make meaning clear through the use of visuals, realia, repeating, and by giving a lot of examples, building on students’ previous experiences. Teachers also design activities that address both language and content, and the discourse organization of the content, with specific language activities highlighting how language is used in a particular subject. Students are actively involved in learning language

and content, often through interaction with other students. Thinking skills are also taught in order to help students undertake academic tasks. Graphic organizers are tools used to assist this process.

4. What is the nature of student-teacher interaction? What is the nature of student-student interaction?

The teacher guides student learning. She (or he) supports them by having students pay attention to how language is used to deliver content and by scaffolding their language development. Students often work collaboratively to understand content while actively using the language they are studying.

5. How are the feelings of the students dealt with?

It is assumed that learning content and language together keeps students interested and motivated. They understand the relevance of what they are studying and that language is a means to an end.

6. How is the language viewed? How is culture viewed?

Language is meaningful and a medium through which content is conveyed. Culture is addressed in teaching to the extent that it is present in the content area being studied.

7. What areas of language are emphasized? What language skills are emphasized?

The content determines what language is worked on. The language includes not only vocabulary items and grammar structures, but also how these contribute to the discourse organization of texts. All four skills are integrated in authentic contexts.

8. What is the role of the students' native language?

There is no overt role for the students' native language.

9. How is evaluation accomplished?

Students are evaluated on their knowledge of content and their language ability.

10. How does the teacher respond to student errors?

The teacher corrects student errors by giving students the correct form or allowing students to self-correct. The teacher notes the errors, and recycles content to ensure that students are learning to use language they will need in a school context.

Another important problem is appropriate teacher preparation for content-based instruction. Language teachers need to have special teaching skills to be able to design lessons with language and content objectives and to select interesting and stimulating content material. At the teacher's disposal there are particular instructional techniques and materials such as specialized vocabulary building activities, graphic organizers, cloze activities, etc. Let us consider some of these techniques with more detail as they are presented by D. Larsen-Freeman and M. Anderson:

1. Dictogloss.

In a dictogloss students listen twice to a short talk or a reading on appropriate content. The first time through, students listen for the main idea, and then the second time they listen for details. Next, students write down what they have remembered from the talk or reading. Some teachers have their students take notes while listening. The students then use their notes to reformulate what has been read. Students get practice in note-taking in this way. Next, they work with a partner or in a small group to construct together the best version of what they have heard. What they write is shared with the whole class for a peer-editing session. Through these processes, students become familiar with the organization of a variety of texts within a content area.

2. Graphic Organizers.

Graphic organizers are visual displays that help students to organize and remember new information. They involve drawing or writing down ideas and making connections. They combine words and phrases, symbols, and arrows to map knowledge. They include diagrams, tables, columns, and webs. Through the use of graphic organizers, students can understand text organization, which helps them learn to read academic texts and to complete academic tasks, such as writing a summary of what they have read. A key rationale for the use of graphic organizers in CBI is that they facilitate recall of cognitively demanding content, enabling students to process the content material at a deeper level and then be able to use it for language practice.

3. Language Experience Approach.

Students take turns dictating a story about their life experiences to the teacher who writes it down in the target language. Each student then practices reading his or her story with the teacher's assistance. The Language Experience Approach applies the principles of the Whole Language: the text is about content that is significant to the students, it is collaboratively produced, it is whole, and since it is the student's story, the link between text and meaning is facilitated.

4. Process Writing.

Traditionally, when teachers teach writing, they assign topics for students to write on; perhaps they do a bit of brainstorming about the topic during a pre-writing phase, and then have students write about the topic without interruption. Subsequently, teachers collect and evaluate what students have written. Such instruction is very 'product-oriented;' there is no involvement of the teacher in the act or 'process' of writing. In process writing, on the other hand, students may initially brainstorm ideas about a topic and begin writing, but then they have repeated conferences with the teacher and the other students, during which they receive feedback on their writing up to that point, make revisions, based on the feedback they receive, and carry on writing. In this way, students learn to view their writing as someone else's reading and to improve both the expression of meaning and the form of their writing as they draft and

redraft. Process writing shifts the emphasis in teaching writing from evaluation to revision.

5. Dialogue Journals.

Another way to work on literacy skills is to have students keep dialogue journals. The particular way that journals are used varies, but it essentially involves students writing in their journals in class or for homework regularly, perhaps after each class or once a week. There may be a particular focus for the writing, such as the students' expressing their feelings toward how and what they are learning, or the writing focus could be on anything that the student wishes to communicate to the teacher. Usually it is the teacher who 'dialogues' with the student, i.e. is the audience for the journal. The teacher reads the student's journal entry and writes a response to it, but does not correct its form [3, p. 185-186].

All this leads us to the conclusion that content-based instruction is an interesting and efficient way of teaching foreign languages (English, in particular). Content-based instruction, with all its many faces, offers teachers a way of addressing issues of language and content learning and allows students to make ongoing progress in both. This can provide an efficient manner of learning, ensuring that students are not left behind while learning language or while learning content. Content-based instruction can also be an effective way for students to learn language in the language class, using topics that students find of interest. Such topics provide sustained motivation beyond intermediate levels of proficiency and prepare students, if they choose, for the transition to content area classes in school, college, or university.

REFERENCES

1. Byrnes, H. 'Content-based foreign language instruction' in C. Sanz (ed.). *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition*, 282-302. Washington, DC: Georgetown University Press. 2005.
2. Coyle, D., P. Hood, and D. Marsh. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. 184 p.
3. Larsen-Freeman D., Anderson M. *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 2013. 318 p.
4. Marsh, D. in J. Cenoz and N. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn.) Volume 6: 'Knowledge about Language,' 233-46. New York: Springer. 2008.
5. Mehisto, P., M-J. Frigols, and D. Marsh. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan. 2008. 238 p.
6. Nordmeyer, J. and S. Barduhn (eds.). 2010. *Integrating Language and Content*. Alexandria, VA: TESOL, Inc. 212 p.

Коротяєва І. Б., Заїченко Д. Г.

ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Проектна технологія сьогодні переживає нову хвилю міжнародного розповсюдження як у середній, так і у вищій освіті, оскільки вона є інноваційною, комплексною, універсальною. Проектна технологія цілком відповідає сучасному контексту освітнього процесу у викладанні іноземних мов, а саме, комунікативно-діяльнісному, лінгвокогнитивному та кроскультурному підходам.

Під технологією навчання іноземної мови дослідники розуміють сукупність спеціально відібраних і розташованих у певному порядку прийомів роботи вчителя, з допомогою яких досягаються поставлені на заняття цілі формування міжкультурної комунікативної компетенції з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу [3, с. 77].

Проектна технологія (Project-Based-Learning) – це комплексна особистісно орієнтована педагогічна технологія, спрямована на організацію творчої самостійної діяльності учнів (студентів) з метою розв'язання проблемного завдання через його детальну розробку та отримання практичного результату, оформленого певним чином [4, с. 45].

Уміння використовувати проектну технологію в умовах середньої профільної школи – це показник високої кваліфікації вчителя іноземної мови, його прогресивності, спрямованості на творчий розвиток учня. В сучасній середній профільній школі іноземна мова – це засіб освітньої, інформаційної, конструктивно-творчої діяльності учня. У процесі створення проекту відбувається засвоєння іноземної мови (англійської) у різних аспектах її використання.

При застосуванні проектною технології вчитель використовує такі методи, прийоми та засоби навчання: групові, інтерактивні, пошукові, творчі, проблемні, презентативні та рефлексивні. Основні вимоги до використання проектною технології включають так званий принцип «Шість П»: проблема, планування, пошук інформації, продукт, презентація, портфоліо [3, с. 45].

Навчальний проект – це комплекс вправ і завдань для організації творчої, дослідницької самостійної іншомовно-комунікативної діяльності учасників проектування з метою розв'язання цікавої та практично значущої проблеми, результатом якої є створення конкретного продукту [1].

Сучасні дослідники та методисти виділяють наступні ознаки іншомовного проекту:

1. Спеціально організована тривала значуща творча діяльність учнів.
2. Наявність кінцевого продукту.

3. Проектне навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма).

4. Інтеграція знань, навичок і вмінь з інших дисциплін.

5. Автономія учнів у реалізації, презентації та оцінюванні проектування.

6. Інтенсивна позакласна робота [1; 4].

При визначенні типології проектів беруться до уваги певні типологічні ознаки, за якими визначаються типи навчальних проектів [5]:

Типологічні ознаки	Типи навчальних проектів
1. Домінуючий вид діяльності та вид кінцевого продукту	<ul style="list-style-type: none"> • виробничі • інформаційно-дослідницькі • проекти-огляди • організаційно-ігрові
2. Структура проекту	<ul style="list-style-type: none"> • прості • складні
3. Предметно-змістова галузь	<ul style="list-style-type: none"> • монопроекти • міжпредметні
4. Характер координації з боку викладача	<ul style="list-style-type: none"> • з відкритою (явною) координацією • з прихованою (неявною) координацією
5. Характер контактів учасників проектування	<ul style="list-style-type: none"> • внутрішні • регіональні • міжнародні
6. Тривалість	<ul style="list-style-type: none"> • короткочасні (до 1 місяця) • середньої тривалості • довгострокові (до року)
7. Кількість учасників	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні • парні • групові
8. Опора на підручник іноземної мови	<ul style="list-style-type: none"> • з опорою на підручник • без опори на підручник
9. Спосіб спілкування з носіями мови	<ul style="list-style-type: none"> • безпосередній контакт • дистанційне спілкування • через автентичні тексти

Дослідники виділяють чотири основні етапи проєктного навчання (Project Steps) [6; 7]. Кожний з етапів має свою структуру і конкретні завдання:

1. Підготовчий:
 - формулювання проблеми (теми) проєкту і цілей майбутньої проєктної діяльності;
 - визначення кінцевого результату і продукту проєктування;
 - планування і структурування проєктної діяльності;
 - уточнення знань, навичок, умінь, необхідних для здійснення іншомовної проєктної діяльності;
 - визначення об'єктів і критеріїв оцінювання проєктування;
 - формування проєктних груп і розподіл обов'язків;
 2. Виконавчий:
 - формування необхідних іншомовних навичок і вмінь для роботи з інформацією;
 - пошук, збирання, аналіз та інтерпретація інформації;
 - проміжний контроль;
 3. Презентаційний:
 - формування навичок і вмінь документування результатів проєктної діяльності, вмінь презентації кінцевого продукту;
 - презентація продукту;
 4. Підсумковий:
 - аналіз та оцінювання процесу і результатів проєктної діяльності;
- Види проєктних продуктів мають досить варіативний характер:
- малюнок
 - флаєр, постер
 - колаж, стіннівка
 - альбом, стенд
 - виставка
 - листівка, лист
 - оповідання, есе
 - стаття
 - вірш
 - щоденник, блог
 - буклет, брошура
 - макет, предмет
 - радіо-, телепередача
 - відеофільм
 - рольова, ділова гра
 - театральна постановка
 - звіт

- виступ, доповідь
- мультимедійна презентація
- веб-сторінка, сайт

Особлива увага приділяється критеріям оцінювання іншомовної проектної діяльності:

- оцінювання кінцевого продукту проекту (композиція, дизайн, повнота змісту, інформативність, якість розв'язання визначених проблем, аргументованість, переконливість);

- оцінювання якості тексту (глибина змісту, повнота розкриття проблеми, зв'язність, послідовність, коректність мовного та редакційного оформлення);

- оцінювання використаних способів проектно-дослідницької діяльності, стратегій розв'язання проектної задачі, прийомів інформаційної діяльності, аналітико-дослідницьких прийомів;

- оцінювання якості презентації (за змістовими параметрами і за ступенем впливу на аудиторію, артистизм);

- оцінювання внеску в роботу над проектом кожного учасника (включаючи оригінальність, ступінь творчості, якість виконання завдань);

- оцінювання вміння взаємодії у групі (спілкування, співробітництво, взаємопідтримка, ділові якості учасників, робота команди);

- оцінювання мовленнєвих і навчальних умінь, які дістали розвитку під час і в результаті роботи над проектом [4, с. 55].

У сучасній практиці проектна технологія широко застосовується у викладанні іноземних мов (зокрема англійської) у старших класах середньої профільної школи. Популярними проектами, наприклад, є наступні: A Class Profile; British/American Influence on Our Way of Life; A Dream Island; Life Decisions; Inventions; Travelling Preferences; Environmental Safety, Modern Technologies тощо [2]. Результати досліджень свідчать про те, що проектна технологія підвищує навчальну мотивацію учнів; розвиває їх пізнавальні інтереси та творчі здібності; формує стратегії самостійної роботи; розвиває вміння практичного застосування набутих знань у навчальній та позанавчальній діяльності. Саме тому в освітній галузі вважається, що проектна технологія здатна найкращим чином забезпечити формування у учнівської молоді так званих «умінь XXI століття»: умінь критичного мислення (Critical Thinking), спілкування (Communication), співпраці (Collaboration), творчих умінь (Creativity) – the 4Cs of the 21st century skills.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арванітопуло Е. Г. Навчальні проекти з іноземної мови для учнів старшої школи. *Іноземні мови*. 2007. №1. С. 14–18.

2. Арванітопуло Е. Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2006. 56 с.

3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.

4. Устименко О. М. Проектна технологія навчання іноземних мов і культур студентів мовних вищих навчальних закладів. *Іноземні мови*. №2/2017 (90). С. 44–58.

5. Устименко О. М. Типологія проектів у навчанні іноземних мов. *Молодий вчений*: науковий журнал. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. № 92 (29). С. 347–352. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/2/83.pdf>.

6. Knoll M. The project method: its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*. 1997. Vol. 34. № 3. P. 59–80.

7. Stoller F. Project work: a means to promote language content. *English teaching forum*. 1997. Vol. 35. № 4. URL: <http://docfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p2.htm>

Кравченко В. С.

СИНТАКСИЧЕСКИЙ РАЗБОР СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С ПОДЧИНЕНИЕМ И БЕССОЮЗИЕМ

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Тезисы состоят из двух частей: в первой части представлены теоретические сведения о синтаксисе и классификации сложных предложений с разными видами связи, в практической части – пример синтаксического разбора сложной синтаксической конструкции с подчинением и бессоюзием.

I. Термин «синтаксис» применяется прежде всего для обозначения синтаксического строя языка, который вместе с морфологическим строем составляет грамматику языка. Вместе с тем «синтаксис» как термин применим и к учению о синтаксическом строе, в таком случае синтаксис – это раздел языкознания, предметом изучения которого является синтаксический строй языка, т. е. его синтаксические единицы и связи и отношения между ними.

Синтаксис (гр. *syntaxis* – составление) – раздел грамматики, изучающий строй связной речи и включающий две основные части: учение о словосочетании и учение о предложении. Основными синтаксическими единицами являются: словоформа (т. е. слово в определенной форме), словосочетание, предложение, сложное синтаксическое целое.

А. А. Шахматов разграничивал синтаксис словосочетаний, который занимается в основном второстепенными членами предложения в их отношении к главным членам или во взаимном отношении друг к другу, и синтаксис предложения, который занимается главными членами в их отношении к предложению или во взаимном отношении друг к другу.

Синтаксис предложения – качественно новая ступень в общей языковой системе, определяющая языковую сущность, коммуникативно-функциональную значимость языка.

В тезисах речь пойдет о сложных предложениях с разными видами связи, т. н. *сложных синтаксических конструкций* (ССК). Различают:

1) ССК с сочинением и подчинением – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более предикативных частей, связанных сочинительными и подчинительными союзами или союзными словами, например:

Солнце закатилось, и ночь последовала за днем без промежутка, как это обыкновенно бывает на юге. (*М. Лермонтов*);

2) ССК с сочинением и бессоюзием – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более предикативных частей, связанных и сочинительными союзами, и бессоюзной связью, например:

Уже давно село солнце, но лес еще не успел стихнуть: горлинки журчали вблизи, кукушка куковала в отдаленье. (*И. Бунин*);

3) ССК с подчинением и бессоюзием – это сложное предложение, состоящее из 3-х и более предикативных частей, связанных и подчинительными союзами или союзными словами, и бессоюзной связью, например:

Печален я: со мною друга нет, с кем долгую запил бы я разлуку, кому бы мог пожать от сердца руку и пожелать весёлых много лет. (*А. Пушкин*).

4) ССК с сочинением, подчинением и бессоюзием – это сложное предложение, состоящее из 4-х и более предикативных частей, связанных и сочинительными союзами, и подчинительными союзами или союзными словами, и бессоюзной связью, например:

Но река величаво несет свою воду, и какое ей дело до этих вьюнков: крутятся, плывут они вместе с водой, как недавно плыли льдины. (*М. Пришвин*).

II. Ниже представлен полный синтаксический разбор сложной синтаксической конструкции с подчинением и бессоюзной связью.

В тихие июльские дни краски все смягчены, светлы, но не ярки; на всём лежит печать какой-то трогательности и нежности, которая завораживает душу. (*И. Тургенев*).

1. Анализируем сложное предложение.

В предложении 3 предикативные части: I часть – В тихие июльские

дни краски все смягчены, светлы, но не яркие; II часть – на всём лежит печать какой-то трогательности и нежности; III часть – которая завораживает душу.

Предложение сложное (3 части); с разными видами связи (ССК) → между первой и второй частями – бессоюзная связь (средство связи – интонация); между второй и третьей частями – подчинение (средство связи – союзное слово *которая*); средство связи частей – интонация и союзное слово.

Схема предложения:

Первый блок – простое предложение; второй блок – сложноподчиненное предложение, роль главной части выполняет 2 предикативная часть, роль придаточной – третья; придаточное определительное (какая?). Между блоками – бессоюзная связь (интонация).

2. Анализируем вторую предикативную часть как простое предложение.

На всём лежит печать какой-то трогательности и нежности. (Простое, повествовательное, невосклицательное, двусоставное, распространенное, полное, утвердительное, осложнено однородными дополнениями).

На всём (на чём?) → косвенное дополнение, выраженное местоимением в значении сущ., *лежит* (что делает?) → простое глагольное сказуемое, выраженное личным глаголом, *печать* (что?) → подлежащее, выраженное именем существительным, *какой-то* (какой?) → согласованное определение, выраженное местоимением, *трогательности* (чего?) → косвенное дополнение, выраженное существительным, и *нежности* (чего?) → косвенное дополнение, выраженное существительным.

3. Анализируем словосочетания.

Объединения слов, не являющиеся словосочетаниями:

Печать лежит (грамматическая основа);

трогательности и нежности (однородные дополнения);

на всем (предложно-падежное сочетание);

какой-то и нежности и т. п. бессмысленные сочетания слов.

Словосочетания:

лежит на всем, печать нежности, печать трогательности, печать нежности и трогательности, какой-то нежности, какой-то трогательности, какой-то нежности и трогательности.

Какой-то нежности – словосочетание, н. ф. – какая-то нежность, простое, именное субстантивное, согласование полное в форме родительного падежа, единственного числа, женского рода, определительные синтаксические отношения.

4. Морфологический разбор.

Но – союз, сочинительный противительный, простой, непроизводный, одиночный, связывает однородные члены предложения.

5. Фонетический разбор.

Лежит – [л'и³/жит]; 2 слога: I слог – открытый, прикрытый, безударный; II слог – закрытый, прикрытый, ударный; ударение неподвижное.

[л'] – согласный, переднеязычный зубной, смычно-проходной боковой, сонорный, звонкий непарный, мягкий парный;

[и³] – гласный, переднего ряда, верхне-среднего подъема, нелабиализованный, безударный;

[ж] – согласный, переднеязычный переднеязычный, щелевой, шумный, звонкий парный, твёрдый непарный;

[ы] – гласный, среднего ряда, верхнего подъема, нелабиализованный, ударный;

[т] – согласный, переднеязычный зубной, смычный, шумный, глухой парный, твёрдый парный.

5 звуков, 5 букв.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис: учебник. 4-е изд., испр. Москва: Высш. шк., 2003. 416 с.

2. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах: методические рекомендации для студентов педагогических институтов, университетов, учителей русского языка. 4-е изд., стереотип. Славянск: ДДПУ, 2013. 67 с.

3. Современный русский язык: Учеб. пособие для студентов-филологов заочного обучения / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. Москва: Высш. шк., 1991. 559 с.

Kubrak Ye. D.

SEMANTIC AND FUNCTIONAL PECULIARITIES OF TOPONYMS OF ENGLISH LANGUAGE

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук, доцент **С. В. Сечка**

In the modern world, interest in learning English as a language of international communication is growing, and place names are of great value for learning, because they are a reflection of the history and culture of the people [3, p. 15] Famous geographer VA Zhuchkevych emphasized: «It is impossible to imagine the life of modern society without geographical names. They always accompany our thinking from early childhood. Everything on earth has its address, this address begins at the place of birth. Native village, street, city, country – everything has its names. Daily reading of newspapers, classical

literature, the study of cultural history and the development of science create new phenomena, however, expanding the stock of geographical names in our language» [1, p. 18].

The problem of analysis of toponyms of the English language as a special phenomenon in linguistics is relevant today.

Considering the use of toponyms, it is necessary, first of all, to define the term «toponym». N. V. Podilska gives the following definition of such a linguistic phenomenon: «Toponym (geographical name) is a category of homonyms, the proper name of any geographical object» [2, p. 132]. By definition, S. I. Ozhegov, toponym is «a proper name of a particular geographical location (settlement, river, land)» [5]. The most detailed definition of the toponym, from the point of view of linguistics gives I. P. Lytvyn, who points that this concept characterizes «the individualizing element of the complete toponymic formula (the complete toponymic formula includes its own name and the accompanying geographical term, which explains to each type of geographical objects a certain name)» [4, p. 68]. The above mentioned definitions are similar, different authors only make some additional comments that expand this concept from different points of view. Thus, in the scientific literature there is a consensus on this issue. As a linguistic category, toponym is studied by linguists as a linguistic unit that performs certain functions.

The main meaning and purpose of the geographical name is to fix the place on the Earth surface [3, p. 4]. This section of vocabulary is studied by toponymy, which investigates geographical names, their origin, semantic meaning, development, current state, spelling and pronunciation. Toponymy is an integral scientific discipline that is at the intersection of three branches of knowledge: geography, history and linguistics [3]. A similar point of view on toponymy is expressed by O. A. Leonovych: «Toponymy is a borderline scientific discipline that arose and develops at the intersection of several sciences: linguistics, history and geography» [2, p. 62].

V. A. Nikonov considers toponyms invaluable for history, as in one area there are geographical names belonging to different historical epochs. Their commitment to the place allows to restore the ancient language of this area and mark the boundaries of its distribution [3, p. 11].

V. D. Bilenko refers to toponymy to the interdisciplinary area of linguistic research and points that history and geography, along with linguistics, play a significant role in its development. «The study of toponyms as part of the vocabulary of the language, their semantics, structure, functions, all that is inherent in them as linguistic units, should be directly related to the study of the history of people and geography of the territory» [4, p. 9]. Toponyms are endowed with paradigmatic and syntagmatic characteristics inherent in each word.

A great scientific and practical contribution to the study of toponyms was made by V. A. Zhuchkevych, who emphasized that names are necessary for

cartography, and the spelling of geographical names is subject to the laws of toponymy. Names are additional sources of knowledge for geographers and historians [5, p. 3].

Thus, analyzing and comparing information about the place given by experts to toponymy as a branch of science, we can say that toponymy is important for the study of disciplines such as geography and cartography. Performing its main function – to fix the place on the earth surface, geographical names are the most important element of the map.

With the participation of a toponym in an evaluation situation, we distinguish two cases where the toponym itself serves as the object of evaluation, and cases where a certain other object is evaluated through the toponym. The first option is called «toponym – direct participant», and the second option – «toponym – indirect participant», and, accordingly, it will be a direct and indirect assessment.

We consider the examples of direct evaluation. The nature of the assessment depends on the type and means of expression of the assessment predicate, which is combined with the toponym. The collision of two opposing views leads to a two-vector structure of evaluation: Here are examples of direct indirect evaluation: «Why, my goodness: Janny!" She cried. She always pronounced his name, John, to rhyme with Ann. Earlier that vacation, she had visited in New York City, and tried to talk the way she thought they talked there» [6, p. 1]

Another type of direct evaluation of a place name involves comparing objects with a value of better / worse or similiarity (like, as). The assessment can be both direct and indirect. Here are examples: «I'm told it's like fairy-land, there's no other word for it» [6, p. 20]. In the given example there is a direct comparative indirect impersonal assessment with an attitude to reality.

With the indirect participation of the toponym in the assessment situation, as a rule, the character receives a characteristic through the associated toponym. The toponym in these cases is used mainly in the locative sense, but at the same time it acquires an evaluative connotation. This is a variant of absolute indirect interpersonal assessment with an installation on any person. The examples: «I was brought up in America but educated at Oxford, because all my ancestors have been educated there for many years ... After that I lived like a young rajah in all the capitals of Europe – Paris, Venice, Rome – collecting jewels, chiefly rubies, hunting big game, painting a little » [6, p. 68]. In this example, the protagonist of the novel «The Great Gatsby», overestimating his social status, refers to the prestigious university, which he allegedly graduated, as well as numerous trips to famous European cities. The example typically reflects an absolute indirect interpersonal assessment with an attitude towards the speaker.

Among the examples of indirect evaluation, along with the absolute, there are also examples with comparative evaluation: «Divided, separated, shut

off - black people kept away from everybody else! I go to Fisk; the boys I went to school with, go to Harvard ... I sleep in the garage, you sleep in the house» [6, p. 52].

In this example, a young African-American gives an answer to his white benefactress, and two toponyms are compared - the names of educational institutions. Locative significance acquires an additional indirect evaluation characteristic – in the first case negative, and in the second – positive.

Here is another example of comparative indirect assessment, where the American stereotype of false masculinity is opposed to European norms of husband-father behavior: «Why should not the American father kiss the American son, when it's done in Italy, in Russia, in France?» [6, p. thirteen].

In the classic work of I. Ilf and E. Petrov, an action predicate is used – the imperative verb. The combination of a toponym with a verb in the imperative form gives the expression a positive connotation, for example: «Arnold, I think we'd better go home, back to America» [6, p. 51]. This example, like the previous one, can be considered as an indirect indirect management assessment/ Thus, in the second group of examples, the main role belongs to the variant where by means of use of a toponym in own locative value the estimation-characteristic of the character is given. At the same time, the speaker often resorts to social stereotypes.

Conclusion. Based on the study, we can conclude that toponymy is an integrated scientific discipline that emerged at the intersection of several sciences – linguistics, history and geography, which have a complex interdisciplinary relationship. Evaluative and locative features play an equally important role in this group. The second group, the indirect evaluation group, has an indirect predicate associated with the toponym. The local value of the toponym is a priority in it, and the assessment plays an additional role. The prospect for further research is an in-depth study of morphological and lexical features of English toponyms.

LITERATURE

1. Арутюнова Н. Д. *Дискурс. Лінгвістичний енциклопедичний словник*. Москва: Освіта, 1990. С. 235.
2. Гуторов В. А. *Лінгвофілософська природа наукового та філософського дискурсів. Філологічні аспекти дослідження дискурсу. Вісник Харківського університету. Сер. Філологія*. 2001. Вип. 10. С. 69.
3. Іванова Е. А. *Комунікативний статус тексту в дискурсі – художньому, віртуальному, сакральному. Філологічні аспекти дослідження дискурсу. Вісник Харківського університету. Сер. Філологія*. 2001. Вип. 33. С. 167
4. Ільїн І. П. *Дискурс і дискурсивні практики. Постмодернізм. Словник термінів*. Москва: Освіта, 2001. 230 с.
5. Крисін Л. П. *Тлумачний словник іншомовних слів*. Москва: Рос. мов., 1998. 340 с.

6. Kemminghausen K. S. Von Droste-Hülshoff. Berlin: Aufl., 1981. 321 S.

Курьянович І. С., Лях О. В.

ВИКОРСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ ПРИ ФОРМУВАННІ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ

Мета навчання іноземних мов, відповідно до навчальних програм з іноземних мов, у профільних класах полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності у межах сфер і тем, окреслених навчальною програмою для кожного профілю [1, с. 4]. Сформованість навичок аудіювання є невід'ємною складовою вміння спілкуватися іноземною мовою. Аудіювання відбувається на кожному уроці, починаючи з найпершого. В основному учні мають можливість слухати іноземне мовлення вчителя, але через те, що учні повинні чути вимову різних людей, в тому числі носіїв мови, на уроках доцільно використовувати аудіо записи, а також відео та цілі фільми іноземною мовою. У порівнянні з аудіо, відео має свої переваги: “картинка” доповнює звук, що сприяє кращому розумінню, крім того відео швидко активізує пізнавальну діяльність учнів, їхню уяву, відео можна використовувати як в маленьких, так і у великих навчальних групах, під час перегляду відео можна почути необмежену кількість граматичних структур та лексичних одиниць, в них міститься реальне мовлення з прикладами наголосів та інтонацій, притаманні різним людям, перегляд відео тренує слух, спостережливість та розумові процеси [3, с. 94]. Серед недоліків використання відео під час навчання іноземної мови можна зазначити його вартість, бо для демонстрації відео необхідне більш складне та коштовне обладнання.

Як і будь-який вид діяльності, аудіювання містить завдання на етапі до перегляду відео, під час і після перегляду відео.

На етапі до перегляду відео необхідно поставити цілі перегляду даного відео, передбачити розвиток сюжету, пов'язати тему відео з прочитаними книгами, статтями, переглянутими раніше фільмами, підсумувати, що учні знають з теми відео, яке вони збираються переглянути, можна пояснити певні незнайомі слова та вирази. Також можна прочитати сценарій фільму заздалегідь, виписавши незнайомі слова

Під час перегляду відео можна робити паузи, щоб переконатися, чи розуміють учні сюжет та пояснити їм деякі моменти, організувати повторний перегляд окремих моментів, попросити повторювати корисні фрази і висловлювання за персонажами. Для успішного формування навичок аудіювання повинно бути кілька переглядів фільму. Якщо багато учнів не зрозуміли значну частину епізоду, його можна показати з

вимкненим звуком і коментарями англійською мовою. Під час перегляду можна попросити учнів виконувати такі вправи:

1) Роздайте кожному учню “своє” слово і кожен раз, коли учень буде чути його під час відео перегляду, від повинен підніматися зі свого місця.

2) Знаходити незнайомі слова в словнику під час перегляду.

3) Складати список незнайомих слів, перекладати після перегляду.

4) Слухати відео, записуючи весь текст – все, що почуто; потім перевіряти за субтитрами або сценарієм.

Під час цієї роботи запам'ятовуються поширені фрази англійської мови, їх переклад, а також інтонація. Ефективність запам'ятовування лексики та формування навичок аудіювання безпосередньо залежить від кількості переглядів фільму.

Завдання на етапі після перегляду відео містять велику кількість різноманітних вправ від найлегших до достатньо складних, наприклад:

1) Вставити пропущені слова в реченнях.

2) Визначити, які із запропонованих слів або словосполучень вживалися в ньому.

3) Доповнити речення. Тут можливі варіанти: а) Є початок речення, а закінчення пропущено; б) Некоректна середина речення; в) Пропущено початок речення.

4) Знайти українські або англійські еквіваленти до визначених слів.

5) Визначте категорію, до якої відноситься відео. Які теми відображені у відео? Порівняйте дане відео з подібними.

6) Детально перекажіть епізод/розмову, опишіть основну ідею та ключові деталі переглянутого відео.

7) Опишіть емоції, що їх викликав перегляд відео.

8) Вікторина: учні повинні переглянути відео, а тоді відповісти на запитання вчителя.

9) Спостереження за персонажем: кожному учню дається завдання спостерігати за окремим персонажем: як він поводить себе, розмовляє, у що він одягнений і т.д. Після перегляду відео, учні повинні письмово детально описати кожен свого персонажа.

10) Після перегляду фільму учням необхідно розкласти картки, на яких записані події з відео (не більше 10) за правильною хронологією.

11) Інсценування: після перегляду відео попросити учнів відтворити те, що вони тільки що побачили на екрані. Ця вправа може бути виконана як з підготовкою, так і без неї [2].

Головне завдання вчителя на етапі після демонстрації фільму – перевірити розуміння учнями змісту фрагмента й ефективність використання орієнтирів сприйняття фільму. Також здійснюється контроль розуміння використаних у фільмі мовних засобів. Особливу увагу слід приділити різним видам переказу (стислий переказ, виборчий, від імені

персонажа). Доцільно також використовувати питально-відповідну роботу, драматизацію, рольове відтворення діалогів, подальше озвучування фільму, відтворення і реалізацію показаних у фільмі ситуацій спілкування, їх розширення, доповнення.

Методика викладання англійської мови з постійною роботою з відео має гарні результати: учні значно розвивають навички аудіювання, розширюють словниковий запас, покращують інтонаційно-вимовні навички. Якщо на початку навчання учні розпізнають лише окремі слова і популярні фрази в мові персонажів то наприкінці, вони практично повністю розуміють діалоги з фільмів, а також загальний зміст фраз, якщо мовлення швидке.

Перегляд відео має величезний потенціал у навчанні іноземної мови загалом, та формуванні навичок аудіювання зокрема. Відео показує учням можливість використання мови в життєвих ситуаціях за межами класу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10 – 11 класи. Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. 113 с. URL: [<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>] (дата звернення 20.04.2021).

2. Viewing Comprehension Strategies: Watching Videos Like You Read A Book. URL: <https://cutt.ly/6vebQYY> (дата звернення 12.04.2021). – Назва з екрана.

3. Yasin, B., Mustafa, F., & Permatasari, R. (2018). How Much Videos Win Over Audios in Listening Instruction for EFL Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(1), 92-100. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165770.pdf> (дата звернення 12.04.2021).

Kushnir K. A.

THE PECULIARITIES OF UPBRINGING OF THE FUTURE LEADER AT ESL CLASSES WITH EXTRA CURRICULUM ACTIVITIES OF ACCESS ALUMNI CIVIL ENGAGEMENT PROGRAM

Науковий керівник –

кандидат філософських наук, доцент **М. Ю. Шевченко**

Analysis of recent research. Problems of education of leaders, creation of conditions for development of leadership qualities and formation of the socially active personality consider in the researches D. Alfimov, T. Vezhevych, A. Voytsikhova, I. Kupa, L. Lokoshko, T. Prokhorenko, K. Sadokhina, K. Slesyk, V. Tatenko, O. Tikhomirova, O. Chorna, V. Yagodnikova.

The purpose of the article is to determine the theoretical foundations of the formation of leadership qualities of student youth.

Presentation of the main material and substantiation of the obtained research results. The upbringing of a modern leader is a condition for preparing the young generation to manage their own lives and strengthen the Ukrainian state. It is clear that the effective education of leaders takes into account the age characteristics of students. It is known that leadership is manifested at different age stages of development and formation of personality, but has its own characteristics in terms of motivation, promotion and effectiveness.

Adolescence determines the stage of transition from a dependent childhood to an independent and responsible adulthood, which involves achieving social maturity of the individual. Scientists emphasize that it is in adolescence that self-knowledge, self-esteem, self-regulation, self-affirmation become the leading needs of the individual.

In adolescence, the main features of personality are formed. The system of beliefs, new needs, interests and ideals, which determine the direction of life activity, attitude to the environment, oneself, civic duties, leadership, is becoming more and more important. Analysis of research and publications on the problem of leadership formation showed that there are different views on the essence of this concept and approaches to its study.

In sociology, **a leader** is a member of the group who is able to lead it, set an example, organize the task and is recognized in this role by the majority of group members.

The leader in the psychological aspect is: 1) a member of the group, according to which she recognizes the right to make decisions in important situations for her; 2) a person who is able to play a key role in organizing joint activities and regulating relations in the group; 3) a person who is able to influence individual members or a group as a whole, to direct their efforts to achieve a certain goal.

A. Kuzminsky, V. Omelyanenko determine that in the pedagogical aspect the leader is a member of the team, which in important situations can significantly influence the behavior of team members, show initiative in action, take responsibility for the activities of the team

T. Prokhorenko, O. Zborovska, H. Nosyreva substantiate the main functions of a small group leader:

1. The constructive function is to express the interests of the group in specific tasks. It should be geared to the interests of all or at least most members of the group.

Implementation of a constructive function is a prerequisite for leadership and its success.

2. Organizational function. The leader forms an asset with which to organize the implementation of decisions; distributes responsibilities (social

roles) in the group; creates conditions for effective life of the group; controls and regulates relations between team members.

3. Coordination function – coordination of actions of individual members of the group and areas of their activities to perform tasks that are important to the group.

4. Integrative function - uniting like-minded people to perform the main tasks of a small group.

So, a **leader** is a member of the team who is able to: 1) lead it, set an example, organize the task and is recognized in this role by the majority of team members; 2) play a key role in organizing joint activities and regulating relations in the team; 3) to influence individual members or the team as a whole, to direct their efforts to achieve a certain goal; 4) show initiative in action, take responsibility for the activities of the team.

From the point of view of the scale of the tasks to be solved, scientists distinguish the following types of leadership: 1) political type (statesmen, public figures); 2) social type (in the trade union movement, various societies - scientific, creative, sports); 3) household type (in the family, student groups, student groups, interest groups)

B. Parigin classifies the types of leaders on three grounds: 1) the content of activities: leader-inspirer, leader-performer, business leader; 2) the nature of activity: universal, situational; 3) leadership style: authoritarian, democratic

O. Tikhomirova notes that there are leaders-creators and leaders-destroyers. The leader-creator works in the interests of the group and all its members, whom he leads. The destructive leader acts in his own interests, for him in the first place it is not a matter, but a selfish desire to protect himself, using the cause and the people around him [4].

V. Tatenko notes that the classification of leaders by style of behavior is well known: 1) directive; 2) democratic; 3) collegial; 4) liberal; 5) mentoring; 6) flexible; 7) dogmatic [3].

Modern researcher L. Umansky on the basis of experimental research has recorded the following types of leadership in small groups:

- 1) the leader-organizer;
- 2) erudite leader;
- 3) the leader-initiator, who puts forward proposals that serve as the beginning of group action;
- 4) the leader of emotional attraction, which corresponds to the sociometric "star";
- 5) the leader-generator of the emotional mood of the group, which affects the group mood;
- 6) a leader-craftsman, better than others, able to perform any group task

The development of a student group as a team is characterized by constant change of leaders depending on the type, nature and content of

activities, which provides each member with the opportunity to be a leader, to master the skills and abilities of self-organization and organization of others [1].

Leaders-organizers play a key role in solving the tasks assigned to the team in the implementation of educational, labor, sports, tourism and other activities. The role of emotional leaders is related to actions that relate mostly to the sphere of interpersonal communication in student body. Emotional leaders often do not feel the need to manage the team.

Leaders-initiators stand out in the activity at the stage of putting forward ideas, finding new areas and forms of activity. Artisan leaders are members of the student body prepared for a specific type of activity.

Those who successfully operate in many areas of the life of the team, the group, are nominated for the role of *absolute leaders*.

Synthesizing the concept of "leader", "leadership" with the term "quality", DV Alfimov offers the following definition: *leadership qualities of the individual* - are the generalized properties of the leader to create a new vision of solving the problem, successfully influence followers to achieve group or organization goals.

In particular, V. Sbytneva, sharing the views of A. Lutoshkin, M. Rozhkova, believes that *leadership qualities* are a set of certain qualities, traits that allow a member of a children's association to stand out in a particular case and make responsible decisions in important situations for the group.

A. Zorina understands *leadership qualities* as qualities needed by individuals for successful organizational activities and the creation of a positive atmosphere in the team, which contributes to the achievement of common goals.

According to V. Yagodnikova, *leadership qualities* are personality traits that provide effective leadership, namely: individual-personal and socio-psychological characteristics of the individual that affect the group and lead to the goal [6].

The analysis of different scientific approaches to determining the leadership qualities of the individual gave us the basis for the following formulation: leadership qualities are traits that provide effective leadership, ie the ability to stand out in a particular case and make responsible decisions in important situations; use innovative approaches to solve the problem; successfully influence followers in the direction of achieving common goals; create a positive socio-psychological atmosphere in the team.

Thus, the generalization of socio-pedagogical approaches made it possible to determine the essence of leadership qualities of the individual. Further study of this problem requires the development of the structure and content of leadership qualities of the individual.

V. Yagodnikova singled out the following components of leadership qualities that provide effective leadership of student youth: 1) motivational (self-confidence, need for achievement, desire for self-affirmation and self-realization); 2) emotional-volitional (balance, emotional-positive well-being, the

presence of volitional qualities); 3) personal (influence on others, original, creative thinking, communication and organizational skills); 4) business (ability to make the right decision in unforeseen situations, willingness to take responsibility, knowledge, skills and abilities of organizational work) [7].

O. Tikhomirova identified general and specific personality traits of the leader:

1) *general qualities* (they are possessed not only by leaders, but also by those who aspire to become them): competence; organization; efficiency; activity; initiative; sociability; persistence; independence; composure; observation; savvy;

2) *specific qualities of the leader* (peculiar indicators of leadership abilities): organizational insight; ability to active psychological influence; ability to organizational work, leadership position, the need to take responsibility

Taking into account the peculiarities of adolescence and the study of personal qualities of the leader, we consider it appropriate to identify qualitative characteristics that provide effective leadership: purposefulness, responsibility, morality, tolerance, honesty, justice, creativity, communication, efficiency, organization, determination, independence, activity, initiative, self-confidence, balance, desire for self-improvement and self-realization.

We believe that the purposeful formation of leadership qualities of student youth occurs in the processes of development, learning, education, communication, personal activity.

The purpose of forming the leadership qualities of student youth is: to increase the level of social competence and to form the experience of leadership behavior by involving them in real participation in various activities.

In our opinion, the main tasks of forming the leadership qualities of student youth are:

1) to acquaint with the theoretical foundations and principles of leadership development; 2) to develop skills of self-analysis of the potential and realized possibilities; 3) direct to work on yourself, the realization of their intentions to improve their personality; 4) to acquaint with technology of studying of actual youth problems; 5) to develop skills and abilities to conduct informational, educational, preventive work among peers; 6) to form the ability to make responsible decisions; 7) to develop projective, constructive, organizational, communicative abilities, 8) to stimulate the practical use of acquired knowledge and skills in various types of socially significant activities.

We believe that the main activities aimed at forming the leadership qualities of student youth in the educational space are: 1) educational activities (individual, group, collective); 2) educational activities (participation in trainings, competitions, contests); 3) research activities (participation in conferences, projects, programs); 4) projective activities (development and protection of individual and collective projects, creative work); 5) public activity (participation in the work of student self-government bodies and public youth

organizations, student creative clubs, scientific societies, associations); 6) representative activity (ability to effectively present oneself, a group of peers, an educational institution, a youth public organization).

Conclusions and prospects for further research. The analysis of socio-pedagogical literature and practice proves that the education of leadership qualities is an important aspect in the formation of a young person, so it should be started as early as possible. Effective organization of the educational process in this aspect involves the creation of essential socio-pedagogical conditions through which it will be possible to form leadership qualities of student youth:

1. Taking into account the peculiarities of adolescence and the level of formation of leadership qualities.

2. Purposeful formation of leadership qualities of the individual in the educational process of secondary schools on the basis of the use of interactive forms and methods of work.

I am student of the second course of Donbas State Pedagogical University who got the scholarship to participate in English access Microscholarship Program financed by U.S. Embassy in Kiev at English Lessons and intensive sessions develop leadership qualities and public speaking. I give lessons online for pupils of secondary schools in the east of Ukraine.

At meetings of debate club «Per Aspera Astra» I develop leadership qualities presenting reports on the topics «Civil engagement», «The role of the leader in development of civil society in the east of Ukraine», «The role of the leader in creating blogging at ESL classes»

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». Київ: Освіта, 2003. 165 с.

2. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях. Київ: Знання, 2006. 311 с.

3. Прохоренко Т. Г. Лідерство як форма самоствердження особистості в малій групі. *Вісн. Міжнар. слов'ян. ун-ту. Сер.: Соціологічні науки*. 2008. Т. 11, № 1. С. 8–13.

4. Садохіна К. С. Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 439–448.

5. Татенко В. Типологія лідерства. *Психолог*. 2006. № 34. С. 12–14.

6. Тихомирова О. Виховання лідера. *Шкільний світ*. 2009. № 8. С. 19–23.

7. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому процесі загальноосвітньої школи. *Наука і освіта*. 2004. № 7. С. 328–330.

8. Ягоднікова В. Виховання лідерів. *Виховна робота в школі*. 2009. № 10. С. 2–36.

Ледняк Г. В., Ледняк Ю. В.

ТРАГЕДІЯ САМОТНЬОЇ ЛЮДИНИ В БАЙДУЖОМУ СВІТІ (за «Повістю про пана Зоммера» П. Зюскінда)

Багатьох письменників нашого часу хвилює проблема стосунків світу та людини, байдужості оточуючих до проблем та переживань інших. Дуже часто світ нав'язує свої бажання людині, і вона або без заперечень виконує їх, або не підкоряється та стає «аутсайдером», маргіналом.

Саме це питання є центральним у «Повісті про пана Зоммера» видатного німецького письменника-постмодерніста Патріка Зюскінда.

П. Зюскінд користується прийомом подвійного кодування (гра з декількома різними змістами): з одного боку, перед нами спогад про дитинство, своєрідна казка, з іншого – історія двох самогубств, при загальному структурному й ідейному зближенні з «філософією абсурду», що контрастує з дитячою свідомістю.

«Уже тут, – наголошує Б. Бігун, – вимальовуються місточки, що ведуть потік Зюскіндового текстотворення до підсумку. Такими місточками є теми інфантилізму та спустошення: перша обмежує маргінальність героя парадигмою дитячої неслухняності <...>; друга констатує невтішну марноту шукань хоч якоїсь опори, а разом і те, що за подібними пошуками філософського каменя залишається випалене поле, укрите уламками колишніх абсолютів» [1, с. 18].

Про власне дитинство згадує оповідач, визначаючи цю свою екзистенційну епоху як час польотів – нехай і таких, що не відбулися, але цілком можливих. Хлопчик вважав, що може літати: «... ich <...> war so leicht, daß ich fliegen konnte <...> es hätte seinerzeit tatsächlich in meiner Macht gelegen zu fliegen, wenn ich es nur wirklich ganz fest gewollt und richtig versucht hätte...» [3, с. 5]. І вже тут він задає сам собі запитання: «Aufsteigen, das war kein Problem. Wie aber kam man wieder herunter?» [3, с. 6].

Більшу частину свого дитинства хлопчик провів на деревах, де він їв, спав, робив домашні завдання. Це був ніби інший світ, у якому існували лише вітер та шелест листя. Звідси можна було дивитися на все згори та ввечері спостерігати захід сонця: «... dann konnte ich oben auf meinem Baumwipfel die Sonne sogar noch hinter den Bergen sehen, wenn sie für die Menschen drunten am Boden schon längst untergegangen war. Fast wie Fliegen war das» [3, с. 10].

З іншого боку, маргінал пан Зоммер, ім'я якого винесено в назву твору, виявляється людиною, котра сподівається повернутися до далекої та щасливої пори свого існування, до дитинства. Невідомо, хто він і звідки з'явився (діти також огорнуті серпанком неінформативності, адже не несуть на своїх плечах тягара власної історії).

У Зоммера була дружина, яка робила дитячих ляльок. Вона ж

займалася всіма домашніми справами.

Дітей у подружжя не було, рідних теж, невідомо було, звідки вони приїхали («Sie waren einfach irgendwann einmal angekommen – sie mit dem Autobus, er zu Fuß ...» [3, с. 12]); та й, за свідченням оповідача, у гості до Зоммерів ніхто не ходив.

Зоммер «war ständig unterwegs» [3, с. 12]. Усе його свідоме життя схоже на безкінечну та безцільну (принаймі ззовні) гонитву за механічним зайцем, що нагадує дитячу самодостатність гри).

Узимку вдягнений у довге чорне пальто, завелике для нього, резинові чоботи й червоний плетений ковпак із помпоном, а влітку – у плоского солом'яного капелюха з чорною матерчатою стрічкою, полотняну сорочку кольору паленого цукру й того ж кольору короткі штани й незграбні гірські черевики, завжди з палицею та рюкзаком, він годинами квапливо крокував «über Felder und Wiesen, auf Haupt- und Nebenstraßen, durch die Wälder und rings um den See, in die Stadt und zurück, von Dorf zu Dorf ...» [3, с. 17].

У цьому нескінченному русі зачарованим колом Зоммер допомагає собі палицею, яку оповідач порівнює з третьою ногою, у його порожньому рюкзаку знаходяться лише бутерброд та гумова пелерина для захисту від дощу. На шляху до міста Зоммер ніде не зупинявся, навіть не сідав на лавку, щоб перепочити кілька хвилин, а просто раптово розвертався й кидався додому або ще куди-небудь.

З людьми пан Зоммер не розмовляв, а коли його питали, куди або звідки він іде, чоловік невдоволено тряс головою, промовляв дещо майже незрозуміле й тікав. І хоча про пана Зоммера нічого не було відомо, «kann man doch mit Fug und Recht behaupten, daß Herr Sommer damals der weitaus bekannteste Mann im ganzen Landkreis gewesen ist. Im Umkreis von mindestens sechzig Kilometern um den ganzen See herum gab es keinen Menschen, Mann, Frau oder Kind – ja nicht einmal einen Hund –, der Herrn Sommer nicht gekannt hätte, denn Herr Sommer war ständig unterwegs» [3, с. 12].

Життєвий курс пана Зоммера кілька разів перетинається з оповідачевим, і на кожному з таких екзистенційних перехресть відкриваються дедалі нові риси старості.

Зокрема, після зірваної спільної прогулянки з однією зі своїх подруг оповідач спостерігає за паном Зоммером: «Regelmäßig wie ein Uhrwerk, in winzigkleinen sekundenschnellen Schrittschritten liefen die Beine vorwärts, und das ferne Pünktchen rückte – langsam und schnell zugleich wie der große Zeiger einer Uhr – quer über den Horizont» [3, с. 37]. Так доля героя повісті пов'язується з невмолимим плином часу, який відтягує його від випестуваного ним абсолюту віку необмежених можливостей.

Тільки один раз хлопчик почув від пана Зоммера закінчену фразу, яку той промовив досить чітко, і яку хлопчик запам'ятав на все життя. Це

було в неділю, надвечір, у кінці липня, під час жахливої грози вони з батьком поверталися зі скачок. Батько вирішив зупинити машину та перечекати негоду. Коли дощ скінчився, вони побачили на обрії фігуру пана Зоммера. Батько хлопчика запропонував чоловікові підвезти його до міста, проте той не тільки не зреагував та не відповів, але й не зупинився. Батько продовжував наполягати. «Und dann nahm Herr Sommer den Nußbaumstock von der rechten in die linke Hand, wendete sich uns zu und stieß, indem er in einer Art trotzigverzweifelter Gebärde den Stock mehrmals gegen den Boden rammte, mit lauter und klarer Stimme den Satz aus: „Ja so laßt mich doch endlich in Frieden!“» [3, с. 24].

Цей епізод є дуже важливим і для оповідача, і для читача, тому що допомагає зрозуміти своєрідність ставлення Зоммера до світу, у якому він живе. Незвичайність того, що відбувається, саме підкреслює опис жахливої негоди.

У «Повісті про пана Зоммера» світ унікальним чином виявляє свою трагічність, яка виявляється зрозумілою дитині.

Головний герой твору, описаний з характерною для Зюскінда м'якою іронією, одержимий мрією про втечу з соціуму, про самоту й повну непричетність до суспільства. Усі бажання пана Зоммера, який щодня здійснює безцільні далекі прогулянки по розмитих дощами полях і вибоїстих путівцях, зводяться, як ми бачимо, лише до прагнення звільнитися від будь-яких стосунків з людьми, втекти від світу та від себе.

Дивну поведінку Зоммера пояснювали по-різному: важкою формою клаустрофобії, говорили, ніби він здригається всім тілом, коли сидить на місці, й для того, щоб цього уникнути, він подорожує.

І лише один раз хлопчик бачив, коли пан Зоммер зупинився. Він сидів на дереві та спостерігав зверху за рухами та діями Зоммера: «Herr Sommer blieb unbeweglich stehen und keuchte. Als sich sein Atem ein wenig beruhigt hatte, hielt er ihn abrupt an und bewegte dabei den Kopf ruckweise nach allen Seiten, wohl um zu lauschen. Dann duckte er sich und spähte nach links unter die Büsche, nach rechts ins Gehölz, schlich einmal wie ein Indianer um den Baum herum, erschien wieder an derselben Stelle, spähte und lauschte abermals ringsum (nur nicht nach oben!), warf, nachdem er sich vergewissert hatte, daß niemand ihm gefolgt und kein Mensch weit und breit zu sehen war, mit drei raschen Bewegungen Strohhut, Stock und Rucksack von sich und legte sich der Länge nach zwischen die Wurzeln auf den Waldboden wie in ein Bett. Doch er ruhte nicht in diesem Bett, er stieß, kaum daß er lag, einen langen, schauerlich klingenden Seufzer aus – nein, es war kein Seufzer, in einem Seufzer klingt schon Erleichterung mit, es war eher ein ächzendes Stöhnen, ein tiefer, klagender Brustlaut, in dem sich Verzweiflung und die Sehnsucht nach Erleichterung mischten» [3, с. 59 – 60].

Можливо, Зоммер тікає не стільки від світу, скільки від його банальності, яскравим прикладом якої є фраза, яку говорить батько

хлопчика, коли намагається умовити Зоммера сісти до машини: «So steigen Sie doch ein, um Gottes willen! Sie sind ja völlig durchnässt! Sie werden sich den Tod holen» [3, с. 23].

Пан Зоммер – фігура, відзначена вищою печаткою відчуження. Оточуючі люди не сприймають його, бо він відрізняється від них. Навіть оповідач із часом перестає помічати пана Зоммера, а коли його все ж таки зустрічає, то не звертає особливої уваги.

Важливою прикметою, що допомагає передати відчуження, є образ вікна як обмеження поля зору й одночасно як кордону між світом інших людей і особистим простором героя. Вечорами хлопчик-оповідач мав звичку виглядати перед сном у вікно чи то для того, щоб стежити за тим, що робиться на вулиці, чи то стежити за паном Зоммером.

Вікно-кордон з'являється і в епізоді зустрічі хлопчика з батьком із паном Зоммером під час негоди: вони пропонують панові Зоммеру підвезти його на машині, той відмовляється, і хлопчик дивиться на Зоммера крізь заднє скло автомобіля.

Те, що його тоді зворушили очі дивакуватого односельця, він ще кілька разів згадуватиме у своїй оповіді: «Er hatte den Blick zu Boden gesenkt und hob ihn nur alle paar Schritte, um mit weitaufgerissenen, gleichsam entsetzten Augen für einen Moment nach vorne zu starren und sich seines Weges zu versichern» [3, с. 24].

До речі, дуже багато означає утрата головним героєм паном Зоммером імені. Ім'я виділяє людину серед інших, відбиває її сутність, виявляється пов'язаним із її долею. Утрата імені пов'язана з утратою майбутнього. І якщо ім'я не згадується, губиться, це означає, що й сама людина виявляється неважливою для світу.

Автор, позбавляючи героя імені, позбавляє його реалізації прагнень, здійснення мрій. Лише наприкінці повісті ми дізнаємося повне ім'я пана Зоммера: Максиміліан Ернст Егідіус Зоммер.

Відповідно до значення свого прізвища – пан Літо – пан Зоммер з'являється лише після відходу зими (з березня по жовтень), і вмирає він – точніше, вирушає в озеро – тихим осіннім вечором. Людина зникає, й лише смішний солом'яний капелюх залишається на поверхні води.

Смерть пана Зоммера відрізняється тихою абсолютністю. Це свого роду повернення до небуття, в якому всі перебувають до народження. Пан Зоммер відповідно до шопенгауерівського уявлення про «смерть і її відношення до непорушності нашої суті в собі», виходячи з досвіду й роздуму, приходять до того, що «небуттю, безумовно, слід віддати» перевагу, а «прихильність до життя безрозсудна й сліпа» [2, с. 84].

Через епізод, що підштовхнув юного оповідача до думки про самогубство, в тканину оповідання вплітається тема музики. Хлопчика навчає грати на фортепіано пані Функель. Зюскінд змальовує й мати вчительки, більше схожу на робота, ніж на живу людину.

Ця літня жінка – це один приклад людини, позбавленої власної думки, людини, якою керують: за наказом доньки стара давала хлопчикові кекс.

Оповідач був змушений грати огидні етюди й фуги пана Хесслера, й лише останні десять хвилин заняття відводилися на милу серцю юного піаніста сонату Діабеллі, проте тут його чекало серйозне випробування – фа-дієз, яке було необхідно брати замість чистого фа. Для дитини це була музична дорога глибоких внутрішніх випробувань, дорога віри й невіри. Це дорога маленького оповідача на сосну, з якої він хотів упасти, та на землю з висоти приблизно тридцять метрів зі швидкістю близько 90 кілометрів за годину. Це дорога відчуження, дорога до смерті.

Хлопчик уявляв власний похорон, програвав його в голові, немов сценарій. Оповідач хотів би почути, як його вихваляють у надгробних промовах, проте його бажання помститися світові сильніше за бажання жити: «Ich mußte tot sein bei meiner eigenen Beerdigung. Beides war nicht auf einmal zu haben: die Rache an der Welt und das Weiterleben in der Welt. Also die Rache!» [3, с. 57].

На щастя, хлопчик не реалізував свою ідею, проте невипадково він, як ніхто інший, розуміє, чому Зоммер постійно кудись поспішає («Und hatte ich doch soeben einen Mann gesehen, der sein Leben lang auf der Flucht war vor dem Tod» [3, с. 60–61].), й нікому не розкаже про те, що бачив біля озера.

У казках дуже часто смерть змальовується як перехід до нового, іншого світу. Саме тому хлопчик розуміє, що Зоммер не може існувати в «банальному» світі, й самогубство – це єдиний спосіб утекти від нього. Свого часу Зоммер, вочевидь, теж мріяв літати, досягти чогось в цьому житті. На це вказує надрукована в газеті фотокартка, «auf dem kein Mensch Herrn Sommer wiedererkannt hätte, zeigte es ihn doch als jungen Mann mit noch vollem schwarzem Haar, forschem Blick und einem zuversichtlichen, fast kecken Lächeln auf den Lippen» [3, с. 72].

Але з часом чоловік зрозумів, що світ йому чужий, що нікому не важливо, якою людиною є насправді, що її хвилює, дарує їй радість. І усвідомлення цього вбило в Зоммерові прагнення та бажання. Тому хлопчик і не хоче порушувати ту таємницю, яку Зоммер забрав із собою.

Самогубство оповідача – це потенція, страшна самою своєю припустимістю, жахлива підставою, яка штовхає героя вниз. Несправедливість світовлаштування, усе, включаючи не куплений мамою велосипед, мерзенного пса пані Хартлауб, композитора Хесслера, – «die ganze Welt war nichts anderes als eine einzige, ungerechte, bösertige, niederträchtige Gemeinheit. Und schuld an dieser Hundsgemeinheit waren die anderen. Und zwar alle» [3, с. 53].

Отже, Патрік Зюскінд у своїх творах прагне передати світовідчуття індивіда, який прагне чогось досконалішого, ніж тлінні, матеріальні й

соціальні цінності сучасного суспільства; з душею, відкритою прекрасному – Мистецтву, Музиці, Свободі, але усвідомлює марність своїх прагнень, міфічність й утопічність надій у світі, зануреному в Турботу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігун Б. Я. Нариси про літературу постмодернізму. *Зарубіжна література*. 2000. № 29–32. С. 13–23.
2. Шопенгауер А. Мысли. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2006. 192 с.
3. Süskind P. Die Geschichte von Herrn Sommer. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1991. 75 S.

Лейб А. І., Піскунов О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова освіта перебуває на етапі реформування та модернізації. Під активні зміни підпадають цілі, результати, зміст, методи, засоби та підходи до організації освітньої діяльності. Концептуальним та нормативним підґрунтям докорінних змін є Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа» [2]. Для реалізації всіх вимог, що висуваються до системи іншомовної освіти в середній профільній школі необхідним є запровадження нестандартних підходів до організації освітньої діяльності.

У методичній науці представлено чимало форм проведення нетрадиційних уроків, кожна з яких націлена на вирішення стратегічних цілей навчання іноземних мов. Так, питання визначення сутності нестандартних уроків викладено в працях М. Клепар, Л. Лухтай, І. Подласого. О. Паршикова в своїх наукових дослідженнях представила детальну класифікацію нестандартних уроків. Так, на думку І. Подласого, нестандартний урок – це «імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну (невстановлену) структуру» [6, с. 531]. Педагогом здійснено аналіз типів нестандартних уроків і запропоновано 36 різновидів найбільш поширених типів уроків.

Л. Лухтай підкреслює, що нестандартний урок має відповідати дидактичним вимогам, які висуваються до уроків взагалі, проте, у межах самого уроку вчитель може не дотримуватися чітких етапів, традиційних методів та прийомів роботи [3]. М. Клепар і О. Прокопчук [1], які окреслили головні ознаки нестандартних уроків, а саме оригінальність задуму вчителя, який утілюється в застосуванні нетрадиційних методів, прийомів та форм роботи на уроці; інформаційно-пізнавальний характер освітнього процесу, тобто здобування знань учнями відбувається через самостійний пошук нової інформації, через використання інтерактивних

технологій навчання (диспут, змагання, мозковий штурм тощо); стимулювання пізнавальної та творчої активності учнів шляхом урізноманітнення форм та методів роботи на уроці; нестандартність структури уроку та інноваційний підхід до підготовки до таких уроків, що вимагає зосередження вольових, інтелектуальних, емоційних зусиль учнів; максимальна реалізація міжпредметних зв'язків: інтегровані, міжпредметні уроки дають можливість формувати цілісне уявлення про проблему, яка вивчається. З огляду на вище зазначене сформулюємо мету нетрадиційних уроків – розширення загального світогляду молодших школярів, активізація їхньої пізнавальної діяльності, підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, формування та розвиток навичок самостійної діяльності. Найпопулярнішими типами нестандартних уроків, які запроваджуються в середній профільній школі, є: інтегровані уроки; бінарні уроки; уроки-змагання; уроки-подорожі; уроки-казки; уроки-інсценування; уроки-взаємонавчання тощо.

У методичній літературі можна знайти твердження, що нестандартні уроки не вимагають чіткого планування, адже порівняно з традиційними уроками вони характеризуються наявністю творчої складової та неформальність. Але зважаючи на специфіку та головні ознаки нестандартних уроків, вважаємо, що учитель має чітко структурувати освітню діяльність на уроці, що відповідає вимогам підготовки до традиційного уроку, визначивши найважливіші компоненти уроку. На думку Д. Озерного та О. Серостанова, під час планування нестандартного уроку іноземної мови необхідно дотримуватися наступного: обирати види діяльності, що допоможуть досягти визначених цілей; перевіряти логічний зв'язок між етапами уроку; урізноманітнити види діяльності, способи та форми взаємодії, схеми навичок, що опрацьовують учні, що відповідає віковим особливостям молодших школярів, які потребують частішої зміни видів навчальної діяльності; додавати до плану уроку можливі варіації – диференційовані або додаткові завдання на випадок, якщо учням знадобиться менше часу на виконання завдань, ніж розраховує вчитель; складати план якнайпростіше, нотатки – кращі за повні речення, і немає потреби описувати кожний етап та вид діяльності в деталях; підготувати чіткий та зрозумілий план, яким легко користуватися впродовж уроку. Можна стверджувати, що нестандартні уроки вимагають ретельної підготовки, особливо визначення конкретних цілей навчальної діяльності із урахуванням здібностей, інтересів та рівня підготовки школярів

Проведення нестандартних уроків англійської мови є доцільним на різних етапах вивчення теми, зокрема: на етапі пред'явлення нового матеріалу; на етапі вдосконалення мовних або мовленнєвих умінь; на етапі узагальнення вивченого; на етапі завершення вивчення теми чи кількох тем, для реалізації функції навчального контролю. Такі уроки створюють

атмосферу піднесеного настрою серед учнів, активізують їхню навчальну діяльність на уроці та дозволяють здійснити відпрацювання вмінь та їх контроль. Щодо методичних вимог, що висуваються до нестандартних уроків англійської мови, можна виділити загальні вимоги, що застосовуються під час проведення будь-якого типу нестандартного уроку та спеціальні вимоги, що висуваються до окремого типу нестандартного уроку. С. Роман розробила кілька правил, якими має керуватися вчитель, під час проведення уроків англійської мови для підвищення рівня мотивації учнів: інтегрування навчальної діяльності з іншими видами діяльності – ігровою, руховою, художньою, драматичною тощо; використання елементів інтенсивного навчання, зокрема, підхід, за яким передбачено моделювання ситуацій взаємодії з англомовними однолітками; використання музично-ритмічного супроводу і засобів релаксації; застосування технологій особистісно орієнтованого навчання; використання прихованих форм контролю. Під час проведення нестандартних уроків усі учні мають бути залучені до активної комунікативної взаємодії, яка здебільшого реалізується через запровадження інтерактивних технологій. Так, українська науковиця І. Орлова наголошує, що вчителю важливо усвідомити, що учень на уроці має бути більш активним учасником освітнього процесу ніж учитель.

Методична цінність нестандартних уроків англійської мови, на яких учитель використовує інтерактивні технології навчання, полягає в можливості моделювання ситуацій реального спілкування та організації взаємодії учнів у малих та великих групах, у парах задля вирішення комунікативних завдань. Наступною загальною вимогою до нестандартних уроків англійської мови є використання методу драматизації. Цінність цього методу в методичному аспекті полягає не лише в сприянні формування комунікативної компетентності, а й у залученні їх до культурних цінностей англомовних країн, що сприяє формуванню основ соціокультурної компетентності. Мовний матеріал не має бути занадто складним, бо оперування ним може викликати труднощі, що призведе до втрати інтересу до виконання завдання та навчання в цілому. Методично високо ефективним вважається нестандартний урок, який включає в себе використання ігор. Підсумовуючи, слід зазначити, що під час підготовки та проведення нестандартних уроків учителі англійської мови мають дотримуватися таких методичних вимог: забезпечувати достатній рівень мотивації навчальної діяльності учнів; інтегрувати навчальну діяльність із різними видами діяльності; моделювати реальні ситуації спілкування; використовувати ігрові методи та метод драматизації; запроваджувати автентичні навчальні засоби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клепар М., Прокопчук О. Вплив нетрадиційних уроків на навчання молодших школярів. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 1.

С. 129–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2014_1_21

2. Концепція «Нова українська школа»: прийнята 27 жовтня 2016 URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch2016/konczepczyia.html>

3. Лухтай Л. Нестандартний урок. *Початкова школа*. 1992. № 3. С. 31–35.

4. Орлова І. З досвіду використання інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2013. Вип. 14. С. 201–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_14_40

5. Паршикова О. Застосування комунікативно-ігрових прийомів у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності молодших школярів. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 4. С. 33–41.

6. Подласый И. П. Педагогика. Учебное пособие. Москва: Книжный дом, 1999. 574 с.

7. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. Київ: Ленвіт, 2005. 207 с.

8. Сучасне викладання іноземних мов. План уроку. *Нова українська школа*: веб-сайт URL: <https://nus.org.ua/view/suchasne-vykladannya-inozemnyh-mov-plan-uroku/>

Литвиненко О. О., Руденко М. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

У процесі навчання комунікативним методам учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою в конкретній ситуації. Вони навчаються спілкуванню в процесі самої комунікації. Відповідно до цього, всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, реалізується за співучастю викладача і групи учнів в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах тощо. З самого початку вивчення іноземної мови учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понад фразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання [5, с. 114].

У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовується опори різних видів: змістові та смислові,

словесні й зображальні (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема).

Необхідно зазначити, що в останні роки досліджуваній проблемі присвячено цілу низьку праць. Так, тему методики викладання іноземної мови розробляли Колкова М. К., Костомаров В. Г., Леонтьєв А. А., Логунова С. В., Мільруд Р. П., Ніколаєва С. Ю.

Дослідженням викладання іноземної мови в середній школі займались Єрьоміна О. П., Логінова Л. І., Малетіна Н. В., Понімаєтко А. П., Степанова Є. А.

Комунікативний метод у навчанні іноземних мов вивчали Гейхман Л. К., Єрьоміна О. П., Залевська А. А., Логінова Л. І., Логунова С. В., Рогинська О. В.

Як бачимо, розробці означеної проблеми присвячено достатньо праць, що й доводить актуальність нашого дослідження. Однак комунікативному методу в навчанні учнів середніх класів присвячено тільки окремі роботи.

Об'єкт дослідження – комунікативна спрямованість викладання усіх видів іншомовної діяльності в середніх класах; предмет дослідження – комунікативний методу в навчанні учнів середніх класів. Мета статті – охарактеризувати особливості комунікативного методу іноземної мови в навчанні се школярів.

Як свідчать результати даного дослідження, один із ефективних методів навчання іноземної мови є комунікативний, який являє собою викладання, організоване на засаді завдань комунікативного характеру. У теорії методики комунікативного викладання виділяють наступні положення: комунікативна спрямованість викладання усіх видів мовної діяльності та засобів мови; стимулювання мовно-розумової активності учнів; індивідуалізація навчання; ситуативна організованість процесу навчання; інформативність навчального матеріалу.

Ці положення можуть бути доповнені іншими особливостями комунікативного викладання, при якому в центрі уваги виявляються зміст висловлювання, особливе значення набуває мовний контекст, розвивається як грамотність, так і вільність висловлювання, віддається перевага груповим формам навчальних завдань, стимулюється самовільне запам'ятовування, заохочується особистісний зміст навчальної взаємодії та співробітництва учнів, а також мовного завдання для організації комунікативного засвоєння мови [7, с. 105].

Одним із основних принципів комунікативного спілкування є діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою мовної діяльності шляхом діяльнісних завдань. Учасники спілкування намагаються вирішити реальні та уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови. Завдання містять комунікативну мету та проблемно-пізнавальне завдання для учнів, яку вони намагаються

вирішити. Мета та методичне завдання викладача міститься в тому, щоб як можна ефективніше організувати діяльність учнів та допомогти їм протягом вирішення начального завдання вийти на пізнавальний результат. Комунікативна структура уроку складається із взаємних комунікативних вчинків учителя та учнів та є результатом їх комунікативної взаємодії міжособистісного спілкування [1, с. 32].

Зміст навчання інтегрує у собі не тільки мовний та мовленнєвий матеріал, але й зразки культури країни мова якої вивчається, пісенний та казковий матеріал, що програмує багато видів та етапів заняття. Часті зміни видів заняття не тільки методично доцільні, але й оправдані фізіологічно, так як діти швидко стомлюються від одноманітного виду діяльності. Мета та зміст уроків іноземної мови передбачає постійне використання парних та групових форм, а також ігрових методів навчання, серед яких найбільш поширеними є мовні та мовленнєві ігри, невербальні ігри, розвиваючі, а також рольові ігри. Взагалі, діяльнісні завдання для комунікативного навчання іноземної мови будуються на основі ігрового, імітаційного і вільного спілкування. Визначаються наступні види завдань:

1) Комунікативні ігри. В даному виді навчання завдання спілкування формується в ігровій формі, тобто вводиться через сюжет, а також обговорюються правила гри. Гра може проводитися як у вигляді змагання між учасниками або командами, так і вигляді розподілу ролей та їх виконання. Співробітництво у команді базується на спілкуванні на іноземній мові;

2) Комунікативні імітації. Ознайомлюючись з діалогом чи текстом, учні працюють з лексичними одиницями та мовленнєвими зразками. Потім вчитель пропонує іншу ситуацію, яку необхідно обміркувати, імітую прослуханий діалог чи прочитаний текст.

Комунікативні завдання нерідко виконуються в умовах підвищеної мовленнєвої та фізичної активності, похвалювання учнів, вільної їх ходьби по класу, незмушеного засвоєння ними навчального матеріалу. В даному виді навчання важливо приділити увагу особистості учня [6, с. 75].

При такому підході створюються гарні умови для активного і вільного розвитку особистості у діяльності. В загальному виді ці умови зводяться до наступного: учні отримують можливість вільного вираження своїх думок та почуттів у процесі навчання, кожен учасник групового спілкування залишається у фокусі уваги інших, самовираження особистості становиться важливіше демонстрації мовленнєвих висловлювань, учасники спілкування відчують себе у безпеці від критики та переслідування за помилки.

Сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені мають бути закладені основи комунікативної

компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі [5, с. 115].

Практична мета вивчення іноземної мови на початковому ступені є комунікативна мета навчання, яка має на увазі навчання спілкуванню на іноземній мові в єдності його функцій: пізнавальної (усно-мовленнєве спілкування, спілкування за допомогою книги, письма є засобом здійснення пізнавальної діяльності); регулятивної (спілкування регулює поведінку людей, спонукає їх до дії та взаємодії), цінісно-орієнтаційної (спілкування допомагає формуватися поглядам та переконанням особистості); етикетної (спілкування передбачає дотримання мовленнєвого етикету, культури взаємодії людей).

Отже, в даній статі на основі вивчення комунікативного методу визначена мовленнєва взаємодія учнів, що проходить за співучастю викладача. Було охарактеризовано особливості комунікативного методу іноземної мови в навчанні молодших школярів та досліджено організоване спілкування як основа будь-якого процесу навчання.

У перспективах подальших досліджень планується провести аналіз принципів навчання мовлення за комунікативним методом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гейхман Л. К. Использование коммуникативных ситуаций для создания комфортных условий при обучении иностранным языкам. Пермь: Россия, 1996. 54 с.

2. Ерёмина О. П. Технология обучению иностранному языку младших школьников. Ростов-на-Дону: Начальная школа, 1992. 260 с.

3. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Москва: Росс. гос. гум. ун-т, 1999. 382 с.

4. Логинова Л. И. Как помочь ребенку заговорить по-английски: книга для учителей. Москва: ВЛАДОС, 2003. 140 с.

5. Логунова С. В. Методика формирования грамматических конструирующих умений в раннем обучении английскому языку: дис.... канд. пед. наук. Тамбов, 1997. 162 с.

6. Рогинська О.В. Особливості використання комунікативних методик у молодших класах. *Іноземні мови у школі*. 2010. № 32. С. 75–77.

7. Очерки по теории и практике преподавания иностранного языка: сб. статей и учеб. материалов. Москва: Филология, 2003. 234 с.

Лихачова А. В.

ГЕНЕАЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ У МОВОЗНАВСТВІ 70-х рр. ХІХ ст. – 20-х рр. ХХ ст.

Відповідно до поширеної періодизації розвитку лінгвістичного компаративізму, етап, який охоплює 70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст., був зумовлений пошуком шляхів подолання кризи компаративістики. Нова

спрямованість думок науковців того часу спиралася на розуміння необхідності вироблення більш точних методів аналізу мовного матеріалу, накопиченого за попередній період [3, с. 383]. Характерною була відмова від багатьох ідей першої половини ХІХ ст. (єдність глоттохронологічного процесу; перехід мов від початкового аморфного (кореневого) стану через аглютинацію до флективної будови; розгляд мови як природного організму і т. д.).

Філософським підґрунтям став позитивізм, який характеризувався увагою до конкретних наукових фактів і відмовою від масштабних теорій, не підкріплених конкретним матеріалом [13, с. 24]. Тож у межах порівняльно-історичного мовознавства на зміну романтизму та натуралізму приходить психологізм, представлений у ряді шкіл і напрямків [4, с. 415]. Як відзначає М. С. Чемоданов, таке формування стало важливою ознакою цього періоду [15, с. 24].

Центром уваги мовознавців поступово ставало дослідження розвитку прамовних елементів у історії кожної окремої мови або групи близькоспоріднених мов за даними найдавніших писемних пам'яток. [4, с. 466]. Найбільш значні успіхи спостерігалися в царині порівняльно-історичної індоєвропейської фонетики, морфології, словотвору, проте меншою мірою в синтаксисі. Винятком можна вважати «Порівняльний синтаксис індоєвропейських мов» Б. Дельбрюка [21].

На початку цього періоду сформувалося об'єднання німецької лінгвістичної думки, представниками якої були «молодограматики» А. Лескін, К. Бругман, Г. Остгоф, Б. Дельбрюк, Г. Пауль, Г. Гюбшман, І. Шмідт, що сформували Лейпцизьку, Берлінську та Геттінгенську школи.

Слід зазначити, що термін «молодограматики» має два значення: більш вузьке, яке застосовується по відношенню до представників Лейпцизької школи, і більш широке, що стосується методології та практики порівняльно-історичного дослідження зазначеного періоду. [4, с. 416]. Тому до молодогограматиків, у більш широкому розумінні, відносилися К. Вернер, В. Томсен, Х. Педерсен, Я. Ваккернагель, Г. Асколі, П. Кречмер, М. Бреаль, за деякими методологічними поглядами були наближені А. Мейє, Ж. Вандрієс, У. Уїтні, Ф. де Соссюр (у перший період своєї діяльності), а також мовознавці Московської і Казанської шкіл на чолі з П. Ф. Фортунатовим та І. О. Бодуеном де Куртене.

Важливі ідеї теорії мови були викладені в передмові до першого тому «Морфологічних досліджень у галузі індоєвропейських мов» Г. Остгофа та К. Бругмана [24], у «Принципах історії мови» Г. Пауля [12] та у «Нарисі науки про мову» М. В. Крушевського [9]. В антиномічній формі вони були викладені в книзі Ф. де Соссюра «Курс загальної лінгвістики» [17].

Методика дослідження, прийоми лінгвістичного аналізу були відображені в роботі К. Бругмана і Б. Дельбрюка «Основи порівняльної

граматики індоєвропейських мов» [18]. Критичний розгляд основних принципів з позицій свого часу було представлено в полемічній праці Г. Курціуса «До критики новітнього мовознавства» [20].

У той же час виявлялася неоднорідність за складом дослідницької проблематики. Між концепцією Лейпцизької школи і поглядами таких представників, як У. Уїтні, І. О. Бодуен де Куртене вже спочатку були розбіжності. Для Казанської лінгвістичної школи в цілому, особливо для І. О. Бодуена де Куртене та М. В. Крушевського, на відміну від німецьких молодогораматиків характерно було прагнення до постановки кардинальних загальнолінгвістичних проблем, прагнення до широких наукових узагальнень [4, с. 421]. Бодуен де Куртене відкрив шлях до фонологічних досліджень, обґрунтовуючи важливість статичного аналізу мови, обліку зв'язків між елементами стану мови, в той час як, Пауль допускав науковий аналіз зв'язків лише в плані історичного дослідження.

У поглядах Московської лінгвістичної школи на чолі з П. Фортунатовим, підкреслювався зв'язок історії мови з історією суспільства і необхідність врахування цього чинника в конкретній мовознавчій роботі, вказувалися соціальні аспекти мови і мовознавства [4, с. 421–422]. Представники цього періоду відкривали та гіперболізували закони розвитку індоєвропейських мов, відкривали нові звукові закони.

Г. І. Асколі, який працював з індійськими та особливо романськими мовами, у своїй праці «Fonologia comparata del sanscrito, del greco e del latino» [16] встановив два ряди відповідностей індоєвропейських гуттуральних і висунув тезу про «розщеплення» їх вже в праїндоєвропейській мові. Також думку щодо двох рядів індоєвропейських задньоязикових приголосних постулював А. Фік у «Die ehemalige Spracheinheit der Indogermanen Europas» [22]. Пізніше цю теорію підтримали Л. Аве, А. Мейє, М. Курилович.

У 1876 р К. Бругман довів у праїндоєвропейській мові триаду голосних–*e, o, a*, замість *a, i, u*, які раніше розглядалися за зразком санскриту. Г. Остгофом проводилася реконструкція індоєвропейських носових – складових сонантів *m* і *n* і плавних складових *r, l*.

Був відкритий «закон Вернера» германістом К. Вернером, про який вперше згадувалося в статті «Про один виняток із закону першого пересунення приголосних» у 1877 р. [26], про співвідношення в німецькій мові рефлексів індоєвропейських проривних у залежності від місця наголосу в слові. Це дозволяло при розбіжності між місцем наголосу в давньогрецькому і санскриті визначити, яка мова зберігла загальноіндоєвропейське місце наголосу, а яка змінила. К. Вернер довів, що коли склад із кінцевим *i* перебуває під наголосом, у готській мові закономірно виступає **h** (bhǫ́dar: bǭpar), «у протилежному разі стоять дзвінки» (pitár, fador); порушення фонетичної відповідності виявилось закономірним, пов'язаним із місцем наголосу в слові [7, с. 137].

Німецький мовознавець і індолог Я. Ваккернагель у статті «Der griechische Verbalaccent» [27] доводив, що місце наголосу в давньоіндійській ведійській мові збігалось з місцем наголосу в праїндоевропейській мові, а місце пов'язаного з ним рецесивного наголосу грецького дієслова, було результатом енклітичної позиції дієслова в праїндоевропейській мові [10, с. 92].

Г. Гюбшман, досліджуючи іранські запозичення у вірменській, доводив, що вірменська мова, маючи свою самостійну лексику, утворювала особливу окрему гілку індоєвропейських мов [23].

Г. Колліц у статті «Походження індо-іранської палаталізації» [19] на основі «закону палаталізації», порівнюючи санскрит, грецьку і латинську, дійшов висновку, що раніше в санскриті був голосний *e* і перед ним відбувалося пом'якшення. Також доводив, що в індійських та іранських мовах *e* та *o* зникли, злившись в *a*, а в праїндоевропейській мові не три голосні *a*, *i*, *u*, як припускали Ф. Бопп, Я. Грімм і А. Шлейхер, а 5 голосних *a*, *e*, *i*, *o*, *u*. [7, с. 137]. Праїндоевропейські *a* і *o* мали відмінності в грецькій, італійській, вірменській і кельтських мовах.

У 1880 р. у статті П. Фортунатова з питань акцентології «Zur vergleichenden Betonungslehre der litauslavischen Sprachen» [14], було проведено зіставлення балтійських і слов'янських мов з іншими індоєвропейськими мовами, яке призвело до відкриття двох видів довготи сонантів [10, с. 94].

І. О. Бодуен де Куртене в книзі «Досвід фонетики рез'янських говірок» [6], дав точний опис звуків живих діалектів. Так само він висунув теорію фонемі, в якій у деталях відтворив механізм дії асоціацій. У школі Лескіна ж асоціативна теорія розглядалася, як пояснення зсуву в мовній системі, що знайшло втілення в теорії індивідуальних і узуальних відхилень від колишньої системи у вигляді двох ступенів відхилення: звуку і асоціації [4, с. 421].

Видатний мовознавець Ф. де Соссюр у своїй праці «Трактат про первісну систему голосних в індоєвропейських мовах» [25] обґрунтував принцип «сонантичного коефіцієнта», який пояснював виникнення довгих голосних і розвиток індоєвропейського аблаута та став своєрідним поштовхом до подальшої появи ларингальної теорії.

Були зроблені спроби віднайти універсальний принцип, що пояснював би очевидні винятки, наприклад, аналогію, хоча і не все підлягало її дії. Аналогія виступала одним із вирішальних факторів виникнення різноманітних змін у будові мови, це уподібнення, що викликалося взаємовпливом взаємопов'язаних між собою структурних елементів мови [7, с. 136]. Проте якщо виявлявся виняток з фонетичного закону, то це свідчило про результат дії іншого закону [13, с. 25].

Компаративіст і санскритолог У. Уїтні одним з перших звернув увагу на аналогію як на найважливіший фактор у розвитку мови, а так

само на уявлення про мову, як складну структуру, в межах якої можна було виділити частини та елементи, а також встановити їх співвідношення. У праці «Мова та її вивчення» [28] він виклав основні принципи порівняльно-історичного мовознавства.

Мовознавці того часу базувалися на лінгвістичному індивідуальному психологізмі, навіть відкидаючи мову народу як фікцію або ототожнюючи її з системою психічних образів чи асоціацій, які пізнаються лише безпосередньо, шляхом самоспостереження [12, с. 51]. Наголошувалося, що всі мовні зміни відбувалися виключно в індивідуальній мовленнєвій діяльності. Г. Остгоф та К. Бругман дотримувались думки щодо об'єктивності і точності методів дослідження, це було можливим за умови вивчення живих мов та діалектів, а не гіпотетичної реконструкції праформ у прामовах [1, с. 94].

Слід зазначити, що було привернуло увагу і до питання «змішування» мов, визнаючи відсутність наявності чітких меж між діалектами, що стало основною проблемою лінгвістичної географії, яка створювалася на рубежі XIX – XX ст. [11, с. 150].

У роботі Г. Пауля «Принципи історії мови» [12] було приділено значну увагу таким явищам, як система ліній – *ізоглоси*. Він зазначав, що північноіталійські діалекти мали багато спільних рис з французькою мовою і знаходились ближче до сусідніх французьких діалектів, ніж до італійської писемної мови; гасконський діалект являв собою перехід від провансальського (південнофранцузького), а сардинський діалект мав перехід від італійської до іспанської і т. д [4, с. 468].

Завершення цього періоду було ознаменоване відкриттям невідомих раніше хетської мови, чеським асиріологом Б. Грозним та тохарської мови Е. Зігом, В. Зіглінгом, А. Мейє. Відкриття цих мов, з одного боку, підтверджувало правильність індоєвропейської реконструкції, а з іншого, сприяло перегляду структури прамови у тому вигляді, в якому вона була в кінці XIX ст. [8, с. 26]. Ця подія порівнюється дослідниками з відкриттям санскриту [5 с. с. 99–108; 2, с. 287].

Незважаючи на те, що історія мовних явищ розглядалася ізольовано, атомарно, проте був значно вдосконалений метод порівняльного мовознавства і прийоми реконструкції, а вчення мовознавців того часу й сьогодні застосовується в компаративізм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. История лингвистических учений: Учеб. пособие. – 4-е изд., испр. и доп. Москва: Языки славянской культуры, 2005. 368 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. Москва: ФЛИНТА, 2005. 416 с.
3. Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В. История языкознания / под ред. С. Ф. Гончаренко. Москва: Академия, 2005. 672 с.

4. Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В. Очерки по истории лингвистики. Москва: Наука, 1975. 559 с.
5. Бенвенист Э. Тохарский и индоевропейский. Тохарские языки. Москва, 1959. 195 с
6. Бодуэн-де-Куртенэ И. А. Опыт фонетики резьянских говоров. СПб., Варшава: Э. Венде и К^о; Д. Е. Кожанчиков, 1875. 208 с.
7. Ковалик І. І., Самійленко С. П. Загальне мовознавство. Історія лінгвістичної думки. Київ: Вища школа, 1985. 216 с.
8. Красухин К. Г. Введение в индоевропейское языкознание. Москва: Академия, 2004. 320 с.
9. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке. Казань: Типография Императорского Университета, 1883. 153 с.
10. Лоя Я. В. История лингвистических учений. Москва: Высшая школа, 1968. 307 с.
11. Нелюбин Л. Л., Хухуни Г. Т. История науки о языке. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2011. 376 с.
12. Пауль Г. Принципы истории языка. Москва: изд-во иностранной литературы, 1960. 500 с
13. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.
14. Фортунатов П. Ф. Zur vergleichenden Betonungslehre der litauslavischen Sprachen. *Archiv für slavische Philologie*. Berlin, 1880. №4.
15. Чемоданов Н. С. Сравнительное языкознание в России: Очерк развития сравнительно-исторического метода в русском языкознании. Москва: Учпедгиз, 1956. 95 с.
16. Ascoli G. I. *Fonologia comparata del sanscrito, del greco e del latino*. Torino, 1870.
17. Bailly C., Séchechaye A., Riedlinger A. Ferdinand de Saussure. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1971. 331 p.
18. Brugmann K. *Zur Geschichte der hiatischen (zweisilbigen) Vokalverbindungen in den indogermanischen Sprachen*. Leipzig, 1913.
19. Collitz H. Die Entscheidung der indo-iranischen Palatalreihe. *Beiträge zur Kunde der indogermanischen Sprachen*. Göttingen, 1879. Bd III.
20. Curtius G. Zur Kritik der neuesten Sprachforschung, Leipzig, 1885
21. Delbrück B. Vergleichende Syntax der indogermanischen Sprachen. 1893-1900. Bd. 3-5.
22. Fick A. *Die ehemalige Spracheinheit der Indogermanen Europas*. Eine sprachgeschichtliche Untersuchung. Göttingen, 1873.
23. Hübschmann H. Über die Stellung des Armenischen im Kreise der indogermanischen Sprachen. *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete der Indogermanischen Sprachen*. H., 1877. Bd. 2, 23.
24. Osthoff H., Brugmann K. Morphologischen Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen. Leipzig, 1878.

25. Saussure F. de. *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indoeuropéennes*. Leipzig, 1879.

26. Verner K. Eine Ausnahme der ersten Lautverschiebung. *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete der Indogermanischen Sprachen*. H., 1877. Bd. 2, 23. P. 97–130

27. Wackernagel J. Der griechische Verbalaccent. *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete der Indogermanischen Sprachen*. H., 1877. Bd. 5, 23. P. 457–470

28. Whitney W. D. *Language and the Study of Language*. London, 1873 – 1874.

Логвиненко А. С.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАСОБІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Науковий керівник –

кандидат філологічних наук, доцент А. С. Орел

У сучасному суспільстві роль іноземних мов стає незамінною. Знання іноземної мови дає можливість долучитися до світової культури, використовувати повною мірою потенціал ресурсів мережі Інтернет. У наш час нові інформаційні технології інтенсивно впроваджуються в усі сфери нашого життя, у тому числі й в освітній процес. У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку методики використання комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні іноземної мови. Нові інформаційні педагогічні технології стають частиною навчального процесу. Використання Інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови – актуальний напрямок у методиці, що вимагає нових підходів і нестандартних рішень.

У навчанні особливу увагу приділено самостійній діяльності учня з пошуку, аналізу й систематизації нових знань. Учитель виступає як організатор процесу вивчення, керівник самостійної діяльності учнів, який надає їм необхідну допомогу й підтримку. Сьогодні можна говорити вже про те, що Інтернет-технології є частиною загальної інформаційної культури вчителя та учнів. Інтернет стимулює бажання школярів учитися, розширює зону індивідуальної активності кожного учня, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу в межах одного уроку. Питання інтеграції Інтернету в освіту і, зокрема, його застосування в навчанні іноземних мов, нині досить актуальне, оскільки при використанні Інтернету як засобу навчання іноземної мови як не найкраще реалізуються цілі та завдання навчання й виховання.

Метою дослідження є виявлення теоретичної ефективності використання деяких Інтернет-засобів у процесі навчання іноземної мови.

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес з іноземної мови в сучасній загальноосвітній школі. Предметом дослідження є можливості застосування Інтернет-ресурсів у навчально-виховному процесі з іноземної мови.

У відповідності з об'єктом, предметом, метою дослідження в роботі вирішувались наступні завдання:

1. Виявити особливості мережі Інтернет та його вплив на освітній процес в цілому;
2. Розглянути Інтернет як засіб навчання різним аспектам мовної діяльності на уроках іноземної мови;
3. Досліджувати можливості використання Інтернет-ресурсів у процесі вивчення різних аспектів іноземної мови;

Методологічну основу дослідження становлять наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів: дидактичні можливості телекомунікаційних мереж в школі (Круглова І. В., Лавров Д. О., Маклі К., Мільдруд М. П., Цветкова А. Я., Чебан О. О.) [4; 6; 12], використання мережі Інтернет на уроках іноземної мови (Азімов Е. П., Коломієць В. А., Макаревич І. Г., Полат Є. С., Тормошева В. С., Філіппов М. А.) [1; 3; 5; 7; 8].

У процесі роботи використовувалися такі методи дослідження, як:

- вивчення, критичний аналіз, узагальнення та систематизація літератури з теми дослідження;
- вивчення і узагальнення досвіду передових вчителів-практиків, а також методистів, які працюють над даною проблемою.

Питання інтеграції Інтернету в освіту і, зокрема, застосування його в навчанні іноземним мовам, в даний час досить актуальне. Це пов'язано в основному з тим, що при використанні Інтернету як засобу навчання іноземної мови як не можна краще реалізуються цілі і завдання навчання і виховання.

Основною метою навчання іноземної мови учнів середньої профільної школи є виховання особистості, яка бажає і є здатною вступати у сфери міжкультурної комунікації, успішних у своїй діяльності різнобічних студентів вищих навчальних закладів, професіоналів, бажаючих і здатних отримувати самоосвіту. Участь у різноманітних міжнародних програмах, можливість навчатися за кордоном вимагають не лише високого рівня володіння іноземною мовою, але й певних особливостей особистості: комунікабельність, відсутність мовного бар'єру, знання норм міжнародного етикету, широкий кругозір, уміння що називається «подати» себе. Як правило, при виконанні різних тестів при вступі до вищого навчального закладу або участь у конкурсах або олімпіадах, встановлюється суворий ліміт часу виконання кожного завдання, що також вимагає особливий вид підготовки. Для досягнення

всіх перерахованих цілей безумовно ефективну допомогу вчителю надає використання ресурсів Інтернету в навчанні іноземних мов.

Головним чином, це залежить від широкого спектру можливостей мережі.

По-перше, Інтернет дозволяє постійно отримувати нову інформацію на тему, що цікавить. При цьому інформація іноземною мовою буде абсолютно автентичною і, крім того, сучасною.

По-друге, наявні сайти дозволяють відстежити рівень своїх знань, виконуючи ту чи іншу тренувальну вправу.

По-третє, за допомогою Інтернету можна створити справжнє мовне середовище, на основі інтенсивного спілкування з носіями мови, роботою з автентичної літературою, аудіювання оригінальних текстів, що, безсумнівно, сприяє підвищенню рівня мотивації школярів.

І, нарешті, Інтернет є незамінним помічником при навчанні різним видам та аспектам мовної діяльності.

Підводячи підсумок дослідження, необхідно підкреслити, що Інтернет уже міцно увійшов у життя сучасного суспільства. У ХХ столітті людство не знало настільки прогресивного технічного досягнення. Основною ознакою інформаційного суспільства є порівняно рівноправний доступ до інформації і знань всіх громадян, що забезпечується сучасними комп'ютерними мережами. Усі основні технічні досягнення в галузі телекомунікацій спрямовані на вдосконалення програмних і апаратних складових мережі Інтернет, на підвищення якості послуг і надійності Інтернету.

Ресурси Інтернет, безсумнівно, можуть бути присутніми на всіх етапах навчання іноземної мови. Особливо важливу роль глобальна мережа відіграє під час самостійної роботи учнів, спонукаючи їх до пошукової та творчої діяльності.

Дидактичні можливості мережі дуже великі. Вона може стати засобом досягнення освітніх цілей, як для учня, так і для вчителя. У цьому випадку вчитель стає помічником, виконує роботу, яка є найбільш органічною в сучасному контексті освіти. Інтернет не замінює вчителя, а стає одним з найважливіших засобів навчання іноземної мови на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. П. Материалы Интернета на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 1. С. 96–98.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

3. Коломиец В. А. Ресурсы всемирной сети как составная часть непрерывного образования учителей иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2003. № 3. С. 86–90.

- 4.Круглова И. В. Использование НИТ в учебных предметах школьного курса. *Вопросы Интернет-образования*. 2006. № 34. С. 25–31.
- 5.Макаревич И. Г. Использование Интернета на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 5. С. 40–43.
- 6.Мильруд М. П. Использование Интернет-технологий. *Иностранные языки в школе*. 1997. № 4. С. 22–26.
- 7.Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 2. С. 14–19.
- 8.Полат Е. С. Интернет в школе: проблемы и решения. *Вопросы Интернет-образования*. 2004. № 15. С. 19–28.
- 9.Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2004. № 5. С. 44–45.
10. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 1. С. 116–119.
11. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2006. № 2. С. 98–100.
12. Цветкова А. Я Возможности и пути включения Интернет в школьное образовательное пространство. *Вопросы Интернет-образования*. 2003. № 23. С. 14–21.

Майло О. Г.

ГОВОРІМО УКРАЇНСЬКОЮ ПРАВИЛЬНО: ОРТОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ

(на матеріалі акцентуаційних норм сучасної української мови)

Культура мовлення є одним із найважливіших показників цивілізованого суспільства. Досконале володіння культурою мовлення є важливим компонентом професійної діяльності насамперед освітян, і тому, на нашу думку, високий рівень мовленнєвої культури повинен бути пріоритетним для іміджу кожного вчителя.

У тезах за прикладним аспектом схарактеризовано процес опанування акцентуаційними нормами сучасної української мови.

Розкриємо зміст основних мовних понять, які використовуються в науковій розвідці (теорія):

- ортологія – розділ лінгвістики, який вивчає культуру мови, норми мови, відхилення від цих норм, мовні неправильності, доцільність використання варіантних мовних засобів тощо;
- ортологічний тренінг (робоча назва) – система тренувальних вправ з ортології;

- акцентологія – вчення про наголос; розділ мовознавства, що вивчає акцентні (просодичні) засоби мови та історичні зміни їх в окремій мові або в групі споріднених мов;
- наголос, або акцент, – це спосіб виділення голосом того чи того складу слова;
- акцентуаційні норми – загальноприйняті норми наголошування слів;
- акцентологічні помилки – це неправильне наголошення слів;
- причини порушення акцентологічних норм: вплив правопису, практика білінгвізму, незнання норм акцентуації і відсутність зразка правильного наголошування, небажання удосконалювати культуру мовлення, невміння й небажання користуватися довідковою літературою, вплив діалектних говірок тощо;
- орфоепічний словник містить інформацію щодо правильної вимови слів та їх граматичних форм, подає зразки нормативної вимови голосних і приголосних звуків у словах тощо.

Норми наголошення в сучасній українській літературній мові нелегкі для засвоєння. Варто відразу зазначити, що чітких правил наголошування в українській мові немає, крім того, є безліч винятків, які необхідно запам'ятовувати.

Усунути акцентологічні помилки можна за умов постійного вдосконалення культури мовлення → за гарним зразком, шляхом звертання до орфоепічних словників та словників наголосів, постійно виконуючи тренувальні вправи та ін.

З метою усунення помилкового наголошування слів пропонуємо майбутнім фахівцям завдання акцентуаційного спрямування.

- Схарактеризуйте особливості наголосу в українській мові.
- Що впливає на появу акцентуаційних помилок? Заповніть таблицю. Доберіть по 5 прикладів слів (відповідно до обраного фаху) до основних правил наголошування слів в українській мові.

Основні чинники, що зумовлюють акцентуаційні помилки	Ненормативне наголошування	Нормативне наголошування

- Поставте наголос у словах, скориставшись орфоепічним словником: багаторазовий, перепустка, договір, безстроковий, легкий, черговий, завдання, квартал, витрата, народногосподарський, чотирнадцять, ознака, пізнання, громадянин, валовий.

- Диктант-переклад (російсько-український).

Алфавит, стихи, произношение, справочник, верба, крапива, дочка, апостроф, фольга, форзац, всегда, новость, посуда, диалог, четырнадцать, занятие, ошибка.

- Акцентуаційні ігри.

Гра «Найшвидший» → Хто швидше правильно підніме картку з цифрою, що вказує на наголошений склад (I-ий; II-ий; III-ій).

Байдуже, біометрія, вахтовий, верства, вітчизняний, видатковий, визнання, вимога, випадок, виправдання, даховий, дворовий, договір, договірний, домовий, житло, житловий, завдання, завершити, задатковий, залоговий, запитання, заявник, зобов'язання, зручний, котрий, мережа, надлишок, насамперед, обрання, ознака, пересічний, пізнання, позначка, середина, симетрія, тисячі, разом, роки, уродженець, фаховий, часом, черговий.

Творче конструювання → Поставте наголос у словах та складіть із ними речення.

Брати (рідні) – брати (участь), дорога (дальня) – дорога (людина).

Алфавітна прогулянка

(А) Сукупність літер, прийнятих у писемності якої-небудь мови і розміщених в усталеному порядку; азбука, абетка. (Б) Дзвоніння перед початком церковної відправи, служби. (В) Побажання, прохання, висловлене так, що не припускає заперечень. (Г) Сільськогосподарське знаряддя, що являє собою валок із дерев'яними або залізними зубами, насаджений на довгий держак; використовується для згрібання скошених стебел, розпушування землі тощо. (Д) Розмова між двома або кількома особами. (Е) Фахівець, що робить експертизу. (Є) Людина, яка відступає від панівних чи загальноприйнятих поглядів, правил, положень тощо. (Ж) Вид образотворчого мистецтва, що зображує фарбами предмети та явища реальної дійсності. (З) Наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, справа тощо. (І) Фабрично-заводська промисловість із машинною технікою; промисловість. (К) Трав'яниста рослина, стебло та листя якої густо вкриті жалкими волосками. (Л) Дзеркало. (М) Одна тисячна доля метра. (Н) Дія за значенням дієслова *навчати*. (О) Риса, властивість, особливість когось, чого-небудь. (П) Неправильність у підрахунках, написанні слова тощо. (Р) Текст будь-якого твору, написаний автором від руки або надрукований на машинці. (С) Одиниця виміру довжини, що дорівнює одній сотій метра. (Т) Прикметник до слова *текст*. (У) Прикметник до слова *Україна*. (Ф) Пов'язаний з яким-небудь фахом; спеціальний, професійний, професіональний. (Х) Безлад. (Ц) Одиниця ваги в метричній системі мір, що дорівнює 100 кілограмам. (Ч) Здатність сприймати, розуміти інформацію, яка записана (передана) тим чи тим способом або відтворена технічними пристроями. (Ш) Прикметник до слова *шовк*. (Щ) Трав'яниста, переважно багаторічна рослина родини гречкових, стебло й продовгувате листя якої здебільшого має кислий смак; використовується в кулінарії і медицині. (Ю) У релігійних людей – жебрак, божевільний, що має дар віщуна. (Я) Той, хто продає або купує на ярмарку.

[Відповіді: алфавіт; благовіст; вимога; граблі; діалог; експерт, єретик; живопис; завдання; індустрія; кропива; люстро; міліметр; навчання; ознака; помилка; рукопис; сантиметр; текстовий; український; фаховий; хаос; центнер; читання; шовковий; щавель; юродивий; ярмарковий].

• Презентація словників [1–4]. Зразок (стисло) →

Орфоепічний словник української мови: в двох томах (2001) [2; 3].

Правильне вживання наголосу в українському мовленні є важливим для кращого розуміння під час спілкування і характеризується коректною вимовою звуків та правильною інтонацією. Цей словник є корисним у плані того, що охоплює правила вживання літературного наголосу в загальноновживаних українських словах та словосполученнях. Чудово підходить для тих, хто прагне вдосконалити свою вимову.

Словник подає максимально простий і доступний для нефахового користувача опис фонетичних особливостей голосних та приголосних звуків у межах слова, який відповідає сучасній літературній нормі, пропонує пояснення варіативності вимови та наголошування, а також орфоепічних умов, що виникають в усному спілкуванні. У словнику подаються слова у такому фонетико-морфологічному оформленні, яке допоможе користувачам вивести для себе в кожній мовленнєвій ситуації правила нормативного слововживання.

Зразки словникових статей.

Приклади тренувальних вправ з використанням орфоепічного словника.

Акцентуємо: культура мовлення, зокрема публічних людей, забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, ефективно здійснення всіх функцій мови, сприяє підвищенню загальної культури особистості й суспільства загалом. Завдяки культурі мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення. Тож знаходимо час для постійного мовленнєвого удосконалення!

ЛІТЕРАТУРА

1. Короткий словник наголосів української мови. URL: file:///C:/Users/Natali/Downloads/Slovnuk_nagolos.pdf

2. Орфоепічний словник української мови: в двох томах / укл.: М. Пещак, В. Русанівський, Н. Сологуб, В. Чумак, Г. Ярун. Київ: Довіра, 2001. Т. 1 [А – Н]. 955 с.

3. Орфоепічний словник української мови: в двох томах / укл.: М. Пещак, В. Русанівський, Н. Сологуб, В. Чумак, Г. Ярун. Київ: Довіра, 2001. Т. 2 [М – Я]. 917 с.

4. Погрібний М. І. Словник наголосів української літературної мови. Київ, 1959. 603 с.

Мартінова В. О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук, доцент **С. В. Рижкова**

Сучасне суспільство ХХІ століття вже не сприймає відмови від використання комп'ютерних та інтернет технологій в робочому процесі і повсякденних справах. Кожен день сучасного студента супроводжується в тій чи іншій мірі використанням нових гаджетів, ноутбуків, в яких є доступ до Інтернету. Сьогодні в умовах всесвітньої глобалізації розвиток інформаційних технологій призводить до утворення нових способів використання Інтернету. В даний час в світі спостерігається послідовний і стійкий рух до побудови інформаційного суспільства, яке покликане створювати найкращі умови для максимальної самореалізації кожної людини. Підставами для такого процесу є інтенсивний розвиток комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, створення розвиненого інформаційно освітнього середовища. Використання інформаційних технологій веде до подолання вікових, тимчасових, і просторових бар'єрів і дає можливість вчитися протягом усього життя. Лідером серед телекомунікаційних технологій стала всесвітня мережа Інтернет [1].

Інтернет допомагає формувати навички та вміння розмовної мови, а також в навчанні лексиці та граматиці, надає студентам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні теми, створює умови для отримання необхідної інформації, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет і журналів і т. д. [3].

Крокуючи в ногу з часом, кожен студент має можливість вивчати мову, знайшовши друзів-носіїв англійської мови в інтернет-мережах. Не дивлячись на популярність програм обміну студентами, необхідно пам'ятати, що скористатися таким видом навчання можна при достатньому багажі знань і досвіді спілкування іноземною мовою. Студенти-нелінгвісти рідко володіють достатніми знаннями, щоб зануритися в англійське середовище без труднощів. Інтернет надає їм можливість проникнути в світ англійськомовних країн, спілкуватися і розвиватися, не виїжджаючи зі звичної і комфортної для них обстановки. За допомогою інтернету можна вивчати мову як онлайн, так і за допомогою різних відеоуроків і курсів, записаних заздалегідь; спілкуючись з однолітками або з досвідченими викладачами та іноземцями.

Серед найбільш популярних інтернет методик навчання іноземної мови зупинимося на онлайн-семінарах або вебінарах. Вебінар, англ. Webinar – різновид вебконференції, проведення онлайн-зустрічей або

презентацій через Інтернет в режимі реального часу. Під час веб-конференції кожен з учасників знаходиться біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою завантаженого додатка, встановленого на комп'ютері кожного учасника, або через веб-додаток. В останньому випадку, щоб приєднатися до конференції, потрібно ввести адресу сайту у вікні браузера.

Нещодавно з'явилася освітня веб-квест-методика. «Освітній web-квест» – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Розробниками web-квесту, як навчального завдання, є Bernie Dodge і Tom March [5]. Під web-квестом розуміється сукупність сторінок, об'єднаних системою гіперпосилань; кожна сторінка-частина однієї пригоди. Студент як би подорожує по сайту, виконуючи завдання, а в кінці оформлює результати у вигляді своєї сторінки-звіту. Результати виконання web-квесту, в залежності від матеріалу, що вивчається, можуть бути представлені у вигляді документа.

Можливості мережі Інтернет визначають різні завдання, які можна вирішувати в навчальному процесі. Найбільш важливими завданнями, які можуть бути реалізовані при навчанні іноземної мови за допомогою Інтернет-технологій є наступні:

- розвиток умінь іншомовного спілкування в різних сферах і ситуаціях;
- формування та вдосконалення мовних навичок;
- розвиток навичок самостійної та дослідницької роботи студентів за рахунок спеціально організованої діяльності з використанням Інтернет-технологій, що сприяє ініціюванню самостійної діяльності та ліквідації прогалів у знаннях, уміннях і навичках;
- підвищення мотивації та створення потреби у вивченні іноземної мови;
- реалізація індивідуального підходу за допомогою обліку індивідуальних особливостей студентів за рахунок використання комунікативних служб мережі Інтернет;
- формування комунікативних навичок і культури спілкування [1].

Навчання із застосуванням Інтернет-технологій вимагає дидактичної системи, заснованої на особистісно-орієнтованому підході до освіти. Цей підхід базується на виробленні критичного і творчого мислення, які можна формувати при наявності проблемного викладу матеріалу, додаткового пошуку необхідної інформації, порівняння протилежних точок зору, пошуку оригінального рішення проблеми [4].

Також одним із засобів інформаційних технологій, які об'єднують всі позитивні властивості візуальних і вербальних засобів навчання, є мультимедійні засоби. Вони як би переносять реальний світ в навчальну аудиторію, даючи можливість навчитись сприймати людське спілкування

на іноземній мові таким, яким воно є в дійсності, у всій складності взаємин і обстановки. Інтернет-технології навчання не тільки значно збагачують зміст навчання мовним матеріалом, а й забезпечують аудіовізуальну наочність вживання мовних зразків реальної комунікації. Таким чином, одночасно знімаються труднощі, пов'язані з предметом спілкування і засобами спілкування, що перешкоджають реалізації комунікативної потреби студентів [2]. Сьогодні різні засоби мультимедійних технологій розширюють можливості вивчення мов, роблять його захоплюючим процесом відкриття незвіданого світу іноземної мови та культури. Інтернет використовується як джерело додаткових матеріалів під час вивчення іноземної мови. Студенти можуть виконувати вправи на відпрацювання того чи іншого мовного вміння, удосконалюють ці вміння за допомогою Інтернет-ресурсів, де здійснюється пошук необхідної для виконання індивідуального завдання автентичної літератури іноземною мовою. Іншим видом роботи може бути використання сайтів молодіжного спілкування та електронної пошти. Спілкування з однолітками іноземною мовою допомагає студентам краще зрозуміти менталітет представників іншої культури. Вони можуть також брати участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться в мережі Інтернет і брати участь у відеоконференціях. За допомогою інтернету можна отримати інформацію про останні події в світі і перетворити кабінет в агентство новин, а студентів – в репортерів. Такий вид діяльності формує навички швидкого читання і говоріння іноземною мовою. Таким чином, студенти занурюються в штучно створене мовне середовище, яке вони потім використовують для самостійної роботи [3].

При інтеграції інтернет ресурсів в навчальний процес у студентів формується інтерес до вивчення іноземних мов, з'являється прагнення самостійно знайти і вивчити необхідну інформацію [3]. Для цього в інтернеті представлені різні навчальні матеріали, такі як тести, веб завдання і підручники, створені професіоналами в області викладання іноземних мов, в основу яких покладені різні мовні навички:

- універсальні сайти і сайти-каталоги, що містять посилання на кращі ESL ресурси, присвячені різним мовним навичкам;
- ресурси з граматики;
- ресурси, присвячені розвитку читання і словникового запасу;
- ресурси з аудіювання;
- ресурси для розвитку навичок письма;
- ресурси по вимові.

Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що освіта із залученням інтернет-технологій має безліч точок дотику з вивченням англійської мови, що стає особливо актуальним в сучасному світі. Грамотне застосування нових видів самостійної роботи студентів та Інтернет-комунікації при навчанні іноземної мови дозволяє значно

оптимізувати освітній процес і створювати автентичні ситуації спілкування, що сприяє значною мірою підвищенню рівня мотивації студентів при вивченні іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Носенко Є. Л. Використання ІТ в освіті. *Освіта*. 2016. № 7.
2. Полат Е. С. . Інтернет на уроках іноземного мови. *ИЯШ*. 2018. № 2.
3. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2017. № 1.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ананьян Еліна Львівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Андрієнко Анастасія Андріївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Бакай Ольга Юріївна – бібліограф наукової бібліотеки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Бауер Світлана Євгеніївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Безборода Влада Ігорівна – аспірантка кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Бікезіна Анастасія Дмитрівна – учитель англійської мови Слов'янського опорного закладу загальної середньої освіти Слов'янської міської ради Донецької області.

Біличенко Ольга Леонідівна – доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», дійсний академік Міжнародної Академії Інформатизації (Казахстан, м. Алмаати).

Боженко Юлія Сергіївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Гавриш Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри соціальної роботи педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Глуценко Володимир Андрійович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Голуб Олена Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Григорова Аліна Вікторівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Дмитренко Марина Андріївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Дмитрієва Олеся Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Зайченко Дарина Геннадіївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Іскра Надія Петрівна – учитель початкових класів Комунального закладу Шахівської сільської ради «Золотоколядзякка загальноосвітня школа I – III ступенів».

Казаков Ігор Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Канніна Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Киркач Людмила Володимирівна – вчитель української мови та літератури Райгородоцької загальноосвітньої школи I – III ступенів.

Клавдієва Юлія Валеріївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Клець Ольга Олексіївна – стейкхолдер; учитель російської мови та літератури, української мови та літератури, зарубіжної літератури Краматорського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня

школа I – III ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад» Краматорської міської ради (учитель вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель); кандидат філологічних наук.

Коваленко Валентина Петрівна – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ковальова Катерина Дмитрівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Ковальова Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету гуманітарної та економічної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Конєва Ірина Костянтинівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література).

Кононова Катерина Дмитрівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Українська мова і література). *Освітня програма*: Середня освіта (Українська мова і література). Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Коротяєва Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Кравченко Варвара Сергіївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (російська)).

Кубрак Єлизавета Денисівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Курьянович Ірина Сергіївна – заступник директора з навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи I–III ступенів №16 Слов'янської міської ради Донецької області, вчитель англійської та німецької мов.

Кушнір Катерина Анатоліївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Ледняк Ганна Владленівна – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Ледняк Юлія Владленівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Лейб Анна Іллівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Лемешевська Аліна Сергіївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)).

Лисенко Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, заступник декана філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Литвиненко Олена Олександрівна – стейкхолдер; в.о. завідувача філії Билбасівського опорного ЗЗСО Слов'янського району Донецької області, вчитель української мови і літератури.

Лихачова Анжеліка Вікторівна – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»; аспірантка кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Логвиненко Аліна Сергіївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня

освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Луганцова Євгенія Анатоліївна – методист Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, учитель англійської мови (вища кваліфікаційна категорія, старший вчитель) Лиманської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 3 Лиманської міської ради Донецької області.

Лунгу Юлія Костянтинівна – асистент кафедри англійської філології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ).

Лях Оксана В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Майло Оксана Геннадіївна – учитель української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури загальноосвітньої школи I – II ступенів № 15 Покровської міської ради Донецької області.

Мартинова Валерія Олександрівна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти педагогічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 012 Дошкільна освіта. Початкова освіта. *Освітня програма*: Дошкільна освіта. Початкова освіта.

Маторіна Наталя Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Нікітіна Наталя Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Овчаренко Наталя Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, декан філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Олійник Вероніка Олександрівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Піскунов Олександр Вікторович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Потапенко Марія Олександрівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма*: Середня освіта (Мова і література (англійська)).

Руденко Марина Юріївна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Рябініна Ірина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Шевченко Марина Юріївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів
(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.)

Випуск 13

Частина 3

Відповідальний редактор Н. М. Маторіна, кандидат філологічних
наук, доцент.

Статті друкуються в авторській редакції.

Тези надано авторами публікацій в електронному вигляді.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори
публікацій.

Підписано до друку 17.05.2021 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 11,5.
Тираж 130 прим. Зам. № 1779/3.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та
радіомовлення України від 24.03.2008 р.
