

Міністерство освіти і науки України
Інститут модернізації змісту освіти
Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України
Український мовно-інформаційний фонд НАН України
Київський університет імені Бориса Грінченка
Львівський національний університет імені Івана Франка
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Донецький національний університет імені Василя Стуса
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА

*Матеріали X науково-практичної
Інтернет-конференції*

Слов'янськ – Дніпро, 18–19 жовтня 2023 року

Слов'янськ – Дніпро
2023

УДК 81
М 437

Рецензенти: *Т. М. Корольова*, доктор філологічних наук, професор (Одеса); *Л. О. Кудрявцева*, доктор філологічних наук, професор (Київ).

Редакційна колегія:

В. А. Глущенко (відповідальний редактор), доктор філологічних наук, професор (Слов'янськ); *О. Л. Біличенко* (заступник відповідального редактора), доктор наук із соціальних комунікацій, професор (Слов'янськ); *Н. М. Маторіна* (відповідальний секретар; науковий редактор; укладач), кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *Ф. С. Бацевич*, доктор філологічних наук, професор (Львів); *В. М. Бріцин*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *І. Р. Буніятова*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *М. О. Вінтонів*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *К. Ю. Голобородько*, доктор філологічних наук, професор (Харків); *Л. П. Іванова*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *А. П. Загнітко*, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України (Вінниця); *І. М. Казаков*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *А. М. Науменко*, доктор філологічних наук, професор (Миколаїв); *Н. П. Нікітіна*, кандидат педагогічних наук, доцент (Слов'янськ); *Н. І. Овчаренко*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *С. О. Омельченко*, доктор педагогічних наук, професор (Слов'янськ); *А. С. Орел*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *А. А. Рубан*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *С. М. Швидкий*, доктор історичних наук, професор (Слов'янськ); *В. А. Широков*, доктор технічних наук, академік НАН України (Київ).

М 437 **Методологія та історіографія мовознавства:** збірник тез Х науково-практичної Інтернет-конференції. Слов'янськ – Дніпро: ДДПУ, 2023. 200 с.

У збірнику представлено результати наукових досліджень учених, викладачів, докторантів та аспірантів навчальних закладів, педагогів-практиків, які вивчають актуальні питання методології та історіографії мовознавства, проблеми методики викладання мови в педагогічних закладах вищої освіти і загальноосвітніх закладах.

Матеріали збірника будуть корисні для науковців, викладачів, студентів педагогічних закладів вищої освіти, практичних працівників системи освіти.

УДК 81

© Н. М. Маторіна, 2023 (укладання)

ОРГКОМІТЕТ

Організатори конференції

Міністерство освіти і науки України,
Інститут модернізації змісту освіти,
Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України,
Український мовно-інформаційний фонд НАН України,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Чорноморський національний університет імені Петра Могили,
Харківський національний педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Склад оргкомітету

*Голова оргкомітету: **Омельченко Світлана Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».*

*Заступник голови: **Глущенко Володимир Андрійович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».*

Члени оргкомітету:

***Бацевич Флорій Сергійович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка;*

***Біличенко Ольга Леонідівна**, доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

***Бріцин Віктор Михайлович**, доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, голова Наукової координаційної ради «Закономірності розвитку мов і практика мовної діяльності»;*

***Бунятова Ізабелла Рафаїлівна**, доктор філологічних наук, професор кафедри германської філології Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка;*

Голобородько Костянтин Юрійович, доктор філологічних наук, професор, декан українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

Загнітко Анатолій Панасович, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології, декан філологічного факультету Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця);

Маторіна Наталя Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (відповідальний секретар; науковий редактор; укладач); докторант кафедри полоністики та перекладу Волинського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Науменко Анатолій Максимович, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Інституту філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили;

Овчаренко Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, декан філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Широков Володимир Анатолійович, доктор технічних наук, академік НАН України, директор Українського мовно-інформаційного фонду НАН України.

ЗМІСТ

<i>Алещенко Д. В., Гармаш О. М.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕР» У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ.....	10
<i>Ананьян Е. Л., Гордєєва А. М.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	13
<i>Ананьян Е. Л., Дружина А. В.</i> ІНШОМОВНЕ МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ.....	17
<i>Ананьян Е. Л., Романенко В. М.</i> ДЕБАТИ ЯК МЕТОД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	22
<i>Ананьян Е. Л., Хворост Ю. С.</i> ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	30
<i>Антоненко Я. С.</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПІД ЧАС ПЕРЕВІРКИ УСНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	33
<i>Біличенко О. Л.</i> ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНІЙ СТРУКТУРІ СУСПІЛЬСТВА.....	36
<i>Брусіловська М. Л.</i> ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ LEARNINGAPPS.ORG ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЗАВДАНЬ АКТУАЛІЗУВАЛЬНОГО ТИПУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	

У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	40
Бурова Ю. В. ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «АКВАРІУМ» ПІД ЧАС АНАЛІЗУ НАЗВИ РОМАНУ СТЕНДАЛЯ «ЧЕРВОНЕ І ЧОРНЕ» У 10 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	46
Волобуєва Ж. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	50
Волошина А. І., Маторін Б. І. ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧУ КОМПАРАТИВІСТИКУ.....	56
Гладій І. П. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД»: ЙОГО ФУНКЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА, СПЕЦИФІКА ТА ПРОБЛЕМАТИКА.....	58
Горошенко Е. А., Глущенко В. А. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ...	67
Гриценко Т. Ю., Коротяєва І. Б. КОНТРОЛЬ ІНШОМОВНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	71
Губарева М. М. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	76

Дергачова А. А. ІНТЕНСИВНЕ ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	81
Джунь О. О. МОВНЕ ВИРАЖЕННЯ САСПЕНСУ В ТЕКСТАХ «ПІВДЕННОЇ ГОТИКИ» ТА ЙОГО ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ (на матеріалі оповідання Роберта І. Говарда «Pigeons from Hell»).....	84
Жуйкова М. В., Свідзинська О. А. РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТУ Г. КЕНТ ТА А. РОЗАНОВА У РОЗВИТКУ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ.....	90
Запольський М. С., Піскунов О. В. ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗЗСО.....	97
Ліади А. І. (Odessa) SLAVO-IRANICA: PROTO-SLAVONIC *mirь : IRANIAN *miθra- AS A PART OF COMPOSITES.....	100
Клець О. О., Стаценко О. В. ВИКОРИСТАННЯ ВІДОМОСТЕЙ З ЛІНГВІСТИЧНОЇ ІСТОРИОГРАФІЇ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ В ЗЗСО.....	104
Ковальова К. Д., Лисенко Н. В., Рябініна І. М. ВУЛЬГАРИЗМИ ЯК САМОСТІЙНЕ ЛІНГВІСТИЧНЕ ЯВИЩЕ.....	107
Коротяєва І. Б., Григорова А. В. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	113
Korotiaieva I., Kubota M. TEACHING CRITICAL THINKING IN THE ESL HIGH SCHOOL CLASSROOM.....	117

<i>Ледняк Ю. В., Агалоян С. Ю.</i>	<i>Ледняк Г. В., Кушнір К. А., Кушнір К. А.,</i>	
АНАЛІЗ ЛЕКСИКИ ОРИГІНАЛУ ТА ПЕРЕКЛАДУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ШЛЯХ ДО БІЛЬШ ТОЧНОГО ТА ГЛИБОКОГО РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ.....		121
<i>Несмачних Г. Ю.</i>		
МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....		125
<i>Никоненко Я. М., Маторіна Н. М.</i>		
БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД ЯК КЛЮЧ ДО ОСМИСЛЕННЯ ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКА.....		130
<i>Орел А. С., Богатов Б. С.</i>		
ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ РІДНОЇ МОВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПОЯСНЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ.....		133
<i>Орел А. С., Пензова А. Д.</i>		
ДО ПИТАННЯ ЗАСОБІВ СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....		137
<i>Орел А. С., Плеханкова В. В.</i>		
ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РІВНІ ВПРАВИ.....		142
<i>Осипенко В. Ю.</i>		
МІСЦЕ ДИСКУРСУ В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ.....		146
<i>Пономаренко Х. О.</i>		
ІНКЛЮЗИВНА МОВА У СУЧАСНОМУ ДИСКУРСІ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ.....		148
<i>Рубан А. А., Наумов Д. І.</i>		
СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ПРОЗОВОЇ ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА (ПОВІСТЬ		

«Художник»).....	156
<i>Руденко М. Ю., Бобкова А. В.</i> НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ.....	164
<i>Руденко М. Ю., Пасечник А. Р.</i> ПРИРОДА МОТИВАЦІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ТА ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ГУРТКІВ В СТАРШИХ КЛАСАХ.....	168
<i>Руденко М. Ю., Попова П. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	174
<i>Руденко М. Ю., Регунова В. О.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗШИРЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	177
<i>Савченко А. С., Піскунов О. В.</i> ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	180
<i>Шаповалова Р. А.</i> АВТЕНТИЧНІ ХУДОЖНІ ТЕКСТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	183
<i>Шарніна Є. О.</i> ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ (10 – 11 класи)	187
<i>Відомості про авторів</i>	193

Алещенко Д. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)
Гармаш О. М.
(м. Краматорськ)

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕР» У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Беззаперечно, поняття «гендер» й дослідження «гендеру» не є новими в науковій парадигмі. Його виникнення пов'язують з іменем Р. Столлера, який, працюючи у напрямку соціального психоаналізу, вперше ввів цю граматичну категорію, з метою підкреслити подвоєність природи такої біологічної категорії як «стать» людини, що з одного боку – представляє суто біологічний феномен, а з іншої – соціокультурний.

У ХХІ столітті, коли обертів набирає соціальна відкритість, боротьба за право жінок та чоловіків бути рівно представленими в кожній сфері життя, прага до самовираження й бажання віднайти своє місце в цьому іноді не зовсім толерантному та терпимому світі – гендерні дослідження набирають стрімкою актуальності.

Зауважимо, що поняття «гендер» має міждисциплінарний характер та є об'єктом досліджень соціологів, психоаналітиків, біологів, прагмалінгвістів. Розглянемо декілька точок зору щодо цієї наукової проблеми. Так, на думку М. Готшал, термін «гендер» дає характеристику жінкам, чоловікам, дівчатам і хлопцям, які є соціально сконструйованими та включає в себе норми, поведінку та ролі, пов'язані з тим, щоб бути жінкою, чоловіком, дівчиною чи хлопцем, а також стосунки один з одним. Гендер змінюється з часом та під впливом соціальної думки [5]. Продовжуючи цю ідею, звернемося до психологів та сексологів, які розглядають «гендер» як сукупність норм і сценаріїв поведінки, що визначаються суспільством як «жіноче» та «чоловіче» та виражаються у двох основних категоріях – мужності (маскулінності) та жіночності (фемінінності). Гендер проявляється в стилі одягу, манері ходити, говорити, хоббі [4]. Вбачаємо для себе важливим дослідженням і О. Іващенко, яка відмічає, що варто відрізнити поняття «гендер» від поняття «стать», оскільки перше є соціальним очкуванням від представників кожної статі [1, с. 78].

Таким чином, ми можемо дійти до висновку, що гендер з позиції соціальних дисциплін – соціальне явище, яке складається з очікувань, настанов, міркувань, догм, правил щодо того, яким повинен бути чоловік та жінка у сучасному світі. При цьому гендер не є поняття ідентичним до біологічної категорії «статі людини».

З позиції лінгвістики для нас цінною є думка В. Романенко, яка зауважує, що гендер, як соціальний конструкт відтворюється у мові. Це дозволяє аналізувати стереотипність поведінки в спілкуванні [2, с. 80]. Науковий аналіз літературних джерел дав підстави дослідниці Н. Собецькій дійти висновків, що у чоловіків та жінок протягом життя виробляються різні мотиви, стратегії та тактики спілкування. Так, наприклад, мовна поведінка чоловіків завжди спрямована на збереження своєї статусності та позиційності в житті. Чоловіки є впевненими мовцями, за певних випадків вдаються до домінування, мовної агресії з метою отримання перемоги в перемовинах. Від жінок же очікують поступливості, компромісу, емоційності [3, с. 33]. І, якщо хтось з представників жіночої та чоловічої статті, відхиляється від соціальних очікувань (чоловік плаче на публіці, виявляє слабкість, говорить відкрито про свої проблеми, жінка використовує у своєму мовленні інвективи тощо) – це призводить до порушення гендерних стереотипів, що викликає осуд та неприйняття у суспільства.

Одним з інструментів формування гендерних стереотипів є медійний простір, головною функцією якого у питаннях гендерної культури мало б стати просвітництво та прищеплення почуття терпимості і толерантності до того, що є «нормальним», однак, в реальності, все виглядає по-іншому. В контексті окресленої вище проблеми вважаємо за потрібне звернутися до експериментальних досліджень канадського центру цифрової та медіаграмотності. Так, яким же чином формуються гендерні стереотипи щодо зображення жінок?

По-перше, відбувається об'єктивація жіночого тіла. Важливим фактом гендерних стереотипів є те, що жінок часто зображують молодими красунями, обов'язок яких залишатися повсякчас юними і привабливими, щоб приносити задоволення чоловікам. В основі такого критичного ставлення лежить думка про те, що жінка не повинна дозволяти собі старіти.

По-друге, інфантилізація жінок: трансляція жіночності у проявах незайманості, вразливості, наївності. У зв'язку з цим, жінки повсякчас стають жертвами насильства. Наявність «скляної стелі» на шляху до кар'єрного успіху. «Скляна стеля» — явище, що характеризується важкістю досягання жінками вищих посадових ланок у своїй кар'єрі, які зазвичай займають чоловіки. Образ «жінки-берегині»: зображення жінок, які повністю присвячують своє життя і побут чоловіку й сім'ї, виконуючи неоплачувану репродуктивну працю.

Гендерному зображенні чоловіків та маскулінності притаманні інші риси в медійному просторі. Агресивність – чоловік має бути завжди готовий поставити під загрозу своє здоров'я у довгостроковій перспективі,

демонструючи свою міць і силу. Мовчазність, що сигналізує про відповідальність, рішучість і успіх серед жінок. «Чоловік-джокер» – персонаж, що асоціюється із гумором, адже сміх є частиною «маски мужності.» Потенційним негативним наслідком цього стереотипу є те, що хлопчики і чоловіки не повинні бути чуттєвими, м'яким або емоційним.

Чоловік, як втілення успіху, що відображається у його майнових статках. Цей стереотип свідчить про те, що справжній чоловік повинен бути економічно потужним і соціально успішним. У телевізійній рекламі і комедіях також часто зображується батько, у якого немає часу на своїх дітей і сім'ю, у зв'язку з виконанням вищевказаної функції заробляння авторитету і матеріальних благ [6].

До стратегії гендерних стереотипів вдаються й в політичному дискурсі, коли необхідно показати в негативному світі свого опонента, маніпулюючи різними концептуальними сторонами маскулінності й фемінності. Так, в негативному світі виставляють небажаного кандидата, постійно відшукуючи докази вербальної агресії, завищених амбіцій в його промовах, або навпаки, надаючи йому якостей, притаманним жінкам. До таких же маніпулятивних прийомів вдаються й в економіці, у міжнародних відносинах. Стереотипність картини світу суспільства у проблемі гендеру, тобто соціальної обумовленості норм, що є нормальним з позиції «маскулінності» та «фемінності» стає перешкодою для багатьох людей щодо самопрояву. Оскільки суспільству, якому не звикло критично мислити, легше дається осуд того, що не вписується в їх картину світу, ніж розуміння, що життя тече швидко і норми постійно змінюються.

Отже, ми можемо дійти наступних висновків: проблема «гендеру» залишається актуальним та складним явищем у науковій парадигмі. Поняття «гендер» є об'єктом дослідження багатьох наук. Під «гендером» ми розуміємо соціолінгвістичний конструкт, що охоплює соціальні аспекти, притаманні певній статі. Досліджуване явище пов'язано з поняттям «стереотип» і за певних обставин стає набуває негативної конотації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іващенко О. В. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2008. № 4. С. 78–91.
2. Романенко В. О. До питання історії появи у лінгвістиці термінів *гендер, маскулінність, фемінність*. *Мова*. 2015. № 23. С. 79–83.
3. Собецька Н. В. Гендер і мова в сучасному лінгвістичному світі. *Дослідження з лексикології і граматики української мови*. 2014. Вип. 15. С. 28–36.

4. Gender and health. URL: https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1 (звернення від 03.10.2023 р.).

5. Gottschall Marilyn. The Ethical Implications of the Deconstruction of Gender. *Journal of the American Academy of Religion*. 2002. №70 (2). P. 279–99.

6. Media Smarts: Canada's centre for digital and media literacy. URL: <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy> (звернення від 03.10.2023 р.).

*Ананьян Е. Л., Гордєєва А. М.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Комунікативний підхід у вивченні іноземної мови виник як прагматичний виклик часу, який передбачав знання іноземної мови як мови міжнародного спілкування. Тоді необхідність володіння англійською мовою вийшла за межі лінгвістичного завдання й стала завданням соціально-політичним. В середині двадцятого століття людина, яка у сфері своєї професійної діяльності не могла порозумітись з представником іншомовної культури, перестала відповідати критеріям функціональності й випадала з контексту соціуму. Підкреслимо, що саме англійська мова стає так званим каналом міжнародної комунікації [2, с. 93].

На ґрунті педагогічних досліджень, які провели британські лінгвісти Х. Стерн, М. Халлідей та американські соціолінгвісти Д. Хаймс, С. Савінстон, М. Лабов, було визначено комунікативний підхід як специфічну комплексну дидактично-методичну систему. Такий підхід до навчання іноземних мов мав на меті навчання іноземної розмовної мови конкретної цільової аудиторії [8].

Значний внесок у розвиток комунікативного методу належить Ю. Пассову. Учений вважав, що навчання має бути організовано так, щоб за основними своїми якостями, рисами воно було подібним до процесу спілкування, де практична мовна спрямованість є не тільки метою, але і засобом, де і те, і інше діалектично взаємопов'язано та взаємозумовлено [4; 7]. Специфіку та особливості використання комунікативної методики як альтернативи традиційним підходам вивчення іноземних мов досліджували такі вітчизняні науковці, як Ф. Бацевич, О. Вовченко, О. Петрашук, Т. Стеченко та ін. [5].

Комунікативний метод спрямований на одночасний розвиток усіх

мовних навичок у процесі живого спілкування – від усного та писемного мовлення до читання та аудіювання. Використання комунікативного методу не відмінняє навчання граматики чи лексики. Граматика засвоюється в процесі спілкування мовою: студент спочатку запам'ятовує слова, вирази, мовні формули і потім починає усвідомлювати, що вони собою являють в граматичному сенсі.

Ю. Пассов виділяє такі позитивні аспекти комунікативного методу навчання іноземних мов:

1. Основні ознаки діяльнісного навчання – читання, аудіювання, переклад.

2. Практична мовна спрямованість є не тільки метою, але й засобом навчання.

3. Сучасний комунікативний метод являє собою гармонійне поєднання багатьох принципів навчання іноземним мовам.

4. Використання комунікативного методу навчання знімає мовний бар'єр.

5. У процесі навчання можуть широко використовуватись різноманітні засоби навчання такі як комп'ютер, інтернет, телевізійні програми, журнали. Все, що сприятиме пробудженню інтересу у студентів до історії, культури, традицій країни, мова якої вивчається [2].

Виходячи з пункту № 5, можна стверджувати, що раціональне поєднання традиційних освітніх засобів і методів з сучасними інформаційними і комп'ютерними технологіями (*далі – ІКТ*) є одним з шляхів модернізації освіти, збільшення рівня мотивації учнів, відповідно і результатів навчання.

Згідно з затвердженими МОН навчальними програмами іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів «провідним засобом реалізації зазначених цілей є компетентністний підхід до організації навчання у загальноосвітній школі на основі ключових компетентностей як результату навчання» [6]. Мета навчання у старшій школі полягає у «формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності у межах сфер і тем, окреслених навчальною програмою для кожного профілю» [6].

Однією з ключових компетентностей є інформаційно-цифрова компетентність, компонентами якої є:

«Уміння»:

– вивчати іноземну мову з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж;

– створювати інформаційні об'єкти іноземними мовами;

– спілкуватися іноземною мовою з використанням ІКТ;

– застосовувати ІКТ для пошуку, обробки, аналізу та підготовки інформації відповідно до поставлених завдань,

«Ставлення»:

– готовність дотримуватись авторських прав та мережевого етикету [6].

ІКТ дають змогу вирішувати такі важливі педагогічні завдання як розвиток творчої особистості, активізація пізнавальної діяльності, підвищення рівня мотивації при вивченні навчальних предметів; дають можливість впроваджувати принципово нові форми та методи навчання. Зокрема, на уроках іноземної мови за допомогою ІКТ можливо найкраще використовувати візуальний фактор та розвивати пізнавальну мотивацію учнів до отримання нових знань [3; 1].

Впровадження комп'ютерних технологій в практичну діяльність на уроці англійської мови сприяє:

- розвитку навичок мовленнєвої діяльності;
- оволодінню усним спонтанним мовленням;
- адаптації учнів до проведення незалежного зовнішнього оцінювання;
- розвитку критичного мислення.

В реаліях сьогодення, коли здебільшого навчання в школах відбувається в онлайн-форматі, доцільно зацікавлювати учнів новітніми технологіями та мотивувати їх до пізнання нового, використовуючи такі види ІКТ на уроках англійської мови:

1. *Інтерактивні дошки* – віртуальні сервіси для роботи у команді в реальному часі або виконання спільних чи індивідуальних робіт у формі домашнього завдання.

Наприклад, дошка Miro, Padlet або безкоштовна дошка від Google – Jamboard.

1. *Інтерактивні творчі вправи* – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. У ході інтерактивного навчання школярі навчаються спілкуватися, критично мислити, приймати рішення.

Є можливість створювати інтерактивні вправи за шаблонами або використовувати вже готові варіанти на таких освітніх порталах як Wordwall, Learning.Apps, LiveWorkSheets, Bamboozle, Kahoot та інші.

2. *Мультимедійні презентації* дозволяють подавати інформацію в різних форматах, що робить засвоєння учнями матеріалу найбільш продуктивним. Мультимедійні презентації зручно створювати за допомогою Microsoft PowerPoint або Canva.

3. *Комп'ютерні вправи або додатки*. Вид практичної діяльності спрямований на практичне застосування і засвоєння відповідних умінь і навичок на основі попередньо вивченого теоретичного матеріалу.

4. Використання мультимедійних посібників. Посібники, книги, рекомендації, науково-методична література мають широкі педагогічні можливості та сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання.

5. Тестові програми дозволяють активізувати взаємодію вчителя з учнями та організувати комплексну перевірку знань. На допомогу цьому створені сайти [NaUrok.ua/students/tests.](http://NaUrok.ua/students/tests/), Classtime.com та інші.

6. Платформи дистанційного навчання – інструменти, за допомогою яких викладачі можуть швидко створювати й упорядковувати завдання, надавати результати перевірок і легко спілкуватися зі своїми студентами. Наприклад, Google Classroom, Moodle, Sakai.

7. Сервіси відео-зв'язку, за допомогою яких можна здійснювати онлайн-урок. Найпоширеніші – Google Meet, Zoom, Skype та інші.

Отже, матеріал, який представлено вище, дає можливість стверджувати, що ІКТ навчання є одними з найбільш ефективних та потужних ресурсів освіти сьогодення. Важливим аспектом нового формату навчання є зацікавлення до нього і новизна. Саме використання ІКТ у процесі навчання англійської мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання, підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учні й оптимізувати реалізацію комунікативного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Валява Л. О. ІКТ як засіб формування комунікативної компетентності учнів на уроках англійської мови. URL: <https://urok.osvita.ua/materials/english/63679/attachment-download/25892/>

2. Глотова В. Комунікативний метод викладання англійської мови: перспективи розвитку. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9233/1/12Glotova.pdf>

3. Ковальчук А. Використання ІКТ на уроках іноземної мови. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32443/1/Kovalchuk.pdf>

4. Ковтун О. В. Комунікативний підхід у мовній освіті: діахронічний аналіз. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/7_2011/13.pdf

5. Мильруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов. *Іноземні мови в школі*. 2000. № 5. С. 17–21.

6. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

7. Євдокімова-Лисогор Л. А. Комунікативний підхід щодо вивчення іноземної мови. URL: http://confcontact.com/2013_06_07/15_Evdokimova_Lisogor.html

8. Komorowska H. Metodyka nauczania jezykow obcych. URL: https://www.academia.edu/33861263/Docslide_pl_komorowska_h_metodyka_nauczania_jezykow_obcych

*Ананьян Е. Л., Дружина А. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ІНШОМОВНЕ МІЖКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ

У час міжнародного співробітництва та мобільності іноземна мова стає важливим засобом міжкультурного спілкування, виступає своєрідним інструментом пізнання іноземної культури. Це стало причиною актуалізації дослідження іноземного міжкультурного спілкування.

Слід відмітити, що спілкування це не тільки мовне, але й культурне явище. Під час комунікації від учасників розмови очікується оперування як рідною, так і зарубіжною культурою, володіння мовною, мовленнєвою, лінгвосоціокультурною компетентностями, як структурними компонентами комунікативної компетенції.

Досліджуючи іноземне міжкультурне спілкування, як явище, яке складається з двох елементів – мови і культури, нами було проаналізовано низку праць вітчизняних та зарубіжних науковців. Вивчаючи роботи М. Бергельсона, Н. Грейдіної, Т. Грушевицької, В. Попкова, А. Садохіна, В. Карасик, І. Ключанова, О. Леонтович, В. Тузлукова, А. Шмельова, бачимо, що міжкультурна комунікація як наука знаходиться на стику філософії, соціології, комунікативістики, антропології, етно-соціо- та психолінгвістики, семіотики, психології, лінгвокультурології, методики викладання іноземних мов. У наукових працях таких вчених, як Н. Гез, І. Задорожна, С. Ніколаєвої, В. Редько, А. Щукіна, М. Кенела, Ян Ван Ек, С. Савін'йон представлено особливості формування іноземної комунікативної компетентності. Проблемами формування лінгвосоціокультурної компетентності займалися Є. Верещагін, І. Зимня, В. Костомаров, О. Соловова.

Учені Е. Холл і Г. Трейгер заклали основу в питанні визначення міжкультурної комунікації. Відповідно до їхнього дослідження міжкультурна комунікація – це процес ефективної адаптації людини до навколишнього середовища [8, с. 50]. Дослідники міжкультурної комунікації Є. Верещагін і В. Костомаров розглядають це явище, як

адекватне взаєморозуміння учасників спілкування, які належать до різних культурно-мовних спільнот [2, с. 418].

Аналізуючи різні підходи до проблеми, що вивчається, бачимо, що у процесі спілкування партнерів, які належать до різних національних культур, стикаються їх картини світу, цінності, норми поведінки, образи життя. Міжкультурне спілкування допомагає досягти взаєморозуміння за допомогою координування своєї і чужої перспектив [7, с. 159]. С. Г. Тер-Мінасова висловлює думку, що під час комунікації представників різних культур долається не тільки мовний, а й культурний бар'єр. Неможливо правильно визначити поняття міжкультурної комунікації, не розглянувши категорії "спілкування" і "культура" [3, с. 220]. Спілкування – сукупність зв'язків і взаємодії між людьми, суспільствами, суб'єктами, у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, вміннями, навичками. Культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей. Матеріальна культура охоплює всю сферу виробничої діяльності людини та її результати. Духовна культура стосується області свідомості, пізнання, моралі, виховання, освіти, науки, мистецтва, літератури та інших сторін духовної діяльності людини [7, с. 159].

Отже, робимо висновок, що неможливо оволодіти мовою без розуміння та сприймання культури. Вони тісно пов'язані між собою, одне поняття виходить з іншого, а саме мова є необхідною передумовою до розуміння культури.

З психологічної точки зору міжкультурне спілкування розглядається як єдність комунікативного, інтерактивного та перцептивного аспектів.

Також міжкультурна комунікація досліджується з точки зору проблеми навчання міжкультурного спілкування і вивчається багатьма дослідниками як загальний дидактичний принцип освіти і виховання. Учені вбачають розвиток міжкультурної комунікативної компетенції як кінцеву практичну мету навчання іноземної мови. Перед сучасною освітою постає питання про необхідність впровадження полікультурно-комунікативного підходу в процес навчання іноземних мов [5, с. 250].

Необхідність формування лінгвосоціокультурної компетентності викликана постійними змінами в суспільстві, політиці, культурі, появою нових слів і виразів.

Сучасність вимагає від особистості всебічного розвитку, мобільності, здатності здійснювати повноцінне міжкультурне спілкування. Мета лінгвосоціокультурної компетенції в сучасній освіті – сформулювати адекватну умовам актів комунікації мовленнєву поведінку, яка ґрунтується на знанні норм спілкування, іншомовної культури та особливостей менталітету [6, с. 215].

Н. Муравйова зазначає про необхідність організації такої освітньої діяльності і середовища, які забезпечують формування загальнолюдської культури і виділяє смисловий досвід учнів, як складову соціокультурної компетентності, тобто коли «той, хто навчається не тільки отримує інформацію, а пропускає її через власні культурні норми і цінності» [2, с. 418].

Необхідно зазначити, що лінгвосоціокультурна компетентність формується у межах іншомовної комунікативної компетентності при вивченні іноземної мови.

Так, формування лінгвосоціокультурної компетентності в початковій школі відбувається при ознайомленні учнів з казковими персонажами, автентичними віршами, піснями, при вивченні назв тварин, ігор. При цьому доречно використання наглядного матеріалу (плакатів, карток, листівок), організація свят із долученням традицій країни, мова якої вивчається, проведення рольових ігор з моделюванням спілкування із зарубіжними однолітками [5, с. 178].

У середній школі учні знайомляться з лінгвосоціокультурним матеріалом під час читання текстів культуро- і країнознавчого характеру, прослуховування аудіювання, використання лінгвокраїнознавчих словників, довідників, підготовки доповідей на лінгвосоціокультурну тематику.

У старшій школі учні не тільки розвивають соціолінгвістичні навички, а й вчаться інтерпретувати, використовувати їх. Для учнів цього рівня важливо втілювати в життя особливості менталітету, норм і стандартів поведінки при спілкуванні іноземною мовою. Засвоюючи лінгвосоціокультурні знання, учні вчаться адекватно розуміти думки, почуття, точки зору носіїв мови, яка вивчається, долати стереотипи та необ'єктивність.

У процесі вивчення специфіки формування лінгвосоціокультурної компетенції враховується, що ця компетентність є складовою іншомовної комунікативної компетентності. Це означає, що формування розглянутої компетентності відбувається разом з усіма мовленнєвими і мовними компетентностями. Так, лінгвосоціокультурна компетентність засвоюється у процесі формування лексичної компетентності шляхом ілюстрування іноземною мовою національно-культурної специфіки [1, с. 5].

Порівняння асоціацій соціокультурних звичаїв іноземної та рідної культури займає особливе місце під час формування лінгвосоціокультурної компетентності. Порівняємо українське та англійське прислів'я. “Оженився – як на льоду обломився” – “Marrying is easy, it's housework that's hard”. В обох прислів'ях бачимо, що шлюб не завжди про легкість у стосунках. Іншими прикладами асоціацій соціокультурних звичаїв можуть

служити ласкаві звертання. В українській мові це – *дорогий/а, любий/люба, ластівка*. В англійській мові зазначимо такі звертання з позитивною оцінкою: *angel, baby, buddy, dear, duck, honey, love, lovely, sweet, sweetheart* тощо [4, с. 115].

Ще один варіант – надання перекладу країнознавчого матеріалу іноземною та рідною мовою. Наприклад, фраза «Break a leg!» означає не побажання «зламати ногу», а перекладається «Хай щастить!»

При вивченні нових лексичних одиниць учитель тренує вживання сталих виразів в діалогах, подає зразки соціокультурних явищ в текстах. Учні старших класів можуть вживати культурно-специфічні мовленнєві засоби спілкування відповідно до ситуації. Прикладом такого завдання можуть слугувати доповнення міні-діалогів [7, с. 160].

Не менш важливо враховувати лінгвосоціокультурну інтерференцію під час роботи над граматичною компетентністю. Під час формування фонетичної компетентності використовуються автентичні вірші, прислів'я, скоромовки. Таким чином також відбувається порівняння культур двох народів. Коли мова йде про розвиток лінгвосоціокультурної компетенції в процесі формування фонетичної компетентності доречним є диференціювати розмовні стилі, реєстри мовлення тощо [6, с. 215].

Аналізуючи науковий матеріал з теми іншомовної лінгвосоціокультурної компетенції, бачимо, що її формування і вдосконалення відбувається під час читання, аудіювання, говоріння та письма. Розглянемо інтегроване формування лінгвосоціокультурної компетентності під час кожного виду діяльності.

Під час читання та аудіювання в учнів формується соціокультурна спостережливість і чутливість, відбувається засвоєння країнознавчих, соціокультурних знань. Матеріалом можуть слугувати автентичні тексти різних функціональних стилів та жанрів; автентичні навчальні, художні і документальні аудіо- та відеозаписи. Робота з читанням та аудіювання розділяється на три етапи: дотекстовий, текстовий і післятекстовий. В процесі роботи на першому етапі важливо ознайомити учнів з темою, змістом, ситуацією спілкування, подолати лексичні труднощі шляхом вивчення лексичних одиниць соціокультурної тематики, порівняти з аналогічними ситуаціями в рідній культурі. Під час безпосереднього читання/прослуховування тексту увага акцентується на повному розумінні або відокремленні конкретної соціокультурної інформації. Після читання або прослуховування відбувається аналіз і обговорення прочитаного або прослуханого матеріалу, що веде до адекватного розуміння країнознавчих і соціокультурних аспектів [3, с. 118]. Отже, здійснюється ще один вид діяльності – говоріння. Під час говоріння розвивається соціокультурна спостережливість, чутливість, усвідомлення. Учні вчаться володіти

моделями комунікативної поведінки, вживати лексичні одиниці національно-культурної семантики. Говоріння можна організовувати у форматі діалогу, монологу, рольової гри, ситуації з аналізу та вирішення міжкультурних непорозумінь тощо.

Зазначимо, що формування лінгвосоціокультурної компетентності може бути інтегровано з компетентністю в письмі. Прикладами таких завдань є написання листа, електронного листа, резюме, есе тощо. Під час такої роботи учні мають керуватися знаннями вибору мовних і мовленнєвих засобів, допустимих для певного писемного жанру; враховувати стиль мовлення; дотримуватися правил структурування тексту [4, с. 115].

Наведемо приклад такої вправи: *You've received a letter from your English-speaking friend, who is going to visit you in winter. He asks about the weather conditions, Ukrainian national winter traditions and customs. Write him/her a letter. Include such information: - weather in Ukraine in winter, what clothes your friend should take; - winter activities in Ukraine; - national customs and traditions.*

Отже, лінгвосоціокультурна компетентність учнів має розглядатися як цілісна система знань, умінь та навичок, необхідних для пізнання культурних розбіжностей, нових іншомовних реалій та для досягнення ефективності міжкультурного спілкування. А успішною запорукою формування лінгвосоціокультурної компетентності є правильно підібрані навчально-методичні матеріали, які знайомлять учнів із соціокультурними, соціальними та соціолінгвістичними особливостями іноземної мови та культури в межах тем, що вивчаються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Реалізація проектної методики навчання іншомовного спілкування в середній школі. *Іноземні мови*. 2005. № 4. С. 3–11.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр». Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.
4. Волинський В. П. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Педагогічна думка*, Київ, 2010. Вип. 10. С. 113–120.

5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. 376 с.

6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

7. Кодлюк Л. І. Особливості іншомовного міжкультурного спілкування. *International scientific conference*. Венеція. 2021. С. 158–160.

8. Hall E. *The Hidden Dimension*. Anchor, 1990. 240 p.

*Ананьян Е. Л., Романенко В. М.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ДЕБАТИ ЯК МЕТОД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасному світі вивчення іноземної мови відкриває можливість міжнародного співробітництва, спілкування, вільного орієнтування за кордоном, розуміння громадян різних країн. Сучасний етап розвитку України на світовій арені забезпечує попит на володіння навичками іншомовної компетенції. На сучасному етапі розвитку освіти приділяється серйозна увага ефективності та якості навчання іноземних мов. Учням пропонується діяльність, яка сприяє використанню мови і формуванню комунікативної компетенції. Застосування інтерактивних методів – наглядний приклад сучасного методу навчання, що забезпечує високий рівень вивчення іноземних мов.

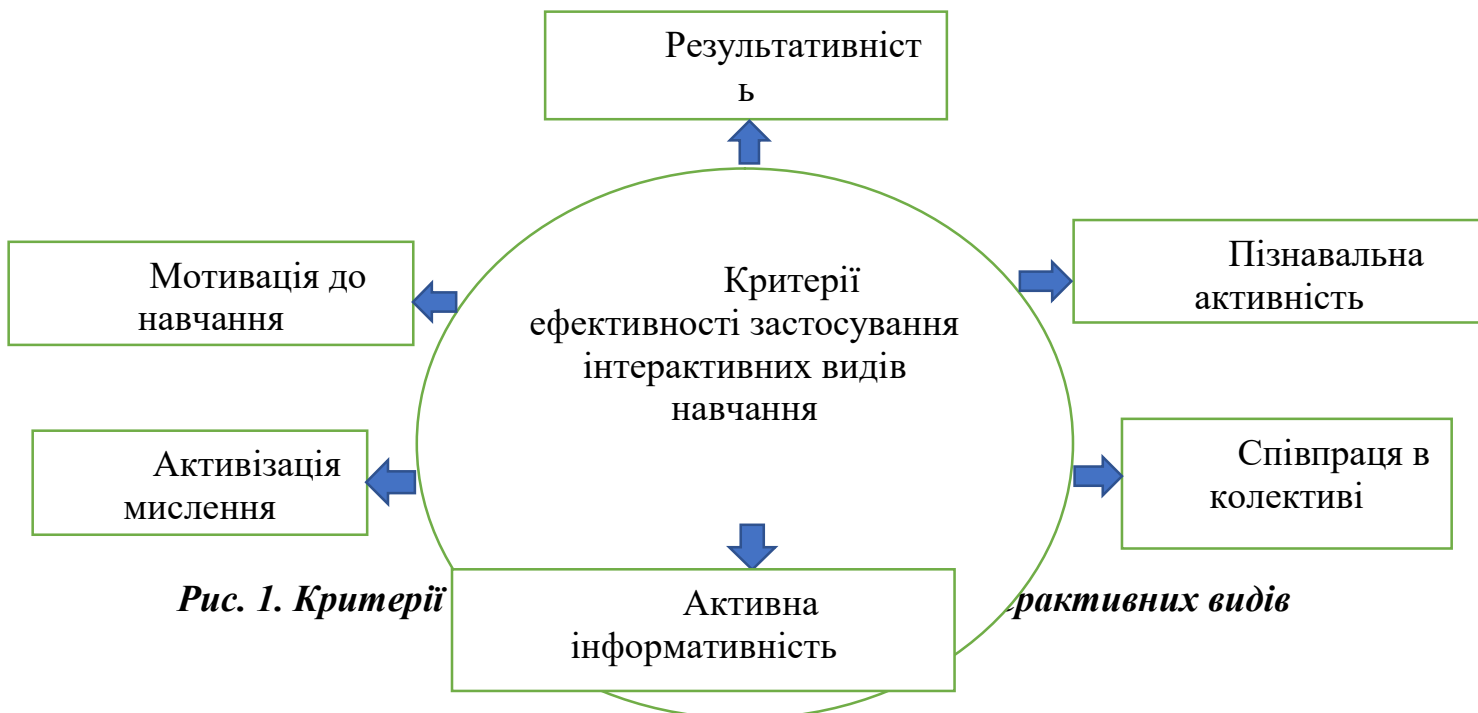
Інтерекція – міжособистісна взаємодія, в якій здатність людини «приймати на себе роль іншої» виступає найголовнішою. Термін був сформульований американським вченим Дж. Мідом [7, с. 39]. Його дослідження базується на вивченні соціальної поведінки, намірів інших людей. Науковець доходить висновку, що для усвідомлення дії людини слід уявити себе в її ролі. А взаємодія між людьми є безперервним діалогом, під час якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного, реагують на них [2, с. 561]. Саме тому інтерактивне навчання є ефективним. Воно дає можливість поставити себе на місце іншої людини, розвиває навички роботи в групі, формує комунікативну компетентність, готовність до спілкування [3, с. 215].

Аналіз джерел показує, що використання інтерактивних технологій на уроці іноземної мови завжди привертало увагу багатьох дослідників. Варто зауважити, що активне здобування знань вивчали ще давньогрецькі вчені, такі як Сократ, Платон, Аристотель. Підкреслимо, що інтерактивні методи навчання як поняття зародилися з теорії проблемного навчання, яку

в 70-80-х рр. ХХ ст. у своїх працях розкривали Т. В. Кудрявцев, І. Я. Лернер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. Оконь та ін. На думку науковців, сутність теорії проблемного навчання полягає не в передачі готової інформації з одного боку (вчителя чи викладача) та пасивного засвоєння з іншого боку (учня, студента чи слухача курсів), а в отриманні учнями нових знань і вмінь за допомогою розв'язання теоретичних і практичних проблем. На важливості застосування методів інтерактивного навчання наголошували А. Гін, Т. Дудкевич, І. Зимня, С. Кашлев, М. Кларін, Л. Півень, О. Пометун, Н. Суворова, В. Шарко.

С. Кашлев розуміє інтерактивне навчання як іноваційне педагогічне явище. О. Пометун в «Енциклопедії інтерактивного навчання» вивчав прийоми і методи створення позитивної атмосфери навчання, мотивації навчальної діяльності, організації комунікації учнів. М. Кларін досліджував інтерактивне навчання як інструмент набуття досвіду. В. Шарко описав власний досвід застосування інтерактивних методів навчання. Т. Дудкевич окреслив психологічні основи впровадження інтерактивних методів. А. Гін, О. Ісаєва, Л. Півень, Н. Суворова розглядали у своїх роботах найбільш поширені інтерактивні технології, такі як “велике коло”, “вертушка”, “акваріум”, “мозковий штурм”, “дебати”. І. Зимня доводила, що співпраця в групі підвищує ефективність розв'язання задач на сто відсотків.

Проаналізувавши праці науковців, бачимо, що проблема інтерактивного навчання є досить актуальною, бо освіта вимагає нових, більш сучасних підходів до організації навчання. Критерії ефективності застосування інтерактивних видів діяльності представлено у Рис. 1.



Надамо опис представлених критеріїв:

Критерії ефективності застосування інтерактивних видів навчання	Опис наявних критеріїв
Мотивація до навчання	Учні висловлюють зацікавленість в отриманні нової інформації, демонструють свій навчальний досвід.
Пізнавальна активність	Учні демонструють рівень пізнавальної активності в здійсненні іншомовного спілкування під час навчального процесу.
Активізація мислення	Учні вміють систематизувати, класифікувати, узагальнювати отримані знання демонструють власне ставлення до іншомовної навчальної діяльності, визначають завдання для подальшого просування в іншомовному інформаційному середовищі.
Активна інформативність	Учні використовують нову навчальну інформацію, зіставляють її з іншомовним інформаційно-діяльним середовищем.
Співпраця в колективі	Комфортна атмосфера у колективі.
Результативність	Учні успішно вивчають іноземну мову, якісно засвоюють іншомовний навчальний матеріал, вміють використовувати його на практиці.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, будування діалогів і монологів для аналізу відповідної ситуації і вирішення питання. Навчання іноземних мов передбачає використання мови в реальній ситуації спілкування. Г. В. Комишанський підкреслює, що володіння мовою як засобом спілкування не залежить від володіння знаковою системою окремих елементів, а розглядається як здібність брати участь у реальному спілкуванні. У педагогічному процесі вивчення іноземних мов, навчання спілкуванню – це засвоєння психологічних процесів, які запускають мовлення, забезпечують широкі

можливості для виконання освітніх, розвивальних і виховних цілей [4, с. 110]. Комунікативні завдання допомагають учням використовувати набуті знання, уміння та навички під час вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій. Л. Виготський та Г. О. Балл зазначають важливість такого підходу, коли учні застосовують певні творчі зусилля для вирішення проблемної ситуації [2, с. 562]. Інтерактивне спілкування доцільно впроваджувати для учнів старшої школи через їхні психологічні можливості та досвід. Старшокласники здатні диференціювати, інтегрувати, систематизувати, узагальнювати.

О. І. Пометун в «Енциклопедії інтерактивного навчання» представляє сутність лінгводидактики через важливість дискусії як інтерактивного спілкування на уроці іноземної мови. При вивченні дискусії як навчальної ситуації бачимо, що саме під час дискусії проблема аналізується, детально досліджується, обговорюється [7, с. 38].

При аналізі сучасної лінгводидактики О. Савчук надає класифікацію дискусії. За характером педагогічного процесу дискусія може бути навчальною, тренувальною, креативною.

У рамках дидактичної мети дискусію можна розділити на пропедевтичну (вступну), дидактичну (навчально-пізнавальну), рефлексійну (підсумково-усвідомлюючу) [6, с. 40].

За напрямком педагогічного процесу дискусії бувають виховні, пізнавальні, розвивальні.

При вивченні інтерактивного спілкування за структурними ознаками, бачимо, що воно буває цільовим і проблемно-тематичним. «Сократівські бесіди» – ще один вид дискусії за структурними ознаками. Академічні, діалогічні дискусії, робота з дилемами, ігрові та інтерактивні методи належать до домінуючого методу.

За предметом обговорення дискусії бувають ціннісними, полемічними, евристичними [7, с. 38].

Морально-етичні, операційні, ділові, рольові – це дискусії за об'єктом дослідження.

Інтерактивне спілкування інформаційної спрямованості поділяється на інформативно-повідомляюче, інформативно-аналітичне, інформативно-синтезуюче.

За обсягом дослідження дискусії бувають розгорнуті, блочні, фрагментарні.

Форма проведення інтерактивного спілкування буває усною, письмовою, комп'ютерно-дистаційною.

Ступінь організованості інтерактивного спілкування є спланованим або спонтанним [1, с. 42].

За особливостями організації дискусії поділяються на керовані та

вільні; за характером організації дисперсні, стабільно-групові, ротаційно-групові; за способом організації – класичні, фронтальні, міжгрупові, в малих групах або парах, за формою організації – фронтальні та неформальні [2, с. 562].

При детальному вивченні бачимо, що дискусія розглядається за ознаками, основні з яких: навчальні, дидактичні, пізнавальні, інтерактивні.

Проблему дискусійних методів навчання розглядали такі вчені, як М. Єрохіна, М. Короткова, В. Рудиня, К. Баханов, О. Пометун, Л. Пироженко. Серед вчених немає єдиної думки які самі методи є дискусійними. До найпоширеніших методів навчання іноземних мов належать дебати [7, с. 38]. Вивчення праць вчених показує, що головні ознаки дебатів це – змістова спрямованість організації учнів, комунікативна основа, проблемна ситуація, логічна побудова методу, організаційна завершеність [2, с. 562]. Розглянемо детальніше кожен з ключових ознак.

Змістова спрямованість самореалізації учнів направлена на поглиблене вивчення проблеми і вираження власних думок. Науковці наполягають, що дебати – це змістовно спрямована самоорганізація учнів заради поглибленого вивчення проблеми під час пошуку різних засобів для вираження власних думок [2, с. 563].

Комунікативна основа базується на спілкуванні у парах, з вчителем, у групі для виконання спільного завдання. Підґрунтя комунікативної основи – навчитися виробляти загальний груповий підхід та дотримуватися правил спільної роботи. В. Попова, О. Пучко, Н. Топтишина, В. Скалкін, Н. Янісова висловлювали думку, що дебати – вид діяльності з великою кількістю учасників, які ставлять один одному запитання, заперечують думки опонентів, доповнюють один одного [3, с. 215].

Проблемна ситуація створюється на основі дискусійного питання. У лінгводидактичному словнику за редакцією А. М. Щукіна мовленнєва ситуація характеризується як “сукупність обставини в яких здійснюється спілкування, як система мовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії [2, с. 562]. Цей засіб сприяє формуванню навичок і умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Н. М. Дука у своїй статті доводить, що логічна побудова дебатів, як методу навчання ґрунтується на своєрідній формулі: теза – аргумент – спростування або доведення тези [6, с. 42].

Організаційна завершеність означає створення проблемної ситуації, її обговорення, прийняття узгодженого рішення та підбиття підсумків.

Під час організації дебатів важливо чітко визначити тему, термін, місце проведення роботи, спланувати, які знання та навички повинні

набути або систематизувати учні. Метод дебатів відбувається під керівництвом вчителя і постійно інтегрується від колективних дій до індивідуального розв'язання проблеми. О. Савченко визначає декілька способів організації дебатів, окреслює етапи роботи вчителя й учнів. На думку науковця, діяльність учителя представлена такими складовими: 1) створення умов для виникнення проблемної ситуації; 2) спонукання учнів до формулювання проблеми; 3) керівництво процесом пошуку; 4) корекція висновку [1, с. 43].

Діяльність учнів складається з: 1) формулювання проблеми; 2) висування припущень; 3) перевірки висунутих припущень; 4) формулювання висновку.

Визначимо організаційно-педагогічні засади дебатів сформульовані вченими О. Пометун і Л. Пироженко: 1) чітко сформульована тема, питання дебатів – першочергове завдання; 2) запитання хто правий – хто ні – не коректні; 3) ймовірний перебіг подій – найголовніша суть; 4) роль учителя – виправляти помилки, неточності; 5) аргументація та обґрунтування обов'язкові; 6) дебати закінчуються або прийняттям узгодженого рішення або збереженням існуючих розбіжностей [7, с. 38].

К. Баханов, О. Ісаєва, М. Кларін, М. Короткова, О. Пометун, Л. Пироженко вивели загальну схему проведення дебатів: вступна частина – основна частина – підбиття підсумків. К. Баханов та О. Ісаєва виділяють також підготовчий етап [3, с. 217].

Отже, схема проведення дебатів виглядає наступним чином:



Особливості діяльності учителя та учня на різних етапах організації дебатів викладено у Таб. 1.

Етапи	Діяльність учителя	Діяльність учня
Підготовчий етап	Вчитель обирає тему дебатів, літературу, етап уроку, на якому ефективно обговорити дискусійне питання.	Учні працюють з матеріалом, логічно будують промову, добирають аргументи, контраргументують докази.
Вступний етап	Вчитель викладає проблему, описує дискусійне питання, запрошує експертну групу.	Учні усвідомлюють проблеми, правила проведення дебатів.
Основний етап	Вчитель керує ходом дебатів, а саме слідкує за часом, постановкою уточнювальних запитань, атмосферою, емоційним станом під час дебатів.	Учні виступають, запитують, висловлюють та аргументують власні позиції.
Підбиття підсумків	Вчитель резюмує обговорену тему, робе огляд наданих фактів, узагальнює та аналізує перебіг дебатів	Учні роблять висновки.

Таб. 1. Особливості діяльності учителя та учня на різних етапах організації дебатів

Аналізуючи етапи дебатів, приходимо до висновку, що важливу роль відіграє кожен етап. Так, під час підготовчого етапу обирається тема, готується та обробляється матеріал. В межах вступної частини відбувається виклад та усвідомлення проблеми, правил, створюється настрій, емоційний стан дебатів. Для успішного проведення основної частини – важливо дотримуватися правил. Згідно з умовами успішного проведення основної частини дебатів, виступи повинні бути організованими, аргументованими, чемними. Надати слова кожному учаснику, дотримуватися регламенту – обов’язкові правила дебатів.

Учитель виступає керівником, який ефективно регулює хід дискусії, слідкує за дотриманням правил, часу, направляє дебати у правильне русло, спонукає учнів до вираження думок. Особливої уваги потребує реакція вчителя на помилки учнів. Дослідники підтримують підхід, коли педагог за допомогою запитань пояснює основні ствердження, спонукає до роздумів, пропонує учням підтвердити власне судження, опираючись на відомості або джерела [3, с. 217].

Підсумки – це завершальний етап дебатів, на якому відбувається резюмування теми, узгодження питань, які будуть обговорюватися далі.

У педагогічній практиці дебати – поширений метод в навчанні мови. На думку Н. Г. Зайченко, метод дебатів є універсальним, оскільки може бути наповненим будь-яким змістом і застосовуватися на уроках іноземної мови, оскільки він є одним зі способів розвитку іншомовної комунікативної компетенції, з одного боку, і навичок соціальної взаємодії – з іншого [2, с. 264].

Отже, аналіз педагогічної й методичної літератури засвідчило, що дебати – метод, який дає можливість розвитку мовної і соціокультурної компетенції. Учні вчаться активно слухати, виступати перед аудиторією, аргументувати свої думки, проявляти себе, показувати свої здібності, таланти. Важливим є й позитивний вплив дебатів на ставлення учнів до уроку, збільшення мотивації, продуктивності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 40–46.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр». Київ: Ленвіт, 2011. 344 с.
4. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості на різних вікових етапах. Одеса: ПНЦ України, 2008. 272 с.
5. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). Харків: Скорпіон, 2000. 120 с.
6. Дука М. В. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: історія, інновації, технології*. 2015. № 7 (51). С. 39–47.
7. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев, 2007. 171 с.

Ананьян Е. Л., Хворост Ю. С.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)

ПРОБЛЕМНА СИТУАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні проходить реформація системи шкільної освіти, що пов'язана з пошуком і впровадженням нових дієвих методів навчального процесу, альтернативних до традиційних. Одним з них є проблемне навчання, яке спрямовано на формування самостійної, творчої, міркуючої, відповідальної особистості. Така людина здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, ставити перед собою адекватні цілі та знаходити ефективні засоби для їх реалізації.

На становлення і розвиток проблемного навчання вплинули Сократівські бесіди, роботи Дж. Брунера, Дж. Дьюї, В. Оконя, Ч. Купісевича, Е. де Боно, І. Пестолоцці, І. Петкова, М. Маркова та ін. Сьогодні проблемному навчанню присвячені наукові праці І. Дьоміної, П. Ковалю, В. Любарець, В. Павленко, Л. Чхайло. Специфіку використання проблемних ситуацій саме на уроках англійської мови досліджували М. Зеленський, М. Комогарова, О. Концаренко, Н. Мирончук, Н. Нагорна, І. Олійник, І. Перегуда тощо. Але, не зважаючи на те, що існує багатий теоретико-практичний досвід з цієї проблеми, тема проблемної ситуації в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності на уроках англійської мови в старшій школі залишається актуальною.

Сучасна методика навчання іноземної мови приділяє велику увагу креативній, творчій діяльності учнів. Інтенсифікація цих процесів відбувається завдяки впровадженню інноваційних методик, до яких можна віднести і технологію проблемного навчання.

Сутність проблемного навчання зводиться до створення такої ситуації, яка змушує учня, спираючись на отримані знання, самостійно шукати нове рішення. Але такі ситуації не виникають самостійно, а стають результатом дидактичної майстерності вчителя. Вона полягає в тому, щоб проблема була пов'язана з якоюсь життєвою ситуацією, була цікава учням, корелювалася з їхнім досвідом. В кожній проблемі повинно бути щось невідоме. Найбільш суттєвою рисою проблемного знання є не постановка запитань, а створення навчальних проблемних ситуацій.

Так основними цілями та завданнями проблемного навчання є:

- набуття учнями нових знань, умінь, навичок;
- знаходження способів самостійної діяльності;

- розвиток пізнавальних і творчих здібностей;
- формування активної життєвої творчої особистості, здатної вирішувати життєві проблеми [4].

Головним елементом проблемної ситуації є невідоме, нове, те, що повинно бути відкрите, пізнане для правильного виконання завдання, потрібної дії. Так проблемні ситуації повинні спонукати до вибору правильного варіанту відповіді та її обґрунтування, підштовхувати учнів до зіставлення та пояснення фактів і явищ [2, с. 80].

Алгоритмом проблемного навчання є:

1. Виокремлення проблеми з «фону».
2. Чітке формулювання проблеми.
3. Постановка проблемного запитання.
4. Створення проблемної ситуації.
5. Пошук найбільш оптимального (доказового) способу її розв'язання.
6. Аналіз ситуації і коригування шляхів її розв'язання або реалізація альтернативи (у разі невдачі) .

Л. Чхайло виділяє такі етапи розв'язання навчальної проблеми: створення проблемної ситуації, прийняття проблеми учнями, пошукове розв'язування завдання, реалізація й перевірка правильності виконаного завдання [4].

Підкреслимо, що у процесі підготовки уроку вчителю англійської мови потрібно визначити *рівень проблемного навчання* за складністю, враховуючи особливості класу. На початковому рівні вчитель допомагає учням організувати роботу та надає інформацію, яка є необхідною для розв'язання проблеми. На наступному рівні учитель спільно з учнями аналізує ситуацію і підводить їх до проблеми, а вони самостійно формулюють завдання і вирішують його. На останньому рівні учні самостійно формулюють і розв'язують проблему без сторонньої допомоги [4].

Більшість учених розглядає проблемну ситуацію на першому рівні проблемності. Критерієм виступає ступінь активності учня у вирішенні проблеми. На першому рівні проблемності, учень успішно справляється з поставленою вчителем проблемою. На жаль, науковці звертають менше уваги другому рівню проблемності, на якому викладач разом із учнем створює проблемну ситуацію і учень самостійно вирішує поставлену проблему, і третьому рівню, де учень самостійно створює проблемну ситуацію та сам або разом з групою бере участь у її подальшому вирішенні [3].

Проблемні ситуації можуть бути різного *виду*: проблемно-інформаційні, (засновані на різному ступені інформованості

співрозмовника, коли один співрозмовник щось знає, а інший хоче знати), проблемно-спонукальні (коли один спонукає до діяльності іншого) та проблемно-оцінюючі (коли співрозмовника спонукають до висловлення свого ставлення, своєї позиції) [2].

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виділяють такі *типи* проблемних ситуацій: усвідомлення учнями недостатності попередніх знань для пояснення нового факту; зіткнення учнів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах; суперечність між теоретично-можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу; суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання та відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування [2].

У будь-якому типі з усіх зазначених учні використовують раніше набуті знання і навички, власний індивідуальний досвід та свою фантазію з опорою на іноземне мовлення.

Систему проблемного навчання складає цілий ряд методів:

1. Показовий (показове викладання);
2. Методи діалогічної взаємодії учня та вчителя (діалогічне викладання, «прес-конференція», дискусія),
3. Евристичний (евристична бесіда; цей метод спрямований на стимулювання творчої активності);
4. Дослідницький (дослідницькі завдання);
5. Програмований (програмовані завдання);
6. Кейс-метод;
7. Монологічна і діалогічна бесіда;
8. Метод проектів (який може поєднувати в собі усі інші);
9. Інтерактивні методи («мозковий штурм», робота в парах, групах та ін.);
10. Метод інверсії. (Орієнтований на пошук ідей розв'язання проблемно-творчих завдань) [2].

Система методів проблемно-розвиваючого навчання ґрунтується на принципах цілеспрямованості (відображає передбачувані, заплановані результати свідомо організованої діяльності), бінарності (складається з діяльності викладача й студентів) та проблемності (визначають рівень складності матеріалу та труднощі під час його засвоєння) [2].

Одною з основних цілей навчання англійської мови в школі є розвинення комунікативної здібності учнів. Використання вчителем методики проблемного навчання дозволяє максимально підвищити ефективність освітнього процесу, дає можливість створити такі умови, коли всі учні залучаються до активної, творчої діяльності, процесу самореалізації, навчаються спілкуватись, співпрацювати, критично

мислити, відстоювати свою позицію, використовуючи іноземну мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андриєнка А. В. Педагогічна психологія, 2001. URL: http://psih.pp.ua/p107_2001.html
2. Зеленський М. Використання проблемних ситуацій на уроках англійської мови. *Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства* : збірн. наук. праць. Житомир, 2018. С. 76–86.
3. Павленко В. В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2013. С. 126–134.
4. Чхайло Л. М. Методичні рекомендації з впровадження проблемного навчання при викладанні зарубіжної літератури. Суми, 2019. URL: soippo.edu.ua.

*Антоненко Я. С.
(м. Краматорськ)*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ПІД ЧАС ПЕРЕВІРКИ УСНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

З початком війни дистанційне навчання стало основною опцією доступу до знань, а навчальні заклади намагаються адаптувати до нових умов свої напрацювання в часи пандемії. Освітняни у короткі терміни успішно освоїли цифрові ресурси та дистанційні платформи, які до цього не використовували у своїй роботі. На часі процес переходу від фрагментарного використання інформаційних та комунікаційних технологій до комплексних форм роботи та розбудови інноваційних освітніх середовищ. Застосування педагогічних інновацій в комплексі з ІКТ відкривають нові можливості для освітньої діяльності.

Використання системи дистанційної освіти під час викладання іноземної мови – це великий прорив у навчанні стейкхолдерів, які не мають можливості отримувати знання традиційним способом. Дистанційне навчання [1] надає здобувачам освіти доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає абсолютно нові можливості для творчого самовираження, знаходження та закріплення різних навичок. Поруч із тим, викладачам необхідно використовувати різноманітні методи [2] для оволодіння інструментами з вивчення англійської мови чи будь-якого іншого предмета. Одним із таких методів є усний зворотній зв'язок [3], який використовується для заохочення або виправлення в процесі навчання. Отже, дослідження видів зворотного

зв'язку, основних чинників встановлення ефективного зворотного зв'язку та моделювання параметрів оптимального функціонування системи дистанційної освіти на етапі створення якісно нового освітнього середовища є актуальною проблемою сьогодення.

Проблемі вивчення дистанційної освіти присвячено багато наукових праць: О. М. Довгялло, Є. С. Полат, D. Keegan, M. Moore та ін. розглядали загальні положення дистанційної освіти. Проблеми розробки електронних та інтерактивних засобів навчання, аналіз їх характерних рис та особливостей використання ґрунтовно проаналізовано в роботах Е. Л. Носенко, Г. С. Чекаль, М. Жалдака, О. Хуторського, Є. І. Машбиця, Т. І. Коваль, S. Downes, I. E. Allen, S. Hiltz та ін. З аналізу відповідних розробок, можна зробити висновок, що дистанційне навчальне середовище, а також тісно пов'язані з ним новітні середовища e-Learning та on-line навчання [4], мають низку спільних рис щодо організації взаємодії між викладачем та здобувачем освіти.

У роботі описано стратегії та характеристики зворотного зв'язку, типи дослідницьких інструментів, оцінено роль усного зворотного зв'язку у отриманні ключових факторів при засвоєнні матеріалу, запропоновано систему моделювання параметрів дистанційного навчання, методику експериментальних досліджень зворотного зв'язку оптимального функціонування.

Проаналізовано моделі дистанційного навчання [5], які використовують у закладах вищої освіти. Представлено ефективну структурно-функціональну модель організації мережевого курсу дистанційного групового навчання, яка має 5 складових частин: цільову, змістову, діяльнісну, діагностично-оцінювальну, соціально-емоційну. Запропоновану модель характеризують такі ознаки, як: результативність, яку можна визначити в процесі практичної діяльності, моніторингу, контрольних зрізів, використовуючи сумативне й формувальне оцінювання; універсальність, що полягає в можливості використання моделі в будь-якому закладі вищої освіти; оптимальність – передбачає раціональне використання людських, часових, технічних ресурсів; гнучкість, що дає змогу коригувати та адаптовувати навчальну модель до конкретних умов. Встановлено, що результативність дистанційної форми залежить і від зацікавленості та активності всіх учасників навчального процесу.

Складовими методики досліджень системи зворотного зв'язку у ВНЗ з урахуванням впливу на неї існуючих особливостей визначено такі: вхідні дані; визначення класифікації характеристик здобувачів ВНЗ й методику їх врахування у процесі організації освітнього процесу; визначення методики формування структури опитувальника з урахуванням

в ній характеристик здобувачів для забезпечення отримання зворотного зв'язку; визначення компонентів системи зворотного зв'язку з урахуванням міжнародного досвіду забезпечення студентоцентрованого навчання у ВНЗ; визначення умов забезпечення зворотного зв'язку у ВНЗ шляхом проведення дослідження та апробацій його результатів, впровадження розробок у освітній процес у якості внесення змін до освітньої програми курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників з метою розвитку культури якості в академічній спільноті.

У дослідженні було застосовано змішаний підхід, що включав такі джерела даних: розшифровки відгуків викладачів про репетиції презентацій, бали оцінювання презентацій, анкетування та щоденники саморефлексії стейкхолдерів. Записувалися як репетиції, так і живі презентації, щоб порівняти якість презентацій до і після зворотного зв'язку з викладачами. За результатами кодування було виявлено, що лише 7% зворотного зв'язку від викладачів був позитивним, тобто включав компліменти та заохочення студентів. 93% відгуків викладачів були конструктивними, які зосереджувалися на проблемах усних презентацій та надавали пропозиції щодо подальшого вдосконалення.

Виявлено особливості зворотного зв'язку викладачів на онлайн-презентації ділової англійської мови студентів, які вивчають англійську мову професійного спрямування, і доведено позитивний вплив зворотного зв'язку на покращення навичок усного мовлення студентів у різних аспектах. У щоденниках рефлексії більшість студентів підкреслили важливу роль зворотного зв'язку з викладачем у підвищенні якості їхніх усних онлайн-презентацій.

Результати анкетування після навчання показали, що 91,67% студентів отримали задоволення або цілком задоволення від проведення онлайн-презентацій ділової англійської мови, а 87,5% продемонстрували свою впевненість у виконанні завдання. Всі студенти вважали за необхідне провести репетицію з викладачем (середній бал 5,63 з 6), і всім їм сподобалося отримувати зворотній зв'язок від викладача щодо їхніх усних онлайн-презентацій (5,67). Крім того, всі студенти погодились, що зворотний зв'язок з викладачем був дуже корисним для покращення їхніх навичок усних презентацій (5,65).

Запропоновані система моделювання параметрів дистанційного навчання та методика експериментальних досліджень зворотного зв'язку сприятимуть підвищенню ефективності, якості та оптимізації інноваційного навчального процесу з використанням здоров'язберезувальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brevik, Lisbeth, Rindal, Ulrikke The Quality of Oral Feedback in English Instruction - 2017/08/23 https://www.researchgate.net/publication/319273767_The_Quality_of_Oral_Feedback_in_English_Instruction
2. Roya Akbarzadeh a , Mahnaz Saeidi a, Mahtaj Chehreh a Islamic Azad University – Tabriz Branch The effect of oral interactive feedback on the accuracy and complexity of EFL learners’ writing performance: Uptake and retention, Iran Iranian Journal of Language Teaching Research 2(2), (July, 2014) 105-126 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127283.pdf>
3. Cohen, A., & Singh, D. (2020). Effective student feedback as a marker for student success. South African Journal of Higher Education, 34(5), 151-165. <https://dx.doi.org/10.20853/34-5-4259>
4. Moen, C., & Brown, J. (2017). Moving from patches to quilts: Developing self-aware, reflective leaders through curriculum innovation based on a Patchwork Text approach. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives 18(6), 852-865.
5. Xu, Q., Chen, S., Wang, J. et al. Characteristics and Effectiveness of Teacher Feedback on Online Business English Oral Presentations. Asia-Pacific Edu Res 30, 631–641 (2021). <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00595-5>

*Біличенко О. Л.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНІЙ СТРУКТУРІ СУСПІЛЬСТВА

Літературознавча методологія – це наука про методи, які застосовують у дослідженні літератури. Вона стосується безпосередньо літератури, але використовує також і доробок загальної методології. Методологія виступає тою основою, яка об'єднує літературознавчі дослідження з іншими дисциплінами та наукою взагалі, як окремою сферою пізнання й діяльності.

Проте це не виключає дослідження літератури як підсистеми соціальних комунікацій, ланки системи культури, знакового твору, тексту, суспільного чи історичного явища. Усе залежить від того, якому аспектові надається перевага. Гуманітарний (антропологічний) аспект літератури в цих дослідженнях, на думку польської дослідниці Д. Уліцької [1], є в цьому ряду інших аспектів надзвичайно істотним. Ігнорування його

призводить до викривлень у пізнанні та описі літератури.

У цьому гуманітарному ряді наука про літературу зосереджується на текстах, для яких характерні художні властивості. Але саме дослідження художніх текстів говорить про специфіку дослідницької майстерності та окрему нішу серед інших гуманітарних дисциплін. Це визначає різноманітні пізнавальні зацікавлення в колі гуманітарних наук, що обіймають комунікативні ситуації, у яких літературні тексти беруть участь і які самі, так само, встановлюють їхні зв'язки з авторами, читачами, позатекстовою дійсністю. Вони стосуються ідей, тем, змістів і значень, які формуються в них або передаються за їхнім посередництвом.

Структурний метод, застосований для побудови концептуальної моделі зовнішньої комунікації художньої літератури як соціокультурного поля, базується на уявленнях про текст як структуру, в якій кожен елемент пов'язаний з іншими функціональними відношеннями, а зміна одного з них веде до зміни всього цілого. Розвиток цього методу забезпечили формалізм та структуралізм.

У методологічному плані особливу роль у дослідженні художньої літератури в соціально-комунікаційній структурі суспільства відіграв інформаційно-семіотичний підхід, представлений у працях Ю. Лотмана та його послідовників [2]. У межах цього підходу дослідник розглядав текст як об'єкт реального світу, як феномен культури, що формує ідеї та уявлення людей. Семіотичний підхід апелює до внутрішнього погляду письменника, його героїв та читачької аудиторії. Це сприяє реконструкції моделей ціннісних орієнтацій згаданих суб'єктів у контексті культурних зразків свого часу незалежно від того, що ми розглядаємо – “високу” літературу або продукт масового вжитку. Ю. Лотман писав, що з цього погляду малохудожні, популярні твори літератури представляють виключно цінний джерельний матеріал для дослідника, і після тієї роботи, що була зроблена структуралістами в останні десятиліття, немає можливості, як тільки вважати всі літературні тексти минулого і навіть сьогодення документами історичними [2, с. 380].

Для розуміння функціонування художньої літератури в соціально-комунікаційній структурі суспільства варто застосувати комплексний підхід і в цьому контексті особливий інтерес будуть представляти теорії спостереження Ю. Лотмана над знаковою природою процесу комунікації. Дослідник писав, що весь матеріал історії культури може розглядатися з погляду певної змістовної інформації і з погляду системи соціальних кодів, які дозволяють цю інформацію виражати в певних знаках [2, с. 87].

Ми застосовуємо також системно-діяльнісний підхід, який є загальнонауковою методологією вивчення об'єкта дослідження і який набув значного поширення в сучасних наукових розробках. Зазначений

підхід указує на певний компонентний склад людської діяльності. Серед найсуттєвіших її компонентів виступають: потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат, що створює можливість комплексно дослідити будь-яку сферу людської діяльності.

У нашому дослідженні ми застосовуємо також і системно-генетичний підхід, який дозволяє розкрити умови зародження, розвитку й перетворення системи «література».

Плідним є також пізнавальний або когнітивний принцип, якого потребує дослідження інформаційно-когнітивної динаміки суспільства та художньої літератури як його підсистеми. Цей принцип пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання і є методологічною базою для багатьох наук.

Оскільки художня література як підсистема соціальних комунікацій здійснює вплив на соціум, логічно застосувати в нашому дослідженні соціально комунікаційний підхід. Для визначення інформаційного потенціалу творів художньої літератури цікаві можливості надає саме він, оскільки заснований на розумінні соціальної комунікації як руху смислів культури в соціальному часі й просторі.

Його сутність полягає, за визначенням В. Різуна, у фіксації, моніторингу, описі, аналізі та інтерпретації даних у системі понять соціально-комунікаційного інжинірингу, тобто дослідження з погляду того, чи здійснює об'єкт дослідження на соціум той вплив, який технологічно закладався, і як соціум відреагував на об'єкт впливу [3, с. 17].

В. Різун, порівнюючи філологічний та соціально-комунікаційний підходи до вивчення тексту, зазначав, що перший передбачає виділення насамперед засобів образності, а другий – дослідження виділених філологами засобів образності в соціальному вимірі, тобто з погляду того, як ті засоби залежать від соціальних потреб, цілей, завдань соціально-комунікаційного інституту, як вони впливатимуть на конкретні соціальні категорії читачів, чи зумовлені ці засоби конкретною соціально-комунікаційною технологією, тобто чи є вони технологічними засобами, чи входять ці засоби в перелік засобів конкретного соціально-комунікаційного інституту [3].

Погоджуємося з В. Різун, що філологічний підхід до тексту – це одна наукова парадигма опису тексту як об'єкту дослідження, а соціально-комунікаційний – зовсім інша парадигма. Дослідник зазначав, що це підхід, який передбачає аналіз явищ у контексті суспільної взаємодії соціальних інститутів, засобів, соціальних ролей.

Методологія традиційно займається систематикою наук. У цій систематиці наука про літературу традиційно належить до так званих гуманітарних наук. Зазвичай знаками, текстом, дискурсами займалося

літературознавство, яке належить до групи наук про людину, що вивчають її діяльність та її витвори.

Знання про художню літературу без застосування соціально-комунікаційного підходу буде неповним, оскільки без цих знань неможливо зрозуміти й пізнати ті особливі соціальні зв'язки, які встановлюються в літературі із суспільством. Дослідження художньої літератури в контексті соціально-комунікаційного підходу дозволяє оцінити твори літератури з погляду того, наскільки вони вплинуть на соціум. Саме соціально-комунікаційний підхід дає змогу представити і внутрішню комунікаційну структуру, і зовнішні комунікаційні зв'язки твору художньої літератури, що свідчить про соціально-комунікаційну природу художньої літератури та її роль як підсистеми соціальних комунікацій.

Сучасний підхід, що передбачає включення вітчизняної літератури в глобальний простір культури постмодерну, висуває основне питання – необхідність інтегрованого міждисциплінарного комплексного підходу до вивчення специфіки функціонування художнього тексту в загальнокомунікаційній системі. Навіть літературознавчі дослідження підкреслюють необхідність іншого підходу до зазначених проблем, зокрема, застосування соціально-комунікаційного, який заснований на розумінні соціальної комунікації як руху смислів культури, надає цікаві можливості для дослідження інформаційного потенціалу літературних творів.

Отже, міждисциплінарний комплексний підхід представляється найбільш відповідним дослідженню місця творів художньої літератури в соціально-комунікаційній структурі суспільства.

Взаємопроникнення методик різних галузей наукового знання пов'язане з формуванням нової культурної та наукової парадигми, заснованої на філософії діалогічного взаємопроникнення хаосу й космосу. Є значна кількість прикладів утвердження цієї парадигми: від теорії деконструкції Ж. Дерріди до інформаційної теорії “дивних тяжінь”.

Виходячи з методологічних основ нашого дослідження, ми можемо відповісти на запитання про сутність художньої літератури в системі соціальних комунікацій, про ідею художньої літератури як підсистеми соціальних комунікацій і твори художньої літератури як канали передачі інформації та знання, еволюцію художньої літератури в комунікаційному просторі суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Література. Теорія. Методологія / укладач Д. Уліцька. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 544 с.

2. Лотман Ю. М. Про дві моделі комунікації в системі культури. Вибрані статті: у 3-х т. Таллінн, 1992. Т. 1. С. 87.

3. Різун В. В. Аспекти теорії тексту. *Різун В. В. Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту.* Київ: РВЦ «Київський університет», 1998. С. 5–59.

*Брусіловська М. Л.
(м. Слов'янськ– м. Дніпро)*

**ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСУ LEARNINGAPPS.ORG
ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЗАВДАНЬ АКТУАЛІЗУВАЛЬНОГО ТИПУ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ» І. М. Казаков

Сучасні освітні інформаційні технології надають вчителям можливість використовувати численні інтерактивні сервіси для створення захоплюючих навчальних завдань для своїх учнів. Один із таких сервісів є німецький проєкт LearningApps.org, який було започатковано саме для створення різноманітних інтерактивних вправ на основі широкого спектру шаблонів різного типу. підтримки навчання та процесу викладання за допомогою інтерактивних модулів.

Мета для створення завдань актуалізованого типу в процесі вивчення зарубіжної літератури у старшій школі.

У визначенні типів навчально-творчих завдань орієнтуємося на типологію, запропоновану О. О. Демченко. Важливою особливістю цієї типології полягає в тому, що виділені типи навчальних завдань співвідносяться з різними етапами вивчення художнього твору: «...завдання актуалізувального типу запропоновано для використання на етапах підготовки до сприйняття і безпосереднього читання тексту твору з метою активізації мотиваційних резервів учня, розвитку творчої уяви і фантазії, образного та асоціативного мислення. Завдання формувального типу передбачено для використання на етапах підготовки до аналізу та аналізу художнього твору. Мета їх упровадження – поглиблення читацького сприйняття художнього твору, розвиток логічного мислення, набуття практичних навичок використання теоретико-літературних понять у процесі роботи з текстом твору. Останні з визначених завдань

запропоновано для використання на підсумкових етапах роботи з літературними творами для узагальнення та систематизації вивченого. Їх роль полягає у виявленні рівня сформованості навичок творчої діяльності в учнів у процесі вивчення навчальної теми» [1, с. 81].

Розглянемо можливості сервісу LearningApps.org у створенні завдань актуалізувального типу на прикладі програмових творів зарубіжної літератури 11 класів загальноосвітньої школи.

Оскільки завдання цього типу застосовуються на початкових етапах вивчення художнього твору, вони мають на меті підготувати учнів до сприйняття художнього твору та супроводжувати процес його творчого читання.

Виходячи із цього, першим типом завдань можуть бути завдання на перевірку знання змісту твору, які можна створити на основі наступних шаблонів LearningApps.org:

1. «Заповнити пропуски».

Цей шаблон орієнтований на вибір пропущених слів / словоформ, тому його доречно використовувати для проведення літературних диктантів. Для прикладу наведемо літературний диктант за змістом повісті Е. Гемінгвея «Старий і море» (див. рис. 1), курсивом виділено пропущені слова:

- Вони говорили про *море* як про суперника, як про бездушний простір, ба навіть як про ворога. Та старий думав про нього як про жінку, про живу істоту, що може подарувати велику ласку, і позбавити її, а коли чинить щось лихе і нерозважливе, то лише тому, що така вже її вдача.
- *Маноліно* було прикро бачити, як старий день у день вертається ні з чим, і він щоразу йшов допомогти йому – піднести змотану снасть, гарпун.
- Сорочка на *старому* була така сама латана - перелатана, як і вітрило.
- *Старий* був кощавий, виснажений, потилицю його проорали глибокі зморшки... долоні посічені були посічені глибокими поперечними рубцями...
- Геть усе в *старому* було старе крім очей, - вони мали колір моря й блищали весело і непереможно...
- *Леви* гралися в надвечірніх сутінках, мов кошенята, і він любив їх так само, як хлопця.
- *Старий* не пам'ятав уже, коли почав говорити вголос, рибалючи одинцем.
- *Риба* чудова, незвичайна [...], і хтозна, скільки вже їй віку [...] Наживу вона взяла, як самець, і тягне, як самець, і змагається не як

перелякана. Цікаво, чи вона робить це свідомо, чи просто на відчай душі, як оце я?

- ... як *риба* пливе десь там, у глибині, широко розставивши схожі на крила фіолетові грудні плавці, і як темна вода обтікає її великий сторчкуватий хвіст.

- ...встиг побачити величезний тулуб і фіолетові смуги, що оперізували тіло *риби* [...] хвіст вищий за лезо найбільшої коси, відхилений назад...

- Спина *акули* – така сама голуба, як у меч – риби, її високий спинний плавець розтинав воду, як гострий ніж. За її стуленими подвійними губами ховалося вісім рядів зубів, скошених до середини.

- Коли вийшов за двері й рушив вниз вибоїстою червонястою дорогою, то *Маноліно* знову заплакав.

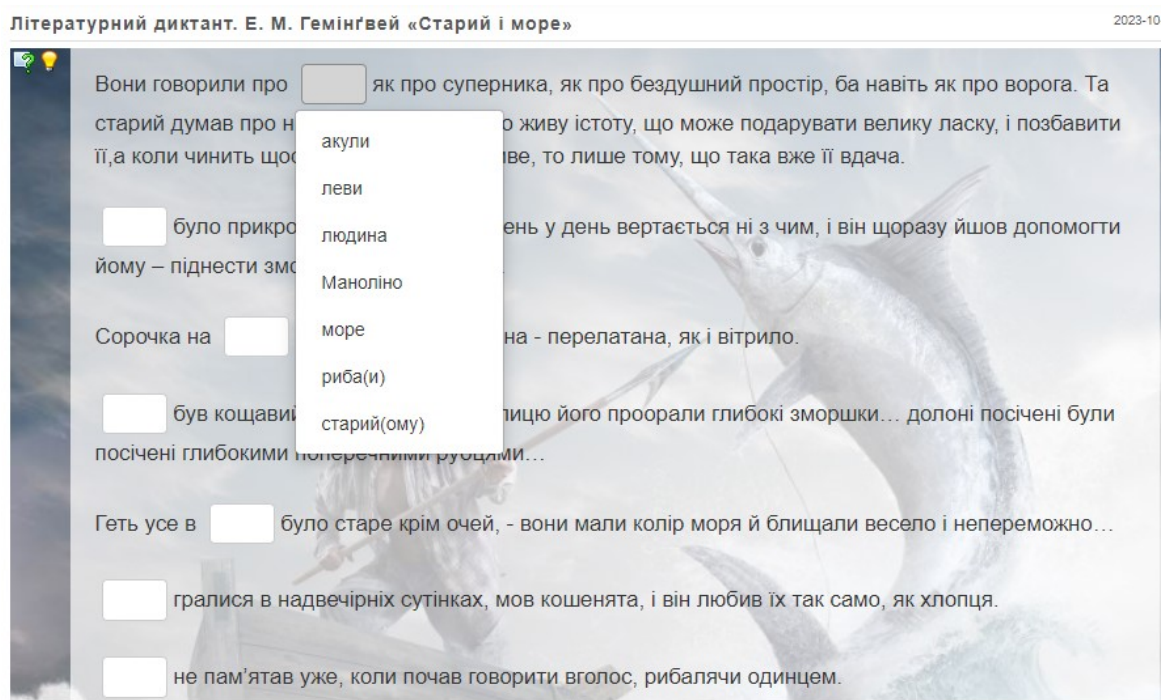


Рис. 1. Шаблон «Заповни пропуски»

2. «Вікторина (1 відповідь)».

Цей шаблон дозволяє створити інтерактивний тест із множинним вибором (див. рис. 2). Наведемо для прикладу вікторину за повістю Е. Гемінгвея «Старий і море» (правильні відповіді виділено жирним):

1. У якій країні відбуваються події повісті Е. Гемінгвея «Старий і море»?

Індія.

Куба.

Мексика.

2. Скільки днів Сантьяго не спіймав жодної риби?

12

21

84

3. Хто турбувався про старого рибалку?

Маноліно.

Дружина.

Інші рибалки.

4. Що старий думає про величезну рибу, яку спіймав на гачок?

Він проклинає її, бо вона забрала у нього усі сили.

Він бачить у рибі гідного суперника.

Він думає, що, коли спіймає цю рибу, не буде більше знати бідності

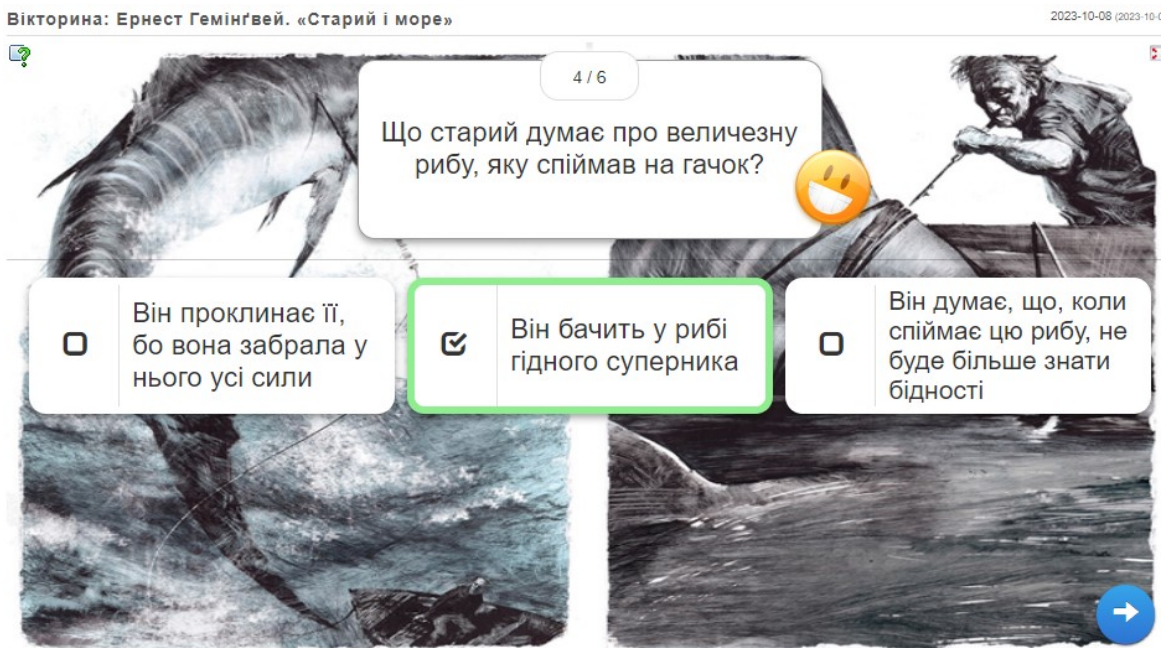


Рис. 2. Шаблон «Вікторина (1 відповідь)»

5. Що стало причиною того, що старий втратив свою здобич?

Власна слабкість.

Шторм у морі.

Акули.

6. Чому хлопчик після повернення старого друга вирішує рибалити із ним?

Він хоче спіймати таку ж величезну рибу.

Він вірить, що принесе старому щастя.

Він не хоче, щоб Сантьяго рибалив сам.

3. «Кросворд».

Цей шаблон дозволяє перевірити знання фактичного літературного матеріалу. Наведемо для прикладу кросворд за трагедією Й. Гете «Фауст» (див. рис. 3):

ге "Фауст"



Рис. 3. Шаблон «Кросворд»

1. Ім'я брата Маргарити (Валентин).
2. Чим скріпили домовленість Фауст та Мефістофель? (Кров).
3. Собаку якої породи мав Фауст? (Пудель).
4. Ім'я учня Фауста (Вагнер).
5. Що означає ім'я Фауст в перекладі з латини? (Щасливий).

6. Що повертає Мефістофель Фаусту? (Молодість).
7. За допомогою чого Фауст хотів покінчити життя? (Отрута).
8. Хто зустрічає Фауста біля небесної брами? (Маргарита).
9. Як по іншому називав Фауст Маргариту? (Гретхен).
10. Куди потрапила душа Фауста? (Рай).
11. Ім'я сусідки Маргарити (Марта).
12. Кому належать слова «Я застарий, щоб тільки гратись, замолодий, щоб не бажать»? (Фауст).
13. З якою шевченківською героїнею можна б зіставити Маргариту? (Катерина).
14. Першу спробу перекласти «Фауста» Гете українською здійснив... (Лукаш).

4. «Числова пряма».

Цей шаблон дозволяє розташувати елементи інформації на хронологічній лінійці, що робить його зручним інструментом для перевірки знання сюжету створення вправ літературному творі. Для прикладу наведемо вправу на встановлення послідовності епізодів у повісті Дж. Орвелла «Скотоферма» (див. рис. 4):

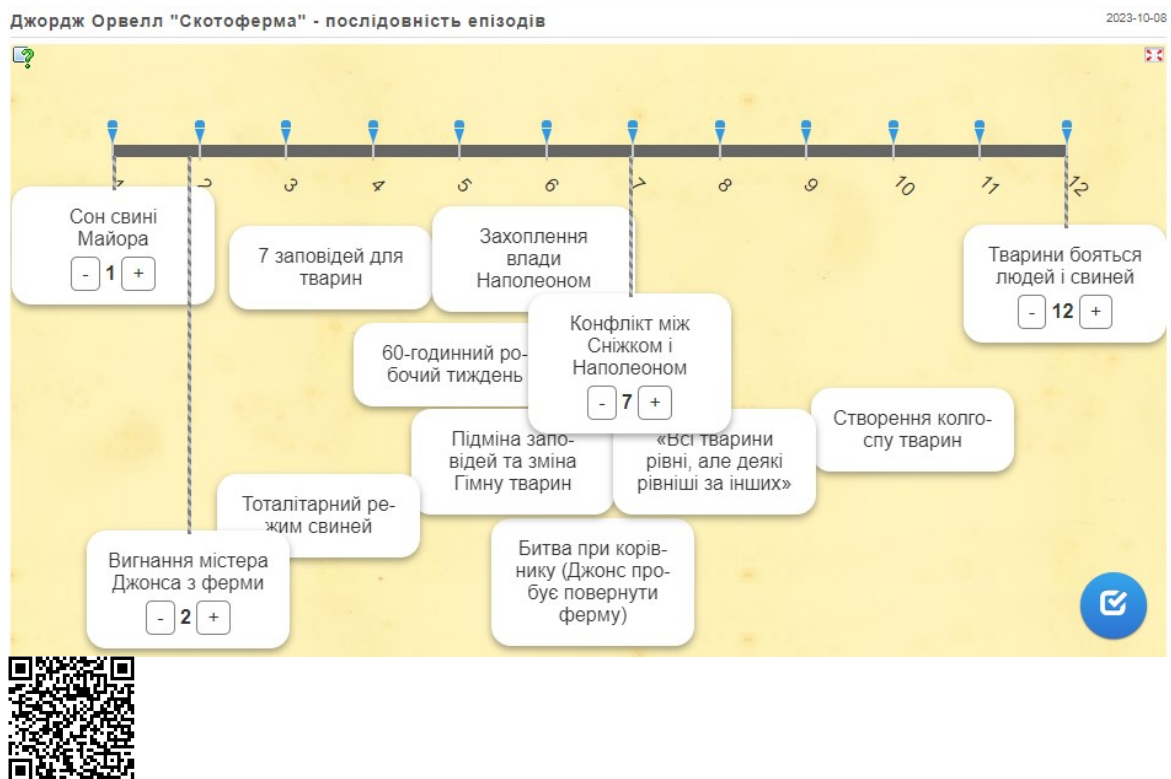


Рис. 4. Шаблон «Числова пряма».

1. Сон свині Майора.

2. Вигнання містера Джонса з ферми.
3. Сім заповідей для тварин.
4. Створення колгоспу тварин.
5. 60-годинний робочий тиждень.
6. Битва при корівнику (Джонс намагається повернути ферму).
7. Конфлікт між Сніжком і Наполеоном.
8. Захоплення влади Наполеоном.
9. Підміна заповідей та зміна Гімну тварин.
10. Тоталітарний режим свиней.
11. «Всі тварини рівні, але деякі рівніші за інших».
12. Тварини бояться людей і свиней.

Як бачимо, сервіс LearningApps.org надає широкі можливості для створення різноманітних інтерактивних завдань актуалізованого типу, які сприятимуть активізації мотивації учнів до вивчення художніх творів та розвитку їхньої літературної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко О. О. Система творчих завдань у процесі навчання зарубіжної літератури (5–8 класи): науково-методичний посібник. Біла Церква: КОПОПК, 2009. 173 с.

*Бурова Ю. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «АКВАРІУМ» ПІД ЧАС АНАЛІЗУ НАЗВИ РОМАНУ СТЕНДАЛЯ «ЧЕРВОНЕ І ЧОРНЕ» У 10 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ» І. М. Казаков

Назви цілої низки епічних творів, що входять до програми із зарубіжної літератури для старших класів, не потребують особливої уваги, оскільки вони достатньо прозорі. Такі назви, як «Одісея», «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер», «Портрет Доріана Грея», «Пані Боварі», «1984», «Стариган із крилами», зазвичай не несуть додаткового семантичного навантаження. Інша справа – назви символічні, які не розкриваються безпосередньо у тексті твору і не мають однозначного прочитання. Звичайно, вчитель на уроці може пояснити учням їхній зміст, але

продуктивніший шлях – залучити дітей до захоплюючого процесу розгадки тих шифрів, що залишив нам автор.

Найбільш цікавою та загадковою серед програмових творів старших класів є назва роману Стендаля «Червоне і чорне». Для роботи з цією назвою пропонуємо застосувати інтерактивну технологію «Акваріум» [1, с. 254–255], оскільки вона дозволяє розглянути кілька варіантів розв’язання проблеми.

На початку колективної вправи вчитель має здійснити поставку проблеми. Пропонуємо приклад слова вчителя на етапі мотивації навчальної діяльності:

Чому Стендаль назвав свій роман саме так? Це питання ставив собі чи не кожен читач цього роману, а з 1830 р. і дотепер «Червоне і чорне» прочитали багато мільйонів людей. А критики та літературознавці досі губляться в здогадках, пропонуючи різні гіпотези. Справа в тому, що існує свідоцтво друга і першого біографа Стендаля, який писав: «Уже понад рік я бачив на письмовому столі Бейля рукопис, на обкладинці якого великими літерами було написано: «Жульєн»; ми ніколи про це не розмовляли. Якось уранці, у травні 1830 року, він раптом перервав бесіду, яку ми вели, і сказав мені: «А що, як ми назвемо його «Червоне і чорне». Не розуміючи, що він має на увазі цією фразою, яка не має жодного стосунку до предмета нашої бесіди, я запитав його, що це означає. Але він, продовжуючи свою думку, відповів: «Так, його потрібно назвати «Червоне і чорне». І, взявши рукопис, він змінив цими словами назву «Жульєн». Тобто Стендаль мав намір назвати свій роман за іменем головного героя.

Діти, назвіть відомі вам твори, що названі саме так – за іменем головного героя. Учні згадують твори, що вже вивчали у курсі зарубіжної літератури: «Пісня про Роланда», «Дон Кіхот», «Ромео і Джульєтта», «Гамлет», «Мандри Лемюеля Гуллівера» «Фауст», «Пісня про Гайавату», «Айвенго», «Джейн Ейр», «Гобсек», «Пригоди Тома Сойера» тощо.

Так, подібних назв дуже багато, бо такою була одна із стійких традицій у літературі – назвати свій роман за іменем головного героя. Чи маєте ви до авторів цих творів питання: «Чому Ви так назвали свій твір?» Звісно, ні. Значення цих назв прозоре. І Стендаль теж збирався слідувати цій традиції, але чомусь передумав, написав на першій сторінці «Червоне і чорне», і нікому не пояснив, чому так зробив. Давайте розглянемо «за» і «проти» різних варіантів інтерпретації кольорової назви роману, які пропонують літературознавці.

Далі, за технологією «Акваріуму» [1, с. 254–255], вчитель об’єднує учнів у чотири групи і пропонує кожній з них обговорити одну із інтерпретацій. Перша група сідає в центр класу (або на початку середнього ряду) та у своєму колі обговорює свій варіант трактування назви роману.

Інші учні не втручаються у процес обговорення, а тільки слухають. Після закінчення обговорення у групі, інші школярі обговорюють такі питання:

- Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- Чи була ця думка достатньо аргументованою?
- Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

Після цього місце в «акваріумі» займає інша група та обговорює наступну інтерпретацію. Можливі результати обговорення пропонуємо у наступній таблиці.

**Інтерпретації семантики назви роману «Червоне і чорне»:
аргументи «за» і «проти»**

Інтерпретація	Аргументи «ЗА»	Аргументи «ПРОТИ»
Червоне – офіцерський мундир, чорне – сутана священника і те чорне вбрання, у яке одягнутий Жульєн протягом майже усього роману.	Саме такий вибір стоїть перед Сорелем на початку роману – піти в армію або у семінарію. Показові цитати з роману: «Я, бідний селянин з Юри, приречений завжди носити цей похмурий чорний костюм! А проте двадцять років тому і я носив би мундир, як вони! Тоді такий, як я, або був би убитий, або став би генералом у тридцять шість років»; «Жульєн викликав у них страх навіть у своєму чорному костюмі. А що було б, якби він носив еполети».	1. Червоний колір ніколи не домінував у французькій армії, на відміну від англійської. Французькі революційні війська переважно були «синіми», а колір Наполеона був зелений. 2. У романі немає жодного червоного мундира. Пані де Реналь хотіла, щоб Жульєн «хоча б на один день скинув із себе своє сумне чорне вбрання». Якби письменник мав намір протиставити чорне вбрання червоному мундиру, він міг зробити це саме тут. Втім гвардійський мундир, який надягає Сорель у день приїзду короля – блідо-блакитний.
Червоне – це героїчне минуле, епоха революції та наполеонівських	У романі відчувається протиставлення минулого та	На час написання роману червоний колір ще не асоціювався ані з революцією, ані з

Матеріали науково-практичної Інтернет-конференції

<p>війн. Чорне – це суспільна й політична реакція сучасності, епохи Реставрації.</p>	<p>сучасності. Жульєн «запізнився» народитися, за часів Наполеона, щирим прихильником якого він є, доля Сореля склалася б зовсім інакше.</p>	<p>республікою. Червоний колір як емблема республіки починає використовуватися тільки після Липневої революції 1830 року.</p>
<p>Червоне і чорне – це два кольори рулетки. Невідомо, виграє Жульєн, чи програє своє життя.</p>	<p>Жульєн постійно «робить ставки», прагнучі влаштувати своє життя, – то на пана де Реналья, то на пані де Реналь, то на абата Пірара, то на маркіза де Ла-Моля, то на його дочку Матильду.</p>	<p>У романі немає жодної згадки ані про рулетку, ані про іншу азартну гру.</p>
<p>Червоне і чорне – це попередження про розвиток подій, зловісні пророцтва про майбутню загибель.</p>	<p>Про це свідчать дві сцени: 1) у церкві на початку твору: «Йому здалося, що біля кропильниці кров: це була розлита свячена вода, але від червоних завіс на вікнах вона мала вигляд крові». 2) Матильда де Ла-Моль з'являється до столу в чорній сукні. Цю жалобу вона носить за своїм пращуром, якого стратили у XVI столітті.</p>	<p>1. Такі попередження про розвиток подій, містичні пророцтва були властиві романтичній естетиці, а Стендаль був реалістом і свідомо дистанціювався від романтизму. 2. Двох сцен замало для того, щоб визначити семантику назви такого великого твору.</p>

Після обговорення усіх представлених концепцій учні приходять до висновку, що однозначної інтерпретації назви роману «Червоне і чорне» не існує, й автори усіх трактувань мають рацію.

Слово вчителя: «А давайте відійдемо від конкретики усіх цих

інтерпретацій і спробуємо поєднати той символічний сенс, який можна побачити у кожній з них. Що для вас символізує червоне? А чорне? А якщо ці кольори розглянути як символічну характеристику двох можливих життєвих шляхів, які відкриваються перед Жульєном?»

У ході евристичної бесіди діти приходять до висновку, що жити для Сореля – означає шукати щастя посеред небезпек і катастроф, у боротьбі несподіваних і суперечливих почуттів. І саме ця боротьба надає життю цінність і сенс. Чорне – колір відразливий і зловісний, це усе, що може повергнути людину в буденність, у раболіпство і дрібне марнославство. Червоне – це полум'я пристрастей, лють дії, пролита кров, своя і чужа. Червоне і чорне можна інтерпретувати і як психологічні кольори, і як два кольори душі головного героя.

Таким чином, для аналізу назви роману «Червоне і чорне» була застосована інтерактивна технологія «Акваріум», оскільки вона дає можливість всебічного обговорення різних точок зору з наступною інтерпретацією їхніх складових частин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Туркот Т. І., Коновал О. А. Педагогіка та психологія вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Херсон: Олді-плюс, 2013. 466 с.

*Волобуєва Ж. В.
(м. Слов'янськ– м. Дніпро)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ» І. М. Казаков

Для досягнення поставленої мети визначимо психологічні та педагогічні основи формування ціннісних орієнтацій.

Поняття «цінності» у науковій літературі розглядається як засіб відображення дійсності у свідомості людини у вигляді оцінних суджень. Критерієм оцінки виступає узагальнений образ, зразок, ідеал [7, с. 993].

Психологи трактують цінності й ціннісні орієнтації як суттєві компоненти структури особистості, які формуються у процесі її соціалізації та спрямовані на регулювання поведінки та діяльності. Дослідниками-психологами вивчено теоретичні засади процесу

формування ціннісних орієнтацій особистості та вказано на те, що вони закріплюються життєвим досвідом особистості, а розвиток особистості дитини, формування її ціннісних настанов відбувається унаслідок впливу культурного середовища, сім'ї, друзів, суспільства [9].

У педагогічній літературі вивчення проблеми цінностей зазвичай здійснюється у контексті національного, морального, громадянського, естетичного виховання [2; 3; 4; 6; 8].

І. Бех, беручи до уваги цю включеність особистості в соціальні зв'язки та відносини, трактує людину як соціокультурну реальність [1; 3]. Поняття «особистісні цінності» вчений пов'язує з освоєнням окремими суб'єктами суспільних цінностей [1, с. 8-9]. Особистісні цінності, на думку І. Беха, це свідомо узагальнені самоціннісні смисли особистості, які можуть перебувати на різних рівнях узагальнення і становлять ціннісну систему, внутрішній стрижень особистості [3, с. 21]. Дослідник вказує на важливість врахування того факту, що у кожна людина має свою система цінностей, яка включає в себе цінності у певній ієрархії. Тому, коли ми вивчаємо ціннісні орієнтації учнів, нам потрібно враховувати два ключових параметри: рівень сформованості ієрархічної структури їхніх цінностей, конкретний зміст цих цінностей та їхню спрямованість [3, с. 108-115]. Перший параметр важливий для визначення рівня особистісної зрілості учнів. Другий параметр, який описує, як саме ці цінності впливають на поведінку та рішення особистості, дозволяє нам розуміти, яким чином вони впливають на дії особистості. Враховуючи конкретні цінності, які важливі для учнів, ми можемо зрозуміти, на що саме вони спрямовують свою увагу та зусилля. Аналіз ієрархічної структури цінностей також допомагає визначити, наскільки ці цінності відповідають загальним суспільним нормам та цілям виховання.

Науковці, які вивчають особливості психічного розвитку особистості в освітньому процесі (І. Бех, Г. Костюк), зосереджують увагу на вікових особливостях учнів на всіх етапах навчання, що допомагає вчителям визначити найкращі методи формування ціннісних орієнтацій учнів. З точки зору вікової періодизації, період від 14–15 років до 17–18 років (який є актуальним для нашого дослідження) називають старшим шкільним віком або ранньою юністю [5; 10].

Оскільки у цей період відбувається активне становлення особистості, він характеризується інтенсивним розвитком ціннісних орієнтацій, що визначають моральні позиції особистості та реалізуються в її діяльності. У ранній юності старшокласників формуються цінності та моральні погляди, які регулюють їхню поведінку та дії. Психологи відзначають наявність внутрішніх суперечностей моральної свідомості молоді цього віку: категоричність юнацьких оцінок поєднуються зі

скепсисом щодо доцільності багатьох загальноприйнятих норм суспільної поведінки [5, с. 209].

Психічна діяльність у ранній юності зазнає якісних змін. Цей період характеризується віковими кризами: починаючи з 8 – 9 класів прагнення до незалежності асоціюється зі свободою від контролю дорослих і стає причиною багатьох конфліктів. Однак у цьому віці відбуваються і позитивні зміни. Поява почуття дорослості як особливого новоутворення самопізнання є структурним центром особистості учня старших класів. Це почуття сприяє формуванню нової життєвої позиції по відношенню до себе, людей і світу в цілому.

Науковці стверджують, що ціннісні орієнтації старшокласників відрізняються залежно від статі [9; 16; 17; 18]. Тому при формуванні ціннісних орієнтацій необхідно враховувати не лише вікові, але й гендерні особливості учнів. Якщо хлопці здебільшого орієнтовані на справжніх друзів, та активне життя, то дівчата – на кохання та щасливу сім'ю. Іншими словами, для юнаків найважливішими цінностями є цінності соціальних досягнень, а для дівчат – цінності соціальної взаємодії.

У процесі організації спільної діяльності педагогу слід уникати поділу старшокласників на «сильну» та «слабку» стать, враховувати особливості чоловічої та жіночої психіки, закономірності диференціації чоловічих і жіночих характеристик та створювати рівні умови для виконання ними своїх соціальних і гендерних ролей. При цьому бажано передбачити спеціальні виховні заходи для дівчат, пробуджувати почуття жіночності та материнства, розвивати гордість, нетерпимість до психічного пригнічення та пасивності, застерігати від безглуздості та душевної порожнечі [17, с. 559–573].

Як свідчить аналіз праць В. Сухомлинського щодо розвитку емоційної сфери особистості, проблем емоційного розвитку та естетичного сприйняття, виховання моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів має практичну спрямованість у їх тісному взаємозв'язку. Вчений наголошував на необхідності дотримання принципів гармонізації знань і моралі: від культури слова до емоційної культури, від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин [18, с. 500–508]. Розуміння цього сприяє формуванню передбачуваності поведінки людини, що є наслідком стійкої ціннісної орієнтації, яка означає гармонію між думками і почуттями.

Повноцінне усвідомлення учнями літератури тлумачиться в психології як «злиття почуття і думки» [11, с. 148]. Науковці зазначають, що моральні якості мають інтелектуальну та емоційну основу, виокремлюючи інтегративно-світоглядні почуття, які найбільш повно відображають моральну спрямованість особистості [16, с. 23]. Учням

старших класів важливо емоційно переживати, свідомо сприймати моральні якості, норми і принципи поведінки, щоб вони могли вільно визначати свій життєвий вибір.

Сприйняття твору – це ще й осмислення, яке включає елементи аналізу та синтезу твору і таким чином призводить до засвоєння його змісту та смислу. Розуміння літературного твору багато в чому залежить від загальної освіченості читача, його знань у галузі культури та літератури, рівня емоційного розвитку та культури естетичного переживання. Вивчаючи твори різних письменників, учні здобувають моральні знання, оскільки мають можливість замислитись над тим, як герої творів вирішують філософські, моральні та соціальні проблеми, поміркувати про почуття й обов'язок, про особисте та громадянське, про сенс і мету життя. Літературний твір завжди впливає на читача, викликаючи емоційні та смислові реакції та формуючи його моральну сферу.

Слід зазначити, що у вирішенні проблеми ціннісних орієнтацій основоположними стали ідеї І. Беха про узгодження інтелектуально-когнітивної та емоційно-чуттєвої сфер сприйняття читачем художнього твору [1; 2; 3]. Науковець зазначає, що «особистісні цінності не повинні бути замкненими у внутрішньому світі людини, а мають бути тими психологічними засобами, за допомогою яких цей світ стає відкритим насамперед для іншої людини і до того, що її оточує» [3, с. 19]. Вчинки особистості, на думку вченого, опосередковані спілкуванням і взаємодією між людьми, регулюються соціальними нормами, визначають моральні оцінки інших людей. Так формується система особистісних орієнтацій, мотивів, потреб і бажань, яка визначає ставлення людини до дійсності, соціального оточення і самої себе та певні лінії її поведінки. Поведінка і діяльність регулюються диспозиційними утвореннями [5, с. 220–221].

Вчинки тут розуміються як дії, опосередковані спілкуванням людини, її взаємодією з іншими людьми. Вони регулюються певними соціальними нормами й зумовлюють моральні оцінки навколишніх людей, а люди, у свою чергу, також впливають на формування внутрішньої позиції інших. Формується система спрямованості особистості, її мотивів, потреб і прагнень, що зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе, а також визначають конкретну лінію її поведінки. Поведінку й діяльність регулюють диспозиційні утворення [5, с. 220–221]. Враховуючи зв'язок певних життєвих цілей з основними соціальними сферами життєдіяльності людини – роботою, сімейним і громадським життям – педагоги мають можливість регулювати поведінку і діяльність своїх вихованців у найбільш критичних ситуаціях, особливо в проблемних, що вимагають складного морального вибору.

Таким чином, позиція людини визначається її ціннісними орієнтаціями та системою установок; тим, як вона ставиться до когось або чогось.

Необхідною умовою художнього сприйняття є емоція, без якої, на думку дослідників, неможливо сформувати власну точку зору [5; 12; 13]. На важливість емоцій у формуванні ціннісних орієнтацій вказує О. Власова і зазначає, що емоції є основою ціннісної свідомості [5, с. 187]. Таким чином, принцип емоційності є одним з основних психолого-педагогічних елементів навчання літератури, який створює необхідні умови для ефективного формування ціннісних орієнтацій у здобувачів освіти.

Найвищим рівнем сформованості ціннісних орієнтацій є здатність здобувачів освіти обирати позитивні цінності як культурну норму, якої вони прагнуть дотримуватися. Ціннісні орієнтації, що формуються у ранній юності, визначають особливості поведінки та характер взаємовідносин людини з оточенням.

На основі вивчення психолого-педагогічних джерел можемо зробити наступні висновки:

- 1) рання юність – це час можливостей для творчості й інтелектуального розвитку, коли формуються ціннісні орієнтації і власне сприйняття та розуміння мистецтва;
- 2) процес формування ціннісних орієнтацій ґрунтується на сприйнятті, спостереженні та розумінні мистецтва через інтелектуально-емоційну активність особистості;
- 3) ціннісні орієнтації виступають як система, що регулює поведінку особистості у суспільстві;
- 4) вплив мистецтва не обмежується лише емоціями, його важливо пояснювати та обґрунтовувати;
- 5) класний колектив відіграє важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій через навчальний діалог;
- 6) індивідуалізація та самоорганізація є важливими принципами для формування свідомості учня;
- 7) важливим фактором у формуванні ціннісних орієнтацій є можливість самостійної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. посібник. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
2. Бех І. Д. Моральний розвиток особистості в історико-психологічному осмисленні. *Рідна школа*. 2004. № 1. С. 16–19.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод.

посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.

4. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. *Виховання і культура*. 2001. № 1. С. 5–9.

5. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.

6. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. Київ: Рад. шк., 1985. 102 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

8. Зязюн І. А., Миропольська Н. Є., Хлебнікова Л. О. Виховання естетичної культури школярів. Київ: ІЗМН, 1998. 156 с.

9. Клименко Ж. В. Науково-методичний лекторій для вчителя світової літератури «Специфіка вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи». *Всесвітня література в сучасній школі*. 2012. № 10. С. 28–34.

10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

11. Кудряшов М. І. Аналіз літературного твору та завдання розвитку учнів. *Література і виховання: зб. матеріалів: посібник для вчителя* / Упоряд. А. В. Іванченко, Н. П. Каменська. Київ: Рад. шк., 1989. С. 144–152.

12. Мартинець А. М. Сучасний урок зарубіжної літератури. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 176 с.

13. Ненько І. Я. Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учити вмінню виробляти власні естетичні судження. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2006. № 11. С. 20–22.

14. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.

15. Ружевич Я. І. Особливості формування ціннісних орієнтацій старшокласників на різних етапах вивчення художнього твору. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*: зб. наук. праць. Випуск 1.43 (98): Технології педагогічної освіти. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. С. 59–62.

16. Сінькевич Н. Формування морально-ціннісних орієнтацій у старшокласниць. *Рідна школа*. 2000. № 12. С. 22–24.

17. Сухомлинський В. О. Вибр. твори: В 5-ти т. Т. 1. Київ: Рад. шк., 1976. 654 с.

18. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибр. твори: В 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 3. С. 499–567.

*Волошина А. І., Маторін Б. І.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ДО ПИТАННЯ ПРО ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧУ КОМПАРАТИВІСТИКУ

Жодна національна література не розвивається поза живою і творчою взаємодією з літературами інших народів. Ті, хто думає підняти свою рідну літературу, стверджуючи, немов вона виростає виключно на місцевому національному ґрунті, тим самим засуджують її навіть не на «блискучу» ізоляцію, а на провінційну вузькість і «самообслуговування».

В. Жирмунський

Для кожного народу завжди становить неабиякий інтерес, як його життя й історія сприймаються іншими народами, оцінюються й трактуються ними. Особливо загострюється цей інтерес у переломні періоди життя того чи іншого народу, в періоди активізації процесів його самоусвідомлення і самоствердження.

Д. Наливайко

І рідна література, і зарубіжна література – це ланки одного й того ж процесу естетичного виховання. Упевнені, що сьогодні вивчення національних літератур неможливе без порівняльного літературознавства (компаративістики), коли відшукуються зв'язки між різними літературними явищами. Ось чому, починаючи магістерське дослідження компаративістського спрямування, очевидно, потрібно з'ясувати питання щодо сутності, шляхів та етапів розвитку світової літературної компаративістики, зокрема й української, у цілому. Важливість і перспективність компаративістики для розвитку національних літератур засвідчують слова В. Жирмунського, використані нами в якості епіграфа до наукового дослідження.

При опрацюванні теми розвідки послуговувалися науковими працями О. Бровко [2], Р. Гром'яка та І. Папуши [5], В. Будного та М. Ільницького [3], А. Гурдуз [4], М. Зубрицької [1], Д. Наливайка [7] та ін.

Компаративістика літературна (лат. *comparatio* – порівнюю, фр. *la littérature comparee* – літературна компаративістика, порівняння) –

літературознавча дисципліна, яка вивчає типологічні та інтертекстуальні відношення, генетичні та контактні зв'язки національних літератур, аналогії та розбіжності в галузі тематики і проблематики, типологію літературних напрямів і жанрів, національне та інтернаціональне, міжмистецькі та міждисциплінарні контакти тощо.

За визначенням авторів «Літературознавчого словника-довідника», літературна компаративістика – це «порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу (методу)» [6, с. 369].

Літературознавча компаративістика вивчає літературні явища завдяки виходу за межі окремого національного письменства.

В Україні літературна компаративістика формується в останній третині XIX ст. паралельно з аналогічним процесом у більшості європейських країн. М. Драгоманов, І. Франко, М. Дашкевич – зачинателі української літературної компаративістики. Розширення й поглиблення культурних і літературних взаємин незалежної України посприяли актуалізації й активізації компаративних студій, розвитку нової історії української літературної компаративістики.

Щоб зрозуміти, що таке літературознавча компаративістика, необхідно з'ясувати кілька традиційних теоретичних питань, як-от: предмет компаративістики, її метод, мету порівняльних досліджень, місце серед інших літературознавчих дисциплін.

Сучасна літературна компаративістика зазвичай має такі галузі:

- теорія і методологія вивчення генетико-контактних зв'язків;
- порівняльна типологія різних рівнів;
- література в системі інших мистецтв і видів духовно-практичної діяльності людини;
- імагологія як учення про образи тощо.

Мета будь-якого компаративістичного дослідження – розробка теоретичних засад і методологічних принципів порівняльного вивчення літератур, методики компаративного аналізу конкретних літературних текстів тощо.

Під час порівняльного вивчення тих чи тих літературних текстів дослідник має:

- установити факт спорідненості чи контактних зв'язків;
- описати тотожні або близькі явища;
- розбити текст на частини – зміст, форму, їх компоненти та елементи;
- порівняти літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури, як-от: лексичний, граматичний, синтаксичний, фабульний, сюжетний, часопросторовий, семантичний тощо;

– установити залежність та взаємообумовленість між складовими частинами твору;

– схарактеризувати національні особливості художніх творів і відстежити спільне в творах тощо.

Зіставлення з іншим національним матеріалом допомагає знайти новий підхід до вивчення деяких важливих явищ або процесів у кожній з національних літератур.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 2002. 832 с.

2. Бровко О. Основи компаративістики: навчально-методичний посіб. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 214 с.

3. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.

4. Гурдуз А. Сучасна літературна компаративістика: теорія і практика: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Вид-во МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. 154 с.

5. Літературознавча компаративістика: навч. посібник / упоряд. Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша. Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. 331 с.

6. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ: ВІД «Академія», 1997. 752 с.

7. Наливайко Д. Літературна теорія і компаративістика. Київ: Києво-Могилянська академія, 2006. 347 с.

*Гладій І. П.
(м. Одеса)*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД»: ЙОГО ФУНКЦІОНАЛЬНА СКЛАДОВА, СПЕЦИФІКА ТА ПРОБЛЕМАТИКА

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» О. І. Іліаді

Художній переклад завжди відігравав важливу роль у збагаченні

рідної мови, оскільки робота над перекладом сприяє виявленню всіх можливостей рідної мови, використанню всіх її «скарбів». Художній переклад збагачує національну літературу та культуру, оскільки завдяки перекладу освоюються нові жанри, теми, сюжети. Тому майстерні художні переклади є складовою національного письменства.

Художній переклад має високе призначення: він сприяє діалогу культур різних народів. За таких умов, художній стиль по праву вважається найбільш складним для перекладача, оскільки синтезує в собі всі можливі мовленнєві жанри, при цьому допускаючи просторіччя, жаргонізми, архаїзми, слова високого стилю тощо, що створює додаткові труднощі для перекладача. До того ж, тексти, що належать до даного функціонального стилю, «живуть» найдовше, що також потрібно враховувати при перекладі.

Художній стиль мовлення можна розглядати як узагальнення й поєднання всіх стилів, оскільки письменники органічно вводять ті чи інші складники стилів до творів, надаючи їм більшої переконливості та правдивості у зображенні подій та явищ оточуючої дійсності [2, с. 13]. Основна функція стилю художньої мови – шляхом використання мовних і специфічних стилістичних засобів сприяти відповідному задуму автора і більш глибоко розкрити перед читачем внутрішні причини та умови існування, розвитку або відмирання того чи іншого факту цієї дійсності. Відповідно, у художньому стилі широко використовуються всі мовні засоби, увесь лексичний потенціал мови.

«Були часи, коли деякі теоретики (наприклад, Вільгельм Гумбольдт) взагалі принципово заперечували можливість художнього перекладу. Вважалось, що перенесення образів, метафор, порівнянь, фонетичної музики тощо з однієї мовної стихії до іншої – річ зовсім неможлива. Ця думка про принципову «неперекладність» художніх творів з однієї мови на іншу по деяких країнах існує й досі, особливо щодо віршових перекладів. Наприклад, французи і нині воліють перекладати вірші прозою – і це в тій країні, де Шеньє і Мюссе, Віктор Гюго і Теофіль Готьє, Леконт де Ліль і Бодлер, Ередіа і Верлен і низка інших поетів довела віршову форму до дивовижної, блискучої віртуозності! Словом, теорія «неперекладності», давно відкинута у нас, ще де-не-де у вжитку. Особливо сильна вона тоді, коли йдеться про розвиненіші й не так розвинені мови [8, с. 241].

На сучасному етапі розвитку держави та суспільства дослідники художнього перекладу сходяться на думці, що цей тип перекладу є також і окремим видом літературної творчості, у процесі реалізації якого текст, який переданий засобами однієї мови, відтворюється засобами іншої мови. Окрім того, на відміну від інших типів перекладу, при художньому

перекладі передається і система образів та художніх засобів [7, с. 6]. Ключовим аспектом у цьому визначенні є саме те, що художній переклад розглядається як творчий процес. Художній переклад часто називають окремим видом мистецтва, проміжним між власне літературною творчістю та перекладом. Хоча перекладач і не пише самостійний твір, на відміну від самого письменника, однак він має здійснити величезний пласт складної та напруженої роботи з адаптації уже існуючого твору до лінгвокультурних реалій мови перекладу. Перекладач художнього тексту має здійснити літературний аналіз твору, добре знатися на творчості письменника, виитоках та особливостях його ідіостилю. Він має не тільки володіти обома мовами перекладу, але й вдало передавати неперекладні або складні для перекладу елементи тексту, такі як жарти, каламбури, національно-специфічні та культурні реалії тощо. Відповідно, специфіка художнього перекладу полягає у його місці в системі типів перекладу з одного боку, а також його співвідношенням з оригінальною літературною творчістю з іншого боку. Між вихідною точкою і результатом перекладацької творчості лежить складний процес «перевираження» того життя, яке закріплене в образній тканині твору, який перекладається [7, с. 14].

За таких обставин, у сучасному мовознавстві фігурує така точка зору, згідно якої естетична, емотивна та експресивна функції тексту у випадку художньої літератури є провідними, то когнітивна інформація у художньому тексті відступає на задній план. При цьому, для художнього тексту не вимагається високий рівень достовірності когнітивної інформації. Так, автор може по-своєму інтерпретувати реальні історичні чи наукові факти, використовувати вигадку і фантазію. Тобто, когнітивна інформація у художньому тексті може бути використана автором у художніх цілях. Науковці виокремлюють більше ніж п'ятдесят функцій перекладу. Однією з основних є трансформаційна – переклад вихідних оригінальних одиниць засобами мови транслятора. Таким чином, когнітивний компонент також підпорядковується у художньому тексті естетичній його функції. Аналогічним чином естетичній функції підкорюється й експресивний, емотивний компоненти. На мовному рівні всі ці функції художнього тексту можуть реалізуватися через низку лексичних, граматичних, синтаксичних засобів. Отже, у художньому творі може використовуватися яскрава розмнова лексика, просторічні лексеми, сленг.

Інша специфічна риса художньої літератури – це індивідуальні особливості творчості того чи іншого письменника. Це система специфічних характеристик творчості автора, які тісно переплетені між собою та проявляються у всіх його творах та проходять «червоною ниткою» через всю тканину кожного окремого твору. Особливості

авторського стилю на мовному рівні простежуються у використанні різноманітних мовних категорій та образів, створених через мовні засоби. Це явище називають також індивідуальним стилем письменника або ідіостилем.

Крім того, у науковій літературі існує думка про необхідність врахування при перекладі художнього тексту наступних його ознак:

1) функціональність (умовність, вигаданість), опосередкованість внутрішнього світу тексту;

2) синергетична складність: з одного боку, художній текст – це складна за організацією система, особлива система засобів загальнонаціональної мови; з іншого ж боку, у художньому тексті виникає власна кодова система, яку читач повинен дешифрувати, щоб зрозуміти текст;

3) цілісність художнього тексту, утворена за рахунок набутих додаткових «збільшень сенсу»;

4) взаємозв'язок всіх елементів тексту або ізоморфізм всіх його рівнів;

5) рефлексивність поетичного слова, пожвавлення внутрішньої форми слів, посилені актуалізація елементів лексичного рівня;

6) наявність імпліцитних смислів;

7) вплив на зміст художнього тексту міжтекстових зв'язків – інтертекстуальність.

Відповідно, зазначені особливості художнього тексту, а саме його насиченість виразними засобами, орієнтованість на реалізацію естетичної і образно-емоційної функцій, яскрава присутність авторського індивідуального стилю в тексті, роблять літературні твори одним із найбільш складних для перекладу типу текстових матеріалів. Художня література передбачає безліч труднощів для перекладача. Це обумовлює доцільність виділення художнього перекладу як окремого типу перекладу, оскільки його відмінність від перекладу наукового чи офіційно-ділового тексту є очевидною та вагомою.

Більш того, важливим у процесі художнього перекладу є збереження форми та змісту, структури вихідного тексту, а також його естетичного впливу на читача. Сутність художнього перекладу можна виразити через дві найбільш провідні його функції – інформативну та творчу. Інформативну функцію художнього перекладу також називають посередницькою функцією – її сутність полягає власне у адекватній передачі вихідного тексту читачеві. При цьому, для забезпечення посередницької функції перекладу, основну роль відіграє передача мовних компонентів вихідного тексту. Саме ця функція традиційно вважалася основною функцією художнього перекладу, однак це було наслідком того,

що теорія художнього перекладу довгий час не виходила за межі національно-літературного процесу, а також розуміла національно-літературний процес дуже прагматично й однобоко [1, с. 15].

Творча ж функція перекладу художніх текстів орієнтована на стилістичну систему твору, на національно-культурний його контекст, та переважною мірою забезпечує передачу відповідного естетичного, експресивного потенціалу, емоційного навантаження та колориту твору. Саме творча функція може вважатися основною функцією художнього перекладу на сьогодні, адже вона якісно відрізняє його від будь-яких інших типів перекладу, для яких інформативна функція є провідною. Художній текст як матеріал перекладу, обумовлює важливість саме творчої, культурної адаптації тексту на рівні двох мов, адже лише передача інформації перекладачем аж ніяк не здатна створити адекватний та еквівалентний переклад художнього твору.

Відомий перекладознавець В. В. Комісаров впевнений, що для забезпечення виконання основного завдання художнього перекладу – а саме, збереження художньо-естетичних характеристик та властивостей оригіналу та створення нового і повноцінного літературного твору мовою перекладу – допустимі відхилення перекладача від точної передачі тексту-оригіналу, наприклад, опущення певних лексичних одиниць чи їх заміни іншими лексичними одиницями.

Л. К. Латишев також вважає допустимим та часто й необхідним зміни у тексті художнього твору у процесі художнього перекладу. Художній переклад як такий він розглядає як певний вид перетворень, а саме – як міжмовну трансформацію.

Український вчений В. В. Коптілов визначає «художній переклад» як окремий вид словесної творчості, який передбачає відтворення засобами однієї мови тексти, написані вихідною мовою [5, с. 5]. Перекладознавець зауважує, що у процесі роботи над перекладом перекладач у своїй свідомості вибудовує свого роду «проміжну інстанцію» між текстом першоджерела та текстом перекладу. Ця «інстанція» є наслідком аналізу вихідного тексту і, у той же час, робочим доробком для спорудження тексту перекладу. Під терміном «проміжна інстанція» дослідник має на увазі схему семантико-стилістичної структури тексту, до складу якої входять не лише окремі фонемні чи слова, фрази та синтаксичні одиниці, а також і явища іншого порядку [3, с. 117]. Таким чином, перший етап художнього перекладу включає у себе аналіз оригінального тексту, його змісту й елементів вираження автором семантики і стилю тексту-оригіналу. До цього ж етапу належить і визначення місця твору у системі творчості письменника, так само, як і літературного напрямку та національної літератури, до якої цей твір належить, в цілому [4, с. 65–75].

На другому етапі роботи перекладача над художнім перекладом має здійснюватися відбір у мові перекладу еквівалентних засобів відтворення найважливіших рис тексту-оригіналу, а також вибір засобів, які перекладач використає на третьому етапі. Науковець протиставляє третій етап аналізу, тобто тут мова йде вже про синтез у нове художнє поєднання тих рис і ознак першоджерела, які виокремлені перекладачем на першому етапі [4, с. 79–80]. На третьому ж етапі перекладу ці ознаки оригіналу трансформуються відповідно до особливостей літературної мови перекладу. Крім того, В. В. Коптілов виокремлює ще й додатковий четвертий етап (перші три етапи він вважає основними етапами художнього перекладу). Четвертий, завершальний етап відводить перекладачеві роль дослідника, який критикує та аналізує вже готовий переклад після його публікації. Це співвідноситься з вимогою до перекладача постійно навчатися та прагнути до удосконалення своєї професійної компетентності [5, с. 117].

Інші відомі вчені-лінгвісти розглядають переклад перш за все як мовленнєвий твір в його співвіднесенні з першотвором та його зв'язку з особливостями двох мов, із приналежністю матеріалу до тих чи інших жанрових категорій». Вони доходять висновку про те, що для усіх видів (перекладацької) діяльності спільними є два положення: 1) мета перекладу – якнайближче познайомити читача (або слухача), який не володіє мовою оригіналу, з певним текстом (або змістом усного мовлення); 2) перекласти – означає виразити правильно і в повному об'ємі засобами однієї мови те, що вже виражено раніше засобами іншої мови. (В правильності та повноті передачі – відмінність власне перекладу від перетлумачення, від переказу або скороченого викладу, від усіх так званих «адаптацій»).

Українська дослідниця М. Г. Шемуда впевнена, що художній переклад можна трактувати, як взаємодію та взаємовплив двох культур – вихідної та цільової, до яких належать оригінальний текст та текст перекладу. Вона вважає, що такий взаємовплив у випадку художнього перекладу не може зводитися лише до мовної взаємодії двох текстів, як це може бути у випадку перекладу наукової літератури. Натомість, художній переклад охоплює всі сторони життя, які можуть бути втілені у художньому творі. Часто перекладач має також відтворити національний колорит, культурні особливості або індивідуальні авторські властивості вихідного тексту [9, с. 164].

Перекладознавець В. С. Крися вказує, що основною проблемою художнього перекладу є саме відсутність дослівності(буквальності). Художній переклад не передбачає дослівності при роботі з текстом оригіналу. Саме тому цей вид перекладу викликає безліч суперечок серед

вчених та перекладачів [6, с. 45]. Частина вчених вважає, що найкращі переклади постають не тоді, коли перекладач дотримується синтаксичних та лексичних відповідностей, а коли він здійснює своєрідний творчий пошук. У результаті перекладу відбувається відтворення тексту іншою мовою.

Крім того, у науковій літературі виділяють три мети перекладу художніх текстів, які повинен ставити перед собою перекладач з метою досягнення еквівалентності, адекватності та насамперед якості перекладу. Перша – знайомство читачів із творчістю письменника, твори якого вони не можуть прочитати самі, оскільки не знають мови автора. Тобто перекладач повинен познайомити з творами автора, його творчою манерою та індивідуальним стилем. Для цього автор перекладу повинен перекласти художній текст так, щоб створити для читача перекладу таку ж саму атмосферу і таке ж художнє враження, що отримує читач оригіналу. Більш того, щоб досягнути першої мети перекладачеві доведеться мати на увазі та приділяти увагу певним національно-культурним відмінностям, уважно стежити за тим, щоб текст перекладу сприймався читачем так само природно, як і текст оригіналу. Друга мета художнього перекладу – знайомство читачів з особливостями культури іншого народу, передача особливостей цієї культури. Автор перекладу повинен точно відтворити всі особливості культури, яка представлена в художньому творі. Третя мета розкривається через знайомство читача зі змістом самого літературного твору.

Враховуючи детальний аналіз вищезазначених точок зору видатних вчених та цілей, які повинні ставити перед собою перекладачі художніх творів, можемо зробити висновок щодо визначення труднощів, з якими може зіштовхнутися перекладач англomовного художнього твору.

Перша й одна з найчастіших проблем перекладу текстів художнього стилю полягає в тому, що вихідна мова та мова перекладу можуть відноситися до інших культур. Так, твори, написані на санскриті або арабською мовою, повні священних текстів, взятих з Веди та Корану відповідно. Їх переклад і значення можуть бути важкими для розуміння людьми іншої релігії. Таким чином, зрозуміти різні культури стає важче, ніж зрозуміти різні мови. За таких умов автору перекладу дуже складно зберегти відповідність тексту оригіналу та передати його основну ідею.

Друга проблема розкривається через призму буквальності або дослівності художнього перекладу, що лишає художній твір емоційної забарвленості, так як замість відповідного для конкретного випадку значення слова перекладач використовує головне або широко відоме значення. За таких обставин перекладачу достатньо важко знайти функціональні аналоги певних виразних засобів, що використовуються в

оригіналі, тому він нехтує національною специфікою і основною формою твору.

Третя проблема стосується труднощів, які виникають у разі, якщо перекладач має справу зі словами або термінами, що належать певній нації або території та можуть не мати еквівалента на нашій мові. У подібних випадках перекладач повинен дати визначення цим словам. Однак, синтаксичні способи двох мов не завжди можуть узгоджуватися один з одним. При дослівному перекладі тексту порушуються синтаксичні норми мови і тут потрібна фантазія. Внаслідок цього значення вихідного і перекладного текстів іноді відрізняються один від одного. Мова автора і його мета визначені, але спосіб вираження невідомий для мови, що вивчається.

Окремою, четвертою групою труднощів художнього перекладу є переклад або передача гри слів, так як не всі прийоми, які використовуються для створення комічного ефекту, знаходять свої аналоги в мові перекладу. Більш того, перекладач для виконання адекватного перекладу оригіналу, де його автором використовується гра слів, повинен володіти глибокими лінгвокультурологічними знаннями.

П'ята проблема полягає в тому, що створений у конкретному літературному творі художній образ неодмінно впливає на читача. З цієї причини перекладач художнього твору повинен враховувати всі особливості вихідного тексту. Таким чином, перекладач повинен бути не тільки обізнаним і мати достатні, принаймні, для перекладу знання, але інтуїтивно відчувати текст і найкращий переклад слів, фраз або речень. Для нього необхідне вміння визначати, які саме елементи в його творі є головними, і намагатися відобразити їх з максимальною точністю, зберігаючи при цьому індивідуальний стиль автора, атмосферу художнього тексту, почуття та емоції, думки автора та героїв твору, його майстерність та гумор, специфіку особливостей мови автора. Щоб передати вищевказане, розкрити ідейно-тематичну та художньо-естетичну спрямованість оригіналу, автор перекладу повинен використовувати необхідні для цього літературні прийоми та засоби, які дозволяють нам більш повно, точно та яскраво передати особливості оригіналу твору: епітети, метафори, порівняння, уособлення, гіперболи, іронія, фразеологізми та стійкі словосполучення, діалектизми, га слів, неологізми, лексика обмеженого вживання, топологія та ін.

Так, епітети перекладаються з урахуванням описаного слова і його використання за структурою та семантичними особливостями; порівняння – з урахуванням стилістичного розмаїття тексту; метафори – семантично, з урахуванням взаємодії персонажів; неологізми – з використанням нових сучасних слів, зберігаючи первісний зміст; іронія –

шляхом порівняння слів і контрасту; топологія – зі збереженням сенсу, щоб справити враження на читачів.

Підводячи підсумки розглянутій нами проблематиці при перекладі художніх творів, приходимо до висновку, що усі описані вище труднощі мають суттєвий зв'язок між собою та впливають певним чином одна на одну. Крім того, можуть розглядатися по відношенню одна до одної, як частина й ціле (наприклад, третя проблема по відношенню до другої). У даному випадку розглянута нами третя проблема доповнює другу та більш повно розкриває її зміст, хоча і розглядається нами, як самостійна.

Перекладати художній текст досить складно: перекладач активізує мисленнєву діяльність, художній смак, розширює кругозір, поглиблює знання не лише іноземної, але і рідної мови. Функція художнього мислення – осягнення світу через його пізнання шляхом творчого відтворення. У художньому мисленні творча фантазія відтворює цілісну художню картину, вона веде до створення образів та символів – конкретних і водночас багатозначних. Характерною для художнього стилю є очевидна прихована образність слів. Образність слів, суб'єктивна оцінка, динамічність, яскраво виражена індивідуальність автора – всі ці особливості притаманні літературним творам.

Художній переклад є об'єктом дослідження перекладознавців практично з самої появи перекладу як виду діяльності людини. Втім, явище художнього перекладу все ще залишається недостатньо висвітленим, особливо – у контексті сучасних підходів до перекладацької діяльності. Художній переклад, як складний творчий процес та його результат, постійно потребує удосконалення та розвитку, що дозволить досягати якомога більшого рівня адекватності перекладу та відповідності його властивостей та функцій оригінальному тексту. Врахування зазначених складностей, особливостей та специфіки перекладу художніх творів з метою використання певного, розробленого належним чином раціонального механізму подолання вищевказаних проблем, буде насамперед сприяти оживленню, якісному збагаченню та додаванню певних барв у процес перекладу англійських художніх творів на всіх його рівнях та перш за все при використанні семантичного методу перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієнко Т. П. Переклад як когнітивно-комунікативна діяльність. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. С. 13–18.

2. Бондаренко Ю. Словесно-стильовий аналіз літературного твору в школі. *Дивослово*. № 5. 2020. С. 11–16.

3. Коптілов В. В. Актуальні питання українського художнього перекладу. Київ: Вид-во Київ. ун-ту, 1971. 129 с.
4. Коптілов В. В. Першотвір і переклад. Київ: Дніпро, 1972. 215 с.
5. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу: навч. посіб. Київ: Юніверс, 2003. 280 с.
6. Криса Б. С. Світоглядні аспекти художнього перекладу. Київ, 1985. 127 с.
7. Ревуцька С., Жужгіна-Аллахвердян Т., Введенська В., Остапенко С., Удовіченко Г. Особливості художнього перекладу: граматичний аспект: монографія. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2018. 116 с.
8. Рильський М. Т. Проблеми художнього перекладу. *Рильський М. Т. Зібрання творів: У 20-ти томах. Т. 16.* Київ: Наукова думка, 1987. Т. 16. С. 239–307.
9. Шемуда М. Г. Художній переклад як важливий чинник міжкультурної комунікації. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Філологічні науки. Книга 1.* 2013. С. 164–168.

*Горошенко Е. А., Глущенко В. А.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ: МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Соціокультурну компетентність розглядають як готовність, здібності й досвід людини використовувати знання й уміння, завдяки яким забезпечується сповнене поваги сприйняття культури того чи того народу.

З терміном *соціокультурна компетентність* пов'язують готовність учнів до міжкультурної комунікації, до визнання різних національно-культурних ідентичностей як рівноправних. Соціокультурна компетентність базується на різнобічних знаннях про країну, мова якої вивчається.

У нашій роботі ідеться про англomовну соціокультурну компетентність учнів старших класів. Вони мають знати національно-культурні особливості англomовних країн, норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв різних варіантів сучасної англійської мови. Необхідно розуміти й уміти доречно використовувати не лише елементи словника, а й морфологічні форми й синтаксичні конструкції в різних соціолінгвістичних контекстах.

Можна стверджувати, що в соціокультурну компетентність входить

сукупність країнознавчих, лінгвокраїнознавчих і соціолінгвістичних знань учнів. У цьому плані дослідники говорять про три компоненти соціокультурної компетентності або про країнознавчу, лінгвокраїнознавчу й соціолінгвістичну компетентності. Під країнознавчою компетентністю розуміють знання про культуру англomовних країн, національний характер, державний лад, суспільний устрій, історію, досягнення в царині науки й освіти, звичаї, особливості побуту. Лінгвокраїнознавчу компетентність пов'язують зі знаннями специфіки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки й відповідними вміннями. Соціолінгвістична компетентність урахує соціальний статус учасників комунікації та соціальні норми їхньої поведінки. Країнознавча, лінгвокраїнознавча й соціолінгвістична компетентності взаємопов'язані. Оволодіння ними проходить комплексним шляхом [3, с. 159–161].

Отже, соціокультурна компетентність передбачає здатність школярів спілкуватися іноземною (англійською) мовою в різних життєвих ситуаціях згідно з нормами літературної мови й рекомендаціями поведінки з урахуванням традицій культури. Учні мають сприймати, аналізувати й оцінювати англomовні тексти (прочитані або почуті), у яких відбито країнознавчу, лінгвокраїнознавчу й соціолінгвістичну специфіку англomовних країн; крім того, старшокласники повинні вміти використовувати свої знання для успішної комунікації.

Тут має бути міжкультурний підхід: важливо плідно порівнювати елементи культури рідного народу з елементами культури англomовних країн. Слід брати до уваги й етнічну неоднорідність зіставлюваних суспільств. У процесі порівняння заповнюються культурні прогалини.

Формуючи соціокультурну компетентність учнів, учитель повинен дбайливо підбирати тексти соціокультурного змісту, як адаптовані, так і автентичні; розробляти комплекси комунікативних вправ, що передбачають типові сфери діяльності; широко використовувати відповідну наочність тощо.

Важливим засобом формування соціокультурної компетентності школярів на уроках іноземної мови є мультимедійні презентації, що включають у себе тексти, зображення (графіку), музику, звукові ефекти, анімацію, відео.

Такі презентації дозволяють здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами (процесами) пізнання, що відбиваються на екрані. Інакше кажучи, презентація дає можливість конструювати інформаційний і візуальний образ досліджуваного об'єкта, якісно імітувати реальні явища та процеси.

Мультимедійним презентаціям притаманні інтерактивність і наочність. Завдяки цим рисам активізуються мисленнєві процеси учнів,

легко сприймається й надовго запам'ятовується інформація. Це спричиняється до різнобічної участі школярів у процесі навчання. Відбувається його індивідуалізація. Зростає мотивація учнів. Підвищується їх пізнавальна активність. Урізноманітнюються форми подання інформації, забезпечується зворотний зв'язок [1, с. 32–37].

Здійснений нами аналіз таких уроків свідчить, що пізнавальна мотивація учнів зростає, вони краще засвоюють складний матеріал. До цього слід додати, що на уроках з використанням мультимедійних презентацій реалізується принцип привабливості. Його розглядають як один з головних принципів, що висувається до сучасного уроку. Згідно з досвідом багатьох учителів, привабливість уроків іноземної мови значно зростає. Це спричиняється до активізації навчальної діяльності учнів; вони набагато краще засвоюють матеріал.

Щодо вчителя, то перед ним відкривається можливість ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, креативно структурувати матеріал, урахувуючи індивідуальні особливості учнів. Застосування мультимедіа дозволяє ефективно розв'язувати дидактичні питання, є дієвим засобом підвищення ефективності навчання, значно скорочує час, відведений на вивчення навчального матеріалу, дає змогу суттєво поглибити й розширити коло розглядуваних питань.

В основі будь-якої мультимедійної презентації лежить сюжетна лінія, певний сценарій і навігаційна структура. Остання є особливою рисою мультимедійних презентацій. Саме навігація надає можливість безпосередньо керувати процесом показу мультимедіа, реалізуючи інтерактивність. До елементів інтерактивності відносять гіперпосилання та кнопки дій. Засоби навігації забезпечують швидкий доступ до потрібних матеріалів та переміщення в необхідний розділ.

Мультимедійні презентації використовуються не лише для засвоєння учнями нового матеріалу, а й для їх контролю, закріплення, повторення, систематизації.

У старших класах мультимедійним презентації можуть бути результатом проєктної діяльності. Ще одна можливість зробити урок пізнавальним і привабливим полягає в організації віртуальних екскурсій.

До основних переваг комп'ютерної презентації відносять те, що вона може бути органічно включена в будь-який урок з певної теми; у її межах можна працювати із значною кількістю схем і таблиць тощо.

Отже, презентація полегшує процес засвоєння матеріалу учнем, створює в нього цілісний образ предмета, який вивчають на уроці за допомогою подання інформації в різному вигляді. З іншого боку, якщо презентацію ретельно підготовлено, створюються умови для зручного подання матеріалу вчителем. Один раз підготовлену презентацію можна

використовувати в кількох паралельних класах.

Для створення презентації учитель може скористатися добре відомими програмними засобами, зокрема Microsoft PowerPoint. Презентації за допомогою цього засобу надають реальні можливості для створення якісного й цікавого навчального середовища.

Формуючи англomовну соціокультурну компетентність учнів старших класів, учитель має «занурити» учня в уявний соціокультурний світ англomовних країн у зіставленні з культурними символами українського суспільства, у певні соціальні й культурні контексти.

Як приклад розгляньмо можливі варіанти презентації вчителя на тему «Personality: A Bridge Between Ukraine and English-Speaking Cultures» («Особистість: Міст між Україною та англomовними культурами»). Цю презентацію доцільно дати в 10 класі профільного рівня у процесі вивчення теми «My Friends and my Family are my Fortress» (Unit 1 за підручником з англійської мови Л. Калініної та І. Самойлюкевич) [2, с. 5–37].

З нашого погляду, в оптимальному варіанті така презентація може містити в собі від п'яти до десяти слайдів з текстами, зображенням (графікою), музикою, звуковими ефектами, анімацією, відео.

Ми пропонуємо дати учням стислі концептуальні тексти, зокрема «Have you ever wondered why personalities differ? It's a mix of culture, experiences, and genes» («Чи задумувалися ви, чому особистості відрізняються? Це поєднання культури, досвіду та генів»), «In Ukrainian schools, learning English is also about understanding the people, their habits, values, and personalities» («У школах України вивчення англійської мови – це не лише мова. Це розуміння людей: їхніх звичок, цінностей та особистостей»), «While core traits might remain, personalities can evolve. Experiences, like living abroad, can influence change» («Хоча основні риси можуть залишитися, особистості можуть розвиватися. Досвід, наприклад проживання за кордоном, може впливати на зміни»), «Personality is a blend of nature, nurture, and culture. Our differences make the world vibrant» («Особистість – це захоплююче поєднання природи, виховання та культури. Наші відмінності роблять світ яскравим»), «Whether from Lviv or London, embrace and celebrate differences. Let them enrich your understanding of the world» («Чи це Львів, чи Лондон, обійміть та святкуйте відмінності. Дозвольте їм збагатити ваше розуміння світу»).

Серед прикладів зображень (графіки) можна назвати мозаїку, що складається з різних культурних символів України та англomовних країн; ваги, на одній тарілці яких символи сім'ї, а на іншій – культурні символи (наприклад, Union Jack та прапор США); колаж різноманітних облич з України та англomовних країн; дерево з корінням, позначеним як «гени»,

та гілками, позначеними як «досвід» та «культура»; пам'ятки Львова та Лондона; схему з основними рисами англомовних особистостей; зображення мосту між Україною та англомовним світом.

У деяких слайдах доцільно використати музику та звукові ефекти: фрагменти українських народних пісень; уривки з національних мелодій англомовних країн; звук серця, що пульсує; звуки природи України та англомовних країн (шум лісу, струмка, водоспаду тощо); звуковий акцент при зміні діаграм, під час перегортання сторінки та ін.

Чільне місце слід відвести й анімаціям та відео. Велике смислове навантаження, на нашу думку, притаманне таким анімаціям, як «Зростання дерева особистості», «Стримана особа повільно перетворюється на комунікабельну», «Пам'ятки Львова та Лондона тьмяніють м'яким сяйвом», «Представники різних націй об'єднуються в коло». Можна рекомендувати вчителю підбирати анімації з плавним переходом одного зображення в інше, що символізують зближення культур різних народів.

Ми вважаємо, що меті розглядуваної презентації повною мірою відповідають наочні відео «Прапори України та англомовних країн», «Український національний одяг», «Британський народний костюм», «Українські народні танці», «Англійські народні танці» тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васецька Л. І., Соловійова О. В. Упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес: проблеми і перспективи. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2019. Вип. 34. С. 30–40.
2. Калініна Л. В., Самойлюкевич І. В. Англійська мова: (10-й рік навчання, профільний рівень). Київ: Генеза, 2018. 240 с.
3. Курінна Л. В. Соціокультурна компетентність: дефінітивний аналіз понять. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 52. С. 159–168.

*Гриценко Т. Ю., Коротяєва І. Б.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

КОНТРОЛЬ ІНШОМОВНИХ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Дослідження зосереджується на проблемі контролю іншомовних навичок учнів старших класів ЗЗСО (рівень профільної середньої освіти), що виникає в процесі навчання іноземних мов в сучасному освітньому середовищі. Актуальність даного дослідження обумовлена кількома

ключовими факторами: У сучасному світі володіння іноземними мовами є важливою складовою освіти та культурного розвитку особистості. Велика кількість учнів має інтерес до вивчення іноземних мов, і контроль рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції стає актуальною задачею. З розвитком технологій з'являються нові можливості для контролю навчальних досягнень та іншомовних навичок та вмінь. Зростає необхідність володіння іноземними мовами у зв'язку зі збільшенням міжнародних контактів та співпраці. Перехід до змішаного та онлайн-навчання вимагає нових стратегій контролю іншомовних навичок. Саме тому, дослідження проблеми контролю іншомовних навичок та вмінь у старшій профільній школі є нагальною потребою, яка відповідає викликам сучасної освіти та розвитку особистості учня.

Метою даного дослідження є вивчення та аналіз проблеми контролю іншомовних навичок та вмінь учнів старших класів в умовах змішаного навчання і розробка ефективних стратегій контролю. Об'єктом дослідження є процес контролю іншомовних навичок учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема в контексті змішаного навчання, що об'єднує традиційні та онлайн-форми навчання.

Сучасні підходи до контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції орієнтовані на розвиток практичних мовних та комунікативних здібностей учнів. Два основних підходи це:

1. Комунікативно-діяльнісний підхід: Основний акцент переноситься на розвиток учнівської здатності спілкуватися та використовувати іноземну мову в реальних життєвих ситуаціях. Учні вправляються в мовленні, виконанні завдань, що передбачають спілкування, і використання мови в практичних ситуаціях [5].

2. Особистісно-орієнтований підхід: Цей підхід ставить учня в центр навчання, враховуючи його індивідуальні потреби та мотивацію. Контроль полягає в відстеженні особистого прогресу учнів, їхньої самооцінки та рефлексії, індивідуальної освітньої траєкторії. Учні активно беруть участь у виборі завдань та цілей [2].

Ці підходи підкреслюють практичне використання мови, розвиток комунікативних здібностей та врахування індивідуальних особливостей учнів, сприяючи більш ефективному контролю іншомовних навичок та вмінь.

Змішане навчання відіграє важливу роль в контролі іншомовних навичок та вмінь. Цей підхід поєднує традиційні методи навчання з використанням технологій та онлайн-ресурсів. Змішане навчання дозволяє створити різноманітні навчальні матеріали, включаючи інтерактивні вправи, відеоуроки, аудіоматеріали тощо, що поліпшує рівень поглиблення іншомовних навичок та вмінь. За допомогою онлайн-платформ і програм,

вчителі можуть створювати індивідуальні завдання та вправи для кожного учня, враховуючи їхні потреби та рівень володіння мовою. Змішане навчання сприяє розвитку навичок самостійного навчання, оскільки учні мають доступ до матеріалів і можуть вчитися власним темпом. Онлайн-платформи дозволяють вчителям ефективно відстежувати прогрес учнів, збирати дані про їхні досягнення та вчасно надавати зворотний зв'язок. Змішане навчання може сприяти активному спілкуванню учнів, наприклад, через онлайн-форуми або групові проекти, що сприяє практиці комунікативних навичок. Загалом, змішане навчання розширює можливості контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції у всіх видах мовленнєвої діяльності; робить навчання більш інтерактивним та індивідуалізованим [1, с. 6].

Методологія дослідження включає в себе використання комбінованого підходу, поєднуючи кілька методів збору та аналізу інформації. Вибір такого підходу обґрунтовується потребою в комплексному та глибокому розгляді проблеми контролю іншомовних навичок.

- Аналіз наукової літератури: Використовується для збору та обґрунтування теоретичних основ та концепцій, пов'язаних з контролем іншомовних навичок у старших класах.

- Анкетування вчителів та учнів: Дозволяє зібрати відгуки і думки практикуючих вчителів та учнів щодо сучасних методів контролю іншомовних навичок та вмінь.

- Спостереження: Метод спостереження дозволить отримати безпосередню інформацію про практику контролю навичок в реальних умовах навчання.

- Аналіз документів: Зокрема, аналіз навчальних програм, методичних матеріалів, інструкцій, та офіційних стандартів, що стосуються контролю іншомовних навичок та вмінь. [3]

- Математична статистика: Використовується для обробки та аналізу кількісних даних, зібраних за допомогою анкетування, бесід та інтерв'ю.

Обґрунтування вибору таких підходів полягає в тому, що це дозволяє отримати об'єктивну та багатоаспектну інформацію щодо проблеми контролю іншомовних навичок та вмінь. Комбінування різних методів дозволяє підтвердити отримані результати та забезпечити більш репрезентативну картину в контексті даного дослідження.

У дослідженні взяли участь 30 вчителів англійської мови, що працюють у старших класах ЗЗСО. Вчителі були відібрані з різних шкіл різних регіонів для більшої репрезентативності та об'єктивності.

Методи дослідження:

- Анкетування вчителів: Вчителі англійської мови заповнювали анкети, в яких вони висловлювали своє бачення проблеми контролю іншомовних навичок та вмінь, оцінювали ефективність сучасних методів контролю та надавали рекомендації для їх вдосконалення.

- Аналіз документів: Був проведений аналіз навчальних програм та методичних матеріалів, що використовуються в ЗЗСО для контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Ці методи дозволили отримати комплексну інформацію із зазначеної проблеми, дізнатися думки вчителів стосовно контролю іншомовних навичок та вмінь у старших класах, а також оцінити ефективність змішаного навчання в даному контексті.

Аналіз сучасного стану контролю іншомовних навичок та вмінь у старшій профільній школі виявив кілька основних проблем та викликів:

1. Неоднорідність методів контролю: Учителі використовують різні методи контролю, і ця неоднорідність може призвести до несправедливості в оцінці та ускладнити порівняння результатів між учнями.

2. Відсутність структурованості в позакласних заняттях: Позакласна робота з іноземною мовою не має чіткої структури, що може призвести до недостатньої ефективності цих занять.

3. Недостатнє використання сучасних методів та технологій: Багато вчителів не використовують сучасні методи контролю, такі як онлайн-інструменти та платформи, інтерактивні засоби, що може ускладнити та зробити процес контролю менш ефективним.

4. Недостатнє фокусування на індивідуальних потребах і запитах учнів старших класів: Контроль іншомовних навичок та вмінь не завжди враховує індивідуальні потреби учнів, рівень володіння іноземною мовою учнів за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, що може знижувати рівень мотивації та обмежувати прогрес у вивченні іноземної мови. [4]

5. Потреба у більшій системності та інтеграції: Контроль іншомовних навичок та вмінь потребує більшої системності та інтеграції зі змістом навчання, щоб забезпечити більш послідовний та ефективний процес формування іншомовної комунікативної компетенції [6].

Враховуючи ці проблеми та виклики, дослідження спрямоване на пошук шляхів вдосконалення контролю іншомовних навичок та вмінь у старших класах та розробку методичних рекомендацій для вчителів англійської мови.

Оцінка впливу змішаного навчання на контроль іншомовних навичок показала, що змішане навчання сприяє підвищенню мотивації учнів, оскільки вони мають можливість використовувати онлайн-ресурси, інтерактивні платформи, та інші технології, що роблять навчання

цікавішим та залучаючим. Змішане навчання дозволяє учням більше практикувати свої іншомовні навички через онлайн-вправи, чати, та інтерактивні завдання, що сприяє покращенню комунікативної компетенції. Учні можуть навчатися власним темпом та обирати зручний час для навчання, що робить процес більш гнучким та пристосованим до їхніх потреб. Онлайн-платформи надають можливість вчителям моніторити та оцінювати прогрес учнів більш системно та об'єктивно.

Порівняльний аналіз з традиційними методами навчання показав, що змішане навчання може бути більш ефективним в стимулюванні іншомовного спілкування та покращенні контролю іншомовних навичок та вмінь. Однак важливо враховувати індивідуальні потреби та стиль навчання кожного учня при впровадженні цього підходу.

Отже, змішане навчання є перспективним підходом до контролю іншомовних навичок та вмінь учнів старших класів (рівень профільної середньої освіти). Змішане навчання сприяє підвищенню мотивації учнів, надає їм більше можливостей для формування іншомовної комунікативної компетенції. Онлайн-ресурси та інтерактивні платформи дозволяють вчителям ефективно моніторити та оцінювати прогрес учнів.

Вчителям іноземної мови бажано активно впроваджувати змішане навчання у сучасну шкільну практику, використовуючи доступні онлайн-ресурси та платформи. Необхідно створювати інтерактивні завдання та вправи, що сприяють іншомовному спілкуванню та практиці. Учні старшої профільної школи слід стимулювати до активної участі в онлайн-середовищі та до автономного навчання. Потрібно регулярно оцінювати ефективність змішаного навчання, створювати необхідні умови та вносити корективи для покращення результатів навчання і контролю. Важливо враховувати індивідуальні особливості та потреби учнів старшої профільної школи при плануванні та організації контролю іншомовних навичок та вмінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4 (54). 18 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. URL: <http://surl.li/tpmc>.
4. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2018: використання викладачами. URL: <http://surl.li/lrfrk>.

5. Рудюк Т. В. Родинна лексика та педагогіка (комунікативно-діяльнісний підхід). URI: <http://surl.li/lsrcgd>.

6. Стогній І. В., Никонорова Л. І. Тестування як форма контролю іншомовних вмінь та навичок. Київ, 2017. 524 с.

*Губарєва М. М.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ» І. М. Казаков

Інтерактивне навчання є важливим компонентом сучасного літературного освітнього процесу, оскільки воно сприяє активному залученню учнів до вивчення теоретико-літературних понять та підвищує їх мотивацію та зацікавленість у предметі. Одна з головних переваг інтерактивного навчання полягає у створенні сприятливого середовища для взаємодії, обміну думками та дискусій між учнями та вчителем.

О. В. Орлова визначає специфіку інтерактивних методів наступним чином: «Технологія інтерактивного навчання – це система способів організації взаємодії педагога й студентів, учнів у формі навчальних ігор, що гарантує педагогічно ефективно пізнавальне спілкування, результатом якого створюються умови для переживання учнями ситуації успіху в навчальній діяльності та взаємозбагачення їхньої мотиваційної, інтелектуальної та емоційної сфер» [1, с. 71].

Основними складовими інтерактивних методів є вправи та завдання, які виконують учні. Важлива їхня відмінність від звичайних у тому, що, виконуючи їх, учні не тільки і не стільки закріплюють уже вивчений матеріал, скільки вивчають новий.

У процесі інтерактивного навчання учень стає активним суб'єктом освітнього процесу, оскільки засвоєння матеріалу здійснюється не шляхом його передачі, а в процесі власної активності суб'єкта, адже навчання йде через співучасть, взаємодію.

Практичними розробками інтерактивних методів у царині методики викладання зарубіжної літератури займаються О. О. Ісаєва, О. М. Ніколенко, Л. Є. Глущенко, О. В. Орлова, А. І. Богосвятська, Ж. В. Клименко, Н. Шинкаренко, В. І. Шуляр та інші. У працях названих

дослідників знаходимо різноманітні ідеї та конкретні приклади впровадження інтерактивних технологій у процес навчання зарубіжної літератури. Разом з тим питання розробки інтерактивних вправ для відпрацювання літературознавчих категорій залишається майже зовсім не розробленим.

Разом з тим використання інтерактивних технологій під час вивчення теоретико-літературних понять має багато переваг:

1. Залучення учнів до активної партнерської співпраці. Інтерактивні методи сприяють взаємодії та співпраці між учнями, що розширює їхнє розуміння та сприйняття літературних творів. Учні мають можливість обговорювати ідеї, аналізувати текст, висловлювати свої думки та вислуховувати погляди інших.

2. Розвиток критичного мислення. Інтерактивне навчання спонукає учнів аналізувати, оцінювати та критично мислити про літературні тексти. Вони навчаються обґрунтовувати свої думки, формулювати аргументи та висловлювати свою точку зору на основі текстового матеріалу.

3. Збагачення літературного досвіду. Інтерактивні вправи, такі як дискусії, рольові ігри, творчі проекти тощо, допомагають учням глибше зрозуміти літературні твори. Це дає можливість відчувати емоції та переживання героїв, аналізувати мотиви та теми творів, а також розкривати їх сучасні аналогії та значення.

4. Розвиток комунікативних навичок. Інтерактивне навчання сприяє розвитку навичок спілкування, слухання та висловлювання своїх думок. Учні навчаються чітко та виразно висловлювати свої ідеї, а також враховувати думки інших людей.

5. Збільшення мотивації та інтересу до предмету. Інтерактивні методи навчання стимулюють активну участь учнів, роблять процес вивчення більш цікавим та змістовним. Вони допомагають учням бачити практичну цінність літературних знань і розуміти, як ці знання можуть бути застосовані в реальному житті.

Усе це робить інтерактивне навчання необхідним елементом літературної освіти, сприяє активному розвитку учнів та сприяє їхньому кращому засвоєнню теоретико-літературних понять.

Нами розроблено чимало інтерактивних вправ. Пропонуємо деякі інтерактивні вправи, які можна запровадити під час вивчення теоретико-літературних понять (з розподілом за відповідними літературознавчими термінами).

Жанр, стиль

«**Жанрова подорож**». Учитель ділить учнів на групи і надає кожній із них конкретний жанр літератури (байка, новела, роман, трагедія, комедія тощо). Діти мають створити коротку презентацію, де пояснюють основні

риси цього жанру та представляють приклади відомих творів у цьому жанрі.

«Стильовий детектив». Вчитель готує невеликі уривки з різних літературних творів, які відносяться до різних стилів. Учні повинні прочитати уривки та визначити, до якого стилю вони належать.

Роман, його жанрові модифікації

«Подорож у романі». Вчитель створює список наявних у програмі романів різних жанрових модифікацій (наприклад, «Дон Кіхот», «Мандри Лемюеля Гуллівера», «Гордість і упередження», «Айвенго», «Червоне і чорне», «Домбі і син», «П'ятнадцятирічний капітан», «Острів скарбів», «Портрет Доріана Грея», «Володар перснів», «451° за Фаренгейтом», «1984»). Учні обирають один роман і готують коротку презентацію, в якій пояснюють, чому саме цей роман відноситься до відповідного жанру.

Драматичні види та жанри

«Живі скульптури». Учитель ділить учнів на групи і пропонує кожній групі певний драматичний жанр / вид (трагедія, комедія, соціальна драма, нова драма, символістська драма, епічний театр, театр абсурду). Кожна група повинна створити коротку живу скульптуру, яка передає основні риси та атмосферу даного жанру.

«Драматичний квартет». Учитель ділить на групи, які отримують по одному вид драми (трагедія, комедія, соціальна драма, нова драма, символістська драма, епічний театр, театр абсурду). Кожен учень грає роль персонажа з цього виду драми. Завдання полягає в тому, щоб за допомогою діалогу та дій передати основні риси свого жанру.

Епічний театр

Рольова гра «Створення епічної сцени». Вчитель ділить клас на групи та пропонує кожній групі вибрати одну сцену з п'єси «Матінка Кураж та її діти», яку вони хочуть зіграти. У своїй інтерпретації сцени кожна група повинна застосувати елементи епічного театру, такі як очуження, авторські коментарі, «дистанціювання» від створюваного образу, руйнування так званої «четвертої стіни», що відокремлює сцену від залу для глядачів, можливість безпосереднього спілкування актора з глядачем тощо. Після підготовки групи виконують свої сцени перед класом, демонструючи особливості епічного театру.

Живий глосарій. Вчитель створює список ключових термінів, пов'язаних з епічним театром і п'єсою «Матінка Кураж та її діти» (ефект очуження, принцип «дистанціювання», руйнування «четвертої стіни», авторські коментарі тощо), ділить клас на групи та призначає кожній групі один термін. Учні мають підготувати коротку демонстрацію або пояснення терміну з використанням рухів, жестів, міміки та інших елементів театральної виразності.

Варіантом такої інтерактивної гри може бути наступне доповнення: кожна група по черзі представляє свій термін, а решта класу намагається вгадати його значення.

Дискусія «Дебати про епічний театр». Учитель ділить клас на дві групи: «За» та «Проти» епічного театру. Відводиться час на підготовку аргументів, які підтримують їхню позицію. Після цього проводяться дебати, де кожна група презентує свої аргументи та намагається переконати інших учасників у правильності своєї позиції. Ця вправа сприятиме розвитку критичного мислення та здатності аргументувати свою думку.

Літературний процес

Картки з поняттями. Вчитель готує картки з ключовими поняттями, пов'язаними з різними літературними епохами (наприклад, правило трьох єдностей, виняткові характери і виняткові обставини, типові характери і типові обставини, символ, експериментальний, інтертекстуальність тощо), ділить клас на групи і роздає кожній групі картки з різними поняттями. Завдання: пояснити значення цих понять іншим групам. Учні повинні використовувати свої знання та співпрацювати, щоб впоратися з завданням.

Вікторина «Хто є хто?». Вчитель готує вікторину, в якій учні повинні впізнати видатних письменників, поетів або твори, пов'язані з певною літературною епохою. Питання можна задавати з підказками або зображеннями, щоб допомогти учням знайти правильну відповідь. Вікторина може бути проведена в форматі командної гри з балами або використана як спільна вправа для всього класу.

Рольова гра «Літературний салон». Учитель пропонує учням зіграти ролі видатних письменників або літературних персонажів з різних епох. Діти готують короткі монологи або діалоги, в яких вони представлять свою епоху, розповідатимуть про її особливості та вплив на літературу.

Творча презентація «Літературні епохи в музиці». Діти готують короткі музичні презентації, в яких вони представлять кожен літературну епоху через музику. Кожна група або учень може вибрати одну композицію, яка відповідає характеру та настрою певної епохи. Під час презентацій учні повинні пояснити, яким чином музика відображає основні риси та настрої кожної епохи.

Літературний музей «Подорож у часі». Вчитель ділить клас на групи кожна з яких готує «літературний музей» з експонатами, що представляють різні літературні епохи. Експонати можуть бути у формі постерів, зображень, цитат або предметів, які символізують певну епоху. Кожна група повинна визначити основні риси епохи та пояснити значення

представлених експонатів.

Круглий стіл «Імпровізована дискусія». Вчитель організовує круглий стіл, де учні обговорюватимуть питання, пов'язані з різними літературними епохами. Вчитель ділить клас на групи, кожна з яких готує аргументи, що стосуються певної епохи. Наприклад, учні можуть обговорювати переваги романтизму порівняно з класицизмом або порівнювати реалізм з модернізмом.

Креативна письмова вправа «Лист до письменника». Діти мають написати листи до видатних письменників або літературних персонажів з різних епох. Учні можуть виразити свої думки, враження та питання стосовно творчості письменника або персонажа. Після написання листів можна організувати обмін листами між учнями або запросити декількох учнів поділитися своїми листами із класом.

Модернізм

«Модерністська мозаїка». Учні добирають невеликі вірші, кусочки прози або малюнки, які вони асоціюють з модернізмом. Потім створюється спільна мозаїка, складена з цих елементів або на аркуші ватману, або у середовищі придатних для цього сервісів (наприклад, https://www.canva.com/uk_ua, <https://miro.com>).

«Модерністський експеримент». Учитель ділить учнів на пари або групи. Кожна пара/група отримує один модерністський твір. Учні повинні представити цей твір у формі драматизованого читання, але з внесенням елементів модерністського експерименту, таких як нелінійна структура, використання техніки сюрреалізму, потоку свідомості тощо.

Антиутопія

«Антиутопічний дизайн». Вчитель дає завдання створити плакати або макети майбутнього світу, який відображає основні риси антиутопії. Вони можуть використовувати символи, текст та зображення, щоб передати негативні наслідки соціальних, політичних або технологічних тенденцій.

«Антиутопічні дебати». Клас ділиться на дві команди – «За» і «Проти» антиутопічних концепцій. Вони повинні обговорювати ідеї антиутопій та аргументувати свою позицію з точки зору літературних творів, які вони вивчали у класі або читали поза навчальної програми («451° за Фаренгейтом», Р. Бредбері, «1984» Дж. Орвелла та ін.).

Магічний реалізм

«Магічне мистецтво». Вчитель пропонує учням створити свою власну магічну модель або малюнок, який поєднує реалістичні елементи з фантастичними деталями. Вони можуть використовувати різні матеріали, такі як фарби, кольоровий папір, глина, пластилін тощо.

«Магічні історії». Учитель дає завдання написати коротку історію,

яка поєднує реалістичні події з елементами магічного реалізму. Учні можуть використовувати вигадані події, символи або надприродні явища, щоб створити в своїх історіях особливу атмосферу «фантастичної дійсності».

Таким чином, інтерактивне навчання є необхідним елементом літературної освіти, а запропоновані нами вправи сприятимуть активному розвитку учнів та кращому засвоєнню теоретико-літературних понять, оскільки спрямовані на узагальнення та перевірку знань учнів і одночасно заохочують активну участь та взаємодію в класі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орлова О. В. Методика навчання зарубіжної літератури: навч.-метод. посіб. Полтава, 2021. 109 с.

Дергачова А. А.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)

ІНТЕНСИВНЕ ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

*Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та словянської філології ДВНЗ «ДДПУ»
В. А. Глущенко*

Інтенсивне читання – це важлива навичка, яка допомагає розвивати розумові здібності, покращує пам'ять та сприяє ефективному сприйняттю тексту. Воно включає швидке та уважне читання з активним аналізом та розумінням матеріалу. Інтенсивне читання вимагає встановлення мети перед читанням, швидкого сканування тексту для виділення ключових ідей, активного підходу до аналізу та розширення словникового запасу.

Читання англійською мовою є одним з важливих критеріїв оцінки мовної компетентності учнів. Х. Д. Браун наголошує, що читання стало невіддільною частиною процесу вивчення іноземних мов [3, р. 11–12].

Основою успішного читання є здатність встановлювати мету читання, що допомагає зосередитися на ключових аспектах тексту та швидко засвоювати необхідну інформацію.

Здатність розуміти та використовувати граматичні структури в мові (як писемній, так і усній) є ключовою складовою мовної освіти. Це поняття включає розуміння мовних правил, їх правильне застосування в

спілкуванні та здатність виявити та виправити граматичні помилки [4, р. 83].

Граматична компетентність складається з таких основних компонентів:

1. Знання граматичних конструкцій: здатність ідентифікувати та розуміти різні граматичні конструкції, які можна знайти в текстах.

2. Як правильно використовувати граматичні правила: здатність правильно використовувати граматичні правила, коли ви говорите та пишете.

3. Формулювання складних фраз: здатність використовувати різні граматичні конструкції для створення складних висловлювань.

4. Виправлення граматичних помилок: здатність ідентифікувати та виправляти граматичні помилки як у власному тексті, так і в текстах інших людей [1, с. 97–98].

Учні повинні вміти адаптувати граматичні конструкції до ситуації та контексту спілкування. Граматична компетентність важлива для ефективної комунікації, оскільки правильне вживання граматичних структур допомагає уникнути непорозумінь та забезпечує чітке та точне висловлювання думок. Цей аспект мовної освіти є особливо важливим в процесі вивчення іноземних мов, де правильна граматики є ключем до успішної комунікації з носіями мови.

Загалом граматичні навички визначають якість комунікації та впливають на успіх у різних сферах життя, що робить їх ключовим елементом вивчення англійської мови.

Інтенсивне читання з активним вивчення граматики видається дуже ефективним методом. Вибір літератури, де граматичні структури особливо акцентовані, дозволяє розвивати розуміння граматики в учнів старших класів. Під час читання слід активно виділяти граматичні конструкції, аналізувати їх використання та обговорювати з іншими. Цей підхід дозволяє глибше засвоювати граматичні правила, роблячи вивчення більш практичним та орієнтованим на реальний мовний контекст [2, с. 4].

Цей процес сприяє внутрішньому усвідомленню граматичних правил, підвищує навички розуміння тексту та допомагає виробити вміння правильно та ефективно використовувати граматичні структури в усній і письмовій мовах. Інтенсивне читання, зосереджене на граматиці, стимулює здатність учнів адаптувати граматичні навички до різних мовних контекстів, що, зрештою, сприяє високому рівню мовної граматичної компетентності [там же, с. 5].

Ряд наукових досліджень підтверджує позитивний вплив інтенсивного читання на граматичні здібності мовців. У дослідженні, проведеному Л. Чарльз (2018), було виявлено, що учні, які систематично

займалися інтенсивним читанням, виявляли значно краще розуміння граматичних структур та більшу впевненість у їх використанні у мові. Результати дослідження, проведеного М. Гарсія Лопесом (2019), також підтверджують, що інтенсивне читання сприяє покращенню граматичної компетентності та розвитку мовних навичок.

Розгляньмо такий текст:

Despite facing numerous challenges, the city [has been making] significant strides in sustainable development. [By implementing] eco-friendly initiatives and promoting community engagement, [it] strives to create a greener and healthier urban environment. In addition, [its] commitment to renewable energy sources, such as solar and wind power, [has made] a positive impact on reducing carbon emissions.

У цьому тексті ми бачимо застосування граматичної компетентності в різних граматичних конструкціях:

1. Present Perfect Continuous Tense ([has been making]). Граматична компетентність виявляється в правильному вживанні часової форми для вираження тривалості та актуальності певних подій.

2. Present Participle Phrase ([By implementing]). Використання такої граматичної конструкції показує здатність включати фрази зі службовим елементами, що розширює контекст та сприяє різноманітності мовлення.

3. Pronoun Usage ([it], [its], [it]). Застосування цих слів демонструє правильне використання особових та присвійних займенників для уникнення повторень та забезпечення чіткості тексту.

4. Present Perfect Simple Tense ([has made]). Граматична компетентність виявляється у використанні часової форми, що вказує на результат чи вплив певних подій у минулому (у цьому випадку на позитивний вплив на скорочення викидів вуглецю).

Цей текст показує, як правильне використання граматичних конструкцій впливає на точність і ефективність мови.

Багато методів можна використовувати для оптимізації інтенсивного читання з метою покращення граматичної компетентності. Важливо брати тексти, які відповідають рівню учнів, включати інтерактивні елементи та використовувати граматичні правила під час написання чи розмови. Регулярність сесій, використання ресурсів та індивідуалізація навчання також важливі.

Застосовуючи ці стратегії, вчителі можуть створити стимулююче навчальне середовище, де інтенсивне читання стає ефективним інструментом для розвитку граматичної компетентності. У підсумку можна зазначити, що інтенсивне читання виявляється вельми важливим фактором у формуванні граматичної компетентності учнів старших класів.

Важливо враховувати, що інтенсивне читання сприяє не тільки

усвідомленню граматичних правил, а й їхньому контекстуальному використанню. Учні, які регулярно читають текстові матеріали різної тематики, мають змогу зазирнути в різноманітні ситуації, де вони вивчають граматичні конструкції у реальних висловлюваннях.

Застосування інтенсивного читання у вивченні граматики виявляється ефективним, оскільки цей метод дозволяє використовувати мовні засоби в природному контексті. Учителі старших класів повинні акцентувати увагу на цьому методі, розглядаючи його як ключовий елемент навчання мови.

Отже, можна зробити висновок, що інтенсивне читання має величезний потенціал у підвищенні рівня граматичної компетентності учнів старших класів, забезпечуючи їм не лише теоретичні знання, а й навички практичного використання граматичних структур у комунікативних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоровайна О. В., Петрівський Я. Б. Інноваційні підходи до організації методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (на прикладі спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний вчитель нового покоління»). *Нова педагогічна думка*. 2018. С. 96–99.

2. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови*. 2012. С. 3–8.

3. Brown H. D. *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education, White Plains, 2007. 120 p.

4. Grellet F. *Developing reading skills*. Beijing: Foreign language teaching and Research press. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 137 p.

*Джунь О. О.
(м. Одеса)*

МОВНЕ ВИРАЖЕННЯ САСПЕНСУ В ТЕКСТАХ «ПІВДЕННОЇ ГОТИКИ» ТА ЙОГО ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ (на матеріалі оповідання Роберта І. Говарда «Pigeons from Hell»)

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського» О. І. Іліаді

Вступ. Літературні сюжети, які експлуатують підсвідому потребу читача переживати гостре напруження, нині дістали узагальненого визначення *трилер*. Особливе місце з-поміж творів цього жанру посідають ті, що побудовані на фольклорних мотивах, в основі яких – віра в життя після смерті, (загадкова) смерть і її передчуття, зло, страхи. Містичні історії, написані в такому форматі, мають особливу рису: створення психологічної напруги, тривожного очікування, атмосфери страху в них досягається через саспенс, хоррор, тобто прийоми, які надалі зумовили появу сучасних однойменних жанрів. Своєї класичної форми «фольклорні жахи» починають набувати вже в рамках готичного роману, а в середині ХІХ – на початку ХХ ст. у західноєвропейській та американській літературі з'являються справжні зразки творів такого роду – романи, повісті, оповідання Вашингтона Ірвінга, Роберта Льюїса Стівенсона, Едгара Аллана По, Амброза Гвіннета Бірса, Брема Стокера та ін.

У США література жахів дістала широкого визнання багато в чому завдяки популярному журналу «Weird Tales», заснованому в 1923 році. Спеціалізуючись на публікації художніх текстів у жанрах містики, фентезі, наукової фантастики, він багато в чому формував літературні смаки, показуючи зразки для наслідування. Саме цей журнал відкрив світу ім'я майбутнього класика американської літератури – Роберта Ірвіна Говарда, спадок якого містить окрему серію сюжетів так званої «південної готики» – одного з оригінальних напрямів «фольклорних жахів». До нього належить оповідання «Pigeons from Hell», яке досі, наскільки нам відомо, не має українських перекладів, що зумовлює **актуальність** будь-яких спроб роботи з текстом оповідання щодо його відтворення на українському літературному ґрунті. Власне, мовні особливості тексту «Pigeons from Hell» становлять **об'єкт** цієї розвідки, **мета** якої – спостереження за лінгвальними засобами створення липкої атмосфери жаху, холодного відчуття неминучої смерті в аспекті перекладу їх українською мовою. Зокрема, мета може бути досягнута через розв'язання кількох **завдань**: 1) визначення рівня суб'єктивної оцінки сприйняття створеної автором психологічної напруги, якою (оцінкою) перекладач може користуватися як при попередньому опрацюванні й аналізі тексту оригіналу, так і в подальшому пошуку відповідників для адекватного відтворення тексту українською мовою; 2) висвітлення мовних одиниць, які належить використовуватися для адекватного перекладу оповідання жахів.

Виклад основного матеріалу. 1. Зауваги до термінології. Перш ніж вдаватися до аналізу мовних особливостей тексту Р. І. Говарда, звернімося до наявних дефініцій терміна *саспенс*. Отже, *саспенс* – це

‘підвищений стан, психічна невизначеність, тривога, стани нерішучості або сумнівів’, а також, навпаки, ‘приємне хвилювання від очікування якогось рішення чи результату’ [7]. У наративному творі *саспенс* означає збуджене очікування аудиторії в межах сюжету (воно може посилюватися елементами насильства, напруженими сценами, невирішуваними головоломками, містичними таємницями тощо), специфічне тим, що воно впливає на персонажа, до якого аудиторія відчуває симпатію [2, с. 103–104; 5, с. 156; 6, с. 165]. Проте в сучасній філологічній парадигмі термінологічне навантаження *саспенс* лишається дискутабельним, адже досі *саспенс* не має загальноприйнятого визначення. Широкий діапазон його тлумачень свідчить про суттєві відмінності в розумінні його змісту, зумовлені нетермінологічною основою семантики слова, яка уможливорює використання *саспенс* у різних галузях науки та мистецтва залежно від їхніх потреб. Однак багатовекторність його визначень (психологічна напруга, передана через емоційне чи стривожене очікування, маніпулювання (напр., страхами), терор або напруга, створювана містифікацією) все рівно мають спільне «ядро» – *напружений психологічний стан очікування невідомого, жахливого, гостре передчуття драматичного, того, що не піддається розумінню* (див. ще: [1, с. 52–53; 4, с. 55, 57]). Саме таке розуміння ми беремо за основу, спостерігаючи за мовними засобами створення атмосфери саспенсу в оповіданні «Голуби з пекла» Роберта Говарда та способами відтворення цієї атмосфери при перекладі українською мовою.

2. Оцінка рівня психологічної напруги в тексті з огляду на мовні засоби. Ефект створення психологічної напруги в тексті досягається завдяки мовній техніці – системі лінгвальних одиниць різних рівнів, а також способам і порядку їхньої комбінації. Лінгвостилістичні засоби дозволяють досягти очікуваного автором ефекту, будучи зорієнтованими на активну відтворювальну (репродуктивну) уяву реципієнта тексту. Під час роботи над перекладом і дослідженням специфіки відтворення атмосфери психологічної напруги було виявлено, що **попередній лінгвістичний аналіз** емоційно-психологічної та культурологічної складових тексту *оригіналу*, їхня **адекватна передача** засобами української мови з урахуванням її лінгвокультури як мови *перекладу* постають чи не найголовнішим етапом створення якісного перекладу зазначеного оповідання.

Перекладач запропонував умовну 10-бальну шкалу суб’єктивної оцінки ступеня експресивності/інтенсивності саспенсу, створеного Робертом Говардом. Перекладач може користуватися цією шкалою при попередньому опрацюванні й аналізі тексту оригіналу, а згодом і при пошуку відповідників, еквівалентів, аналогів і навіть способів компенсації

певних емоційно-експресивних компонентів твору засобами української мови для адекватного відтворення авторського задуму й ідіостилю.

Така шкала допомагає перекладачу детальніше розбирати й класифікувати комбінації мовних одиниць, завдяки яким створюється відчуття саспенсу, для пошуку перекладацьких методів його відтворення, що влучно передаватимуть той ступінь експресивності й інтенсивності психологічної напруги, який відчувається в тексті оригіналу. При цьому враховується не тільки психо-емотивний аспект, але й беруться до уваги можливі розбіжності в лінгвокультурах і картинах світу цільової аудиторії твору-джерела і реципієнта перекладеного твору.

Таблиця 1.1

Шкала суб'єктивної оцінки ступеня експресивності / інтенсивності саспенсу

<u>дуже низький</u> ступінь	<u>низький</u> ступінь	<u>помірний</u> ступінь	<u>високий</u> ступінь	<u>дуже високий</u> ступінь	<u>критично високий</u> ступінь
<i>1 бал</i>	<i>2-3 бали</i>	<i>4-5 балів</i>	<i>6-7 балів</i>	<i>8-9 балів</i>	<i>10 балів</i>

У студії було висвітлено такі основні складові якісного перекладацького аналізу й адекватного перекладу оповідання жахів:

- 1) пошук і врахування фонові інформації щодо картини світу автора та його сучасників;
- 2) розбір особливостей ідіостилю та ідіолекту автора;
- 3) аналіз психолінгвістичних особливостей тексту;
- 4) уважне вивчення стилістичних (мовних і графічних) засобів створення психологічної напруги;
- 5) пошук способів якісної й адекватної передачі авторського задуму в перекладі (з урахуванням картини світу сучасників перекладача).

Таблиця 1.2

Відтворення фрагментів оповідання Р. І. Говарда «Pigeons from Hell», що передають відчуття саспенсу, в перекладі з англійської мови українською

ОРИГІНАЛ	ПЕРЕКЛАД
<i>“But why should she murder a stranger?”</i>	<i>– Але навіщо їй убивати незнайомця?</i>
<i>“You heard what old Jacob said,”</i>	<i>– Ти чув, що сказав старий Джейкоб,</i>

<p><i>reminded Buckner. “A zுவembie finds satisfaction in the slaughter of humans. She called Branner up the stair and split his head and stuck the hatchet in his hand, and sent him downstairs to murder you. No court will ever believe that, but if we can produce her body, that will be evidence enough to prove your innocence. My word will be taken, that she murdered Branner. Jacob said a zுவembie could be killed... in reporting this affair I don't have to be too accurate in detail.”</i></p>	<p>– нагадав Бакнер. «Зுவембі отримує справжнє задоволення від кровопролиття. Вона покликала Браннера нагору, розколола його голову навпіл і встромила сокиру в руку, а потім наказала йому рушати вниз, щоб убити тебе. Жоден суд ніколи в це не повірить, але якщо ми зможемо представити слідству її тіло, буде достатньо доказів, щоби довести твою невинність. Вони повірять мені, коли я скажу, що вона вбила Бреннера. Джейкоб казав, що зுவембі можливо вбити... доповідаючи про це, я не маю надто вдаватись до дрібниць».</p>
<p><i>“She came and peered over the balustrade of the stair at us,” muttered Griswell. “But why didn't we find her tracks on the stair?”</i></p>	<p>– Вона підійшла до балюстради, і її очі гостро встромилися в нас, – пробубонів Грізвелл. – Але чому ж ми не знайшли її слідів на сходах?</p>
<p><i>“Maybe you dreamed it. Maybe a zுவembie can project her spirit—hell! why try to rationalize something that's outside the bounds of rationality? Let's begin our watch.”</i></p>	<p>«Можливо, тобі це наснилося. Можливо, зுவембі може створювати свою проекцію – але! – якого дідька ми взагалі намагаємося пояснити те, що виходить за межі можливого?! Що ж, тоді давай спостерігати».</p>
<p><i>His voice ceased, and in the silence Griswell heard the pounding of his own heart. Outside in the black woods a wolf howled eerily, and owls hooted. Then silence fell again like a black fog.</i></p>	<p>Його голос раптово замовк, і крізь тишу Грізвелл почув биття власного серця. Назовні, в чорному лісі, моторошно завивав вовк і кричали сови. Потім знову застигла тиша, немов чорний липкий туман.</p>

В оповіданні Роберта Говарда «Голуби з пекла» психологічне явище саспенсу досягається завдяки використанню автором серії мовно-зображальних засобів лексико-семантичного та синтаксичного рівня.

Атмосфера та описові прийоми: Говард використовує образи та відповідні їм метафори, що породжують відчуття загадковості та

небезпеки, створює жахливу і таємничу атмосферу в оповіданні. Описи лісу, занедбаного будинку та великої старої церкви роблять місце подій дуже моторошним і непроглядним. Ці описи викликають у реципієнта відчуття раціонально не мотивної загрози та небезпеки, будучи важливим засобом створення психологічної напруги [5, с. 79]. Завдання перекладача – зберегти імажинарність та інтригу образів.

Поступове розгортання подій: письменник майстерно, крок за кроком, розкриває сюжет і висвітлює дивні та містичні явища в будинку та лісі. Читач, разом із персонажами, відкриває таємниці повільно, одну за одною, що збільшує психо-емотивне напруження і відчуття саспенсу [2, с. 124–126, 262–264; 6, с. 133].

Незнайоме оточення: дія відбувається в самому серці лісу в старому брудному будинку, де герої практично відрізані від зовнішнього світу. Це створює відчуття ізоляції і безпорадності, що роблять ситуацію ще більш напруженою [5, с. 152, 156].

Містичні кровожерливі істоти: в оповіданні фігурують дуже жахливі та незвичайні створіння, які додають загадковості та хорору. В основу сюжету покладено елементи міфології вуду.

Соціальний контекст та відстань між персонажами: уважно обираючи слова та описуючи відносини між персонажами, Р. І. Говард підкреслює напруженість між ними. У перекладі важливо вірно передати цю напруженість через вибір слів, виразів і форм висловлювання [6, с. 161].

Діалоги та мовленнєва поведінка: специфічний спосіб, у який спілкуються персонажі, розкриває їхні внутрішні стани. Переклад повинен відтворити цю манеру мовлення та інтонацію лексично, синтаксично і, за потреби, графічно [2, с. 298].

Внутрішні монологи, думки персонажів: передача внутрішнього конфлікту та переживань персонажів через їхні внутрішні монологи – дуже важливий аспект, який перекладач повинен передати з урахуванням: а) лінгвокультурних відмінностей між реципієнтами тексту-джерела і тексту перекладу; б) особливостей оформлення внутрішнього мовлення [6, с. 165].

Лексико-семантичні засоби: релігійно-окультна лексика, історизми, архаїзми, авторські неологізми, спеціальна термінологія поряд із повсякденною лексикою створюють ефект «присутності» в уявному світі.

Синтаксичні засоби: довгі, складні, заплутані речення, паузи та вигуки різного ступеня виразності підсилюють психологічну напругу.

Комплексні засоби: метафори, алюзії, алегорії, інтрига, прийом кліфгенгеру [3].

Дуже часто виникає необхідність компенсувати оригінальні засоби художньої виразності оригінального твору в перекладі, тому маємо зауважити, що основні прийоми при цьому: *перекладацька компенсація, пошук еквівалентів і аналогів, опущення і додавання, перифраз*.

Висновки. Зазначені засоби формують атмосферу саспенсу в оригінальному творі, а тому мають бути використані в українському перекладі для створення психологічної напруги, проте також важливо передати ефект від оригінального тексту, ідіостиль і картину світу письменника, зберігаючи баланс між особистостями автора твору і перекладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божко О. С. Атмосфера «саспенс» як домінуюча ознака літературного жанру «фентезі». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог: НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 51–54.

2. Вайт Е. Дванадцять життів Альфреда Гічкока. Історія короля саспенсу. К.: Лабораторія, 2021. 320 с.

3. Кліфгенгер. URL: <http://surl.li/lycjj> (дата звернення: 15.09.2023).

4. Коломієць Н. Засоби створення атмосфери саспенсу в романі Макса Кідрука «Бот. Гуаякільський парадокс». *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність*. 2019. Вип. 13. С. 52–59.

5. Семків Р. Уроки короля жахів: Як писати горор? К.: Пабулум, 2020. 184 с.

6. King St. On Writing: A Memoir of the Craft. New York: NY, Scribner, 2010. 291 p.

7. Suspense. URL: <http://surl.li/lyckv> (дата звернення: 10.09.2023).

Жуйкова М. В.

(м. Луцьк)

Свідзинська О. А.

(м. Львів)

РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТУ Г. КЕНТ ТА А. РОЗАНОВА У РОЗВИТКУ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

1910 р. в науковому журналі *American Journal of Insanity* (Американський журнал божевільня) були опубліковані результати досліджень Грейс Гелен Кент та Аарона Джошуа Розанова під назвою «Вивчення асоціацій при божевільні». Публікація стала помітним явищем у науковому світі, про що свідчить її передрук у видавництві «The Lord

Baltimore Press» окремою брошурою (142 сторінки), де, на відміну від публікації в журналі, весь матеріал дослідження було подано цілісно, див. [6]. Результати, отримані та оприлюднені авторами, вийшли далеко за межі власне психіатрії, відігравши важливу роль у розвитку психолінгвістики ХХ ст. Це зумовлене в першу чергу тим, що в публікації Кент та Розанова було вміщено перший асоціативний словник американського варіанту англійської мови, побудований на даних значного за обсягом асоціативного експерименту — загалом 100000 реакцій, отриманих від тисячі респондентів.

З погляду психіатрії суть експерименту Кент та Розанова полягала у тому, щоб виділити ті асоціації, які дають пацієнти з різними діагностованими психічними захворюваннями, з масиву тих асоціацій, що отримані від здорових носіїв англійської мови. Асоціативні експерименти на межі ХІХ—ХХ ст. часто використовувались у психіатричній практиці як прийом, що дозволяє виявити захворювання через нестандартні реакції на певне слово-стимул. Великий список слів-стимулів, що використовувались у медичній практиці, подано у книзі німецького психіатра Роберта Зоммера [7, с. 112–114]. У списку Зоммера слова-стимули згруповано у 26 тематичних груп по 4–6 одиниць у кожній, причому значна їх частина належить до абстрактної лексики. Наприклад, у його перелік входять групи «*Stimmungen und Gemüthsausdrücke*» ‘настрої та емоційні прояви’, «*Begriffe aus dem Gebiet des Verstandes*» ‘поняття зі сфери розуму’ тощо. Кент та Розанов використали лише частину слів-стимулів (66 одиниць) із переліку Зоммера, зокрема, перенесли у свій список всю групу назв живих істот із п’яти одиниць (перекладені англійською мовою номінації для орла, метелика, павука, лева та вівці), групу номінацій базових смаків та базових кольорів, назви об’єктів ландшафту, а також обмежили ту частину стимульного списку Зоммера, яка містила абстрактні номінації. Свій список стимулів Кент та Розанов доповнили 34 новими номінаціями. Загалом їх список включає 100 слів, причому в ньому переважає конкретна лексика (іменники та прикметники). Лише незначна частина слів-стимулів належить до сфери такої лексики, що не пов’язана безпосередньо з перцептивним сприйняттям явищ дійсності (це одиниці *citizen* ‘громадянин’, *trouble* ‘проблема’, *dream* ‘мрія’, *justice* ‘справедливість’, *memory* ‘пам’ять’, *comfort* ‘зручність’) і вимагає від реципієнтів звернення до складніших концептуальних структур, ніж ті, що засновані на безпосередньому емпіричному досвіді.

Стослівний стимульний список Кент та Розанова містить такі лексеми (подаємо їх тут в алфавітному порядку, а не в тому порядку, який пропонували опитуваним в експерименті):

Afraid, anger;

Baby, bath, beautiful, bed, Bible, bitter, black, blossom, blue, boy, bread, butter, butterfly;
Cabbage, carpet, chair, cheese, child, citizen, city, cold, comfort, command, cottage;
Dark, deep, doctor, dream;
Eagle, earth, eating;
Foot, fruit;
Girl, green;
Hammer, hand, hard, head, health, heavy, high, house, hungry;
Joy, justice;
King;
Lamp, light, lion, long, loud;
Man, memory, moon, mountain, music, mutton;
Needle;
Ocean;
Priest;
Quiet;
Red; religion, river, rough;
Salt, scissors, sheep, short, sickness, sleep, slow, smooth, soft, soldier, sour, spider, square, stem, stomach, stove, street, sweet, swift;
Tobacco, table, thief, thirsty, trouble;
Whiskey, whistle, white, window, wish, woman, working;
Yellow.

Сформований перелік стимулів став базою для першого масштабного асоціативного експерименту, в якому взяли участь близько 1250 осіб. Слова-стимули було розташовано у списку таким чином, аби уникнути появи перехресних реакцій, а сама процедура опитування була доволі проста, щоб її можна було провести в будь-якому місці, де відсутні відволікальні чинники. Опитування кожного респондента здійснювалось індивідуально, респондент лише чув слово-стимул, але не бачив його у письмовому вигляді. У відповідь на почуте слово-стимул особа мала назвати перше слово, яке спадало їй на думку. Опитуваних попереджали, що це має бути лише одне самостійне слово, а не словосполучення чи речення; заборонялось також реагувати тим самим словом, що і слово-стимул. Особа, яка проводила опитування, сама фіксувала кожну реакцію респондентів на письмі. Час відповіді не обмежувався, але, очевидно, він становив близько 10 секунд (на певному етапі час реакції фіксувати перестали, оскільки цей параметр не виявився важливим).

Експеримент було спрямовано на опитуваних двох груп: до першої входило дещо більше 1000 осіб, які не мали психічних захворювань (при обробленні результатів частина анкет була відбракована, а потім їх

кількість довели рівно до 1000 для зручності статистичних обрахунків); до другої групи увійшло 247 пацієнтів психіатричних лікарень із різними виявленими патологіями (такими як параноя, деменція, епілепсія, маніакально-депресивний психоз тощо).

Кент та Розанов надавали особливого значення підбору групи тих осіб, свідомість яких мала стати джерелом так званих нормальних реакцій. Ця група формувалась із людей різної статі, віку, типу і рівня освіти (шкільна, професійна, вища), роду занять (медичні сестри та обслуговуючий персонал психіатричних лікарень, фермери, працівники офісів, викладачі, учні, студенти та ін.). Певна частина опитуваних була неписьменною, але всі володіли англійською мовою як розмовною. Автори нічого не пишуть у статті про расову приналежність своїх опитуваних — як нормальних осіб, так і пацієнтів психіатричних лікарень; можливо, для експерименту відбирались лише представники європеїдної раси.

Набір слів-реакцій на певний стимул (тобто вміст асоціативних полів) подано у публікації Кент та Розанова в алфавітному порядку, а не так, як це прийнято зараз в асоціативних словниках — від максимальної до мінімальних реакцій [6, с. 77–125]. Поряд із кожним словом-реакцією проставлено кількість відповідей, отриманих в експерименті. Оскільки однією з цілей дослідження було формування бази асоціацій, яка служила основою для зіставлення реакцій здорових та хворих осіб, Кент та Розанов розподілили всі 100000 асоціацій, що було отримано від здорових осіб, за такими типами: індивідуальні, сумнівні та звичайні. Більшість реакцій, що трапились лише один раз, віднесено до групи індивідуальних (це, за підрахунками науковців, 6,8 % від всього стотисячного масиву асоціацій). Ті одиничні реакції, що виражені граматичними формами певного слова чи його похідними, за умови, що базове слово зафіксоване серед асоціатив у іншій формі, було виділено в групу сумнівних (doubtful); їх кількість у загальному масиві незначна і становить 1,5%. Так звані звичайні реакції, що з'являлись у відповідях як мінімум двох опитуваних, дали сумарно 91,7% від загального обсягу асоціацій.

Саме той перелік слів-стимулів, що його сформували Кент та Розанов, почали активно застосовувати лінгвісти в різних країнах у своїх власних дослідженнях, переклавши лексеми зі списку відповідними мовами. Отриманий у експериментах Кент та Розанова масив асоціацій, який було названо «асоціативними нормами», став основою для виявлення різних лінгвістичних закономірностей та кореляцій, передусім у сфері семасіології та когнітивної лінгвістики.

Спираючись на дані асоціативного словника Кент та Розанова, Юрій Апресян у своїй роботі «Сучасні методи вивчення значень і деякі проблеми структурної лінгвістики» [1, с. 130–131] запропонував кількісно

вимірювати ступінь семантичної близькості між лексемами-стимулами та лексемами-реакціями. Одиничні реакції, отримані в експерименті, при цьому не враховувались, оскільки їх інтерпретували як випадкові чи індивідуальні. Для обчислення того, якою мірою слово-стимул входить у семантичне поле слова-реакції, Апресян подав просту формулу: число осіб, що подали певну реакцію, зменшене на одиницю, ділиться на загальне число респондентів. Таким чином можна отримати показник M , який вказує на те, яке місце посідає слово-стимул у семантичному полі слова-реакції. Наприклад, асоціативне поле стимулу № 35 *needle* 'голка' [6, с. 94] містить багато повторюваних реакцій, серед яких 152 реакції *sharp* 'гострий', 53 реакції *steel* 'сталь' та 26 реакцій *instrument* 'знаряддя'. Всі ці лексеми формують свої семантичні поля, куди потрапляє і лексема *needle*, проте міра її «присутності» в них виявляється різною. Індекс $M_{(needle)}$ у полі лексеми *sharp* становить 0,151, тоді як у полі лексеми *instrument* — лише 0,025. Обстежуючи інші асоціативні поля, в яких з'являються однакові лексеми-реакції, можна таким чином визначити міру їх семантичної близькості до того чи того слова-стимулу.

Список Кент та Розанова неодноразово використовувався як база для асоціативних експериментів із носіями різних мов, на його основі створювались національно-мовні асоціативні словники. Одним з наймасштабніших досліджень, наближених до праці Кент та Розанова, стало опитування, проведене у Львові у 1974–1975 рр. Ніною Бутенко. У ньому взяло участь тисяча осіб, рідною мовою яких була українська. В якості стимулів використано майже весь стослівний список Кент та Розанова, за винятком одиниць, що були неприйнятні у радянські часи з ідеологічних міркувань (такі як *Біблія*, *віскі*). До списку стимулів було долучено деякі дієслова (*любити*, *чекати*, *шукати*, *дивитися* тощо), а також іменники (*море*, *берег*, *зима*, *літо*, *весна*, *хмара*, *криниця* та ін.). Загалом стимульний перелік цього опитування складається із 133 слів. Результати проведених експериментів у вигляді асоціативних полів разом із зворотним словником (у напрямку від реакції до стимулу) опубліковано у книзі [2]. На відміну від експерименту Кент та Розанова, в якому брали участь особи широкого вікового діапазону (від 8 до 80 років), до опитування Бутенко було залучено лише студентів віком 18—30 років, які репрезентували передусім західні області України.

Дещо пізніше у Софії вийшов болгарський асоціативний словник за ред. Е. Герганова [3], стимульний список якого включає 200 слів (в його основі лежить дещо трансформований і суттєво доповнений перелік стимулів Кент та Розанова). Кількість опитуваних наближалась до 1000 осіб (максимально 550 жінок та 450 чоловіків), проте в різних полях кількість поданих відповідей відрізняється і не завжди досягає 1000.

Наприклад, на прикметниковий стимул *дълъг* 'довгий' отримано не 1000, а 955 відповідей. Стимульні слова, як і в експерименті Кент та Розанова, опитувані сприймали на слух, однак вони мали самостійно записати свою першу реакцію (одне слово, а не словосполучення чи речення), яка спадала їм на думку. Словник за ред. Е. Герганова подає окремо відповіді чоловіків та жінок, що дозволяє здійснювати зіставлення асоціацій у гендерному аспекті.

Використання в іншомовних асоціативних експериментах всього базового списку Кент та Розанова або принаймні його частини відкриває можливості для пошуку певних когнітивних універсалій, зокрема, дозволяє твердити про існування лінгвопсихологічних стереотипів. Важливими виявились дослідження, спрямовані на особливості асоціативних зв'язків між назвою певного кольору та його типовим носієм. У словнику асоціативних норм Кент та Розанова можна знайти реакції, що вказують на об'єкт, якому усталено притаманний певний колір. Наприклад, для прикметника *red* такими реакціями виявились іменники *fire* 'вогонь' чи 'пожежа' (81 відповідь, вага в полі 0,081 %), *blood* 'кров' (71, вага 0,071 %), *rose* 'троянда' (15), *apple* 'яблуко' (16). Крім того, серед реакцій на цей стимул містяться такі іменники з низькою частотністю згадування: *brick* 'цегла' (5), *garnet* 'гранат' (3), *Indian* 'індіанець' (2), *tomatoes* 'помідори' (1), *cherries* 'вишні' (1), *lips* 'губи' (1).

Асоціативне поле українського прикметника *червоний*, що подане в першому томі «Українського асоціативного словника» Світлани Мартінек [5, с. 335], містить 216 реакцій, отриманих від респондентів різних вікових груп обох статей. Найчастотнішою реакцією українців на стимул *червоний* виявилось слово *колір* (51 відповідь). Серед номінацій тих явищ, для яких властивий червоний колір, домінує *помідор* (22 відповіді, вага у полі 0,10 %), за ним йде лексема *кров* (13 реакцій, вага 0,06 %). Решта асоціацій — носії сталої ознаки, що з'явилися у полі стимулу *червоний*, мають незначну кількість згадувань (це лексеми *яблуко*, *рак*, *буряк*, *вогонь*, *мак*, *вишня*, *перець* та *троянда*). Показово, що реакції *кров* та *blood* мають приблизно однакову вагу в межах обох зіставляваних асоціативних полів; це свідчить про те, що відповідна реалія є стереотипним носієм ознаки «бути червоним», а її поява у асоціативному полі зумовлена уявленнями, спільними для всіх людських істот.

Зіставлення результатів асоціативних експериментів із носіями різних мов подане у праці Олександри Залевської, див. [4, с. 120–122]. У цій роботі проаналізовано фрагменти асоціативних полів на слова-стимули *білий*, *жовтий*, *червоний*, *синій* та їх еквіваленти в різних мовах з метою виявити реалії, які уявляються опитуваним сталими носіями відповідних кольорів. Дослідниця порівняла результати 17 різних

асоціативних експериментів, в яких брали участь представники 10 етнічних культур (українці, білоруси, росіяни, словаки, поляки; німці, французи; казахи, киргизи, узбеки), а також американці (враховано дані базового дослідження Кент та Розанова). Мінімальна кількість респондентів в експериментах становила 100 осіб; для білоруської, польської, української, киргизької мов опитано по 1000 респондентів, для американської англійської мови – сумарно понад 1300, а для російської – сумарно понад 1400. Така значна кількість опитуваних дозволяє говорити про валідність отриманих результатів. Наведені у книзі Залевської порівняльні таблиці дають уявлення як про універсальність деяких кольорових стереотипів (наприклад, типовим носієм ознаки «бути блакитним / синім» для більшості опитуваних у всіх без винятку асоціативних експериментах виявилось небо), так і про культурну зумовленість багатьох із них.

Таким чином, перший словник асоціативних норм, створений Г. Кент та А. Розановим на основі опитувань тисячі носіїв американської англійської мови, що мешкали в США понад сто років тому, ставши певним еталоном для інших дослідників, дав поштовх для численних подальших студій у галузі психолінгвістики, лексичної семантики, лінгвокультурології. Попри кількісну обмеженість вихідного стимульного стиску Кент і Розанова та зміни, що сталися за минуле століття у світі реалій, він досі не втратив своєї наукової вагомості і може розглядатися як базовий набір нейтральних назв універсальних концептів, притаманних багатьом лінгвокультурам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Сучасні методи вивчення значень та деякі проблеми структурної лінгвістики. *Проблеми структурної лінгвістики*, 1963. С. 102–149.
2. Бутенко Н. П. Словник асоціативних норм української мови. Львів: Вища школа, 1979. 118 с.
3. Български норми на словесни асоциации / Ред. Е. Герганов. София: Наука и изкуство, 1984.
4. Залевська О. О. Слово в лексиконі людини. Психолінгвістичне дослідження. В., 1990.
5. Мартінек С. В. Український асоціативний словник. Т. 1. Львів: ПАІС, 2008.
6. Kent, G. H. & Rosanoff A. J. A Study of Association in Insanity. [Reprinted from *American Journal of Insanity*, 67, 1910. Pp. 37–96, 317–390]. The Lord Baltimore Press.
7. Sommer R. Diagnostik der Geisteskrankheiten für praktische Ärzte

und Studierende. Wien, Leipzig: Urban & Schwarzenberg, 1894.

*Запольський М. С., Піскунов О. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗЗСО

Ця робота присвячена розгляду лінгвокраїнознавчих та лінгвокультурологічних аспектів як важливих складових у вивченні англійської мови. Проаналізовано характерні особливості вивчення англійської мови та показано, що вивчення іноземної мови повинно відбуватися в комплексі з вивченням культури країни, мова якої вивчається. Таким чином, ми отримуємо фонові знання, які допомагають нам зануритися в культуру народу країни, мова якої вивчається, і повністю оволодіти нею. Під час вивчення іноземної мови дуже важливим є те, як учень сприймає культуру країни, мова якої вивчається для того, щоб побачити повну картину того, як ця мова існує і використовується, максимально зануритися і торкнутися всіх аспектів мови, що вивчається [3, с. 9; 5].

У наш час вивчення іноземної мови дозволяє учням проникнути в культуру і менталітет інших народів. Вивчення іншої культури пов'язане зі збагаченням фонових знань, з формуванням іншого способу життя, інших життєвих цінностей, адже людина, яка знає іншу культуру, осмислює і пізнає свою власну. Сучасна ситуація у світі вимагає міжкультурної взаємодії, тому необхідно формувати широкий кругозір і високу комунікативну культуру молодого покоління. Сучасна освіта актуалізує проблему інтеграції культурних компонентів у процес вивчення іноземних мов. Вивчення мови невіддільне від ознайомлення з культурою і традиціями країни, особливостями національного сприйняття світу. Лінгвокраїнознавчий аспект в освіті формує лінгвокраїнознавчу компетенцію. Вона включає навички та вміння аналітичного підходу до вивчення іншомовної культури у порівнянні з культурою власної країни. Сприйняття іншомовної культури відбувається через сприйняття рідної культури. Існує два підходи до викладання лінгвокультурного контенту в процесі вивчення іноземної мови: соціальний та філологічний. Перший підхід містить в собі різноманітну інформацію про країну, мова якої вивчається. Другий підхід базується на інформації, яка містить мова, що вивчається, і дає певну інформацію про країну, мова якої вивчається. Оскільки основним об'єктом вивчення є не країна, а її культура та фонові

знання носіїв мови, однією із цілей є формування комунікативної компетентності в актах міжкультурної комунікації [6]. Дуже важливо, щоб ця мета досягалася через адекватне сприйняття мовлення співрозмовника та оригінальних текстів носіїв мови. Лінгвістика спрямована на вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості культури народу. Необхідність спеціального відбору та вивчення мовних одиниць відчувається у випадках спілкування з іноземцями, під час читання художньої літератури, перегляді фільмів, прослуховуванні музики тощо. Тому що такі одиниці найяскравіше демонструють національну культуру і не можуть бути зрозумілі так, як для носіїв мови. Країнознавча інформація має бути обов'язковим компонентом у формування лінгвокраїнознавчої компетенції. Країнознавчий аспект має стати невід'ємною частиною уроків іноземної мови. Такі заняття дають широкі фонові знання і, як наслідок, допомагають збагатити словниковий запас і показують деякі специфічні аспекти іншомовної культури. Ми бачимо передумови для іншого сприйняття мови, коли її вивчення не здається механічним процесом. Мова сприймається як інформація про особливості менталітету. Такий підхід допомагає позбутися багатьох труднощів, з якими стикаються учні, і заважають процесу отримання нових мовних навичок.

Ми маємо достатньо підстав вважати, що впровадження лінгвокраїнознавчого та лінгвокультурологічного контенту в освітній процес є необхідним [7, с. 72–75]. Це можуть бути історичні або культурні реалії, які є значущими для сучасного носія мови. Наприклад – стійкі вирази, які набувають нових або додаткових значень у сучасному контексті. Конкретні відомості про ту чи іншу сторону духовного життя сучасного суспільства подаються окремо, ніби підбиваючи підсумки уроку. Вчитель повинен ретельно відбирати матеріал для уроку. Він може включати теми, цікаві для даної вікової групи. Дуже цікавим вважаємо використання реалій в мові та культурі. Реалії – це слова, що позначають предмети та явища, пов'язані з історією, культурою, економікою та побутом країни, мова якої вивчається, і які повністю або частково відрізняються за своїм значенням від відповідних слів у рідній мові учня. Насправді ж, близькість між мовами, що вивчаються, в реальності близькість між мовою і культурою найбільш очевидна. Реалії найтісніше пов'язані з культурою країни, мова якої вивчається, тому вони швидко реагують на всі зміни в розвитку суспільства: серед них завжди можна серед реалій завжди можна виділити неологізми, історизми та архаїзми. Наприклад, «бунт» молодого покоління в США та інших країнах у 50-х – 60-х роках відобразився в появі таких слів, як «beatnik» – «бітник», «beat generation» – «втомлене, розбите, розчароване покоління, бітники». Ця

реалія спочатку була сприймалася як неологізм, а потім поступилася місцем іншому поняттю – «хіппі» – «молодь, що заперечує мораль і умовності сучасного суспільства і виражає свій протест екстравагантним одягом і манерою поведінки; хіппі» [1; 2; 4]. Порівнюючи мови та культури, можна виокремити такі особливості: 1) реалія властива лише одній мовній групі, а в іншій відсутня; 2) подібні функції реалізуються різними реаліями в різних суспільствах; 3) схожі реалії мають різне значення в різних країнах, наприклад: «*suckoo's call*» – за повір'ями американців зозуля пророкує, скільки років залишилося дівчині до весілля, а в українській мові – скільки років залишилося жити.

В даний час лінгвокраїнознавчий підхід у вивченні іноземної мови займає важливе місце в методиці. Сучасне використання лінгвокраїнознавчого та лінгвокультурного аспектів сучасною англійською мовою повинно мати практичну спрямованість, можливість розвивати навички усного та письмового спілкування. Зміст уроків у підручниках з англійської мови повинен включати всі важливі моменти, що характеризують життя в англійськомовних країнах. Використання додаткового матеріалу з країнознавства та нестандартні форми проведення уроків підвищує інтерес до предмета, сприяє кращому засвоєнню предмету, програмного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк Н. М., Краснолуцький К. К. Англійськомовні країни та Україна. Вінниця: Нова Книга, 2004. Книга 1. 272 с.
2. Антонюк Н. М., Краснолуцький К. К. Англійськомовні країни та Україна. Вінниця: Нова Книга, 2004. Книга 2. 240 с.
3. Арделян О. В. *Lingual Country Studies*: навчальний посібник для студентів старших курсів, які вивчають англійську мову як спеціальність. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. 148 с.
4. Бутковська Н. О., Маслова Н. І. Англійські та американські свята й традиції. Харків: Видавнича група «Основа», 2012. 127 с.
5. Гапонів А. Б., Возна М. О. Лінгвокраїнознавство. Англійськомовні країни. Вінниця: Нова Книга, 2018. 352 с.
6. Коган Ю. М. Країнознавство як компонент професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 23 с. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00451842_0.html
7. Лунгу Л. Culturological approach to the formation of the worldview of future specialists in philological specialities in the process of professional

training. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 49. С. 72–75.

Iliadi A. I.
(Odessa)

**SLAVO-IRANICA:
PROTO-SLAVONIC *mirь : IRANIAN *miθra-
AS A PART OF COMPOSITES**

Introduction. Historical Slavonic and Iranian parallels at the lexical-semantic, phraseological and word-formation levels are well-known scientific phenomenon. However, as the object of diachronic linguistics «Slavo-Iranica» has been studied very fragmentary, therefore the task of search and interpretation that kind parallels is still **relevant**. It is about a common to Slavonic and Iranian languages set of words, formulaic expressions, peculiar to the ancient poetic speech, which, among other things, accompanied ritualized activities within the religious and legal practice. It is assumed that these language structures arose as joint Slavonic and Iranian innovations due to close cultural contacts of both ethnoses (A. I. Sobolevskiy, A. A. Zalizn'ak, O. N. Trubachev, V. N. Toporov, V. Cvetko-Orešnik, V'ach. Vs. Ivanov, A. K. Shaposhnikov, A. I. Iliadi). Specificity of these contacts is that they affected the domain of religious ideology and ethics, therefore relevant semantic fields in the ancient Slavonic vocabulary have a significant mark of Iranian influence (V'ach. Vs. Ivanov). In doing so the category «joint innovation» covers not only the units, formed of genetically common for both languages material (cognates, compound-words, set phrases), but also the words and expressions, formed according to the same semantic pattern, embodying common elements of religious ideology and social values.

Genetic identity and typological similarity of joint heritage of two language cultures are well illustrated with dithematic anthroponyms and their syntactic counterparts. They demonstrate either complete etymological identity of word parts in both languages, either identity one of components and common semantic pattern. Several of such anthroponyms with the exponent Proto-Slavonic *mirь VS Iranian *miθra-, reflecting elements of religious ideology and legal norms, are the **object** of the investigation. The **aim** of our study implies the etymological commentary of found traces of «Slavo-Iranica» and determines the choice of research **method**, which is etymological procedure.

Analysis of the material. The preliminary results of observations on a group of dithematic personal names with *mirь ‘world (commune)’, ‘peace treaty’ VS *miθra- ‘peace treaty’, ‘diety of peace treaty’ and their corresponding

formulaic expressions are set out below. It is possible to consider our material to be a small addition to a fundamental research by academician V. N. Toporova «Праславянская культура в зеркале собственных имён (элемент **mir-*)» (Топоров В. Н. Исследования по этимологии и семантике. Москва : Языки славян. культуры, 2006. Т. 2, кн. 2. С. 11–141).

1. PSlav. **mirь* & **rōka* VS OPers. **Miça-bādu-*

Cf. Russ. saying *где у мира рука, там моя голова* (V. I. Dal') and OPers. personal name **Miça-bādu-* (from Elamite source), literally. «Mithra's hand» (ЭСИЯ). In addition, Slavonic written monuments have saved one archaic microtext about the «hand of world» as a *treaty*. This example is very close parallel to Iranian formulaic expressions, describing Mithra as the god of treaty, cf. ORuss. *мирная роука*: «Князь великий Василей Васильевич, скопивъ силу велику и поиде ратью на князя Юрья, дядю своего, а чрезъ мирную руку и правду», where *мирная рука* = *treaty* [1: III, p. 191].

2. Russ. *мирская помощь* VS Iran. **Miθra-upastā-*

Rus. *мирская помощь* alongside with Iran. **Miθraupastā-* > Median (from Akkadian source) *mit-ri-ú-ra-as-tu₄*, Μιθροπαύστης, Μιθροπάστης = «Mithra's help» ~ OPers. *upastā-* 'help' [3, p. 168]. Another explanation see: [4, p. 505]: to OPers. *pastes, paustes* 'idolater', 'who is honouring'.

3. PSlav. **Bogo-mirь*, **Bogu-mirь* VS Iran. **Baga-miθra-*

Serb., Croat. *Bogomir*, Sloven. *Bochmir*, Russ. *Богомиров*, Czech *Bohumír* ([6, p. 34]: *богъ*) – personal names, corresponding to Iran. **Baga-miθra-*, cf. Median **Bagamihra* (in Akkadian sources *ba-ga-a'-mi-ḫi-i'*, *ba-ga-a'-mi-ḫa-a'*, *ba-ga-a'-miḫ-a'*) [3, p. 57].

4. PSlav. **Drugo-mirь* VS Iran. **Miθra-friya-*

Macedonian **Другомир* – personal name, reconstructed on the base of its derivative toponym (V. N. Toporov). Cf. its analogue in Iran. **Miθrafriya-* «Friendly to Mithra» > Parthian *mtrpny|Mihrfryy* with the second part, correlated with Parthian (Manichaean texts) *fry'n|fryān* 'friend, favorite' and so on (V. A. Livshits).

5. PSlav. **Godo-mirь*, **Godi-mirь* VS Iran. **Miθra-xšnūta-*

Slavonic data can be illustrated with Serb., Croat. *Godomir*, *Godimir* etc. personal names, correlating with **goditi*, cf. the set expression *на весь мир не угодишь* (more about them see: V. N. Toporov). Iranian parallel is represented with the anthroponym **Miθra-xšnūta-* «The one with whom [Mithra] is

pleased», which is reconstructed on the base of the shortened form **Xšnūta*- > Khwarezmian *šnwt* (V. A. Livshits). Slavonic «Pleasing to the world» (that is pleasing to all, who is bound by the peace treaty) conceptually is consistent with Iran. «The one with whom [Mithra] is pleased» («[The one who is] pleasing to Mithra?»).

6. PSlav. **L'ubo-mirь* VS MPers. **Mihr-nāz*

About the Slavonic name (cf. Bulg. *Любомір*, OCzech *L'ubomir* etc.) see: (ЭССЯ; V. N. Toporov). Concerning Iranian analogue cf. MPers. **Mihr-nāz* [mtr'n'c] «Favorite of Mithra» ~ MPers. *n'zwwg* 'pleasant, pleasing' [7, p. 133]. However, direct correlation of Slavonic form with such adjectives as Russ. *любомирно* etc. (according to V. N. Toporov) also is still relevant.

7. Serb., Croat. *miro-božje*, Russ. *мир да Бог* VS Avest. *miθra^h baγa^h*,
Sogd. *myšyy byyy*

Slavonic and Iranian parallel with inversion of parts comparatively with PSlav. **Bogomirь*, **Bogumirь* : Iran. **Baga-miθra-* (see above). Cf.: Serb., Croat. *mirobožje* 'greeting', Russ. *мир да Бог* – wish (V. N. Toporov; cf. also **bože-mirь*, **boži-mirь*) and Avest. *miθra^h baγa^h*, Sogd. *myšyy byyy* – names of a deity, cf. also Ved. *mitra-bhaga-* [2, p. 1183]: «mām a^hura^hmazdā utā °*θra^h бага^h pātuv*» (see also: V. N. Toporov).

8. PSlav. **Sь-mirь* ~ Iran. **Hu-miθra-*

**Sь-mirь* (?) is reconstructed on the base of OCzech anthroponym *Smír*. V. N. Toporov relates this name with PSlav. **sь-miriti(sę)* and suggests OPers. *Ha-miçiya-* as the Slavonic **Sь-mirь* equivalent. Without denying the possibility of juxtaposition between **Sь-mirь* and **sь-miriti(sę)*, we consider their formal similarity not to be the only key to the explanation of the **Sь-mirь* structure. With taking into account of cases of the rudimentary conservation of IE **su-* 'good' in the structure of Slavonic words (cf. **sь-božbje*, **sь-čęstbje*, and also **Sь-slavь*) we consider it possible to explain Slav. **sь-* as a reflex of IE **su-*. In favor of such suggestion evidences Iran. **Hu-miθra-* (: Median **Hu-miθra-* in Elamite rendering *ú-mi-ut-ra-* «Good friend», OPers. **Humiça-* in Elam. *ú-mi-šá*, *ú-mi-iš-šá*, *hu-mi-iš-šá* «Friendly»), which is etymologically closed to PSlav. **Sь-mirь*. Iranian name, in turn, is compared with Ved. *Sumitrá-* [3, p. 125; 5, p. 246].

9. PSlav. **Vьse-mirь* VS Avest. *miθrō vīspā*

Cf.: OPol. *Wszemir*: *Vsemir*, 1136 г., Czech *Všemír* etc. (V. N. Toporov) alongside with Avest. *miθrō vīspā* ([2, p. 1462]: *vīspa-* 'whole, all', 'each, every') with a different order of the components. However cf. OInd. *Viśvāmitra*,

which entirely coincides with PSlav. **Vьsь-mirь* (V. N. Toporov) as its mirror twin. V. N. Toporov says about **Vьse-mirь* in the context of the idea about keeping the «world-collective».

10. PSlav. **Želi-mirь* VS Med. **Miθri-čanah-*, Parth. *Mihrxwāštak*, MPers. *Mihrxwāst*
Serb., Croat. *Želimir* (*Zelimiro*), Bulg. *Желумир* ~ PSlav. **želēti* ‘to wish’ (V. N. Toporov) = «[The one] the world needs». Cf. Iran. parallels: Median **Miθričanah-* (in Elamite *mi-ut-ri-zí-na*) «[The one] Mithra wishes» [3, p. 168] and (with different component in the postposition) Parth. *Mihrxwāštak* = «[The one] Mithra wishes», MPers. *Mihrxwāst* < Iran. **Miθraxwāsta-* «[The one] Mithra wishes» (V. A. Livshits).

Some findings. So as we can see, lexical stem **mir-* : **miθra-* for expression of very important concept for both language cultures was sufficiently flexible in the regard of two lexical systems co-adaptation. Such «flexibility» determined ability of this stem to render the important cultural meanings in Slavonic and Iranian and build new concepts within word-composites and related to them formulaic expressions. The important factor, which determined forming new lexical and syntactical units, in Slavonic and Iranian, was the nuclear status mentioned stem. We mean its ability to be a determined component (in the postposition) and a definition (in the preposition). This circumstance made possible forming of doublets: PSlav. **Bogo-mirь*, **Bogu-mirь* : Iran. **Baga-miθra-* VS Serb., Croat. *miro-božje*, Russ. *мир да Бог* : Avest. *miθra^h bayā^h*, Sogd. *myšyy bγyy*; PSlav. **Vьse-mirь* VS Avest. *miθrō vīspā*.

REFERENCES

1. Срезневский И. И. Материалы для Словаря древнерусского языка. М.: Книга, 1989. Т. I–III.
2. Bartholomae Chr. Altiranisches Wörterbuch. Strassburg, 1904.
3. Hinz W. Altiranisches Sprachgut der Nebenüberlieferungen. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1975.
4. Justi F. Iranisches Namenbuch. Marburg, 1895.
5. Mayrhofer M. Onomastica Persepolitana. Das altiranische Namengut der Persepolis-Täfelchen. Wien, 1973.
6. Miklosich F. Die Bildung der slavischen Personen- und Ortsnamen. Heidelberg : Carl Winter, 1927.
7. Nyberg H. S. A Manual of Pahlavi. Part II : Ideograms, Glossary, Abbreviations, Index, Grammatical Survey, Corrigenda to Part I. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1974.

*Клець О. О., Стаценко О. В.
(м. Краматорськ)*

ВИКОРИСТАННЯ ВІДОМОСТЕЙ З ЛІНГВІСТИЧНОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ В ЗЗСО

Реформування середньої освіти та запровадження нової української школи значно змінили підхід до викладання дисциплін мовно-літературного циклу. Перш за все, треба зазначити, що учні отримують не певну суму знань, які засвоюють механічно, а намагаються визначити для себе область застосування тих чи тих знань у подальшому житті. Це мотивує їх до свідомого засвоєння певних тем. Також нові підходи НУШ дозволяють вивчати явища різних навчальних дисциплін не окремо одне від одного, а в їх тісному взаємозв'язку. Таким чином, в учнів складається цілісна картина світу. Такий підхід до викладання стає можливим завдяки провідній ролі міжпредметної інтеграції, що є однією з особливостей нової української школи.

Інтеграція навчальних дисциплін мовно-літературного циклу передбачає формування в учнів цілісного бачення проблем, всебічного розгляду мовних та літературних явищ у їх взаємодії. Учням важливо усвідомлювати місце української мови та літератури серед інших мов та літератур світу, усвідомлювати значення контакту між мовами, розуміти унікальність певних особливостей української мови. Без такого порівняння важко усвідомити неповторність рідної мови.

Під час вивчення шкільного курсу української мови та літератури доцільним є включення на окремих уроках тем з мовознавства. Особливо це стосується тем, які вивчаються у старших класах: «Розвиток української мови», «Літературна норма української мови», «Розвиток писемності після хрещення Русі-України» тощо [3; 4; 7].

Мова – живе явище, яке знаходиться в постійному розвитку. Вивчаючи літературу періоду Русі-України та середньовіччя, учні звертають увагу на значні відмінності між сучасною українською мовою та мовою творів означених періодів. Пояснення загальних процесів розвитку мов полегшить сприйняття давніх текстів, підкреслить важливість змін, які відбулися в мові протягом століть.

Кожна розвинена країна має своїх видатних науковців, у тому числі і в мовно-літературній галузі. Такі видатні лінгвісти та дослідники мови є і в Україні. Тож на уроках української мови та літератури, розповідаючи про видатних співвітчизників, учитель не тільки поглиблює знання учнів з вивчення означених предметів, а й забезпечує реалізацію наскрізної

змістової лінії «Громадянська відповідальність», формує соціальну та громадянську компетентність, виховує справжнього патріота держави.

Отже, використання тем з лінгвістики в шкільній практиці є доцільним та обґрунтованим.

Під час вивчення давньої української літератури, зокрема релігійних текстів, доречно буде ознайомити учнів з працями Павла Житецького. Досліджуючи Пересопницьке Євангеліє, науковець виявив у його тексті ознаки живого народного мовлення [1]. Це підтверджує інформацію, отриману учнями, про те, що письмова форма давньої української мови активно використовувала народні слова і не була створена штучно для потреб держави та церкви.

Курс української мови в кожному класі починається з тем, пов'язаних з її загальною характеристикою. Увага учнів акцентується на унікальності української мови, її самодостатності, особливостях, що виокремлюють її з-поміж інших слов'янських мов. Багато праць із цього питання написано Олександром Потебнею. Науковець вперше систематизував ознаки української мови, притаманні тільки їй [5]. Сучасний підхід до освіти залишає вчителю академічну свободу у виборі навчальних матеріалів. Знайомство з видатним українським лінгвістом, іменем якого було названо Інститут мовознавства Національної академії наук, є не тільки бажаним, а й необхідним при формуванні свідомого учня-патріота. О. Потебня висловлював протест проти національного гноблення, обстоював право кожного народу на власну культуру й мову, наголошував на необхідності здобувати освіту рідною мовою [2]. Ці погляди ученого зберігають свою актуальність і в наш час.

Вивчаючи теми з лексикографії, неможливо не згадати праці укладача першого словника української мови Бориса Грінченка. Але не варто розглядати внесок цього видатного діяча в розвиток науки так вузько. Одним з аспектів діяльності лінгвіста була систематизація народної освіти на українському підґрунті, визначення наукових підходів щодо організації навчання в школах. Саме Б. Грінченко став засновником української педагогіки 6. Ця інформація допоможе учням усвідомити значущість постаті науковця для розвитку не лише лінгвістичних, а й дидактичних наук. Також необхідно назвати й другого укладача словника української мови, який плідно працював разом з Б. Грінченком, – Євгена Тимченка. Український мовознавець, перекладач, поліглот, він був автором численних праць з історії української мови [6].

Над українським правописом та нормами української мови працювали такі лінгвісти, як П. Житецький, І. Огієнко, Б. Антоненко-Давидович, Ю. Шевельов, О. Пономарів [6]. Сучасна українська мова є унормованим варіантом живої розмовної мови. Під час вивчення будь-яких

розділів української мови, учні постійно стикаються з правилами, які відбивають її норми. Ці норми не склалися самі собою, вони виникли завдяки ретельним дослідженням науковців, їхній роботі з систематизації та аналізу мовних явищ (фонетичних, лексичних, орфографічних, синтаксичних тощо). Тож учням важливо усвідомити, що сучасна українська мова формувалася та удосконалювалася протягом багатьох століть, а до її упорядкування доклали зусиль українські науковці.

Серед тем з лексикології достатньо цікавою для учнів є тема, пов'язана з діалектами української мови. Звернення до курсу «Загальне мовознавство» допоможе учням дослідити причини виникнення діалектів, дізнатися більше про контакти неспоріднених мов, їх змішування, про механізми запозичення слів, зміну слів однієї мови під впливом іншої тощо. Ця тема є особливо актуальною зараз, під час повномасштабної війни, коли багато сімей змушені були змінити місце проживання. Діти, які виїхали зі східної України до інших регіонів, на власному досвіді можуть переконатися в тому, наскільки тісно контактують мови не тільки на лексичному рівні, а й на фонетичному та навіть синтаксичному.

Вивчення синтаксису простого речення – одна з найскладніших тем шкільного курсу української мови. Для більш ефективного засвоєння таких тем, як «Односкладні речення», «Неповні речення», «Порядок слів у реченні», доцільним є використання відомостей з порівняльної лінгвістики. Так, зрозуміти, що таке речення з пропущеним присудком, допомагає порівняння синтаксичних конструкцій української та англійської мов, оскільки англійська граматики не допускає пропуску допоміжних дієслів, на відміну від української.

Отже, нові підходи та принципи навчання, запроваджені в новій українській школі, дають можливість учителю української мови та літератури проводити інтеграцію не тільки в межах шкільних дисциплін, а й залучати до інтеграції позашкільні дисципліни, такі як лінгвістична історіографія та порівняльна лінгвістика. Це сприяє не тільки підвищенню ефективності навчання предметам мовно-літературної галузі, а й виховує почуття патріотизму, гордості за досягнення вітчизняних науковців-лінгвістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Житецький П. Г. URL: <https://nopl.org.ua/news/uchnyam-ta-batkam/pavlo-gnatovych-zhytetskyu/> (дата звернення: 08.10.2023)
2. Його ім'я носить наш університет URL: <http://surl.li/ewixh> (дата звернення: 09.10.2023)
3. Мовчан Р. В., Бондар М. П., Івасюк О. М., Кочерга С. А., Кавун Л. І., Неживий О. І., Михайлова Н. В. Українська література. 5–

9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 2017 р. URL: <http://surl.li/butmi> (дата звернення: 08.10.2023)

4. Мовчан Р. В., Молочко С. Р., Дроздовський Д. І., Коваленко Л. Т, Фасоля А. М, Цимбалюк В. І. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (рівень стандарту), 2017 р. URL: <http://surl.li/euwg> (дата звернення: 08.10.2023)

5. Олександр Потебня. URL: <http://www.inmo.org.ua/oleksandr-potebnya.html> (дата звернення: 09.10.2023)

6. В. Ситник. Словопис. 8 видатних мовознавців України. URL: <http://surl.li/hrlje> (дата звернення: 09.10.2023)

7. Шелехова Г. Т., Голуб Н. Б., Новосьолова В. І., Сидоренко В. В., Тарасенко О. О., Усатенко Г. О., Оперчук О. П., Мельник М. М., Ткачова Г. В., Глазова О. П., Панасенко Н. М. Українська мова. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 2016 р. URL: <http://surl.li/euwf> (дата звернення: 08.10.2023).

*Ковальова К. Д., Лисенко Н. В., Рябініна І. М.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ВУЛЬГАРИЗМИ ЯК САМОСТІЙНЕ ЛІНГВІСТИЧНЕ ЯВИЩЕ

Вульгаризми належать до складу ненормативної, стилістично забарвленої лексики низького регістру. Це не прийняті в літературній мові грубі слова та вирази, що іноді вживаються в усному побутовому мовленні з метою вираження різко негативного ставлення, наприклад: «морда», «пика», «чортяка», «жерти». Вульгаризми – лексичні одиниці, які служать для виразу прокльонів і лайливих слів, деякі з яких у сучасному мовленні використовують як загальні вигуки, а також це лексеми, що сприймаються як ненормативні, тобто ті слова, які заборонені до використання у порядному суспільстві. Вульгаризми, як правило, використовуються за звичкою, тобто без усвідомлення їхнього значення або як наслідок повторення за іншими індивідуумами з метою здаватися більш сучасним. Однак у наш час ступінь заборони їхнього використання знижується, тому ненормативні лексеми можна зустріти навіть у визнаних художніх творах, зокрема повістях, романах. Переусвідомлення заборони на використання нецензурної лексики спровокувало різкий зріст у використанні вульгаризмів у повсякденному житті. Таким чином, ураховуючи власну специфіку, ненормативна лексика з малою вірогідністю може потрапити до словників та бути зафіксованою в мовленні. Підкреслимо, що лайливі слова та прокльони, як правило, виконують функції вигуків, тобто служать для вираження таких емоцій, як злість, роздратування, утома,

незадоволення тощо. Вульгаризми не використовуються в жодному з функціональних стилів мови, окрім художньої прози (emotive prose – авт.), де їх можна зустріти виключно в прямій мові персонажів. На думку дослідників, не кожен вираз, який має семантику грубості, може вважатися вульгаризмом. Грубість може бути слідством граматичного спотворення речення, неправильної вимови, навмисної зміни слів. У даному випадку все мовлення характеризується як грубе й недоречне, але воно не має прямого зв'язку з вульгаризмами. Ненормативна лексика, на відміну від грубого мовлення, завжди має визначене емоційне навантаження, унаслідок чого має, як правило, невиразний логічний смисл.

У наш час, на жаль, проводиться незначна кількість досліджень (Д. Бузаджи, В. Жельвіс, Н. Drobiger, М. Karjalainen), присвячених вивченню ненормативної лексики як самостійного лінгвістичного явища. Нецензурна лексика належить до зниженої й стоїть на нижній сходинці за ступенем емоційного забарвлення. Однак виділення вульгаризмів як незалежної групи лексичних одиниць представляє складність для лінгвістів-теоретиків, тому що ключові характеристики зазначених лексем досі не визначені повною мірою [7].

Вульгаризми, на думку дослідників, – найгрубіший пласт лексики, що виражає граничну ступінь презирства, роздратування, найбільш сильну ступінь емоцій, зазвичай негативних. Узагальнюючи різні визначення, підсумовуємо, що вульгаризми, або нековдані лексичні одиниці, – це ті, що, як правило, не визнаються одиницями літературної мови, не фіксуються в звичайних тлумачних словниках, не можуть бути використані при виступі перед аудиторією, останнім часом вживаються в письмовій формі, у ЗМІ та в художніх творах. Але такі одиниці є, безумовно, у всіх мовах, а іноземці, вивчаючи українську мову, починають уникати деяких слів, ніяковіти при їхньому вживанні – ці слова співзвучні нецензурним словам у їхній рідній мові.

Автори посібника «Стилістика англійської мови» М. Кузнець та Ю. Скребнев розглядають вульгаризми як вид лексем, що належать до зниженої лексики, визначаючи досліджувані мовні одиниці як слова й вирази, які мають «надто різку й образливу» семантику, що пояснює неприпустимість їхнього використання в мові [3]. Мовознавці виділяють дві підгрупи вульгарної лексики:

- 1) лексичні вульгаризми;
- 2) стилістичні вульгаризми.

До першої підгрупи відносять лексеми, що позначають явища та поняття, які не прийнято обговорювати в суспільстві, тобто такі феномени, які вважаються образливими та непристойними. Для вираження подібних понять у разі потреби, як правило, вживаються або евфемізми-тропи, що

застосовуються для пом'якшення початкового значення, або наукові терміни [3]. Іншими словами, компонент вульгарності в нецензурних лексемах полягає в їхньому денотативному аспекті, що суперечить нормам етики.

До другої підгрупи відносять лексеми, денотат яких не містить нічого грубого та аморального. Вульгарний компонент даних мовних одиниць полягає в зневажливому ставленні того, хто говорить, до денотату. До цієї підгрупи відносять також лайливі слова й висловлювання, оскільки їхнє вживання має схожі функції, а безпосередньо лексеми – схожу емоційну насиченість. Вульгаризми з цієї підгрупи широко використовуються в афективному мовленні. Афективне мовлення – емоційна та експресивна форма мовлення, реалізована шляхом використання окремих слів та словосполучень. Отже, вульгаризми можуть бути афективами – засобами вербалізації емоційного стану [5]. Однак необхідно звернути увагу, що надто часте використання вульгаризмів-афективів у мовленні знижує їхню емоційну насиченість.

Дослідженням поняття «вульгаризм» цікавився також В. Хом'яков, який визначив вульгарну лексику англійської мови як компонент просторіччя [2]. З іншого боку, він вказав на неточності в роботах М. Кузнець та Ю. Скребнева, стверджуючи, що існує відносно велика кількість сленгів із пейоративною конотацією, які не можуть бути названі вульгаризмами. Проте В. Хом'яков погоджується з тим, що лайки та лайливі слова є нецензурною лексикою. Також учений пояснює, що при виявленні стилістично-вульгарних лексичних одиниць необхідно враховувати екстралінгвістичний контекст, уточнювати тимчасову приналежність та брати до уваги індивідуальний авторський стиль.

Мовознавець також формулює «робоче визначення» вульгарної лексики. Під «вульгаризмами» слід розуміти лайки, дуже грубі й непристойні прокльони і навіть слова-табу (four-letter words), які неприпустимі для вживання в повсякденному дискурсі, якщо при розмові присутні жінки та діти [2]. До категорії вульгаризмів В. Хом'яков відносить також богохульства, які здатні викликати протест у реципієнта повідомлення. Автор наголошує на тому, що, як правило, недоречно вживання релігійних термінів також може викликати стан афекту [2].

Також мовознавець вказує на необхідність використання діахронічного підходу при аналізі стародавніх текстів, оскільки необхідно враховувати стилістичні зрушення, унаслідок яких нейтральні лексеми можуть стати вульгаризмом. Розмірковуючи про сучасні тенденції вживання вульгарної лексики в англійській літературі, В. Хом'яков уточнює, що кількість використовуваних вульгаризмів збільшується з часом, у зв'язку з цим багато табуйованих слів перестають розумітися як

заборонені, виконуючи функцію дуже грубих інтенсифікаторів, що надають емоційного забарвлення й підвищують експресивність мови персонажів. Зазначимо, що стилістична тональність вульгаризмів може відрізнитись у різних варіантах англійської мови. Цей факт необхідно враховувати під час перекладу. У такий спосіб В. Хом'яков виділяє три основні види лексем, що становлять пласт ненормативної лексики:

- 1) нецензурні слова та слова-табу;
- 2) богохульства;
- 3) вульгаризми-інтенсифікатори [2].

Під час розробки класифікації вульгаризмів В. Хом'яков дотримувався концепцій Еріка Партріджа [4] та Іржи Носека [8], тому слід звернутися до праць цих лінгвістів і проаналізувати їхні роботи.

Класифікація Іржи Носека показує неоднорідність шару зниженої лексики англійської мови. Учений розподіляє «пейоративи» на декілька груп:

1. Terms of Abuse (слова-образи) – слова та вислови з пейоративною конотацією, що безпосередньо чи опосередковано впливають на почуття та емоції реципієнта, які вживаються з метою образити. Слова-образи передусім мають три структурних види: одне слово; фраза чи словосполучення; вираз із займенником [8].

2. Imprecations (прокльони) – слова й вирази, зазвичай позбавлені сенсу, що виконують функцію вербалізації емоцій. Мовні одиниці з цієї підгрупи схожі за метою використання з вигуками; також до цієї підгрупи входять різноманітні богохульства [8].

3. Vulgarisms (вульгаризми) – слова та висловлювання, невід'ємною рисою яких є сприйняття реципієнтом даних мовних одиниць як грубих, образливих, непристойних, аморальних. На відміну від прокльонів, вульгаризми можуть не мати посилянь до надприродних сутностей. Від слів-образ вульгаризми відрізняються тим, що, часто не мають прямого відношення до реципієнта повідомлення. Однією з функцій нецензурної лексики є передача емоційного стану (експресивна функція). Вульгаризми не завжди є незалежними лексемами, вони можуть утворювати словосполучення, виступати в реченні в різних синтаксичних ролях. Іржи Носек поділяє вульгаризми на три групи за ступенем грубості: вульгаризми з легким стилістичним забарвленням; вульгаризми з підвищеним стилістичним забарвленням; слова-табу [8].

Класифікація Іржи Носека є найбільш повною та докладною класифікацією нецензурної лексики. Крім того, висновки Іржи Носека схожі з висновками І. Гальперіна, який також розмірковував про рівень виразності стилістичної тональності зниженої лексики [6].

Інший підхід до визначення нецензурної лексики знаходимо в

роботах Х. Касареса. Лінгвіст виділяє чотири групи лексем, які можуть називатися вульгарними:

- 1) народні слова та вирази;
- 2) сільські висловлювання;
- 3) невічливі слова;
- 4) грубі слова, які через непристойність, як правило, не фіксують у словниках, щоб дотриматися пристойності [1].

Поділ нецензурної лексики на дані підгрупи суб'єктивний. При детальному розгляді запропонованого трактування можна помітити відсутність чітких розмежувань. Наприклад, народні слова й вирази можуть бути сленгами, що є розмовними неологізмами, які швидко переходять до шару загальноживаної лексики [6]. Сільські висловлювання можуть бути діалектними варіантами мовної норми або просторіччям. Підгрупу невічливих слів за складом можна порівняти з категорією слів-образів у класифікації Іржи Носека, унаслідок чого можна дійти висновку про спірність включення слів із цієї підгрупи до поняття нецензурної лексики. Таким чином, із певною точністю під вульгаризмами можна розуміти лише четверту підгрупу, виділену Х. Касаресом. Ерік Партридж, концепції якого дотримується В. Хом'яков, робить спробу звуження досліджуваного поняття, розглядаючи лише лексеми, віднесені Х. Касаресом до четвертої підгрупи, тобто грубі й непристойні слова, що заважають дотриманню пристойності. Так, лінгвіст поділяє вульгаризми на дві групи:

– слова й вирази, яким не властива семантика непристойності, що спочатку використовувались робочим класом, але з часом стали загальноживаними,

– слова й вирази, що належать до ідіоматичного англійського (або діалекту), що позначають функції тіла, акти, процеси чи предмети, які не прийнято обговорювати в пристойному суспільстві незалежно від соціального класу [4].

Зазначимо, що в дослідженнях із просторічної лексикографії Е. Партридж розглядає лише другу групу вульгаризмів: у своєму словнику з позначкою *vulgar* він зазначає соціальні табу. Ця позначка ставиться в разі вульгарності денотативного змісту лексеми [4].

Таким чином, аналіз лінгвістичних досліджень виявив, що поняття вульгаризму досі залишається спірним через неоднорідність пласту зниженої лексики. Проте більшість учених виділяє такі характеристики нецензурної лексики:

- 1) грубість та непристойність як конотативного, так, як правило, і денотативного змісту лексем;
- 2) наявність функцій вербалізації емоцій та інтенсифікації;

3) відсутність класової та територіальної обмеженості вживання (загальнодоступність).

Визначення вульгаризмів у різних мовних культурах підкреслює різні характеристики досліджуваних лексем. Необхідно з'ясувати різницю або зробити висновки про схожість у культурному розумінні лінгвістичного феномену носіями англійської та української мов, що є важливим для досягнення мети дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гороть Євгенія, Малімон Леся. Сучасна лексикографія: проблеми й перспективи. *Актуальні питання іноземної філології*. № 3 (2015). URL: <https://ariph.vnu.edu.ua/index.php/ariph/article/view/51> (дата звернення: 21.11.2021).

2. Дречко Анастасія. Німецькомовний молодіжний сленг та жаргонізми: спільні та відмінні риси. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1238> (дата звернення: 12.05.2022).

3. Лук'янченко І. О. Стилїстика англійської мови: навч. посібник для студентів ст. курсів та викл. фак. та ін-тів іноз. мов. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2012. 156 с.

4. Перекладацькі інновації: матеріали VI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Суми, 17–18 березня 2016 р. / редкол.: С. О. Швачко, І. К. Кобякова, О. О. Жулавська та ін. Суми: Сумський державний університет, 2016. 165 с.

5. Рябініна І. М., Лисенко Н. В., Ковальова К. Д. Проблема художнього перекладу оказіональних слів (на матеріалі роману Ч. Буковскі «Поштамт»). *Горбачуківські студії: матеріали Всеукраїнської заочної науково-практичної інтернет-конференції* / [за ред. Д. В. Горбачука, Н. І. Кочукової]. Випуск 7. Слов'янськ, 2022. С. 46–51.

6. Galperin I. R. English Stylistics. URL: <https://studfile.net/preview/5116113/> (дата звернення: 12.05.2022).

7. Karjalainen M. Where have all the swear words gone? An analysis of the loss of swear words in two Swedish translations of J.D. Salinger's *Catcher in the Rye*. Pro Gradu thesis Faculty of Arts Department of English University of Helsinki. Helsinki: University of Helsinki, 2002. P. 8. URL: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19330/wherehav.pdf> (дата звернення: 12.05.2022).

8. Nosek J. Semantic Features of Modern Colloquial English. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*. Vol. 1 1963. P. 5–28.

*Коротяєва І. Б., Григорова А. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний розвиток українського суспільства, етап його розвитку на світовій арені, співпраця з різними країнами, необхідність вільного орієнтування закордоном забезпечило попит на вільне володіння англійською мовою. Ефективність та якість навчання англійської мови посідає головне місце на новітньому розвитку освіти. Підходи до вивчення іноземної мови зазнають кардинальних змін. Одне з пріоритетних питань методики вивчення англійської мови – активна самостійна робота учнів, яка сприяє їх самовираженню, розвитку, формуванню активності у вивченні мови.

Необхідно зазначити, що поняття самостійної роботи має декілька значень. Одні науковці трактують самостійну роботу, як метод і форму навчального процесу, де представлена діяльність учасників навчального процесу. Інші вчені розуміють самостійну роботу, як окремі завдання, що потребують самостійного самовдосконалення. Існує також думка про те, що самостійна робота – діяльність учнів без участі вчителя.

Той факт, що поняття «самостійної роботи» не отримало єдиного визначення є природним через свою багатогранність. Більшість українських і зарубіжних науковців-педагогів, таких як Н. М. Бібік, М. І. Гелашвілі, Б. П. Єсипов, А. О. Куликова, А. К. Маркова, А. К. Осницький, П. І. Підкастий, О. Я. Савченко, В. П. Слободян, Л. Тудор Г. Я. Шишмаренкова розглядають самостійну роботу, як засіб і метод навчання, різновид і форму організації навчальної діяльності.

С. Величко трактує самостійну роботу, як вид діяльності, який виконується без посередньої участі викладача, але за його завданням і у визначений для цього час. При цьому учні працюють над досягненням зазначених цілей, демонструють свої зусилля і виражають в тій чи іншій формі результати своєї фізичної та розумової діяльності. Бачимо, що педагог вбачає самостійну роботу, як взаємодію вчителя та учнів. Учитель розробляє завдання, ставить цілі навчання, коригує роботу учнів, мотивує їх діяльність, дає інструменти до практичних дій і самостійності. Учні демонструють цілеспрямованість і відповідальність [7, с. 263].

Німецький науковець Адольф Дістерверг надавав самостійній роботі учнів вкрай великого значення. Педагог зауважував, що людину неможливо розвивати і надавати освіту без її бажання. Кожен учасник

освітнього процесу повинен досягти розвитку і освіти власною діяльністю, власними зусиллями. У розвитку самодіяльності вчений бачив не тільки кінцеву мету освіти, а й умову освітньої діяльності [7, с. 263].

К. Д. Ушинський стверджував, що самостійність учня – єдина міцна основа будь-якого плідного навчання [7, с. 264].

Я. А. Коменський при вивченні самостійної роботи наполягав, що людина може вивчити тільки те, що розуміє [7, с. 263].

В. Лук'яненко вбачав важливим формувати самостійність творчого мислення [7, с. 263].

О. Слобоняк і С. Величко також доводили, що розвиток самостійної роботи сприяє розкриттю творчих здібностей учнів [7, с. 263].

І. А. Рапопорт і Г. А. Турій наголошують, що самостійна діяльність учня при вивченні англійської мови – це його навчально-комунікативна діяльність, засобом організації якої є самостійна робота [3, с. 95]. Учені вважають, що самостійна робота здійснюється під керівництвом вчителя за розробленими вчителем завданнями. Послідовне, кероване виконання навчальних дій призводить до оволодіння матеріалом, формування необхідних умінь та навичок. Науковці впевнені, правильно побудована самостійна робота реалізує мету навчання іноземної мови учнів відповідного віку [3, с. 96].

Р. М. Мількенсон стверджував, що самостійна робота – виконання учнями завдань без будь-якої допомоги, але під наглядом вчителя [7, с. 263]. При виникненні труднощів вчений пропонує перейти до колективних видів роботи.

З. Мілютина визначає самостійну роботу учнів як результат правильно організованої навчальної діяльності. Науковець вважає, що самостійна робота – це вищий вид навчальної діяльності, який вимагає від учнів високої свідомості, самодисципліни і самовдосконалення [7, с. 264].

Б. П. Єсипов вбачає організацію самостійної роботи, який виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданнями у спеціально відведений для цього час [3, с. 95].

А. М. Щукін виражає схожу з Б. П. Єсиповим думку. Тобто, вчений впевнений, що самостійна робота повинна відбуватися без контакту з вчителем. Самостійна робота, як наголошує науковець може бути скерована викладачем через навчальні матеріали. А. М. Щукін вважає навчальні матеріали невід'ємним обов'язковим компонентом організації самостійної роботи [7, с. 264].

Л. Г. Вяткін вважає, що виконання завдань в умовах систематичного зменшення прямого втручання вчителем сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню пізнавальної діяльності учнів [3, с. 95].

П. І. Підкасистий виділяє ознаки самостійної роботи учнів. Це творчість і єдність процесуальної і логіко-змістової сторони діяльності. Учений визначає самостійну роботу, як засіб, який в кожній конкретній ситуації відповідає конкретній дидактичній меті і завданню. Вчений висловлює думку, що на кожному етапі учні формують необхідний рівень знань та умінь для розв'язання пізнавальних завдань [7, с. 264].

А. В. Конишева зазначає, що самостійна робота складається з окремих взаємопов'язаних елементів. Це важливо враховувати при організації самостійної роботи учнів старшої профільної школи [7, с. 264].

Аналіз наукових підходів дозволяє нам виділити структуру, ознаки та компоненти самостійної роботи.

У структурі організації самостійної роботи виділяють зовнішні та внутрішні ознаки.

С. Потапенко виділяє три компоненти самостійної пізнавальної діяльності учнів [7, с. 264]:

Компоненти самостійної роботи	Опис компонентів
Змістовий компонент	набуті знання, які виражаються через поняття та образи
Оперативний компонент	використання набутих умінь
Результативний компонент	набутий досвід, розкритий потенціал, досягнуті цілі та завдання

Дослідження наукових праць допомагає виділити основні вміння, які можна набути під час самостійної діяльності. До цих умінь відносяться самоорганізованість, вміння ставити цілі, планувати свої дії, шукати рішення, застосовувати знання для досягнення мети, контролювати і оцінювати процес навчальної діяльності.

Вивчення психолого-педагогічної літератури доводить доцільність організації самостійної роботи при навчанні англійської мови учнів старшої профільної школи. Самостійна робота сприяє значному підвищенню ефективності навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Можемо впевнено заявити, науковці наполягають, що самостійна робота повинна стати основою освітнього процесу при навчанні англійської мови в старших класах. З огляду на це вважаємо важливим розкрити суть науково-теоретичних підходів до організації самостійної роботи учнів.

Згідно з законом України про освіту основою діяльності старшої профільної школи є принцип гуманізму і гуманістичний підхід [4, с. 3]. Вони складають основу науково-теоретичних підходів до організації самостійної роботи учнів. Ядро організації самостійної роботи вбачається в реалізації мотиваційно-цільового та когнітивного компонентів особистісного розвитку учня, в умінні контролювати і адекватно оцінювати набуті знання. З наведеного зазначимо, що організація самостійної роботи – це поєднання кропіткої праці, самодисципліни, амбіційності, самореалізації та самовдосконалення. Саме системний підхід організації самостійної роботи дозволяє розглядати досліджене явище як єдине ціле з поясненням змісту і цінності кожного елемента системи, як самостійного об'єкту.

Мотивація, як основа розвитку особистості, найефективніший механізм організації самостійної роботи учнів старшої профільної школи при навчанні англійської мови. Коли вчитель організує самостійну роботу із врахуванням особистісно-психологічних характеристик учнів, він тренує їх вміння та навик оцінювати свої здібності, планувати роботу, розробити власну траєкторію у виконанні завдань. Сформувані такі навички можливо за допомогою аксіологічного підходу, який передбачає формування цінних орієнтацій, настанов і мотивів. Застосування аксіологічного підходу на практиці забезпечує ціннісно-мотиваційну спрямованість впровадження самостійної роботи, визначення кінцевої мети, використання нових інформаційних технологій.

Н. Д. Молдовська впевнена, що справжня самостійність розуму – це певна зрілість думки, об'єктивна істинність судження, уміння використовувати знання для аналізу явищ життя і мистецтва. До цього рівня слід вести учнів, ставлячи перед ними складні завдання, що сприяють формуванню світогляду, моральних та естетичних поглядів [7, с.265]. З цього боку бачимо, що формуванню самостійності сприяє синергетичний підхід, який забезпечує більший ступінь свободи планування та самокорекції навчальної діяльності [7, с.265].

Підсумовуючи, зазначимо, що всі основні твердження науковців щодо самостійної роботи зводяться до важливості набуття учнями практичних навичок та удосконалення здібностей. Мета самостійної роботи учнів старшої профільної школи у процесі формування іншомовної компетентності є навчити учнів працювати з матеріалом, поглиблювати знання з предмету, проявляти інтерес до вивчення іноземної мови, самоорганізовувати свою роботу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія. Київ: Твім інтер, 2003. 390 с.
2. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. Методика навчання іноземних мов і культур: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2014. 590 с.
3. Гулеватий В. Л. Шляхи підвищення мотивації навчання. Вінниця: АРК, 2006. 147 с.
4. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991р. №1060-ХІІ.
5. Калініна Л. В. Англійська мова (10-й рік навчання, профільний рівень): підручник для 10 класу загальної середньої освіти. Київ: Генеза, 2018. 240 с.
6. Карпюк О. Д. Англійська мова (10-й рік навчання): підручник для 10 класу загальної середньої освіти. Тернопіль: “Видавництво Астон”, 2018. 256 с.
7. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2013. 360 с.

*Korotiaieva I., Kubota M.
(Sloviansk – Dnipro)*

TEACHING CRITICAL THINKING IN THE ESL HIGH SCHOOL CLASSROOM

Critical thinking is the heart and soul of learning, and ultimately more important than any one specific content area or subject matter. This question is what inspires the creation of seemingly learning taxonomies and teaching methods. In recent years, English language teaching has witnessed a great increase in the emphasis upon critical thinking skills development alongside language proficiency. The ultimate majority of English language teachers recognize the central role played by critical thinking in effective language pedagogy. The significance and value of critical thinking skills are thought of at present as being ones of social empowerment, enhanced communication, employability and networking. On the one hand, the most decisive point of the issue is that of simulating and enhancing student's capacity for critical thinking, promoting critical thinking skills across diverse social-cultural and educational contexts. On the other hand, it is that of teacher's ability to continually self-assess his/her own beliefs and methods in the classroom in order to enhance students' critical thinking skills.

Various aspects of the problem under discussion have been studied by

many foreign educators, researchers and methodologists, in particular: L. Anderson, B. Beyer, B. Bloom, A. Chamot, S. Cottrell, D. Hill, J. Hughes, S. Norris, T. Wagner, D. Willingham and others.

Recent research indicates that team work, problem solving and critical thinking are essential skills that top the list of the most desired attributes for the 21st century workplace, school leavers in particular. Most of the research conducted drew attention to the fact that many secondary school leavers lack capacity in specific areas. Therefore, secondary schools and colleges, are interested in ensuring suitable adaptation and adjustment of their curricula in order to equip pupils and students with effective skills needed for successful professional careers in the 21st century [5; 6; 7].

The English language classroom has an important place in high school curriculum and plays a key role in developing skills, including critical thinking also referred to as the skill of responsible thinking [4]. Foreign educators and researchers emphasize that language teachers' creative teaching approaches, methods, methodological and reflective skills can have positive and direct implications for influencing positive changes in the educational system [7; 9]. In short, critical thinking is more than understanding something – it involves evaluation, critiquing, and a depth of knowledge that surpasses the subject itself and expands outward. It requires problem solving, creativity, rationalization, and a refusal to accept things at face value.

The term “critical thinking” first started emerging in academic circles and literature in the mid-twentieth century. Educators and academicians stressed that critical thinking referred to the search for evidence to support (or discredit) a belief or argument. Critical thinking has as its goal, the simulation of analytical and evaluative processes of the mind. Foreign educators suggest an inventory of critical thinking skills that can be developed in the classroom [2]: **Elementary Clarification** (Focusing on a question, Analyzing arguments, Asking and answering questions that clarify and challenge); **Basic Support** (Judging the credibility of a source, Making and judging observations); **Inference** (Making and judging deductions, Making and judging inductions, Making and judging value judgments); **Advanced Clarification** (Defining terms and judging definitions, Identifying assumptions); **Strategies and Tactics** (Deciding on an action, Interacting with others). The following is Bloom's Taxonomy, which gives a six-level classification of critical thinking. A person begins with level one and then progresses to level six working through the analytical thinking process to reach the final process of evaluation. This taxonomy suggests that a person who goes through steps one to six will arrive at an analytical evaluation and not reach an evaluation based on impulse, emotions or sensations.

Bloom's Taxonomy: 1) Knowledge = Specific Facts; 2) Comprehension

= Understanding of facts; 3) Application = Generalizing facts to other situations; 4) Analysis = Breaking problems down, recognizing connections between subparts; 5) Synthesis = Combining separate elements to form a coherent whole; 6) Evaluation = Critically using information to make (reasonable) judgments [3, p. 9].

At the core of Bloom's taxonomy is a series of skills that teachers should develop in their learners in order to make their students learn more effectively. Over the years, many other educators have made efficient attempts to provide a set of sub-skills which take the learner from lower level thinking to a higher level thinking [1]:

Understanding. When we read or listen to a text, we process it and then try to understand it. In our native language this is simply a case of knowing what we are reading, seeing or listening to. For the language learner doing this in a foreign language, this stage will of course take longer. The teacher might need to ask questions such as 'What kind of text is it? Is it from a newspaper? Where would you read it?'

Applying. Having studied a text, we take the new information and apply it to something. In the language classroom this often means answering some comprehension questions or filling in a table with some facts or figures in the text. In other words, it is about task completion with the new information that we have understood.

Analyzing. The analysis stage is where we return to the text and start to question how the author's information is presented. For example, the students might have found information in the text but next we want them to find evidence supporting the main point(s). Often the task involves identifying how a text or its arguments are constructed. In other words, students are becoming more critical of the text and not accepting it at face value.

Evaluating. Evaluating is one of the key 'higher-order' critical thinking skills. It's the stage at which students have isolated the author's arguments and views and start to evaluate the validity and relevance of the information. This could involve asking students to assess how much of the text is fact supported by evidence and how much is the opinion of the author. If they are going to use the information in the text to support their own writing then they need to be sure it is both valid and relevant. Evaluating is probably the most complex stage for many language learners as it can require very high-level language skills.

Creating. This is the last of the five sub-skills. Having studied a topic by drawing on a number of texts, students need to apply their new knowledge and to create something of their own out of it. For example, perhaps they are writing an essay expressing their own opinion but based on the facts and evidence they have researched. Or perhaps they do a group presentation with other students in which they present all the arguments for and against a view before then

presenting their own conclusions.

A stairway of critical thinking. The five sub-skills above can be represented as a set of linear steps or stairway progressing steadily upwards in order of difficulty and sophistication.

Such a model is helpful if we plan to design activities that will take students from one step to the next and so develop their critical thinking skills. However, it's important to remind ourselves that, in reality, learning – especially when it involves learning a foreign language – never runs quite so smoothly.

A student might read and understand a text, then start to apply or analyze, only to find that they have misunderstood something and have to return to the beginning. Equally, when students start to create a presentation or complete a project, they might find they need more information in support of their own main idea and so they have to return to their sources and re-evaluate them. However, the idea that these sub-skills are like five steps going upwards does provide us with a scaffold on which to create a clearer practical image of what goes towards making a Critical Thinker [7, p. 3–4].

Nowadays, most English language teachers agree that communicative language tasks require critical thinking. Such tasks engage the student in authentic communication. The modern language high school classroom makes wide use of either authentic texts or real texts which have been adapted for the language level of the students. As soon as you present students with a text, in which the speaker or author expresses fact and opinion, students need to comprehend the meaning, analyze the facts, match the argument to the supporting evidence, and then express their own view in response to the text or to the problem. In other words, very soon while learning a language, students are also confronted by the need to approach texts critically [9; 10].

There is a lot of interest and valuable implementation of critical thinking teaching already taking place in the ESL high school classroom, and the majority of English language teachers recognize the central role played by critical thinking in effective foreign language teaching and pedagogy. This fact has been proved by the results of the research conducted in a number of the Ukrainian secondary schools.

It is beyond any doubt, that critical thinking, together with creativity, cooperation, and communication, make the four crucial habits of the 21-st century specialist. Therefore, the problem of teaching critical thinking remains to be relevant in the secondary school classroom, in general, and in the ESL classroom, in particular. Current school curricular and school coursebooks should take it into account.

In conclusion, it should be emphasized that there is a need for targeted professional development for English teachers in the area of critical thinking that will include a theoretical foundation, reinforcement of the basic principles

of critical thinking and practical activities that teachers can utilize in the ESL classroom.

REFERENCES

1. Anderson L.W. & Krathwohl D.R. (Eds) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2000. 333 p.
2. Beyer B. Practical strategies for the direct teaching of thinking skills / A. Costa (Ed.), Developing minds: A resource book for teaching thinking: Vol.1, 2nd ed. 1991. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 274–279.
3. Bloom B. S., Englehart M. B., Furst E. J., Hill W. H., & Krathwohl O. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: The cognitive domain. New York: Longman, 1956.
4. Chamot A. Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom. TESOL Matters, 1995. 5,(5), 1,16.
5. Cottrell S. Critical Thinking Skills. Palgrave Macmillan; 2nd edition, 2011. 296 p.
6. Hill D. Student Essentials: Critical Thinking. Trotman; UK ed. edition, 2011. 112 p.
7. Hughes J. Critical Thinking in the Language Classroom. ELi, 2014. 28p.
8. Reid S. Teaching critical thinking. CELE Journal, 1998. 6, pp. 17-22.
9. Vdovina E., & Gaibisso L. C. Developing critical thinking in the English language classroom: A lesson plan. ELTA Journal, December 2013, i(1), 54-68. Retrieved 2021, November 13 from <http://eltajournal.org.rs/wp-content/uploads/2013/12/VII-Developing-Critical-Thinking-in-the-English-Language-classroom.pdf>.
10. Willingham D. T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? Arts Education Policy Review, 2008, 109:4, 21-32, DOI: 10.3200/AEPR.109.4.21–32.

*Ледняк Ю. В., Ледняк Г. В., Кушнір К. А., Агалоян С. Ю.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

АНАЛІЗ ЛЕКСИКИ ОРИГІНАЛУ ТА ПЕРЕКЛАДУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ШЛЯХ ДО БІЛЬШ ТОЧНОГО ТА ГЛИБОКОГО РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Предмет «Зарубіжна література» завдяки специфіці основного

предмету вивчення («найкращі твори світового письменства в українських перекладах» [2, с. 3]) посідає особливе місце в системі шкільної та фахової передвищої освіти, адже «через українські переклади сприяє формуванню та збереженню *генетичного коду нації*, вихованню свідомого громадянина України, який, вивчаючи найкращі взірці чужої літератури, глибше пізнає й розуміє реалії *своєї* країни, традиції *рідної* культури. Завдяки читанню художніх творів *різних* країн і народів учням розкриваються своєрідні *культурні коди розмаїтого світу*, необхідні для психологічної й соціальної адаптації особистості до сучасного полікультурного суспільства» [2, с. 2].

Проте для розкриття культурного іншої нації, більш глибокого й повного осягнення іншомовного художнього твору слід звертатися не до перекладу цього твору, а до оригіналу, адже переклад в будь-якому разі несе на собі відбиток особистості перекладача, його сприйняття даного твору.

Отже, за можливості (про це, до речі, йдеться й у пояснювальній записці до шкільної програми із зарубіжної літератури) слід звертатися до оригіналу.

Так, розглядаючи новелу Ф. Кафки «Перевтілення» («Die Verwandlung»), звертаємо увагу на те, що саме у першому ж реченні твору сказано про перевтілення головного героя. Для цього пропонуємо прочитати перше речення твору українською та німецькою мовами:

«Одного ранку, прокинувшись од неспокійного сну, Грегор Замза побачив, що він обернувся на страхітливу комаху» [4, с. 1].

«Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt» [9, с. 1].

Ключовими будуть для нас словосполучення «страхітлива комаху» та «ungeheures Ungeziefer». Звернемося до словників.

У «Новому німецько-українському і українсько-німецькому словнику», укладачами якого є В. Ф. Малишев та В. А. Кібенко, знаходимо переклад прикметника «ungeheuer»: «жахливий, величезний: надзвичайний» [7, с. 239]. Слова «Ungeziefer» у цьому словнику немає.

«Великий німецько-український словник» В. Мюллера пропонує такі варіанти перекладу прикметника «ungeheuer»: «1. величезний, колосальний; 2. розм. дивовижний, надзвичайний» [6, с. 636]. Щодо іменника «Ungeziefer», то в даному словнику зазначено: «*Ungeziefer n* – s збірн. шкідники, паразити (*про комах*)» [6, с. 637].

Натомість «Deutsches Universalwörterbuch» («Німецький універсальний словник») видавництва «Дуден» містить таку статтю: «*Un|ge|zie|fer*, das; -s [mhd. ungezūbere, zu ahd. zepar = Opfertier, Н. u., eigtl.

= zum Opfern ungeeignetes Tier]: Bestand an [schmarotzenden] tierischen Schädlingen (wie Läuse, Wanzen, Milben, auch Ratten u. Mäuse): U. vernichten; das Haus war voller U.; ein Mittel gegen U» [8, с. 1851]. Тобто в цьому дуже авторитетному виданні стверджується, що аналізованим іменником називають не тільки шкідливих комах (вошей, клопів, кліщів), але й пацюків та мишей.

Отже, перекладач обрав (бо не міг інакше) лише одне зі значень багатозначного прикметника «ungeheur» та переклав іменник «Ungeziefer» як «комаха», упустивши важливу частину значення – «шкідник, паразит» (страхотливі на вигляд комахи можуть бути корисними, а їхній страхотливий вигляд є своєрідним захистом).

Звернення до оригіналу дозволяє в даному випадку зрозуміти, як сприймає своє перевтілення сам Грегор Замза (так це сприймають і його рідні), отже, краще зрозуміти головного героя з рідними та самим собою, допомагає повніше осягнути авторську позицію.

Зіставляти оригінал і різні переклади при вивченні вірша Г. Гейне «Ein Fichtenbaum steht einsam» пропонує Л. Ф. Мірошніченко, щоправда, основна мета роботи, яку вона пропонує, – «пояснити учням різницю між типами перекладу (вільним і підрядковим), увести поняття «художній переклад» [5, с. 105] (відповідні завдання містяться і підручниках та посібниках із зарубіжної літератури для 9 класу).

Але звернемося до вірша. Наведемо оригінал і підрядковий переклад та чотири поетичні переклади:

Heinrich Heine

Ein Fichtenbaum steht einsam
Im Norden auf kahler Höh.
Ihn schläfert; mit weißer Decke
Umhüllen ihn Eis und Schnee.

Er träumt von einer Palme,
Die, fern im Morgenland,
Einsam und schweigend trauert
Auf brennender Felsenwand.

[Цит. за 3, с. 104]

Переклад М. Старицького

На півночі млявій, в заметах, у
кризі
Самотня соснина дріма,
Куня, похилившись, і в білії ризи
Вдягла її пишно зима;

Підрядковий переклад

Ялина (*ч. р.*) стоїть самотньо
На півночі на голій вершині.
Вона сонна; білим покривалом
Огортають її лід та сніг.

Їй сниться пальма,
Яка, далеко на сході,
Самотньо та мовчки тужить
На розпеченій прямовисній скелі.

(Переклад наш. – Г. В. Ледняк)

Переклад Л. Первомайського

Самотній кедр на стромині
В північній стоїть стороні,
І кригою, й снігом укритий,
Дрімає і мріє вві сні.

І бачить він сон про пальму,

І марить та сосна про сонце
блискуче,
Їй сниться південь-сторона,
Де теж в самотині, на скелі
пекучій,
Красується пальма сумна.

[Цит. за 5, с. 106]

Переклад М. Рильського

На півночі кедр одинокий
В холодній стоїть вишині,
І, сніжною млою повитий,
Дрімає і мріє вві сні.

Він мріє про пальму чудову,
Що десь у східній землі
Самотньо і мовчки сумує
На спаленій сонцем скелі.

[Цит. за 1, с. 25]

Що десь у південній землі
Сумує в німій самотині
На спаленій сонцем скелі.

[Цит. за 1, с. 25]

Переклад Ю. Отрошенка

На півночі дикій зріс кедр одинокий,
Могутній стрункий богатир,
Під снігом блискучим, під небом
високим

Він спить над проваллями гір.

І сниться йому спекотлива пустеля

І сяйво зорі золоте,

І дивно смутна, одинока на скелі

Замріяна пальма росте.

[Цит. за 3, с. 104]

По-перше, жоден із наведених перекладів не передає точно ритміко-мелодійного малюнку оригіналу. У перекладах М. Старицького та Ю. Отрошенка з'являються моменти, відсутні в оригіналі (наприклад, «білії ризи», в які дерево «вдягла ... пишно зима», у М. Старицького, «могутній стрункий богатир» (про дерево), «сяйво зорі золоте» у Ю. Отрошенка). Усе це створює доволі яскраву картину, але пом'якшує напругу оригіналу, уводить від нього.

Цікавим є вибір перекладу слова «Fichtenbaum» - «сосна» («соснина») або «кедр». Зрозуміло, що вибір слова «кедр» обумовлений бажанням перекладачів зберегти центральну опозицію аналізованого вірша – «чоловіче – жіноче» (в німецькій мові іменник «Fichtenbaum» належить до чоловічого роду). Взагалі-то кедр – дерево, яке не росте на півночі (головні райони його поширення - Середземномор'я та Гімалаї, зустрічається він і в Криму). Сибірську сосну, яка дає відомі кедрові горішки, кедром називають помилково.

Вибір слова «сосна» пояснити важко: Fichtenbaum – ялина, а не сосна [див., наприклад, 7, с. 99].

Вищезазначене приводить нас до думки, що в даному випадку на уроці не можна обмежуватися знайомством з художніми перекладами. Якщо учні вивчають німецьку мову, слід основну увагу приділити роботі з оригіналом, якщо ж не вивчають – звернутися до підрядкового перекладу.

Звісно, не варто, якщо є можливість повноцінно працювати на

уроках зарубіжної літератури з оригіналами творів (якщо до такої роботи готові вчитель та учні), обмежуватися розглядом лексики, але компаративний лексичний аналіз оригіналу та перекладу (перекладів) є важливим кроком для більш точного та глибокого розуміння художнього твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зарубіжна література. 9 клас: Хрестоматія для загальноосвіт. навч. закл. / Автори-упорядники: О. М. Ніколенко, О. В. Орлова, Л. П. Юлдашева, Т. В. Кушнірова, Н. І. Тарасова. Київ: Грамота, 2021. 224 с.
2. Зарубіжна література. 10 – 11 класи. Рівень стандарту: Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти (2022). URL: <http://surl.li/lyucg>.
3. Кадоб'янська Н. М., Удовиченко Л. М. Зарубіжна література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Харків: ТОВ «СИЦІЯ», 2017. 272 с.
4. Кафка Ф. Перевтілення. URL: <http://surl.li/lyubx>. 32 с.
5. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. Київ: Вища шк., 2007. 415 с.
6. Мюллер В. Великий німецько-український словник. Близько 170000 слів та словосполучень. Київ: Чумацький Шлях, 2005. 792 с.
7. Новий німецько-український і українсько-німецький словник/ Уклад.: В. Ф. Малишев, В. А. Кібенко. Харків: ДІВ, 2005. 576 с.
8. Deutsches Universalwörterbuch. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2015. 2132 S.
9. Kavka F. Die Verwandlung. URL: <http://surl.li/lyucs>. 42 с.

*Несмачних Г. Ю.
(м. Слов'янськ– м. Дніпро)*

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ» І. М. Казаков

У сучасному освітньому процесі особлива увага приділяється розвитку навичок критичного мислення. Люди, котрі вміють критично мислити, здатні усвідомлено розпізнавати, ставити під сумнів та

аналізувати навколишню дійсність, відстоювати свої думки та робити прогнози.

У статті 12 Закону України «Про освіту» зазначено, що критичне мислення є одним із спільних умінь для всіх 12-ти ключових компетентностей, визначених цим документом: «Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [2]. Цю ідею продубльовано і в Концепції Нової української школи [8, с. 12].

Існує ціла низка визначень поняття критичного мислення, які пропонують відомі науковці. Так Л. Терлецька вважає, що критичне мислення – це таке мислення, якому притаманні глибина, послідовність, самостійність, гнучкість, швидкість [12]. М. Ліпман інтерпретує його як «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно а) засновується на критеріях, б) є таким, що самокоректується, в) чуйно до контексту» [див. 3, с. 8]. О. Пометун стверджує, що критичне мислення – це: а) мислення, яке сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію щодо певного питання, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати; б) нестандартне мислення, що ґрунтується на спроможності бачити та оцінювати альтернативи, пріоритети, визначати достовірність і доцільність фактів, явищ, подій; в) практичне мислення, яке на основі теоретичних знань дає можливість ухвалити необхідні рішення; г) рефлексивне мислення, спосіб корекції і виправлення людиною помилок, допущених у процесі її мислення, що перебуває у безперервному пошуку; д) багаторівневе та варіативне явище, що в ньому відображаються морально-етичні настанови, соціально-політичні риси, оцінний досвід, ціннісні орієнтири, знання людини, способи розумових і практичних дій; е) мислення, спрямоване на пошук стратегій вирішення життєвих і навчальних проблем, виявлення та оцінку альтернатив і пріоритетів, їх доцільності, визначення достовірності фактів, явищ, подій, розвитку його сприяють вміння і навички аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення фактів, формулювання обґрунтованих висновків; є) мислення, в основі якого лежить здатність людини розрізняти цінність інформації, тобто відокремлювати потрібну інформацію від непотрібної. Воно спрямоване на опрацювання інформації за допомогою ефективних мисленнєвих прийомів (аналізу, синтезу, порівняння, поєднання фактів тощо) та її оцінювання щодо джерела, досвіду, спостереження, правильного міркування і зібраних

даних [10].

Наукові роботи вітчизняних дослідників часто базуються на ідеях зарубіжних педагогів (М. Ліпман, А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Д'юї, Дж. Макінстер, Д. Кластер та ін.). Засновник «Інституту критичного мислення», професор Колумбійського університету М. Ліпман вважає, що суттєвими чинниками критичного мислення є схильність до сумнівів, самостійність та гнучкість (пошук нової інформації, нових прийомів пізнання та діяльності), пошук доказів та перевірка обґрунтованості будь-яких знань. За допомогою критичного мислення найоптимальніше навчити учнів правильно аргументувати свої думки, виявляти хиби у своїй чи чужій аргументації, визначати правомірність чи неправомірність оцінок, ідей. Найважливішою умовою розвитку критичного мислення М. Ліпман вважає створення проблемних ситуацій, оскільки проблемність – це важлива умова для розвитку критичного мислення, що забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності учнів, спонукає учителя ознайомити школярів із правилами критичного мислення, потребує використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять, орієнтує на письмове викладення розв'язку задач та організацію осмислення цих зв'язків [4]. Проблемний підхід науковець пропонує реалізовувати також через проблемні запитання, які завжди стимулюють розвиток мислення учнів.

У 1998 році для працівників вітчизняної освіти було започатковано міжнародний проєкт «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (ЧПКМ), метою якого було запровадження цієї технології у шкільну практику. Авторами проєкту було запропоновано впровадження трифазної моделі: актуалізація – усвідомлення – рефлексія (А-У-Р). На етапі актуалізації учням пропонували пригадати те, що вони вже знали з теми, поставити запитання та встановити мету навчальної роботи, адже етап актуалізації – це момент, під час якого слід мобілізувати знання, отримані учнем раніше. На етапі усвідомлення змісту (опрацювання нового матеріалу) школярі оволодівали інформацією, пов'язували з набутою раніше та усвідомлювали її значення в результаті своєї діяльності під керівництвом учителя. Учням пропонували різні види роботи, які допомагають працювати з новим матеріалом. На етапі рефлексії (перевірка, закріплення вивченого) школярі закріплювали вивчений матеріал, те, що вони усвідомили протягом уроку, обмінювалися думками, висловлювали особистісне ставлення до проблеми, над якою працювали, оцінювали набуті знання [6, с. 76]. Також авторами проєкту було запропоновано такі види навчальної діяльності, які б були спрямовані саме на розвиток особистості учня, його активну роль у навчальному процесі, серед яких було названо «Кубування», «Кутки», «Читання з

передбаченням», «Гронування», «Сенкан», «Мозковий штурм», «Карусель», «Мікрофон», «Діаграма Вена» тощо. Вибір певних стратегій і видів діяльності залежатиме від тієї мети, яку ставить перед собою учитель.

Науковці називають різні прийоми та методи, які сприятимуть розвитку критичного мислення: коментоване читання, побудова системи запитань, бесіда за прочитаним, проведення диспуту, порівняння творів [7], постановка проблемних запитань [7; 14], впровадження дослідницьких завдань у навчальний процес [13], проблемно-пошуковий метод [15], використання інноваційних технологій проєктного, особистісно-орієнтованого й інтерактивного навчання [16].

У передмові до науково-методичного посібника американських педагогів «Технології розвитку критичного мислення учнів» О. Пометун визначила основні (спільні для будь-якого предмету) особливості навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення:

- у навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня;

- навчальний процес обов'язково організований як дослідження учнями певної теми, яке виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними;

- результатом навчання є не засвоєння фактів чи чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення. Це дозволяє учням зрозуміти тонку взаємодію встановлених критеріїв та їхньої модифікації, що її може потребувати контекст;

- викладання (діяльність вчителя) у цьому процесі є стратегією постійної оцінки результатів з використанням зворотного зв'язку «учні – вчитель» на основі дослідницької активності вчителя в класі;

- критичне мислення потребує від учнів достатніх навичок оперування доводами та формулювання умовиводів. Сюди ж відноситься і здатність сприймати схеми і графіки у розв'язанні актуальних питань, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи й джерела інформації, а також аналізувати аргументи та обґрунтовувати висновки міцними доводами.

- відповідальність вимагає, що учні були вмотивовані для обговорення проблем, а не намагались уникнути їхнього розв'язання. Вони мають працювати всі разом, щоб досягти спільного консенсусу, навіть якщо це «згода не погоджуватись». Така здатність до спільної праці, до співпраці є найважливішою умовою критичного мислення, оскільки вона підтримує діалог, спільну мету і взаємне вивчення цінностей [3, с. 8-9].

Для деяких шкільних курсів розроблено предметну модель

застосування технології розвитку критичного мислення та створено відповідні методичні посібники в яких описано методи і стратегії розвитку критичного мислення, запропоновано доцільну структуру уроку. Відповідні методичні посібники вже створені для історії [10; 13], хімії [11], початкових класів [5]. Українська та зарубіжна літератури ще не забезпечені такими посібниками, але методичний пошук у царині розвитку критичного мислення під час вивчення літератури триває – на сторінках наукових видань та в Internet [1; 9].

Аналіз стану вивчення проблеми розвитку критичного мислення показав, що на цей час вітчизняними та зарубіжними педагогами з'ясовано зміст поняття «критичне мислення»; визначені особливості навчального процесу, побудованого на засадах цього типу мислення; розроблено широкий спектр технологій, методик, форм навчальної діяльності, які сприяють розвитку критичного мислення.

Зростаючий інтерес до розвитку критичного мислення свідчить про те, що освітній процес поступово переходить від запам'ятовування фактів до здатності аналізувати, оцінювати та вирішувати проблеми.

Цей підхід вимагає від педагогів більш активної ролі в процесі навчання, а також використання різноманітних методів, щоб зацікавити учнів і забезпечити їх активну участь у заняттях. Ключовими аспектами розвитку критичного мислення є залучення інтерактивних методів навчання, використання сучасних навчальних технологій, стимулювання формулювання запитань та розвиток критичних підходів до інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Думанська Л. І. Використання технологій розвитку критичного мислення на уроках світової літератури. URL: <https://mykolaivpl.org/metodrozrobka/104-2014-03-21-09-08-53.html>
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів /наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
4. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/999/>
5. Лякішева А., Вітюк В., Кашуб'як І. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с
6. Мартинець А. Сучасний урок зарубіжної літератури: посібник для вчителя. Харків: Основа, 2005. 170 с.
7. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в

середніх навчальних закладах: підручник. Київ: Вища школа, 2007. 415 с.

8. Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <http://surl.li/hoha>.

9. Погребенник В. Ф. Інтерактивні стратегії читання і письма для розвитку критичного мислення студентів-філологів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20. С. 167-171.

10. Пометун О. Основи критичного мислення. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 74 с.

11. Савченко В. І. Розвиток критичного мислення на уроках хімії. Білики, 2022. 52 с.

12. Терлецька Л. Критичне мислення як засіб розвитку вмінь учнів аналізувати й застосовувати інформацію. Матеріали МНК «Розвиток навичок критичного мислення». Київ, 2004. 113 с.

13. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії): посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с.

14. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: монографія. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.

15. Уліщенко В. В. Зарубіжна проза ХХ століття в школі: Філософія модернізму та постмодернізму, біографії письменників, методика аналізу художніх творів. Харків: Світ дитинства, 2000. 256 с.

16. Яценко Т. Формування літературної компетентності у процесі вивчення літератури. *Українська література у загальноосвітній школі*. 2012. № 8. С. 32–35.

Никоненко Я. М., Маторіна Н. М.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)

БІОГРАФІЧНИЙ МЕТОД ЯК КЛЮЧ ДО ОСМИСЛЕННЯ ТВОРЧОСТІ ПИСЬМЕННИКА

Знання про автора – частина знання його історичного контексту, поза яким годі в належній повноті й міродайності збагнути сам твір літературного мистецтва. Десятки й сотні різних смислових «підсвіток» і нюансів відкриваються нам тільки з урахуванням відповідних соціально-історичних і культурних аспектів і підтекстів.

В. Моренець

Літературознавча методологія (= методологія літературознавства) – це система методів, що використовуються в науці про літературу; це також теоретичне осмислення суті цих методів, їх евристичних можливостей та умов ефективного використання.

Однією з вимог щодо змісту кваліфікаційних магістерських робіт є обов'язкове оприлюднення методів дослідження, використаних для розв'язання поставлених у роботі завдань. Нагадаємо, що метод дослідження – це спосіб пізнання істини, шлях дослідження дійсності. Метод у літературознавстві (окреслене дослідження має саме літературознавче спрямування) – це сукупність засобів і прийомів з'ясування сутності художнього твору.

Один із найуживаніших методів сучасного літературознавства, зокрема й українського – біографічний метод (грецьк, *bios* – життя, *grapho* – пишу, *metodos* – шлях пізнання) дослідження, відомий здавна. Це спосіб вивчення літератури, послуговуючись її зв'язками з біографією письменника. Під біографією розуміємо опис найбільш значущих фактів життя і діяльності будь-якої людини в хронологічному порядку. Саме життєпис митця розглядається як один із найголовніших чинників його художньої творчості.

Основоположником методу вважають Ш. О. Сент-Бева – французького поета і критика. Свої погляди фахівець виклав у праці «Літературно-критичні портрети» (1836 – 1839); між іншим, вважав за потрібне вивчати життєпис знаних митців навіть без студіювання їхніх творів.

Як науковий метод осягнення індивідуальності, біографічний метод набуває все більшої популярності, поширюючи дослідницький потенціал на всю систему гуманітаристики, зокрема філософію, історію, соціологію, психологію, історію педагогіки та інші науки.

Біографічний метод досліджували й досліджують як вітчизняні, так і зарубіжні науковці-літературознавці, як-от: П. Білоус [1], О. Головій [2], Т. Левчук [3] та ін.

Дуже слушно про роль і місце в науково-дослідницькому дискурсі біографічного методу зауважив Карл Густав Юнг, акцентуючи на тому, що саме особисті фактори в багатьох випадках і визначають вибір митцем – майстром слова чи пензля тощо – матеріалу і форми його вираження.

Вочевидь просопобіографія чи власна родовідна пам'ять автора в його творах відображаються не прямолінійно чи механічно. Очевидно, вони зазнають певних перетворень, лише після цього будуть оприлюднені в той чи той спосіб на сторінках художніх творів. Але все ж таки будуть, без цього творчий процес неможливий!

З іншого боку, потрібно розуміти, що в кожному науково-дослідницькому проєкті, зокрема й у кваліфікаційній роботі в галузі літературознавства, певні методологічні інструментарії, що виражають її наукову парадигму, проходять поступову трансформацію. Це стосується й застосування біографічного методу, без якого, на наш погляд, не може обійтися жодна науково-дослідницька робота з літературознавства. У такому разі біографічний метод зазнає певного впливу з боку автора роботи – і в такому трансформованому в той чи той спосіб вигляді буде використаний у дослідженні здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти (у нашому випадку).

Біографічний метод можна застосовувати при аналізі творів окремих авторів, дослідженні літературних напрямків, періодів та течій, при характеристиці творчості того чи того покоління письменників тощо.

Основні джерела інформації для біографічного дослідження – це документи, які містять інформацію про життя і творчість письменника, як-от: листи, мемуари, літературна критика, документи з архівів, наукові статті тощо.

Однак необхідно зазначити, що біографічний метод є не повністю об'єктивним. Для аналізу творів письменника не завжди потрібно знати скрупульозно його життєвий шлях, ба більше, письменник може свідомо скривати частину свого життя чи змінювати окремі факти, що в певний спосіб може вплинути на об'єктивність дослідження. Проте біографічний метод залишається важливим інструментом у літературознавчих дослідженнях, дозволяє краще зрозуміти творчість письменника та її зв'язок з його життєвим досвідом та соціальним контекстом.

Отже, вирішальне джерело натхнення письменника згідно з біографічним літературознавством, – це особисте життя автора, його життєпис, його просопобіографія.

Найбільшим продуктивним і ефективним біографічний метод стане при вивченні:

- а) життєпису того чи того письменника, його творчої еволюції;
- б) автобіографічних жанрів, які становлять нині потужний корпус художньої та науково-популярної літератури;
- в) автобіографічного простору в літературному дискурсі того чи того майстра слова тощо.

Серед особливостей біографічного методу в літературознавчому дослідженні виділяємо:

- а) наявність потужного дослідницького потенціалу та відповідного інструментарію;
- б) спрямованість на максимально «об'ємну» реконструкцію життєдіяльності майстра слова, різнобічне й цілісне охоплення

письменницького життєпису у множині факторів, що визначають його рух і направленість;

в) можливість врахування особистих поглядів і переконань, власної інтелектуальної традиції тощо.

Висновковуємо: методологічно грамотне застосування біографічного методу як провідного інструменту вивчення творчої біографії особистості з усією сукупністю його ідей і принципів, правил і прийомів, дотримання органічної єдності трьох проєкцій – ретроспективного осмислення минулого, об'єктивної оцінки сучасного, чіткого й усвідомленого прогнозування майбутнього в поєднанні з іншими методами літературознавчого дослідження посприяють ґрунтовному й усебічному розкриттю теми кваліфікаційної роботи літературознавчого спрямування, досягненню її мети й вирішенню всіх її завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус П. В. Вступ до літературознавства: навч. посіб. Київ: Академія, 2011. 336 с.

2. Головій О. Формування біографічного методу в українському літературознавстві ХІХ ст. *Філологічні науки. Літературознавство*. Вип. 9. 2015. С. 33–38.

3. Левчук Т. Факт і вимисел як наскрізна бінарність біографічного наративу. *Питання літературознавства*. 2016. № 94. С. 172–182.

*Орел А. С., Богатов Б. С.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ РІДНОЇ МОВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПОЯСНЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Нездатність розуміти мову вчителя може зіпсувати урок із самого початку й викликати так званий афективний фільтр. Афективний фільтр – це метафора, яка описує ставлення учня, що впливає на відносний успіх у вивченні другої мови. Коли почуття або емоції, такі як тривога, страх або збентеження, підвищені, засвоєння мови ускладнюється. Знижений афективний фільтр надає відчуття безпеки, і засвоєння мови відбувається краще. Кожен викладач має враховувати найпопулярніші переконання, страхи та очікування учнів, які можуть викликати вищезгаданий афективний фільтр, властивий учням різного віку, щоб сприяти продуктивній атмосфері та ефективній взаємодії під час навчання іноземної мови.

Використання рідної мови на уроках іноземної в процесі пояснення граматичного матеріалу може бути доцільним у деяких випадках, але також має певні обмеження. Аргументами щодо використання рідної мови можуть бути: допомога учням краще зрозуміти граматичні концепції, особливо нові або складні; уникнення непорозумінь; підтримка слабких учнів; зосередженість на розумінні граматичного матеріалу тощо. Проте варто враховувати й деякі обмеження та побоювання. Якщо занадто часто користуватися рідною мовою, учні можуть стати залежними від неї та не вчити іноземну мову ефективно, надмірне використання може також призвести до втрати можливості практикувати другу мову, що є важливим для розвитку навичок розуміння та вміння висловлювати свої думки. Використання рідної мови може збільшити час, необхідний для пояснення матеріалу, і внаслідок цього обмежити кількість часу для практичних вправ.

Науковці та методисти, які досліджували питання використання рідної мови на уроках іноземної, вважають, що використання останньої може бути корисним інструментом, але воно має бути збалансованим і обмеженим, щоб допомогти учням ефективно вивчати іноземну мову та розвивати свої навички. Вивченням питання використання першої мови (L1) на уроках іноземної в школі займалися, зокрема, Джеймс Ашер (розробив метод «Total Physical Response», що акцентує увагу на використанні рухів та тілесної діяльності під час навчання мови); Стефен Крашен (відомий теорією «Input Hypothesis», яка наголошує на важливості введення вхідного матеріалу для ефективного навчання мови); Даян Ларсен-Фрімен (внесла важливий вклад у дослідження вивчення мови, включаючи ролі граматичних структур у навчанні); Кетрін Сполдінг (розробила підхід «Teaching English as a Foreign Language», який враховує використання рідної мови для поліпшення розуміння та навчання); Гай Кук (досліджував питання використання рідної мови на уроках іноземної) та ін. [3; 5; 6; 7]. Їхні дослідження та підходи можуть бути корисними для розуміння та розв'язання зазначеного питання в навчальній практиці. На жаль, у вітчизняній методичній та педагогічній літературі ця проблема майже не обговорюється.

Успішність оволодіння граматичного матеріалу англійської мови має визначний вплив на загальну лінгвістичну компетенцію учня, отже, можливість вивчення граматики без використання рідної мови вбачається набагато ефективнішою, з огляду на можливість вивчення структури мови в термінах власне цієї мови. Проте недостатнє оволодіння стратегіями навчання з урахуванням мовної градації власне й зумовлює актуальність обраної теми, адже виявлення методичних пробілів щодо використання першої мови в старшій школі спричиняються до зниження ефективності

засвоєння як граматичного матеріалу, так і мови в цілому.

Наукова новизна дослідження полягає у ґрунтовному аналізі мета лінгвістичного інструментарію вчителя, установленні можливих меж упровадження комунікативного методу та мовної градації під час навчання граматичного матеріалу.

Мета дослідження – встановлення особливостей доцільності та можливих стратегій використання рідної мови на уроках в старшій школі під час пояснення граматичного матеріалу; аналіз результативності граматичних вправ з урахуванням мовної градації.

Завдання дослідження:

1) установити особливості навчання граматичного матеріалу в старшій школі;

2) вивчити досвід європейських та вітчизняних педагогічних студій щодо використання L1 на уроках іноземної мови;

3) визначити необхідність використання L1 на уроках англійської мови в старшій школі;

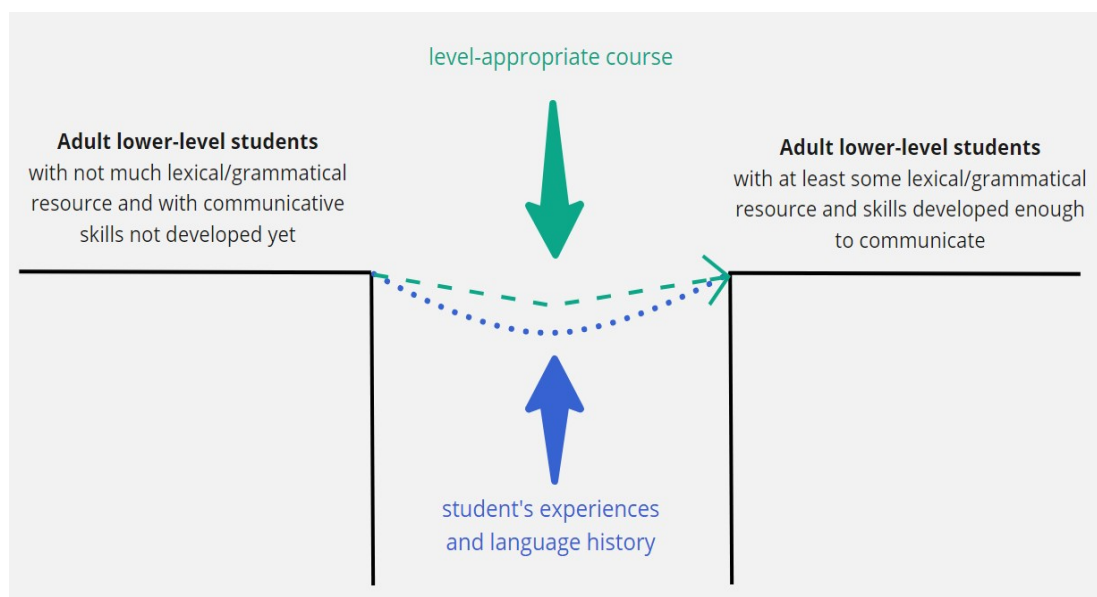
4) проаналізувати ситуації використання L1 студентами (і викладачами), коли це абсолютно не потрібно;

5) визначити стратегії навчання студентів нижчого рівня, з якими вчитель не спілкується жодною мовою, окрім англійської.

Матеріалом дослідження стали методичні розробки та наукові роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, а також аналіз фрагментів уроків навчання граматичного матеріалу та спостереження навчального процесу в старшій школі. Теоретичну цінність зумовлено доцільністю використання матеріалів аналізу в процесі викладання дисциплін методичного циклу в закладах вищої освіти.

Рідна мова на уроках англійської в старшій школі не є забороненим засобом спілкування, проте її обмеження є бажаним з огляду на тенденцію щодо максимального збільшення часу спілкування власне іноземною мовою. Однак, під час пояснення граматичного матеріалу інколи може бути виправданим перехід на рідну мову з метою досягнення максимального розуміння граматичних правил. У той же час варто дотримуватися збалансованого та обґрунтованого підходу.

Схема 1. Урахування низького рівня володіння іноземною мовою та врахування досвіду учня щодо вивчення мови



Розробка комплексу вправ для учнів старшої школи ґрунтувалася на принципах функціональності (граматичні конструкції та слова запам'ятовуються й засвоюються в процесі діяльності); мовленнєвої спрямованості (вивчення мови через спілкування, урок орієнтований на отримання практичної користі); рольової організації навчального процесу (підбір ситуацій відбувається в такий спосіб, щоб вони відповідали віку та інтересам учнів).

Метою граматичних вправ є перш за все навчання дій з граматичним матеріалом, комунікативна спрямованість, розташування від легких до важких. Розроблена нами низка вправ сприятиме формуванню граматичних навичок у студентів старшої школи. Ми запропонували різні види граматичних вправ, побудованих за принципом «від простого – до складного, що сприяє кращому розумінню учнями особливостей поданого граматичного матеріалу. Представлені методичні розробки базуються на принципах мовної градації та спрямовані на мінімізацію використання першої мови в класі під час навчання граматичних тем з максимальним збереженням змістового аспекту.

У роботі проаналізовано засоби покращення навчального процесу на уроках англійської мови в старшій школі й запропоновано низку стратегій щодо використання рідної мови під час формування граматичних навичок. Доцільним, на нашу думку, є використання деяких компенсаторних стратегій, які можна пояснити учням, а також використовувати власне в мовленні вчителя, зокрема, стратегії заміщення; стратегії реконцептуалізації; стратегії функціональної редукації. Збалансоване застосування зазначених стратегій, фокус на максимальну адаптацію іноземної мови на уроці без переходу на рідну значно підвищує

загальний рівень володіння іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко А. Д. Теоретичні основи методики навчання іноземної мови в середній школі: навч. посіб. Київ: Педагогіка, 1981. 389 с.
2. Кузнецова В. І. Традиційні підходи до навчання граматики іноземної мови. *Альманах сучасної науки та освіти*. 2012. С. 131–133.
3. Antón E., et al. Testing bilingual educational methods: A plea to end the language-mixing taboo. *Language Learning*, no 66(2). 2016. P. 123–140.
4. Council of Europe (2015) – The Language Dimension in All Subjects, Council of Europe Publications. <https://book.coe.int/eur/en/language-policy/7119-the-language-dimension-in-all-subjects-a-handbook-for-curriculumdevelopment-and-teacher-training.html>.
5. Cummins J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *California State Department of Education (ed.). Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education. 1981. 233 p.
6. Cummins J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 1979. 127 p.
7. Cummins J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *California State Department of Education (ed.), Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education. 1981. 98 p.

*Орел А. С., Пензова А. Д.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ДО ПИТАННЯ ЗАСОБІВ СЕМАНТИЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Соціально-економічні та політичні зміни, що відбувалися нашої країні останнім часом, спричинилися до рішучого перегляду місця й ролі іноземних мов у житті українського суспільства. Це відображається насамперед в тому, що іноземні мови інтенсивно вивчаються як дорослими на різних курсах, так і дітьми в умовах сім'ї, у дитячому садку або початковій школі.

Основною метою навчання іноземної мови в школі є розвиток здатності школяра до спілкування іноземною мовою. Важливим є розвиток в учнів загальномовних, інтелектуальних, пізнавальних здібностей,

психічних процесів, що є фундаментом для оволодіння іншомовним спілкуванням, а також емоцій, почуттів учнів, культури спілкування, їхньої готовності до міжособистісної взаємодії. Іноземну мову як предмет, що сприяє розвитку комунікативної культури та розширює пізнавальні можливості учнів, пропонується вивчати на всіх етапах навчання.

У вітчизняній та зарубіжній методичній літературі однією з основних проблем є робота з лексичним матеріалом. Адже, недостатній словниковий запас викликає почуття невпевненості в учнів та небажання говорити іноземною мовою. Тож, одним із основних завдань на уроці є розширення словникового запасу, як базового інструменту спілкування.

Методика навчання іншомовної лексики здавна привертала увагу вчителів та методистів, і до цього є вагомі причини: по-перше, – величезна роль, яку відіграє знання словника в розвитку мовних умінь учнів; по-друге, – трудомісткість процесу оволодіння словником; по-третє, – складність самої проблеми, з огляду на те що лексичний склад мови є дуже різноманітним і строкатим, а лексичні одиниці – різнопланові й багатовимірні явища, суттєві властивості та особливості засвоєння яких важко виявити та звернути на користь методики навчання.

Лексика в системі мовних засобів є найважливішим компонентом мовної діяльності: аудіювання та говоріння, читання та письма. Це визначає її важливе місце на кожному уроці іноземної мови, тому й формування лексичних навичок постійно перебуває в полі зору вчителя. Його завдання полягає в тому, щоб досягти повного засвоєння школярами програмного лексичного мінімуму та міцного закріплення в їхній пам'яті активного словникового запасу на всіх етапах навчання.

Завдання практичного оволодіння іноземною мовою вимагає пошуку шляхів удосконалення як методики навчання мовним умінням, так і значної уваги до організації мовного матеріалу. У методичній літературі висвітлено багато питань та аспектів, пов'язаних із роботою над лексикою, зокрема, у роботах вітчизняних та зарубіжних методистів І. В. Баценка, Г. Б. Бенедетовича, М. В. Ляховицького, С. Ю. Ніколаєвої, Н. К. Склярєнко, А. М. Федорова, Дж. Девел, А. Доу, Дж. Райан, Р. Джейнс, С. Редманн, Т. Гембел тощо [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 11]. Однак наявна низка проблем у формуванні лексичних навичок, необхідних для говоріння, зокрема, для діалогічного мовлення. У висловлюваннях учнів, зокрема, старшої школи немає необхідного лексичного діапазону, саме тому їхнє повідомлення дуже часто складається з примітивних слів, що пов'язане з неможливістю семантизувати ту чи ту лексичну одиницю, а також із невмінням учителя пояснити та закріпити матеріал.

Однією з умов успішного спілкування іноземною мовою на доступному рівні є якісно сформовані лексичні навички, які є важливим

компонентом змісту навчання іноземної мови. Цим і зумовлюється актуальність обраної теми дослідження, адже наявні методичні пробіли щодо семантизації лексичного матеріалу в школі спричиняються до зниження ефективності навчання іноземних мов. Наукова новизна дослідження полягає у визначенні новітніх та ефективних методик навчання іншомовної лексики в школі.

Мета дослідження – виявлення особливостей семантизації іншомовної лексики в процесі формування лексичних навичок на уроці англійської мови під час тренування діалогічного мовлення в старшій школі; визначення найбільш ефективних методик у вітчизняній та зарубіжній викладацькій практиці.

Матеріалом дослідження стали методичні розробки та наукові роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, а також аналіз фрагментів уроків навчання лексичного матеріалу та спостереження навчального процесу в старшій школі. Теоретична цінність роботи полягає в можливості використання матеріалів дослідження під час викладання дисциплін методичного циклу в закладах вищої освіти.

Кожна лексична одиниця сприймається як компонент висловлювання, як форма думки. У цьому аспекті необхідний ретельний відбір продуктивної лексики, необхідної та достатньої для задоволення потреб спілкування в основних сферах комунікативної діяльності. Обсяг продуктивної лексики, з одного боку, повинен покривати всі основні сфери комунікації, а з іншого боку, має відповідати реальним можливостям учнів та межах шкільного курсу. Кожна одиниця продуктивного словникового запасу вимагає значного часу формування навички вживання, доведення мовної дії до автоматизму.

Функціональний підхід дає широкі можливості для ефективної роботи з активною лексикою та дозволяє заощадити час за рахунок засвоєння форми, значення та функції слова в єдності.

У той же час активне перетворення та вдосконалення навколишньої дійсності неможливе без оволодіння необхідними знаннями щодо відомостями навколишнього світу. Пізнання культурного різноманіття та закономірностей розвитку здійснюється через рецептивну діяльність, яка передбачає вдосконалення навичок сприйняття та розуміння усного та писемного мовлення, оволодіння пасивним лексичним запасом.

Організація роботи з лексикою має будуватися з урахуванням обліку як особливостей об'єкта (лексичних одиниць), і суб'єкта (учнів) пізнання.

Лексичні одиниці можуть бути диференційовані відповідно до належності до активного, пасивного та потенційного словникового запасу. Порівняно з діями, необхідними для засвоєння активного та пасивного

мінімуму, робота з потенційним словниковим запасом має свої особливості. Тут важливо не стільки запам'ятовувати слова, скільки володіти навичками розпізнавання та ідентифікації лексичних одиниць, виходячи з їхньої внутрішньої форми та зовнішніх зв'язків у контексті.

Також суттєвою в методичному аспекті є класифікація лексики відповідно до труднощів засвоєння, формальних та функціональних особливостей, інтерференції з рідною мовою.

Що стосується суб'єкта пізнання, у роботі досліджуються особливості засвоєння лексики в старшому шкільному віці. Специфічними рисами мислення цієї категорії учнів є критичність, велика узагальненість і змістовність висловлювань, розкриття як об'єктних, так і причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей. Це розширює можливості використання різних прийомів організації лексики для ефективнішого її запам'ятовування з урахуванням різних синтагматичних і парадигматичних зв'язків.

У процесі навчання іншомовній лексиці виділяють етапи введення, тренування та вживання лексичних одиниць. Найкращим способом запровадження лексичних одиниць як продуктивного, так рецептивного мінімуму ми вважаємо подання в контексті.

У той же час робота з різними схемами, що організують лексику на основі асоціативних, причинно-наслідкових, синонімічних відносин, дозволяє виявити більшу кількість зв'язків та суттєвих характеристик лексем, що у свою чергу полегшує їхнє запам'ятовування.

Тренування лексичних одиниць включає вправи, спрямовані на диференціацію явищ, що вивчаються, імітацію, підстановку та трансформацію. Мета тренувальних вправ – автоматизація елементарних операцій із лексичними одиницями, що є причиною переходу на творчий рівень, коли предметом думки є сенс, а не форма висловлювання.

Принциповою відмінністю функціонального підходу щодо продуктивної лексики є те, що смисловий бік висловлювання вже на початкових етапах тренування виходить на перший план. Усі етапи тренування при функціональному підході підпорядковані мовному завданню, тому необхідно попереднє створення мотивації, готовності учнів до розв'язання мовних питань, що забезпечується за допомогою «екстралінгвістичного об'єкта». Семантизація лексичних одиниць спирається на контекст. Етап семантизації може поєднуватися з етапом тренування, відпрацювання мовних моделей тощо.

На останньому етапі формування лексичних навичок та творчих, мовленнєвих умінь необхідно створення на уроці ситуацій, максимально наближених до реальних та пристосованих для продукування невідповідної мови, для імпровізації, творчого застосування отриманих

знань та навичок у процесі комунікації. Комунікативні ігри, обговорення проблемних тем дозволяють звернути увагу на змістовний аспект мови та забезпечують доведення механізмів породження мовних висловлювань до досконалості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баценко І. В. Семантичне картування як спосіб роботи над лексичним матеріалом. *Замежняя мова ў Рэспубліцы Беларусь*. 2002. № 2. С. 26–30.
2. Бенедетович Г. Б. Уведення лексичного матеріалу блоками. *Замежняя мова ў Рэспубліцы Беларусь*. 2005. № 4. С. 12–13.
3. Ляховицкий М. В. Методика викладання іноземної мови; за ред. В.А. Сластенина. Київ: Видавничий центр «Академія», 2005. С. 144.
4. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2008. С. 285.
5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови: наук.-метод. журн. / засн. Київський лінгвістичний університет і вид-во “Ленвіт”*; гол. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ.: Вид-во “Ленвіт”, 2010. № 2. С. 11–17.
6. Склярєнко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–8.
7. Федараў А.М. Vocabulary learning technologies. *Замежняя мова ў Рэспубліцы Беларусь*. 2002. № 1. С. 10–13.
8. Dewaele J-M. The Vital Need for Ontological, Epistemological and Methodological Diversity in Applied Linguistics. In: Wright C., Harvey L. and Simpson J. (eds.) *Voices and Practices in Applied Linguistics: Diversifying a Discipline*. 2019. P. 71–88. York: White Rose University Press. DOI: <https://doi.org/10.22599/BAAL1.e>.
9. Anne R. Dow, Joseph T. Ryan. Preparing the language students for professional interaction. *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 210 p.
10. Gains R., Redmann St. Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 200 p.
11. Gamble T. K, Gamble M. Communication works. New-York: McGraw-hill, 1993. P. 265–271.

*Орел А. С., Плеханкова В. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА РІВНІ ВПРАВИ

Сучасне навчання, зокрема, навчання іноземних мов, орієнтоване на середньостатистичного учня, без урахування специфічних фізіологічних та психологічних особливостей у разі наявності. Відповідно до досвіду багатьох дослідників та спираючись на особисті спостереження, можна побачити, що шкільне навчання не приділяє належної уваги індивідуальним особливостям учнів, через що слабкі учні стають неуспішними, а сильні – втрачають інтерес до предмета. Саме тому питання індивідуалізованого та персоналізованого навчання є актуальним, особливо за умови навчання іноземних мов переважно в груповій формі, як це передбачено стандартами шкільної освіти.

Індивідуалізація навчання залишається актуальною темою для багатьох учених і педагогів, навіть попри те що вона вже достатньо вивчена з різних аспектів. Багато вчених, зокрема, М. А. Ариян, Г. Я. Данилевська-Бабій, С. Ю. Ніколаєва, Е. С. Рабунський, Т. Бентлі [1; 2; 4; 5; 6] тощо, визначили феноменологію персоналізації та індивідуалізації, виокремили її відмінності щодо диференціації, розробили технології та прийоми застосування зазначених принципів під час навчання різних дисциплін.

Незважаючи на достатню розробленість проблеми, залишаються питання, які потребують продовження досліджень. Особливого уваги вимагає проблема використання різних прийомів, що відповідають персоналізованому підходу в навчанні іноземних мов, зважаючи на особливе місце дисципліни «Іноземна мова» серед предметів шкільного курсу. Перешкоди у використанні індивідуалізації в навчанні іноземної мови зумовлюються низкою суперечностей:

- 1) протиріччям між індивідуальним процесом засвоєння іноземної мови та груповою формою організації заняття;
- 2) протиріччям між методами та прийомами роботи в групі та численними індивідуальними характеристиками, властивими конкретному учню;
- 3) протиріччям між реальним навантаженням учителя та великою трудомісткістю реалізації персоналізованого навчання.

Саме такі протиріччя спричиняються до необхідності подальшого вивчення можливостей індивідуалізувати навчання іноземної мови, що й зумовлює актуальність нашої роботи. Метою статті є висвітлення питання

щодо важливості використання методів і прийомів персоналізації та індивідуалізації в навчанні англійської мови в старшій школі на рівні тренувальних вправ.

Усебічна реалізація принципу індивідуалізації в процесі навчання англійської мови сприяє ефективнішому розвитку іншомовної комунікативної компетенції учнів, а також створює умови для самореалізації особистості. На шляху до досягнення поставленої мети видається доцільним розв'язати такі завдання:

- 1) вивчити цілі та зміст навчання іноземної мови на старшому рівні;
- 2) розглянути поняття персоналізації та індивідуалізації в навчанні англійської мови та зіставити його з таким поняттям як диференціація;
- 3) дослідити способи персоналізації та індивідуалізації на уроках англійської мови;
- 4) провести аналіз навчально-методичних комплексів для старшого рівня на предмет використання методів і прийомів індивідуалізації;
- 5) організувати та провести пробне навчання в школі;
- 6) розробити рекомендації щодо використання методів і прийомів індивідуалізації та персоналізації на уроках англійської мови.

Матеріалом дослідження стали методичні розробки та наукові роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, а також дані проведення експерименту (аналіз навчально-методичних комплексів з англійської мови для старшої школи) та спостереження навчального процесу в старшій школі.

Теоретична цінність дослідження полягає в систематизації різних підходів до визначення сутності індивідуалізації як принципу навчання англійської мови; можливість використання матеріалів та результатів дослідження на лекційних і практичних заняттях з «Методики навчання іноземної мови» в закладах вищої освіти. Практична цінність полягає в розгляді методів і прийомів індивідуалізації в навчанні англійської мови на старшому рівні, а також у подальшому використанні визначених методичних рекомендацій під час пояснення матеріалу на уроках іноземної мови в старшій школі.

Сучасна освіта націлена на створення таких умов розвитку особистості, за яких кожен учень буде здатний реалізувати свій потенціал, а це неможливо без персоналізації та індивідуалізації навчання. Індивідуалізація особливо актуальна для навчання іноземної мови, оскільки процес освоєння іноземної мови залежить переважно від особистісних якостей та суб'єктних властивостей учнів. Однак, серед вчених немає єдиної думки, з приводу визначення сутності індивідуалізації. Поряд із поняттям «індивідуалізація», існують і також поняття, «диференціації» і «персоналізації», які подекуди практично

ототожнюються деякими вченими. Проте, на думку інших, вони не є тотожними, хоча й мають низку подібних характеристик. Поділяючи погляди останніх, ми дотримуємося думки, що індивідуалізація, диференціація та персоналізація можуть створити максимально ефективні умови для процесу навчання, надаючи можливість учителеві найбільш гармонійно будувати урок і створювати всі умови для самореалізації учнів.

Індивідуалізація	Персоналізація	Диференціація
Однакові цілі для всіх учнів	Різні цілі для всіх учнів	Однакові цілі для всіх учнів
Застосування різних дидактичних підходів для досягнення ключових компетентностей	Застосування різних дидактичних підходів для розвитку персонального потенціалу учня	Застосування різних дидактичних підходів для розвитку персонального потенціалу учня
Навчальна програма визначається вчителем	Учень бере активну участь у створенні власної навчальної програми	Навчальна програма визначається вчителем
Фокус на когнітивному аспекті особистості учня	Фокус на всіх аспектах особистості учня, а не лише когнітивному (емоціональному, соціальному, життєвому досвіді тощо)	Фокус на когнітивному аспекті особистості учня
Самоспрямоване навчання – як додаткова навичка	Самоспрямоване навчання – як фундаментальна навичка	Самоспрямоване навчання – як додаткова навичка
Учитель грає провідну роль	Наставник грає провідну роль	Учитель грає провідну роль

Персоналізація на заняттях з англійської мови на рівні вправ у старшій школі є ефективним підходом, який допомагає підвищити мотивацію та досягнення учнів. Підвищення інтересу до навчання дозволяє вчителям захоплювати інтерес учнів, оскільки завдання стають цікавішими та привабливішими, актуальними та відповідають індивідуальним потребам кожного учня.

Задоволення індивідуальних потреб надає можливість кожному учню проаналізувати свої сильні та слабкі сторони щодо вивчення іноземної мови, що у свою чергу дозволяє звертати увагу на індивідуальні потреби та сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу.

Індивідуалізовані вправи стимулюють творчий підхід до вивчення мови, оскільки учні можуть застосовувати отримані знання в реальних ситуаціях та проявляти свою креативність.

Адаптація до індивідуальних стилів навчання є необхідною умовою саморозвитку кожного учня, визначення власного індивідуального стилю навчання. Застосування персоналізованих вправ дозволяє підлаштувати матеріал та методику навчання під потреби кожного здобувача, що безсумнівно є найбільшою перевагою.

Загалом, персоналізація на заняттях з англійської мови на рівні вправ у старшій школі сприяє підвищенню мотивації, ефективності та задоволеності учнів навчальним процесом. Цей підхід допомагає створити стимулююче навчальне середовище, у якому учні можуть досягти кращих результатів у вивченні англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ариян М. А. Особистісно-орієнтований підхід та навчання іноземної мови в класах із неоднорідним складом здобувачів. Брест: 2007. *Иностранные языки в школе*. С. 16–25.

2. Данилевська-Бабій Г. Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2001. №1. С. 15–16.

3. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2008. С. 285.

4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу. *Іноземні мови: наук.-метод. журн. / засн. Київський лінгвістичний університет і вид-во “Ленвіт”*; гол. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Вид-во “Ленвіт”, 2010. № 2. С. 11–17.

5. Рабунський Є. С. Індивідуальний підхід в процесі навчання школярів. Київ, 1975. 405 с.

6. Bentley T. Personalised learning: creating the ingredients for system and society wide change. Melbourne, Australia: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, 2004. P. 157–160.

Осипенко В. Ю.
(м. Бахмут)

МІСЦЕ ДИСКУРСУ В СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

У сучасній лінгвістиці поняття дискурсу розглядається як складне комунікативне явище, дослідження якого розпочалося у другій половині ХХ століття в рамках таких наукових напрямів, як соціолінгвістика, прагматика, критична дискурсологія та інші. Термін «дискурс» почав поступово поширюватися у західних гуманітарних дисциплінах на початку 60-х років ХХ сторіччя, коли над основними проблемами його дослідження працювали такі лінгвісти, як Р. Водак, Ю. Габермас, Т. ван Дейк, Г. Кресс, А. Маколкін, Дж. Фіске, Р. Ходж. З кінця 80-х р.р. та на початку ХХІ ст. розробкою питань дискурсу почали займатися українські дослідники, а саме: Є. К. Бистрицький, С. Д. Павличко, П. О. Селігей, Н. Ф. Непійвода, Н. І. Сукаленко, Г. Г. Почепцов. В цей період у світовому мовознавстві відбувається зміна наукової парадигми, котра вимагає вивчення мовного матеріалу з точки зору прагматики, антропоцентричності та соціальності, що призвело до загальної тенденції до інтеграції гуманітарних досліджень. Це зумовило подальше дослідження як зарубіжними так і українськими вченими комунікативної функції тексту та його зв'язку з мовленнєвою діяльністю. Дискурсивний аналіз зайняв один із центральних розділів лінгвістики, а текст почав розглядатися як форма комунікації та інтерпретуватися як складова дискурсу, у той час як мовлення трактується як соціальна дія. Дискурс прирівнюється до діалогу та розуміється як зв'язне мовлення, дискурсивна практика вироблення та сприйняття текстів здійснюється в рамках широкого соціального контексту [1; 8].

Дискурс являє собою важливий аспект сучасного мовознавства і включає в себе не тільки окремі лексичні одиниці та граматичні структури, але й їх взаємні зв'язки, контекст і спосіб вираження думок. Сучасні дослідження дискурсу також спрямовані на вивчення особливостей мовленнєвої діяльності різних суспільних груп і професій, наприклад дослідження політичного дискурсу, медичного дискурсу, ділового дискурсу тощо. Крім того, дискурс досліджується як засіб маніпуляції масовою свідомістю. Вивчення різних способів впливу мови на отримання та розуміння інформації дозволяє розуміти механізми маніпуляції думками та переконаннями людей через мовлення [5].

Активні дослідження в галузі дискурсивного аналізу в сучасному мовознавстві здійснюються задля встановлення статусу дискурсу, що дозволяє говорити про багатоплановість даного явища, якому притаманні

певні ознаки. Як справедливо відзначає казахстанський лінгвіст В. С. Лі, поняття дискурсу не можна зводити до одного або двох характеристик, тому в онтології воно включає всі аспекти мовлення, починаючи з когнітивного (психолінгвістичного) аспекту, пов'язаного з мовною діяльністю людини, закінчуючи власне текстовим та особливостями використання мови окремим індивідом [4].

У сучасному мовознавстві дискурс є широким поняттям, яке охоплює різноманітні аспекти мовленнєвої діяльності. Дискурс вивчається як спосіб організації мовного матеріалу, а також як засіб конструювання поняттєвого контексту. В основі дослідження дискурсу лежить розуміння мовленнєвої діяльності як соціального явища, що співвідноситься зі суспільними, культурними та політичними контекстами. Дискурс вивчається як засіб конструювання суспільної реальності, формування і підтримки певних соціальних стереотипів та ідентичностей. За словами українського науковця А. М. Єрмоленка [3], сучасний дискурс передбачає комунікативну дію, спрямовану на досягнення порозуміння, на протидію стратегічній дії як соціальній формі цілераціональної дії, спрямованої на досягнення певної мети. Дискурс постає як суспільно-рефлексійна форма прояснення смислів суспільства, що стали проблематичними, соціальних практик, дій, інституцій.

Розуміння дискурсу М. Л. Макаровим збігається з підходами дослідників М. Стаббса та Д. Шифрін, адже науковець покладається на такі основні координати, як формальну, функціональну та ситуативну інтерпретації при розв'язанні проблеми визначення змісту терміна «дискурс» [6; 7].

До того ж, наголошуючи на взаємодії між вивченням мовних утворень та аналізом умов соціального контексту, М. Стаббс розрізняє три базові характеристики дискурсу: 1) у формальному відношенні це одиниця мовлення, що перевищує за обсягом речення; 2) в інформативному плані дискурс асоціюється із застосуванням мови в соціальному контексті, 3) за формою дискурс інтерактивний, тобто діалогічний [7].

Як стверджує І. С. Шевченко, ієрархічна структура сучасного дискурсу складається з таких одиниць: дискурс, мовленнєва подія, транзакція, крок, обмін, хід, мовленнєвий акт [2].

Примітно, що у низці сучасних концепцій функціонального напрямку, що відносяться до теорії дискурсу, ставляться і вирішуються завдання, пов'язані з дискурсивним аналізом, що свідчить про складність делімітації предметної сфери власне дискурсивного аналізу, приклад комунікативні реєстри мови (репродуктивний, інформативний, генеративний та реактивний) як інструмент аналізу тексту у концепції функціонального (комунікативної граматики).

Отже, дослідження дискурсу в сучасному мовознавстві дозволяють отримати більш глибоке розуміння мовленнєвої діяльності та її соціокультурних наслідків. Крім того, дослідження актуальні у таких галузях, як політична комунікація, медіа аналітика, соціальна психологія, культурологія та інші.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ. Єрмоленко А. М. *Комунікативна практична філософія*: підручник. Київ: Лібра, 1999. 488 с.
2. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен: монографія / під заг. ред. І. С. Шевченко. Харків: Константа, 2005. 356 с.
3. Єрмоленко А. М. Дискурс в архітектоніці мовної прагматики. *Філософська думка*. 2016. № 4. С. 69–86.
4. Ли В. С. Парадигмы знания в современной лингвистике: уч. пособие. Алматы: КазНУ, 2003. 138 с.
5. Філіпс Л., Йоргенсен М. В. Дискурс аналіз: теорія та метод. Харків: Вид-во Гуманітарного центру, 2004. 336 с.
6. Schiffrin D. *Approaches to Discourse*. Oxford. Cambridge, Mass.: Basil Blackwell, 1994. 195 p.
7. Stubbs M. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic analysis of Natural Language*. – Oxford: Basil Blackwell, 1983. 272 p.
8. Wodak R. *Disorders of Discourse*. London: Longman, 1996. 200 p.

*Пономаренко Х. О.
(м. Одеса)*

ІНКЛЮЗИВНА МОВА У СУЧАСНОМУ ДИСКУРСІ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ

Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» І. М. Дерік

Переклад інклюзивної мови стає дедалі важливішим у зв'язку зі зростанням усвідомлення про потребу в рівних правах і можливостях для всіх людей. Інклюзивна мова враховує та виключає дискримінаційні або обмежувальні елементи, що присутні в традиційному мовленні, і намагається використовувати термінологію та формулювання, що

враховують різноманітні потреби та ідентичності людей.

Інклюзивна мова — це «мова, яка уникає використання певних виразів або слів, які можуть вважатися такими, що виключають певні групи людей» [4]. Вона має велике значення з точки зору сприяння рівності, розуміння та поваги до всіх людей, незалежно від їхньої належності до певної соціальної групи чи особливостей. Інклюзивна мова – це мова, яка визнає різноманітність, виражає повагу до всіх людей, чутлива до відмінностей і сприяє рівним можливостям, за рекомендаціями Лінгвістичної спільноти Америки (ЛСА) [12].

Цей тип спілкування потрібен як ніколи, щоб адаптуватися до різноманітного світу, що швидко прогресує. У Сполучених Штатах покоління Z на шляху до того, щоб стати найрізноманітнішим поколінням в історії. Майже половина (48%) ідентифікують себе як небілі і більш ніж кожен п'ятий (20,8%) вважає себе частиною ЛГБТК+ спільноти [10; 13].

Останнє видання Індексу верховенства права Проекту світового правосуддя (WJP) – провідного незалежного джерела даних про верховенство права – показує, що у 70% країн у період з 2021 по 2022 роки спостерігається погіршення дискримінації. З 2015 року дискримінація зросла в три чверті країн, які вивчала WJP [20]. В Україні, станом на 2021, 47% населення негативно ставиться до ЛГБТ [16] і станом на 2023 рік тільки 37% підтримують легалізацію одностатевих шлюбів [16]. Менша оплата (за однакову працю) зазвичай є у жінок (жінки одержують у середньому на 16% меншу в порівнянні із чоловіками оплату праці; деякі організації відзначають, що в неформальній економіці розрив може бути ще значнішим або в меншій оплаті професій, що вважаються традиційними для осіб певної статі) [16].

Згідно з дослідженнями та аналізами, можна виділити кілька важливих пунктів, що стосуються використання гендерно-нейтральної мови та його впливу на різні сфери суспільства:

1. Вплив «нейтральних» термінів чоловічого роду в оголошеннях про роботу та співбесідах: Коли в оголошеннях про роботу та під час співбесід використовуються терміни чоловічого роду, такі як «він/його», це може призводити до відчуття жінками меншої придатності для цих посад. Як результат, жінки можуть мінімізувати свої шанси на претендування на ці вакансії [9].

2. Вплив гендерно-нейтральної мови «вони» на сприйняття оголошень про роботу: Коли мова «він/його» змінюється на гендерно-нейтральну мову «вони» в описі посади, чоловіки не відчують відрази до оголошень про роботу. Це може сприяти інклюзивності та привабливості вакансій для обох статей [10].

3. Вплив форм чоловічого роду в громадських опитуваннях та

судових рішеннях: Використання форми чоловічого роду в громадських опитуваннях або судових рішеннях може призвести до більш упереджених результатів на користь чоловіків і не вигідних для жінок. Це може створювати нерівність у правопорядку та суспільстві загалом [9].

4. Вплив інклюзивного мовного спілкування на роботу організацій та команд: Організації та команди, які відкриті та використовують інклюзивне мовне спілкування, працюють краще та виявляють підвищену креативність порівняно з тими, які цього не роблять. Інклюзивна мова сприяє збереженню рівноправності та сприяє позитивній робочій атмосфері [14; 17].

5. Вплив використання ейджистської мови на результати досліджень: Використання ейджистської мови в деяких дослідженнях може призвести до упередженості в результатах цих досліджень. Це може ставити під сумнів об'єктивність та достовірність досліджень і впливати на прийняття рішень на основі цих даних [18].

Посилаючись на Жюлі Абу, яка написала історію та критику інклюзивної мови у французькій мові, ми можемо зазначити, що термін «інклюзія» вперше почав вживатися у колі північноамериканських релігійних феміністок у 1970 році та звідси отримав міжкультурне, міжмовне та міждисциплінарне розповсюдження і наразі має свої корені у лінгвістиці, соціології тощо. За Абу, інклюзію у науковому контексті англійською мовою було вперше згадано у 1976 році у звіті Гертруди Бергер та Беатріс Качук “Sexism and Social Change”. Авторки у цьому творі звертали увагу на те, що сам термін «людина» в англійській мові не включав жінок і більшість професій наче лінгвістично виключали жінок. Згодом термін отримав розповсюдження в та за кордонами релігійного дискурсу [11].

У грудні 2021 року АРА випустила перше видання своїх Рекомендацій щодо інклюзивної мови [1], щоб підвищити обізнаність, спрямувати навчання та підтримати використання культурно чутливих термінів і фраз, які зосереджують голоси та точки зору тих, хто часто маргіналізований або стереотипний. Він містить вказівки для людей, які працюють над рівноправністю, різноманітністю та залученням до середовища, де вони навчаються, живуть і працюють.

Серед галузей, де використовується інклюзивна мова зазначають: робоче середовище (передбачає використання гендерно-нейтральних термінів, уникнення стереотипів і визнання різноманітного походження та поглядів), освіту (щоб гарантувати, що учні відчувають себе цінними та залученими, що передбачає використання інклюзивної термінології, коли йдеться про студентів, викладачів і персонал, а також просування різноманітних точок зору в навчальній програмі та матеріалах), медіа та

розваги (передбачає уникнення стереотипів, використання гендерно нейтральної мови та представлення різноманітних характерів і досвідів), активізм і адвокація (де вона відіграє вирішальну роль, бо допомагає підвищити обізнаність щодо питань соціальної справедливості, сприяє інклюзивності та визнає досвід і потреби маргіналізованих спільнот), юридичні та політичні документи (передбачає використання нейтральних і інклюзивних термінів, щоб уникнути упередженості та дискримінації), охорона здоров'я та медицина (передбачає використання інклюзивної термінології при зверненні до пацієнтів, повагу до гендерної ідентичності та врахування культурних переконань і практик), соціальні медіа та онлайн-платформи (передбачає використання всеосяжних термінів і уважність до різних поглядів та досвідів).

Інклюзивна мова наразі використовується такими новинними ресурсами, як: The New York Times: The New York Times, BBC, The Guardian: The Guardian, Національне громадське радіо (NPR). Всі ці новинні ресурси мають вказівки для своїх редакторів та журналістів для висвітлення новин недискримінаційною та гендерно-нейтральною мовою. Стримінговий сервіс Netflix у своїх соцмережах дотримується правил використання інклюзивної мови, а також сприяє дисверсифікації та репрезентації ЛГБТК+ людей та інших маргіналізованих груп.

Варто зазначити, що інклюзивна мовна практика може відрізнятись в різних ЗМІ, і деякі організації можуть бути більш активними у прийнятті інклюзивних мовних інструкцій, ніж інші. Крім того, використання інклюзивної мови є процесом, що розвивається, і ЗМІ продовжують оновлювати свої рекомендації та практики з часом.

В Україні багато новинних ресурсів намагаються впровадити інклюзивну/недискримінаційну мову у своїх публікаціях. Такі як Hromadske, «Суспільне» тощо [8; 19].

У 2021 році в Україні за ініціативою першої леді Олени Зеленської і у співпраці з громадськими організаціями був створений «Довідник безбар'єрності», де були зазначені правила інклюзивного та безбар'єрного спілкування. Метою створення цього проєкту був «перший крок у формуванні нової етики». За словами, Олени Зеленської, «нова етика» — це коли «в нашій мові не буде місця дискримінаційним чи стереотипним фразам», «коли ми розумітимемо, що повага до людей проявляється не лише у словах, а й у жестах, тоні, емоціях, поглядах» і «коли наша щоденна взаємодія з іншими не створюватиме штучних бар'єрів і винятків». [3]

Інклюзивну мову можна умовно поділити на такі категорії:

Гендерно-інклюзивна мова. Медіаорганізації докладають зусиль, щоб використовувати гендерно-нейтральну або гендерно-інклюзивну мову

замість припущення або зміцнення традиційних гендерних ролей чи стереотипів. Прикладом вживання гендерно-нейтральної мови може слугувати використання слова «людина» замість слів «жінка» або «чоловік». У рамках англійської мови це визначається як використання іменників, які не є прив'язаними до певного гендеру при позначенні ролей або професій. Це охоплює використання таких термінів, як «вони» або «їх» як займенників для осіб, які ідентифікують себе як небінарні або гендерквірні. Також пропонують користуватися фемінитивами.

Расова та етнічна інтеграція. ЗМІ прагнуть представляти та відзначати різноманітне расове та етнічне походження, використовуючи інклюзивну мову, яка поважає та визнає різні спільноти. Це означає уникати принизливих термінів, расових образ або образливих висловлювань, які закріплюють стереотипи, такі як «цигани» (замість цього слова рекомендують вживати самоназву етнічної групи – роми), «негри» (рекомендують замінити терміном «темношкірі»).

Залучення ЛГБТК+: інклюзивна мова в ЗМІ також передбачає визнання та представлення ЛГБТК+ спільноти. Це включає використання відповідних займенників, точне й шанобливе описування різноманітної сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності та уникнення шкідливих чи дискримінаційних виразів, таких як «гомосексуаліст» (застарілий термін, який паталогізує гомосексуальність), «трансуха», «лесбуха» (транс-жінка, лесбійка).

Залучення людей з інвалідністю та використання мови «спочатку-людина». Медіаорганізації все більше звертають увагу на використання мови, яка поважає людей з інвалідністю. Це передбачає уникання принизливих термінів чи образливих висловлювань, зосередження уваги на здібностях, а не на вадах, а також сприяння точному й шанобливому зображенню людей з інвалідністю. Наприклад, замість слова «інвалідна коляска» пропонують використовувати кальку з англійської мови слова wheelchair – «крісло колісне».

Вікова інклюзивність. Інклюзивна мова в ЗМІ визнає та представляє людей будь-якого віку. Це передбачає уникання ейджистської мови або стереотипів, визнання внеску та досвіду різних вікових груп, а також уникання мови, яка виключає або маргіналізує певні вікові демографічні групи. Ейджискою мовою прийнято вважати слова як «люди пенсіонери», «старі люди», натомість пропонують вживати слова «люди пенсійного віку», «люди старшого віку» [1].

Переклад інклюзивної мови може спричинити певні труднощі.

Розбіжність між лінгвістичними структурами може становити складність у процесі перекладу. Різні мови мають власні граматичні особливості, словниковий запас і культурні нюанси. Деякі інклюзивні

терміни або поняття можуть не мати прямих еквівалентів у цільовій мові, що робить їх передачу складнішою.

Намагаючись зробити мову більш інклюзивною для всієї аудиторії, перекладач іноді поставить перед собою питання, чи варто жертвувати природністю цільової мови. Це може означати прийняття вибору, який акцентує інклюзивність над відповідністю мовним нормам цільової мови, що може вплинути на зрозумілість і природність тексту [21].

Наприклад, в англійській мові слова «Latino» і «Latina» були доповнені гендерно-нейтральним терміном «Latinx». Українська та англійська мають різні граматичні структури, і тому термін «Latinx» може бути важливим для інклюзивного мовлення, але в українській мові йому може бракувати прямого еквівалента. Це може створювати труднощі у відтворенні концепції «Latinx» з урахуванням лінгвістичної точності [2].

Українська мова має граматичні роди, що створює певні виклики при спробі впровадити гендерно-нейтральні конструкції, схожі на англійські «they» чи «ze». Відмітною особливістю є акцент на гендерно-специфічних займенниках, і це ускладнює пошук гендерно-нейтральних альтернатив без потреби змінювати мовну структуру [21].

Додатково, англійська мова має гендерно-нейтральний займенник «they» (який може використовуватися як «вони», але залежно від контексту, також як нейтральний «він / вона»), і цей займенник дедалі частіше зустрічається в офіційному діловому мовленні, навіть якщо він не має прямого еквівалента в українській мові. Деякі інші невизначені нейтральні займенники, такі як «Everyone», «Anyone», «No one» тощо, також виявляються складними у перекладі через відсутність еквівалентів.

У багатьох випадках можна вказати обидві статі разом. Наприклад, замість того, щоб використовувати тільки чоловічі чи жіночі форми, можна використовувати паралельні форми, що охоплюють обидві статі. Наприклад, «лікарі та лікарки розглядають нові методи лікування» включає як чоловіків, так і жінок, і підкреслює рівність у їхній роботі.

Ще одним способом досягнення гендерної нейтральності є використання скорочених форм слів, які не мають статевої відмінності. Наприклад, «лідери та лідерки обговорюють стратегію розвитку» використовує слова «лідери» та «лідерки» як універсальний термін, який включає представників обох статей.

Використання мовних конструкцій, які уникатимуть вказування на стать також може бути дієвою стратегією. Наприклад, «Всі учасники мають право на участь у голосуванні» не вказує на стать жодного з учасників і підкреслює рівність інтересів.

В українській мові вживання фемінітивів є одним зі способів створення гендерно-нейтральних або гендерно-інклюзивних виразів. Ці

форми можуть бути корисними для врахування гендерної рівності та відмови від стереотипів за статевою приналежністю.

Крім того, інклюзивна мова тісно пов'язана з культурними контекстами та суспільними нормами. Перекладачі повинні розуміти цільову культуру, щоб належним чином адаптувати повідомлення з урахуванням місцевих звичаїв, вірувань і чутливості.

Наприклад, термін «Romani» стосується етнічної групи з унікальною культурною ідентичністю, мовою та історією. Українське слово «цигани» має негативну конотацію та асоціюється зі стереотипами й дискримінацією. Переклад цього терміну вимагає обережного підходу, щоб відобразити повагу до ромської культурної спадщини та уникнути сприяння соціальним упередженням [6].

Важливо зазначити, що інклюзивна мова постійно розвивається, і з часом з'являються нові терміни та вирази. Перекладачі повинні слідкувати за останніми тенденціями в інклюзивному мовленні як в мові джерела, так і цільовій мові, щоб ефективно передати інклюзивний зміст.

Наприклад, українська мова оновила терміни для позначення людей з інвалідністю, замінивши застарілі вирази на більш інклюзивні [3]. Також, українська мова недавно прийняла загальноприйнятий термін «особа з інвалідністю» для заміни застарілого «інвалід», «людина з обмеженими можливостями».

Також цікавою є еволюція терміну «queer», який спочатку був використовуваний у негативному контексті, а з часом став загальноприйнятим інклюзивним терміном для опису ЛГБТК+ спільноти [5].

Загалом, перекладачі повинні бути добре освіченими і чутливими до культурних і лінгвістичних відмінностей, щоб успішно перекладати текст інклюзивною мовою. Важливо співпрацювати з носіями мови та членами маргіналізованих спільнот, щоб забезпечити точний та інклюзивний переклад.

ЛІТЕРАТУРА

1. American Psychological Association. Language Guidelines. URL: <https://www.apa.org/about/apa/equity-diversity-inclusion/language-guidelines> (дата звернення 07.10.2023)

2. Antonio Campos. What's the difference between Hispanic, Latino and Latinx? University of California. 2021 URL: <https://www.universityofcalifornia.edu/news/choosing-the-right-word-hispanic-latino-and-latinx> (дата звернення 07.10.2023).

3. Business Forward. (2021). [Вступне слово ініціаторки проекту Олени Зеленської]. URL: <https://bf.in.ua/greetings/> (дата звернення

07.10.2023).

4. Collins Dictionary. Inclusive language. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/inclusive-language> (дата звернення 07.10.2023).

5. Encyclopædia Britannica. Queer Sexual Politics. 2022 URL: <https://www.britannica.com/topic/queer-sexual-politics> (дата звернення 07.10.2023).

6. Encyclopædia Britannica Rom. 2022. URL: <https://www.britannica.com/topic/Rom> (дата звернення 07.10.2023).

7. Hromadske.ua. Обізнані – захищені. 2021. URL: <https://hromadske.ua/posts/obiznani-zahisheni-yak-vidstoyuvati-svoyi-prava-koli-derzhava-robit-ce-nenalezhnim-chinom> (дата звернення 07.10.2023).

8. Jane G. Stout and Nilanjana Dasgupta. When He Doesn't Mean You: Gender-Exclusive Language as Ostracism. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2011. Volume 37, Issue 6. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167211406434> (дата звернення 07.10.2023).

9. Jakob Lauring, Anders Klitmøller. Corporate language-based communication avoidance in MNCs: A multi-sited ethnography approach. *Journal of World Business*. 2015. Volume 50, Issue 1. P. 46-55.

10. Jeffrey M. Jones. LGBT identification ticks up. Gallup. 2022. URL: <https://news.gallup.com/poll/389792/lgbt-identification-ticks-up.aspx> (дата звернення 07.10.2023).

11. Julie Abbou. Inclusive Writing: Tracing the Transnational History of a French Controversy. *Gender and Language*. 2022. URL: <https://hal.science/hal-03788544/document> (дата звернення 07.10.2023).

12. Linguistic Society of America. Guidelines for Inclusive Language. 2016. URL: <https://www.linguisticsociety.org/resource/guidelines-inclusive-language> (дата звернення 07.10.2023).

13. Lingoda. Lingoda study investigates the importance of inclusive language. 2022. URL: <https://www.lingoda.com/en/p/research/lingoda-study-investigates-the-importance-of-inclusive-language/> (дата звернення 07.10.2023).

14. Mykol C. Hamilton. Masculine Bias in the Attribution of Personhood: People = Male, Male = People. *Psychology of Women Quarterly*. 1991. Volume 15, Issue 3. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1471-6402.1991.tb00415.x> (дата звернення 07.10.2023).

15. Pew Research Center. Early benchmarks show post-millennials on track to be most diverse, best-educated generation yet. 2018. URL: <https://www.pewresearch.org/social-trends/2018/11/15/early-benchmarks-show-post-millennials-on-track-to-be-most-diverse-best-educated-generation-yet/>

(дата звернення 07.10.2023).

16. Rating Group. Rating Group. URL: <https://ratinggroup.ua/research/ukraine/?page=1> (дата звернення 07.10.2023).

17. Sandra L Bem, Daryl J. Bem.. Does Sex-biased Job Advertising “Aid and Abet” Sex Discrimination? *Journal of Applied Social Psychology*. 1973. Volume 3, Issue 1. p. 6-18. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1559-1816.1973.tb01290.x> (дата звернення 07.10.2023).

18. Schaie, K. W. Ageist language in psychological research. *American Psychologist*. 1993. 48(1), 49–51. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.49>

19. Suspilne Media. Редакційна політика проєкту Суспільного «Новий відлік». 2023. URL: <https://corp.suspilne.media/document/1421> (дата звернення 07.10.2023).

20. World Justice Project. Discrimination Getting Worse Globally. 2023. URL: <https://worldjusticeproject.org/news/discrimination-getting-worse-globally> (дата звернення 07.10.2023).

21. Сабан О.В. Інклюзивна мова як засіб реалізації принципу толерантності. *Наукові записки. Серія “Філологічна”*. 2021. Випуск 33. Національний університет “Львівська політехніка”, м. Львів. С. 121–123. URL: <http://surl.li/megaz> (дата звернення 07.10.2023).

*Рубан А. А., Наумов Д. І.
(м. Слов’янськ – м. Дніпро)*

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ ПРОЗОВОЇ ТВОРЧОСТІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА (повість «Художник»)

Кожна гуманітарна і технічна наука має свій набір методів. Літературознавчі методи – це теоретико-літературні знання, на які спирається дослідник літератури в процесі її вивчення.

Осмилення літератури в усьому її розмаїтті залежить від адекватного і повного аналізу / інтерпретації художніх текстів. Література постійно розвивається, змінюється, тому нові художні цінності вимагають нових підходів до їхнього осмилення. «У зв’язку з цим кожна літературознавча школа, яка опирається на літературу свого часу і відповідні її суті засади, швидко виявляє власну обмеженість (її випереджує художня практика) і дає поштовх народженню нових методологічних підходів» [26].

Проблема методології сучасного літературознавства – одна з визначальних. Основне питання пов’язане з наявністю багатьох різних,

полемічних одна щодо одної, протилежних, несумісних, взаємодоповнюючих методологічних настанов. Така мозаїчність, плюралістичність розвитку літературознавства дала привід Р. Т. Гром'яку говорити про те, що проблема методології літературознавства «залишається вічно актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах» [15, с. 14], вимагає врахування множинності наявних методологічних настанов. Такої точки зору дотримуються багато вітчизняних та закордонних дослідників [1; 2; 9; 22; 27; 28; 30; 32–35 тощо]. Множинність у даному випадку свідчить про стан активного розвитку. «Методологія відмовилася від пошуку досконалого методу, визнала його утопічним. Нині йдеться про методологічний плюралізм, згоду на багатоманіття і різноманіття методів» [13, с. 19].

Художній твір – багатогранне явище, до вивчення якого можна підходити з різних боків. Навіть той самий епізод, образ, та сама художня деталь можуть розглядатися під різним кутом зору. Вітчизняне літературознавство приділяє значну увагу розвитку та поширенню різних методологічних засад щодо аналізу літературних текстів [див. список літератури].

Сучасне літературознавство використовує різноманітні методологічні засади. Дослідники художніх текстів різних епох звертаються до вже відомих та новітніх критичних практик. Серед них можна назвати:

- структуралізм та постструктуралістський метод інтерпретації художнього твору [15; 20; 23];
- теорії читацького відгуку та проблема рецепції літературного твору [11; 29; 39];
- компаративістика [4; 14; 16; 31];
- гендерний підхід до тлумачення художнього твору, феміністична критика [7];
- новий історизм та культурний матеріалізм як літературознавчі методології [3; 38];
- біографічний метод [10; 25];
- постколоніальна критика; екокрітика [5];
- психоаналіз, психологічна школа [6; 8; 18; 24];
- герменевтика [19; 21];
- інтертекстуальний аналіз твору [17; 37] тощо.

Наведемо приклади використання різних методик щодо аналізу / інтерпретації повісті Т. Г. Шевченка «Художник».

Інтертекстуальний аналіз художнього твору. У сучасному літературознавстві терміном «інтертекстуальність» позначається «загальна сукупність міжтекстових зв'язків, до складу яких входять не тільки

несвідома, автоматична чи самодостатня ігрова цитация, але й спрямовані, осмислені, оцінені відсилки до попередніх текстів і літературних фактів» (В. Є. Халізов).

Французький дослідник Ж. Женетт у своїй книзі «Палімпсести: Література в другому ступені» (1982) запропонував п'ятичленну класифікацію різних типів взаємодії текстів:

1) інтертекстуальність як «присутність» в одному тексті двох або більше текстів (цитата, алюзія, плагіат тощо);

2) паратекстуальність як ставлення тексту до своєї назви, післямови, епіграфу тощо;

3) метатекстуальність як коментування і часто критичне посилення на свій передтекст;

4) гіпертекстуальність як осміяння та пародіювання одним текстом іншого;

5) архітекстуальність, яка розуміється як жанровий зв'язок текстів.

Ці основні класи інтертекстуальності дослідник ділить потім на численні підкласи і типи й простежує їх взаємозв'язки, але на практиці зробити це одночасно дуже важко.

Теми дослідження:

➤ *Номінальна (коли перелічуються певні постаті) і сюжетна (коли розгортається певний сюжет) інтертекстуальність у повісті Т. Г. Шевченка «Художник».*

➤ *Роль та форми екфрасису в повісті «Художник» Т. Г. Шевченка.*

➤ *Проза Т. Шевченка та українське письменство: інтертекстуальні зв'язки.*

➤ *Творчість Г. Квітки-Основ'яненка як претекст повістей Т. Г. Шевченка.*

➤ *Шевченкова рецепція англійської літератури (на матеріалі прозових творів).*

➤ *Французький інтертекст у повісті «Художник» Т. Г. Шевченка.*

«Компаративістика – це літературознавча дисципліна, що вивчає генетичні та контактні зв'язки, типологічні та інтертекстуальні відношення національних літератур, а також характерні міжмистецькі та міждисциплінарні відношення» [13, с. 20].

Теми дослідження:

➤ *Українські повісті першої половини ХІХст. і повісті Т. Шевченка: порівняльний аспект.*

Біографічний метод – спосіб вивчення літератури на підставі виявлення її зв'язку з біографією письменника, яка розглядається як

визначальний чинник художньої творчості.

Теми дослідження:

➤ *Взаємодія життєвих і літературних планів у повісті Т. Г. Шевченка «Художник».*

➤ *«Співпраця» біографічної школи з порівняльним літературознавством та психологічною школою (на прикладі повісті Т. Г. Шевченка «Художник»).*

Культурно-історична школа – методологічна школа у літературознавстві та мистецтвознавстві, основана на ідеї про залежність змін в мистецтві від змін суспільних потреб, побуту, звичаїв та уявлень. З точки зору представників цієї школи, своєрідність мистецтва визначають раса (особливості темпераменту, тілесної конституції тощо), середовище проживання (географічне розташування країни, моральні уявлення її народу, побут та форму політичного устрою), історичний момент як визначений етап існування даної культури в часі.

Теми дослідження:

➤ *Відображення епізодів життя і творчості талановитих людей у повісті Т. Г. Шевченка «Художник».*

➤ *Теорія запозичень та особливості її реалізації в прозі Т. Шевченка: культурно-історичний підхід.*

➤ *Повість Т. Г. Шевченка «Художник» як документ епохи.*

Еволюційний метод – дослідження еволюції жанрів. Генологія як розділ теорії літератури вивчає історичну трансформацію жанрів та жанрову дифузію.

Теми дослідження:

➤ *Жанр повісті у творчості Т. Г. Шевченка: еволюція, поетика.*

Психоаналіз в літературознавстві – спосіб трактування літературних творів з точки зору психологічного учення про несвідоме.

Теми дослідження:

➤ *Проблеми психології творчості в художньому доробку Т. Шевченка (на матеріалі повістей «Музикант» і «Художник»).*

Постколоніальна критика. «Постколоніальна література – це широкий спектр різностильових явищ, які привернули увагу публіки й критики новим трактуванням філософських, політичних, етичних засад сучасної цивілізації крізь призму історичного досвіду тих етнокультур, які досі були присутні на периферії як підпорядковані, маргінальні, дискриміновані» [5, с. 208].

В українському літературознавстві постколоніальна критика виникла недавно. «Постколоніанці» «переглядають оцінки радянським літературознавством творчості відомих митців, ламають штампи», реабілітують «розмаїття письменницького стилю (риси імпресіонізму,

символізму, неоромантизму, експресіонізму, натуралізму, неокласицизму тощо». «Постколоніальна критика вдається до різноманітних аспектів дослідження в постколоніальному суспільстві, надає перевагу мистецькій інтерпретації художнього твору, постмодерному його сприйняттю. <...> українську постколоніальну критику «характеризує подолання комплексу меншовартості». Свідченням цього є такі теми сучасних досліджень: національна самокритика, проблеми виховання національної самосвідомості, риси української ментальності, світовий контекст українського письменства, синкретизм християнства та язичництва, рецепція Святого письма, біблійна образність текстів, інтерпретація біблійних мотивів, образи демонічних сил» [36, р. 4.5].

Теми дослідження:

➤ *Колоніальна та постколоніальна парадигма смислів у художній парадигмі Т. Г. Шевченка.*

➤ *«Художник» (або «Музикант», «Наймичка», «Варнак», «Княгиня») Т. Г. Шевченка: постколоніальне прочитання.*

➤ *Національний міф у творчості Т. Г. Шевченка.*

Наратологія – теорія оповіді.

Основні положення:

- 1) комунікативне розуміння природи літератури;
- 2) уявлення про акт художньої комунікації як про процес, що відбувається одночасно на кількох оповідальних рівнях;
- 3) переважний інтерес до проблеми дискурсу;
- 4) теоретичне обґрунтування численних оповідальних інстанцій, що виступають у ролі членів комунікативного ланцюга, за яким здійснюється «передача» художньої інформації від письменника до читача, які знаходяться на різних полюсах процесу художньої комунікації.

Теми дослідження:

➤ *Типи оповіді та жанрова своєрідність повісті Т. Г. Шевченка «Художник».*

Серед традиційних методик сьогодення, як правило, дослідники використовують методику цілісного аналізу художнього твору, мотивний аналіз, аналіз твору методом «кубування».

Методика цілісного аналізу художнього твору.

Категорія цілісності належить як до всього естетичного об'єкту, до кожної його значимої частини. У творі всі елементи несуть у собі відбиток художнього світу, частинкою якого є. Кожен компонент літературного твору може бути проаналізований у специфічній цілісності заради відкриття втіленої у ньому єдності, що одухотворює всю художню систему. Таким чином аналізуються різні рівні художньої структури твору: організація оповіді, художній час і простір, предметний світ (зокрема

система образів-символів), сюжет, система персонажів, художній конфлікт тощо.

Методика «мотивного аналізу» заснована на вільних асоціаціях, що дозволяють проникнути у приховані від читача, а іноді й від автора глибини художнього тексту.

Аналіз твору методом «кубування».

«Характеристика основних „граней” методу.

- опишіть;
- порівняйте;
- встановіть асоціації;
- проаналізуйте це;
- знайдіть використання;
- сформулюйте аргументи „за” і „проти»» [13, с. 93; 12].

Літературний твір усвідомлюється суб’єктивно та згідно до вимог часу: щоразу заново та по-новому. Методологія повинна пристосовуватися до явищ, які стають об’єктом аналізу, і до мети, яку переслідує дослідник.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. Марії Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. 634 с.
2. Астрахан Н. І. Методологія літературознавства: від ХХ до ХХІ ст. *Science and education a new dimension. Philology*. 2014. II (5), issue 28. Рр. 34–37.
3. Баррі П. Вступ до теорії: літературознавство і культурологія / пер. з англ. О. Погиначко. К.: Смолоскип, 2008. 360 с.
4. Бровко О. Основи компаративістики: навч.-метод. посіб. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 214 с.
5. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підручник. Київ: ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. 430 с.
6. Вертель А. Філософія психоаналізу. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. 208 с.
7. Гендерні студії в літературознавстві: навч. посібник / за ред. В. Л. Погребної. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2008. 218 с.
8. Генералюк Л. Нотатки до психологічних студій над Шевченком і його творчістю. *Слово і Час*. 2012. № 5. С. 3–19.
9. Гнатюк М. Літературознавчі концепції в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ сторіч. Львів, 2002. 208 с.
10. Головій О. Формування біографічного методу в українському літературознавстві ХІХ ст. *Філологічні науки. Літературознавство*. Вип. 9. 2015. С. 33–38.
11. Гончарук Р. Читацька рецепція як складова літературної

комунікації. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Філологічні науки*. 2016. С. 27–31.

12. Горболіс Л. Інтерпретаційне поле українського художнього тексту (кінець XIX – початок XX ст.). Суми: Мрія, 2012. 207 с.

13. Горболіс Л. М. Теорія літератури і методологічний дискурс: навч. посібн.: у 2 ч. Ч. I: вид. 2-ге, доповнене. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 249 с.

14. Грицик Л. Українська компаративістика: концептуальні проєкції. Донецьк: Юго-Восток, 2010. 298 с.

15. Гром'як Р. Т. Ще раз про структуру і статус методології. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Літературознавство*. Луцьк: Вежа, 2008. Вип. 8. С. 13–16.

16. Гурдуз А. Сучасна літературна компаративістика: теорія і практика: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв: Вид-во МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. 154 с.

17. Дзик Р. Олександр Потебня і теорія інтертекстуальності. *Питання літературознавства*. 2010. № 81. С. 37–44.

18. Кавун Л. Лекція: Психологічний напрям в українському літературознавстві в кінці XIX – на початку XX століття: теорії О. Потебні й Д. Овсянико-Куликовського. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 105–109.

19. Квіт С. Основи герменевтики. Київ: Академія, 2003. 192 с.

20. Квіт С. Структуралізм. Основи герменевтики. Київ: Академія, 2003. 192 с.

21. Ковалів Ю. І. Літературна герменевтика: Монографія. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 240 с.

22. Козлик І. В. Методологія літературознавства як актуальна проблема. Цикл статей, присвячений світлій пам'яті мого друга, видатного українського методиста, культуролога і поета Юрія Ібрагімовича Султанова. URL: <https://refdb.ru/look/2481874-pall.html>

23. Козубенко Л. Структуралізм як напрям літературознавчих досліджень. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «Філологія». Вип. 32. 2020. С. 42–48.

24. Кузнецов Ю. Психоаналіз як метод дослідження літератури (прикладний аспект). *Психологія суспільства*. 2014. № 4. С. 104–113.

25. Левчук Т. Факт і вимисел як наскрізна бінарність біографічного наративу. *Питання літературознавства*. 2016. № 94. С. 172–182.

26. Літературознавча методологія. URL: <https://onlyart.org.ua/dictionary-literary-terms/literaturoznavcha-metodologiya/>

27. Література. Теорія. Методологія / пер. з польськ. С. Яковенка / упор. і наук. ред. Д. Уліцької. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006, 543 с.

28. Лопушан Т. В. Філософія та методологія сучасних літературознавчих досліджень: навч.-метод. посібн. для студентів філологічних спеціальностей / Т. В. Лопушан, Н. І. Зарудняк; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2021. 140 с.

29. Морозова Л. Рецептивна естетика й рецептивна поетика в українському літературознавчому дискурсі ХХ – ХХІ ст. *Східнослов'янська філологія*. 2018. Вип. 30. С. 95–110.

30. Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 2002. 832 с.

31. Сучасна літературна компаративістика: стратегія і методи: антологія / за заг. ред. Дмитра Наливайка. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 487 с.

32. Сучасні літературознавчі студії. Вип. 17. Географія, переміщення та ідентичності у художньому дискурсі. Київ: КНЛУ, 2020. 104 с.

33. Сучасні мово- і літературознавчі методології та нові прочитання художнього тексту. Антологія / голова ред. колегії Л. К. Оляндер, упорядники Л. К. Оляндер, О. В. Богданова, Ю. В. Громик, І. Ф. Штейнер. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). Об'єм даних 10,80 Мб. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/14302>

34. Тичініна А. Р. Перегуки між чеською методологічною платформою та ідеями сучасного українського літературознавства. *Питання літературознавства*. 2020. № 102. С. 195–221.

35. Тичініна А. Сучасні методологічні практики. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2018. 159 с.

36. Ференц Н. С. Основи літературознавства. Київ: Знання, 2018. 432 с.

37. Шаповал М. Інтертекст у світлі рампи: міжтекстові та міжсуб'єктні реляції української драми: монографія. Київ: Автограф, 2009. 352 с.

38. Шевченко О. Художня література крізь призму культурологічного дослідження. *Культурологічна думка*. 2011. № 4. С. 197–204.

39. Яусс Г. Рецептивна естетика й літературна комунікація. *Слово і Час*. 2007. № 6. С. 37–46.

*Руденко М. Ю., Бобкова А. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Україна, чітко визначившись на шляху євроінтеграції, модернізує свою освітню систему в контексті європейських вимог. Акцент зроблено на якості освіти, конкурентоспроможності випускників та міжнародному престижі української освіти. Викладання іноземних мов є одним із пріоритетних напрямів реформування освіти. Запровадження концепції «Нова українська школа» прискорює реформування державної політики у сфері середньої освіти на період до 2029 року. Концепція також актуалізує питання якості підготовки вчителів іноземних мов. Цей документ пояснює ідеологію змін, внесених у новий проект Закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016). На думку експертів, у короткотерміновій перспективі найуспішнішими будуть професіонали, які вміють навчатися протягом життя, критично мислити, ставити та досягати цілей, працювати в команді, спілкуватися в мультикультурному середовищі та володіти іншими сучасними навичками на ринку праці. У проекті нового базового Закону України «Про освіту» визначено, що метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання та формування особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатною жити в суспільстві та цивілізовано взаємодіяти з природою, прагне до самовдосконалення та навчання впродовж життя, готова до творчої самореалізації та громадської участі [15, с. 158].

Існуюча наукова база свідчить, що в працях українських вчених актуалізувалися різноманітні аспекти проблеми іншомовної освіти, зокрема: особливості розвитку та функціонування освіти в контексті сучасних підходів до викладання іноземних мов у середньої школи; соціокультурний компонент змісту навчання іноземної мови в контексті європейської мовної освіти; порівняльний аналіз тенденцій розвитку освіти в сучасних європейських країнах і місце загальноосвітнього навчального закладу в цьому процесі; тенденції розвитку теорії та практики тестування навчальних досягнень учнів та практичні аспекти його реалізації в загальноосвітньому навчальному закладі [15, с. 158]; лінгвістичний принципи проблеми формування мовних навичок учнівської та студентської молоді.

Не зважаючи на те, що сьогодні існує багато підходів щодо навчання іншомовного спілкування в різних галузях, єдиного універсального підходу для кожного учня не існує. Про це стверджує

Прабху (1990), який зазначає, що через особливості світосприйняття та індивідуальність розумової роботи всі учні по-різному реагуватимуть на різні підходи до вивчення іноземної мови [15, с. 158]. Численні автори, такі як Юдіна, Вахеді, Роменський зазначають, що комунікативний компонент є найефективнішим серед інших.

На сучасному етапі розвитку освіти і науки в Україні для підтвердження факту володіння іноземними мовами вже недостатньо вміння перекладати адаптовані та неавтентичні тексти з іноземної мови. Зараз, під час реформування системи освіти в Україні, рівень володіння іноземною мовою має відповідати загальноєвропейським вимогам до якості освіти. Зокрема, для цього необхідні інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, інформатизація освітнього простору, налагодження співпраці з європейськими інституціями в освітній та науковій діяльності.

Важливим є навчання іноземній мові за комунікативно-конструктивістською методикою, яка характеризується тим, що навчання не пов'язане з вивченням правил граматики. Воно базується на побудові діалогів і практичних вправ, які дозволяють наблизити учні до природних умов праці. Комунікативний підхід реалізується завдяки кільком закономірностям мовленнєвого спілкування.

Усі методи іншомовної підготовки мають відбуватися в умовах цифровізації. Водночас ініціаторами таких нововведень мають бути вчителі, які дозволяють учням під час навчання перебувати у звичному середовищі [15, с. 158].

Слід зазначити, що численні науковці Заворотна (2013), Юдіна (2016), Вікторова (2013), Поддубна та Криніна (2012), Нікітіна та ін. (2019) вважають, що інноваційні підходи, засновані на цифровізації, також є найбільш сприятливими для ефективного засвоєння інформації. Використання сучасних інноваційних освітніх технологій забезпечує якісну мовну підготовку. Вони дозволяють організувати проектну роботу на основі інформаційно-комунікаційних технологій, виконувати роботи з використанням комп'ютера та мультимедійних програм, технологій дистанційного навчання, працювати з ресурсами Інтернет [15, с. 200]. Інтернет також створює можливості для спілкування з іноземними однолітками у віртуальному вимірі [15, с. 202].

Ряд авторів також вважають, що важливими інноваційними підходами до комунікативного методу навчання є такі групові практики:

- inside/outside circles=Mary goes round;
- brainstorming;
- jigsaw reading;
- think-pair-share;
- pair-interviews.

Дослідники Єгоршина, Нікандрова та Єлісеєв припускають, що реформування системи освіти має вдосконалити регуляторні підходи. Створивши такі умови для розвитку зарубіжної освіти, якість освіти вітчизняних закладів освіти дозволить вивести систему освіти на інший конкурентоспроможний рівень. Такої ж думки дотримуються автори, які вважають, що неможливо вивчити іноземну мову, якщо на це виділяти кілька годин на тиждень. Її необхідно застосовувати на практиці для формування міцних знань мови.

З огляду на проблематику нашого дослідження в результаті аналізу теоретичного матеріалу встановлено, що найбільш дослідженими темами в сфері тестового оцінювання іншомовної діяльності була оцінка мовленнєвих навичок, а саме читання, письма. Оцінка рівня сформованості лексичної та граматичної компетенції також привертає значну увагу дослідників. З іншого боку, дослідження, що стосуються прагматичної компетентності, залишаються недостатньо представленими.

Види оцінювання іншомовної лінгвістичної компетенції учнів загальноосвітніх шкіл є не менш дослідженою темою. В своїх працях вчені розглядали практики професійної підготовки, діагностики, інтеграції та динамічної оцінки іншомовної діяльності учнів з різних аспектів.

В останні десятиліття, окрім незмінного інтересу до відносно традиційних видів оцінювання іншомовної діяльності учнів, вивченню підлягали й альтернативні підходи. У більшості наукових праць дослідники намагалися визначити шляхи, за допомогою яких потенціал цих відносно традиційних видів тестування, можна використовувати найкраще.

Більш того, питання розробки та валідації тестів як засобу перевірки рівня сформованості лінгвістичної компетенції також були у центрі уваги науковців. Дослідники докладно розглянули процес розробки та перевірки широкого спектру тестових інструментів на прикладі різних видів мовленнєвої діяльності, а саме були охарактеризовані моніторингові системи оцінювання якості загальної середньої освіти, описані теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови); розглянута система тестового контролю англійської мовної компетенції у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами. В своїх наукових зусиллях дослідники вибрали програму перевірки як припущення для дослідження та як процедуру забезпечення якості при проектуванні, створенні та використанні тестів.

Загалом результати свідчать про актуальність класичних тем – оцінка мовних навичок та використання кількох типів оцінювання, – які вже багато років знаходяться в центрі уваги науковців.

Валідація, друга важлива проблема мовного тестування, з точки зору Бахман, також привертала увагу дослідників мовного тестування та оцінювання з огляду на збір інформації про фактори та процеси, що впливають на виконання тесту, під час якого використовують розмаїття інструментів дослідження та врахують наслідки використання тестів.

Наразі справедливо зазначити, що потрібні додаткові дослідницькі зусилля щодо включення останніх досягнень в області комп'ютерних наук, комунікації та когнітивних наук в розробку тестування та оцінювання іншомовної діяльності учнів. Окрім цього, Хардінг (2014) відзначив напрямки плідних досліджень, які заслуговують на подальшу увагу, а саме розробка тестів, які вимірюють здатність учасників тестування впоратися з різновидами англійської мови, використання корпусних підходів у прогнозуванні та моделюванні мовного тесту, використання нових тестових завдань, які базуються на різних цифрових режимах письмового спілкування та інструментах соціальних медіа.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури чітко продемонстрував, що існує значна потреба в активному застосуванні комунікаційних та інформаційних технологій в процесі формування та оцінювання іншомовної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Реалізація проектної методики навчання іншомовного спілкування в середній школі. *Іноземні мови*. 2005. № 4. С. 3–11.
2. Баркасі В. В., Баркасі С. Б. Використання змішаної форми навчання у викладанні іноземних мов у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2015. № 26. С. 207–210.
3. Безкоровайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів. *Студентський науковий альманах факультету іноземних мов*. 2017. № 16. С. 230–234.
4. Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 40–46.
5. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості на різних вікових етапах. Одеса: ПНЦ України, 2008. 272 с.
6. Болтак І. С. ELearning на уроках англійської мови. *Учительський журнал online*. 2016. 107 с.
7. Величко С. П., Слободяник О. В. Сучасні інноваційні технології в організації самостійної роботи учнів. *Наша школа*. 2009. №6. С. 4–7.
8. Волинський В. П. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2010. Вип. 10. С. 113–120.

9. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. 376 с.
11. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції. *Іноземні мови*. 2006. № 2. С. 22–27.
12. Гулеватий В. Л. Шляхи підвищення мотивації навчання. Вінниця: АРК, 2006. 147 с.
13. Демида Б. Системи самостійного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Комп'ютерні науки та інформаційні технології*. 2011. № 694. С. 98–107.
14. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991р. №1060-ХІІ.
15. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2013. 360 с.

*Руденко М. Ю., Пасечник А. Р.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ПРИРОДА МОТИВАЦІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ТА ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ГУРТКІВ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Мотивація до навчання взагалі та до вивчення англійської мови зокрема, є важливим процесом в освітньому процесі старшокласників.

С. Гончаренко розглядає мотивація як «систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». На думку дослідника, мотиви можуть виникати внаслідок уявлення, ідеї, почуттів й переживання, викликані матеріальними або духовними потребами людини.

Серед науковців мотивацію розглядають як психологічну якість, що веде людину до здійснення певної мети. Проте не слід плутати поняття мета і мотив. Скажімо, за С. Рубінштейном *мета* – це заздалегідь відомий результат, що уявляєсобі людина, а *мотив* – це лише спонука для досягнення мети [1, с. 5].

У вітчизняній психології вивчення мотивації має давні традиції. Сучасні уявлення про мотивацію беруть свій початок з концепцій О. М. Леонт'єва, Д. М. Узнадзе. Так, О. М. Леонт'єв визначає, що мотив є не переживанням потреби, але тим об'єктивним, у чому ця потреба конкретизується за таких умов і на що направлена діяльність. Він розрізняє поняття мотиву і мети. Мета – це заздалегідний результат, що уявляє людина. Мотив – спонука для досягнення мети.

Американський учений Р. Гарднер вважає, що мотивація є чи не провідним чинником, що спонукає учня вивчати іноземну мову, адже, на його думку, «мовні навчальні стратегії, імовірно, не спрацюють, якщо індивід не мотивований на вивчення мови» [5, с. 5].

Погоджуємося з думкою педагогів, що мотивація є безперечним фактором успішного вивчення іноземної мови. У будь-якому випадку, мотивація спонукає учня до діяльності: праця – спілкування – пізнання.

П. М. Якобсон виокремлює три типи мотивації:

1. Негативна – це спонукання або дорікання учня щодо вивчення іноземної мови;

2. Позитивна мотивація – це шлях до здійснення свого призначення у житті;

3. Мотивація вузько особистісна – схвалення людей.

Розглянемо мотиваційні фактори, які впливають на вивчення англійської мови в позаурочний час.

– практична мета – поглиблене вивчення мови;

– відчуття успішності;

– бажання вільно спілкуватися;

– заохочення з боку інших людей;

– задоволення від процесу навчання.

– захоплення культурою народу.

Тому, перш ніж приступити до засвоєння мови, необхідно чітко уявляти, для чого це потрібно, та які можливості можуть відкритися. Знання мови сприяє розвитку розумового потенціалу, розширенню світогляду, професійному зростанню, повазі й визнанню серед друзів і колег [5, с. 150].

Окреслимо розуміння *природної* та *штучної* мотивації під час вивчення англійської мови. Для учнів, які навчаються в школах або профільних класах, то мотивація є природною, а закладах освіти в умовах відсутності реального мовного оточення вкрай необхідна штучна мотивація. У роботі послуговуватимось поняттям «природна мотивація» [3, с. 50].

Тож мотив розглядаємо як дія-поштовх учнів до вивчення англійської мови в позанавчальний час. Дослідники природної мотивації говорять про існування *зовнішньої* та *внутрішньої* мотивації. Нині *зовнішня* мотивація мотивує кожну культурна людину знати хоча б одну іноземну мову. Для цього вчителю потрібно використовувати різні джерела інформації, проводити бесіди: «Скільки мов на планеті?», «Хто такі поліглоти?», «Яка мова один з найпоширеніших у світі?», «Історія виникнення англійської мови», «Англійська лексика в українській мові?» тощо [4, с. 6].

А ось внутрішня мотивація передбачає перспективний комунікативний розвиток учня в процесі навчальної діяльності, мотиви закладені в самій навчальній діяльності, де на результат працюють допитливість, бажання учнів довідатися нове та педагогічний вплив.

Педагогічний досвід доводить, що позитивна емоційна атмосфера на заняттях забезпечує сприятливі умови учнів щодо вивчення англійської мови.

Відомо, що емоційний голод впливає на успішність засвоєння учнями англійської мови, тож педагогам доводиться наповнювати свої заняття різноманітним цікавим навчальним матеріалом, використовуючи сучасні тенденції підвищення зацікавлення до вивчення іноземної мови. Тож, формування природної мотивації учнів спонукає вчителя враховувати вікові психологічні та індивідуальні особливості учнів, знати плани на майбутнє, що є підґрунтям засвоєння мовних засобів.

В основі природної мотивації є формування лексико-граматичних навичок в учнів середньої школи в гуртках як найважливішого компонента експресивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Для набуття лексико-граматичних навичок з англійської мови в повному обсязі, враховуючи психологічні особливості учнів старшої школи, виникає потреба організації гурткової роботи. Гурткова робота – це традиційна форма освітнього процесу, яка дозволяє розкрити інтелектуальний та духовний потенціал молоді: *«У кожного учня – є задатки якихось здібностей. Ці задатки як порох і щоб їх запалити, потрібна іскра»*, зазначав В.Сухомлинський [5, с. 150].

Залучення учнів старшої школи до гурткової роботи сприяє розвитку інтересу до вивчення англійської мови, удосконалення самостійної роботи та творчого пошуку. Позааудиторна робота під час поглибленого вивчення іноземної мови має низку переваг, а саме, необмежена в часі, виключає авторитарне керівництво викладачів, учні об'єднуються за інтересами, що позитивно впливає на міжособистісні відносини учасників гуртка та сприяє їх самореалізації.

Уперше проблему позашкільної освіти розглядали у своїх працях видатні педагоги К. Ушинський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, С. Шацький, П. Бланський та інші, де зазначали, що гурткова робота розвиває в учнів пам'ять, мислення, допитливість; формує навички практичного застосування знань, навички зв'язано викладати думку; створює основи безперервної освіти, закладає фундамент для майбутньої реалізації в суспільстві, враховуючи перспективи розвитку сучасної науки, техніки, економіки [4, с. 6].

До найбільш вживаних форм гурткової роботи під час вивчення англійської мови доцільно віднести: бесіди, екскурсії, вікторини, круглі

столи, зустрічі з носіями мови, дискусії, турніри, тематичні конференції, семінари-тренінги, вечори, свята, конкурси, фестивалі, мовні тижні, години спілкування, мовленнєві тренінги, інсценування тощо. І це далеко не весь перелік форм, які використовують керівники предметних гуртків. Саме такий підхід розвиває в учнів творче мислення, сприяє формуванню лексико-граматичних навичок, активізує пізнавальну діяльність, уміння застосовувати свої знання на практиці, мотивує розширювати свої знання з англійської мови.

Розглянемо формування лексичних навичок у дітей середньої школи під час організації гурткової роботи. Аналіз наукової літератури дає підстави під мовленнєвими експресивними навичками розуміти:

– інтуїтивно правильне використання слів та його форм під час комунікації;

– єдність семантичних і слухомоторних образів слів і словосполучень;

– автоматичні динамічні лексичні зв'язки;

– усвідомлене слововживання й словотвір під час спілкування;

– вживання лексики у власному мовленні та розуміти її у мовленні інших.

Отже, у лінгводидактиці розрізняють семантичні збіги лексики рідної й іноземної мов: за лексичні значенням, за основним та додатковим значенням, за основним значенням [3, с. 67].

Для формування й розширення словникового запасу іншомовною лексикою, необхідно дотримувати наступних принципів навчання:

1) принцип раціонального обмеження словникового мінімуму - найбільш уживані слова, сталі словосполучення й мовні кліше;

2) принцип тренувально-практичний - показ лексичної одиниці, поєднання її з іншими лексичними одиницями в реченнях та сполученнях;

3) принцип мовних властивостей лексичних одиниць: графіко-акустичне оформлення, їхня семантика, структура й сполучуваність;

4) принцип дидактико-психологічних особливостей навчання: кожне нове слово отримує послідовне мовне розкриття;

5) принцип вирішення дидактико-методичних завдань: формування та розширення словникового запасу;

6) принцип опори на лексичні правила: семантична та стилістичної єдність лексичних одиниць;

7) принцип єдності навчання лексики й мовної діяльності учнів.

На основі зазначених принципів *активний, пасивний і потенційний* словники-мінімуми.

Активний запас лексики повинен забезпечувати учням середньої школи можливість розуміти думки інших, висловлювати свої в усному та

писемному мовленні без перекладу.

Добір слів до активної лексики має відповідати наступним принципам:

1) семантичний принцип: слова на позначення важливих понять за темою;

2) принцип сполучуваності: словами з більшою сполучуваністю;

3) принцип стилістичної необмеженості: належність слів до до нейтрального, літературного, розмовного й книжково-писемного стилів мови;

4) принцип частотності: уживані в літературно-розмовній мові слова й звороти мовлення;

5) принцип синонімії: із синонімічного ряду використовується лише найуживаніше слово;

6) принцип словотворення: вживаються найбільш продуктивні слова;

7) принцип виключення інтернаціональних слів, наприклад: million.

Отже, словниковий пасивний запас учнів середньої школи – це синтетичні мовні одиниці, які школярі повинні розуміти, враховуючи закони мовлення в певному контексті.

Зміст пасивної лексики має відповідати наступним критеріям:

а) розуміння похідних слів на підставі знання складових їхніх частин;

б) інтернаціональні слова, що мають загальну семантику та схожий графічний і звуковий вигляд у рідній й іноземній мовах;

в) окремі значення багатозначних слів.

Сформовані граматичні навички учнів середньої школи передбачають автоматизоване використання граматичних засобів у мовленні, як «здатність мовця вибрати модель, адекватну мовному завданню й оформити її відповідно нормам даної мови, причому все це – миттєво». Для формування граматичних навичок необхідно систематично використовувати на заняттях в гуртках з англійської мови ситуативні мовні вправи. Із методичних джерел відомо, що граматичні навички залежать від видів мовної комунікації, а саме, говоріння, читання, аудіювання або письмо [5, с. 250].

Розглянемо структуру граматичних навичок:

1) вибір граматичної структури відповідно до комунікативної ситуації;

2) граматичне оформлення тексту відповідно до норм англійської мови;

3) оцінка правильності доречності використання граматичних дій.

Нині, серед педагогів, психологів і методистів немає єдиної думки

щодо важливості вивчення граматики з іноземної мови в школі. На жаль, формування граматичних навичок є одним із слабких місць у навчанні англійської мови в школі, оскільки вони або не вивчаються зовсім, або здобуваються інтуїтивно, несвідомо. Наслідком неволодіння граматичною інформацією, невживання граматичних структур негативно впливає на уміння учнів самостійно конструювати речення, укладати тексти [4, с. 5].

На думку Г. В. Рогової, граматику треба вивчати у поєднанні з мовленням, оскільки словниковий, звуковий склади мови становлять матеріальну основу мовлення. Дослідниця також зазначає про доцільність використовувати стереотипне або інтуїтивне засвоєння відібраного граматичного мінімуму граматики, тобто створити інтуїтивну граматику, що сприяла б організації мовлення іноземною мовою [3, с. 36].

Окреслимо труднощі під час навчання граматики іноземної мови:

1. Іноземна мова як вторинний засіб спілкування, тож потрібна спеціальна мотивація до вивчення іноземної мови;
2. Граматична вправність – це оптимальне сполучення мовної практики з принципом свідомості;
3. Граматичні навички – це уміння змінювати й сполучати слова в мовленні автоматично.

Тож виникає актуальне питання щодо набуття лексико-граматичних навичок в умовах неформальної освіти – організації гуртків, де на цікавому пісенному матеріалі відбуватиметься поетапне вивчення іноземної мови у поєднання теорії і практики: «Людина може знати граматичні правила якої-небудь мови, але не володіти її мовними нормами, тому що вона не має відповідних мовних зв'язків, що проявляються в інтуїтивному оформленні граматичної сторони мовлення, при якому людина усвідомлює лише зміст висловлення, але не форму його вираження. Це спостерігається часто при недосконалому володінні іноземною мовою» [2, с. 115].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє виокремити основні положення навчання граматики під час організації гурткової роботи: граматика забезпечує акт комунікації, процес викладання ґрунтується на природній мотивації, граматичні навички стилістично спрямовані, важливість визначення критерій мовленнєвого і мовного матеріалу.

Зазначимо, що процес оволодіння учнями середньої школи граматичними навичками в гуртках філологічного спрямування, має будуватися у руслі сучасних наукових досліджень. Тож, відповідно до принципу поетапності організації засвоєння лексико-граматичного матеріалу має відбуватися природна мотивація до виконання завдань, контроль та самоконтролю. Це значить, що кожна граматична дія повинне освоюватися послідовно: ознайомлення, тренування, застосування на

основі механізму аналогії, застосування на продуктивному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Реалізація проектної методики навчання іншомовного спілкування в середній школі. *Іноземні мови*. 2005. № 4. С. 3–11.
2. Бондар В. І. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
3. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2009. 100 с.
4. Величко С. П., Слободяник О. В. Сучасні інноваційні технології в організації самостійної роботи учнів. *Наша школа*. 2009. № 6. С. 4–7.
5. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2013. 360 с.

*Руденко М. Ю., Попова П. С.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Досліджуючи психологічні та пізнавальні особливості учнів старших класів вчені зазначають, що у старшому шкільному віці відбуваються систематизація отриманих знань, засвоєння теоретичних основ різних дисциплін, узагальнення знань у єдину картину світу, пізнання філософського змісту явищ. Дослідженнями науковців А. В. Запорожець, Г. С. Костюк, В. С. Лизогуб встановлено, що психофізіологічна активність пізнавальних процесів в учнів старших класів є результатом складної інтерактивної діяльності мозку і включає механізми сприйняття та переробки інформації. При вивченні пізнавальної діяльності школярів старшого шкільного віку необхідно брати до уваги розвиток таких процесів, як сприймання, уваги, пам'яті, мислення та мовлення. Узагальнюючи дослідження вчених І. В. Корсун, В. Д. Сиротюк, Г. Ф. Чабанюк, В. А. Роменець, Н. О. Чувасової, надаємо опис цих психічних пізнавальних процесів:

1) Розвиток сприймання виявляється у довільних його формах, у перцептивних діях, актах планомірної спостережливості за певними об'єктами, що спрямовуються пізнавальними і практичними цілями. Сприймання стає складним інтелектуальним процесом опосередкованим

попереднім досвідом, наявними знаннями й інтелектуальним потенціалом. При навчанні використовуються різноманітні схеми, графіки, таблиці для урізноманітнення проведення занять [15, с. 125].

2) Розвивається увага, концентрація. Це дає можливість слідкувати за власною увагою, розподіляти свою роботу, одночасно виконувати різні дії. Удосконалюється переключення уваги від одних навчальних та практичних завдань до інших, зростає вибірковість уваги, яка зумовлена інтересами та цілями молодих людей [15, с. 127].

3) Пам'ять на цьому етапі полягає в подальшому зміцненні, зростанні. Окреслюється її спеціалізація, зумовлена провідними інтересами учнів. Удосконалюються способи запам'ятовування за рахунок свідомого використання раціональних прийомів та встановлення логічних зв'язків між частинами матеріалу, зростає продуктивність запам'ятовування абстрактного матеріалу [15, с. 126].

4) В інтенсивному інтелектуальному дозріванні учнів старшого шкільного віку провідна роль належить мисленню. У низці досліджень доведено, що розвиток уваги насамперед пов'язаний з формуванням логічного мислення, засвоєнням узагальнених способів мислення. Логічне запам'ятовування також тісно пов'язане з мисленням. Для успішного розвитку мислення протягом навчання використовуються певні прийоми, а саме виокремлення найважливішого і найсуттєвішого в матеріалі; усвідомлення мети запам'ятовування; осмислення значення і логічного смислу матеріалу, критичної оцінки його змісту; поділу матеріалу на структурні одиниці з виділенням кожного опорного пункту; змістового групування матеріалу. У процесі навчання вчителям необхідно наводити приклади, пов'язані зі сферою інтересів підлітків. Це наглядно покаже як здобуті знання та уміння знадобляться у майбутньому. Від організації розумової діяльності залежить продуктивність пам'яті, бо мимоволі запам'ятовується те, що пов'язано з потребами, інтересами і планами. Навчальну діяльність слід організовувати таким чином, щоб сприяти розвитку мислення, розвивати вміння причинного пояснення явищ, обґрунтовувати висновки, аргументувати і доводити положення, пов'язувати досліджувані факти і явища в систему [15, с. 128].

5) Інтелектуальний розвиток у період юності полягає не так у нагромадженні нових знань, умінь та розвитку окремих властивостей пізнавальних процесів, як в інтеграції їх і формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, який зумовлює способи набуття, нагромадження, переробки та використання інформації.

6) Разом із розвитком абстрактного і узагальненого мислення відбувається перехід до вищих рівнів мовлення. Мовлення ускладнюється за змістом та структурою, розширюється активний і пасивний словник,

удосконалюються мовні засоби усного і письмового висловлення думок, формуються вміння точно висловлювати думки абстрактного характеру, легко користуватися усним мовленням як засобом спілкування тощо. Розвивається мовленнєве мислення, основи розвитку якого закладаються педагогами ще в підлітковому віці.

Отже, педагог у навчальному процесі має максимально враховувати особливості й інтереси учнів і створювати простір для їхньої власної розумової й соціальної активності. Для цього віку важливим є забезпечення партнерства та співпраці у процесі навчання, захопленість викладачем власним предметом, емоційність викладу, високий професіоналізм і педагогічна майстерність, реалізація зворотного зв'язку між учнями і вчителем, створення умов для об'єктивної оцінки знань та вмінь учнів і самореалізації в роботі учасників навчального процесу, широке використання проблемних ситуацій, цікавих практичних прикладів, забезпечення навчального процесу технічними засобами та дидактичними матеріалами.

В учнів старших класів розвивається абстрактне і узагальнююче мислення, збагачується словниковий запас, поліпшується культура усного і писемного мовлення. Мовлення учня старшого шкільного року переходить на вищий рівень. Саме тому при вивченні іноземної мови старший шкільний вік є сензитивним періодом для формування соціолінгвістичної компетенції. Спілкування підлітків перетворюється на особливий вид діяльності, який забезпечує засвоєння життєвих цілей і цінностей, моральних ідеалів, і форм поведінки у суспільстві, підвищує їх рівень комунікативної компетентності.

На сучасному етапі залишається багато білих плям, нерозв'язаних питань щодо особливостей формування соціолінгвістичної компетентності. Напрями нашого дослідження передбачають: 1) визначити методи формуванні соціолінгвістичної компетентності; 2) засоби навчання, що можуть бути застосовані при формуванні соціолінгвістичної компетентності; 3) труднощі при формуванні соціолінгвістичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Реалізація проектної методики навчання іншомовного спілкування в середній школі. *Іноземні мови*. 2005. № 4. С. 3–11.
2. Баркасі В. В., Баркасі С. Б. Використання змішаної форми навчання у викладанні іноземних мов у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2015. № 26. С. 207–210.

3. Безкорвайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів. *Студентський науковий альманах факультету іноземних мов*. 2017. № 16. С. 230–234.
4. Бібік Н. М. Проблеми наукового забезпечення модернізації загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 40–46.
5. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості на різних вікових етапах. Одеса: ПНЦ України, 2008. 272 с.
6. Болтак І. С. ELearning на уроках англійської мови. *Учительський журнал online*. 2016. 107 с.
7. Величко С. П., Слободяник О. В. Сучасні інноваційні технології в організації самостійної роботи учнів. *Наша школа*. 2009. №6. С. 4–7.
8. Волинський В. П. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Педагогічна думка, 2010. Вип. 10. С. 113–120.
9. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. 376 с.
11. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції. *Іноземні мови*. 2006. № 2. С. 22–27.
12. Гулеватий В. Л. Шляхи підвищення мотивації навчання. Вінниця: АРК, 2006. 147 с.
13. Демида Б. Системи самостійного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Комп'ютерні науки та інформаційні технології*. 2011. № 694. С. 98–107.
14. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991р. №1060-ХІІ.
15. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2013. 360 с.

*Руденко М. Ю., Регунова В. О.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗШИРЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Головною метою навчання англійської мови – набуття комунікативної компетентності. Згідно освітньому стандарту навчання іноземної мови повинно бути направлено також і на розвиток складових комунікативної компетентності. До основних складових комунікативної компетентності відносяться речова, мовна, соціокультурна. Вважається, що навчання іноземної мови не може бути повноцінним без проникнення в

культуру країни мови, що вивчається. Проникнення має на увазі знайомство з менталітетом, поглядами, досвідом і традиціями іншого народу, адже за кожною іноземною мовою стоїть цілий світ, у якому відображаються елементи і явища істотні для даного народу.

Сформувати соціокультурну компетентність – основна задача у навчанні іноземних мов в Україні. Соціокультурна компетентність, як важливий компонент комунікативної компетентності дає учням країнознавчі, культурологічні, фонові знання. На уроках процес набуття соціокультурної компетентності здійснюється шляхом знайомства учнів із мовленнєвою поведінкою народу країни мови, що вивчається, правилами, звичаями, соціальними нормами, ритуалами. Також учитель включає в процес навчання країнознавчі знання про країну мови, що вивчається.

Соціокультурну компетентність було досліджено такими науковцями, як Е. Боголюбова, Б. Гершунський, В. Зінченко, Г. В. Єлізарова, Я. Ека, В. Ледньов, Б. Ліхачов, Н. Пахомов, Н. Розов, В. Сафонова, П. В. Сисоєв, Дж. Трім, Н. Щурков.

Термін «соціокультурна компетенція» в методиці вперше з'явився в роботах Яна ван Ека та Джона Тріма. У цих роботах соціокультурна компетенція є однією зі складових комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до адекватної взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, становлення та підтримання соціальних контактів за допомогою іноземної мови.

М. Бірама, Дж. Вальдес, Ж. Зарат, М. де Карло, В. Сафонова, П. Сисоєва, С. Ніколаєва, О. Першукова при дослідженні соціальної компетентності зазначали, що суспільство не може розвиватися без соціокультурної компетентності. Можна з певністю зазначити, що у наукових роботах цих науковців сформувано підґрунтя соціокультурної компетенції.

Вклад у вивчення соціокультурної компетентності у педагогіці внесли також вчені А. Печеї, К. Роджерс, П. Сорокін, М. А. Бердяєв, В. Н. Соловова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський, І. А. Зязюн, Г. А. Бал, І. Д. Бех, А. В. Глузман, С. В. Савченко, А. І. Капська.

Л. Калініна підкреслювала, що соціокультурна компетентність – це комплекс знань про цінності, вірування, поведінкові зразки, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, властивих певному суспільству [1, с. 12].

Першукова О. трактує соціокультурну компетентність як знання учнями національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається, вміння здійснювати мовленнєву поведінку відповідно до цих

знань, готовність жити і взаємодіяти в сучасному полікультурному світі [5, с. 19]. На думку І. Закір'янової. соціокультурна компетентність є інструментом виховання міжнародно орієнтованої особистості, яка усвідомлює взаємозалежність і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці у вирішенні глобальних проблем людства [4, с. 25].

І. Алексеєнко розглядала соціокультурну компетенцію як аспект комунікативної здатності, який включає в себе такі специфічні риси суспільства і його культури, які проявляються в комунікативній поведінці членів цього товариства [1, с. 250].

Н. Бачинська підкреслювала, що використовуючи свій лінгвокультурний досвід і свої національно-культурні звичаї і традиції, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно намагається враховувати інший мовний код (розвиток мовленнєвого досвіду), інші звичаї і звички, інші норми соціальної поведінки, усвідомлюючи при цьому факт їх чужорідності [3, с. 175].

Для ефективного формування соціокультурної компетенції важливо знати не тільки її сутність, а й структуру та зміст.

Соціокультурна компетенція являє собою знання культурних особливостей і норм поведінки, характерних для країни мови, що вивчається. Також передбачається вміння виявляти подібності та відмінності в культурних особливостях і нормах поведінки між країною, у якій живеш, і країною мови, що вивчається.

Е. В. Розанова описує такі компоненти соціокультурної компетенції, як загальнокультурний, культурознавчий, соціолінгвістичний та лінгвокраїнознавчий.

До загальнокультурного компоненту входять знання загальнокультурного характеру, культури спілкування, норм і правил мовленнєвої поведінки, культурою усного та писемного мовлення; знання своїх прав та обов'язків як громадянина своєї країни.

До культурознавчого компоненту входять знання культурних цінностей, реалій, фактів і явищ культур, що вивчаються, знання стилів і способів життя країн мов і культур, що вивчаються разом; знання міжнародного етикету, етичних і моральних норм поведінки, прийнятих в інокультурному соціумі; знання моделей соціальних ситуацій і типових сценаріїв взаємодії.

До соціолінгвістичний компоненту входять фонетичні, граматичні, лексичні, стилістичні правила спілкування; мовні особливості соціальних верств; дискурсивні способи реалізації комунікативних цілей висловлювання стосовно особливостей поточного комунікативного

контексту; знання соціальних і культурних подібностей і відмінностей мов і культур, що вивчаються.

До лінгвокраїнознавчого компоненту входять знання мовного матеріалу, лексичного фону (лінгвокраїнознавчо забарвленої лексики, безеквівалентної лексики, власних імен, географічних назв, реалій, фразеологізмів); знання з галузі географії, природи, історії країн мов і культур, що вивчаються спільно.

При вивченні соціокультурної компетентності робимо висновок, що соціокультурна компетентність визначається як здатність використовувати набуті соціокультурні знання на практиці спілкування. При аналізі наукової літератури видається визначним, що поняття «соціокультурна компетентність» вивчається різнобічно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості на різних вікових етапах. Одеса: ПНЦ України, 2008. 272 с.
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. 376 с.
4. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції. *Іноземні мови*. 2006. № 2. С. 22–27.
5. Гулеватий В. Л. Шляхи підвищення мотивації навчання. Вінниця: АРК, 2006. 147 с.

*Савченко А. С., Піскунов О. В.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Проблемою формування соціокультурної компетентності займалися такі дослідники, як О. В. Бирюк, І. Ю. Голуб, Н. Б. Ішханян, В. В. Сафонова, М. Вуган, L. Sercu. Не зважаючи на велику кількість робіт, присвячену цій темі, залишається проблема формування соціокультурної компетентності. Одна з таких – етапи формування лінгвосоціокультурної компетентності учнів старшої школи на матеріалі опорних текстів.

Лінгвосоціокультурна компетенція включає наступні компоненти:
1) володіння знаннями про національно-культурні особливості країн мови,

що вивчається, нормами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв, уміння будувати свою поведінку і комунікацію з урахуванням цих особливостей і норм; 2) уміння використовувати різні комунікаційні ролі, стратегії в умовах соціальної взаємодії з людьми та навколишнім світом; 3) здатність здійснювати різні види мовленнєвої діяльності і обирати лінгвістичні засоби відповідно до місця, часу, сфери спілкування; 4) здатність використовувати фразеологізми. Важливим для формування лінгвосоціокультурної компетенції є коректне використання фразеологізмів, ідіом, прислів'їв, що не просто передають звичайну інформацію, а впливають на почуття й уяву комуніканта.

Постійне використання лінгвокраїнознавчих знань дасть змогу школярам адекватно сприймати учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур. Для того щоб навчальні заняття сприяли формуванню допитливості, розвитку уяви, фантазії, інтуїції на уроках потрібно створювати атмосферу інтелектуального поєдинку та емоційного взаємозараження, яке впливає на якість занять та їхню результативність [1, с. 14]. Необхідними в плані формування комунікативної та лінгвосоціокультурної компетентностей є матеріали, пов'язані з історичними, економічними, соціальними фактами країни, мову якої ми вивчаємо. Значимість матеріалів такої спрямованості дуже висока саме у віці, коли відбувається активне становлення особистості, формується світогляд, виробляється соціальна позиція [6, с. 47]. Освоєння культури починається з усвідомлення цінностей і норм, з прояву в культурно-специфічних особливостях поведінки. Як зазначає С. Сторті, людина освоює не культуру, а поведінку. Неможливо побачити саму культуру, її прояви видно лише в поведінці, діях, судженнях, реакціях, мовленнєвому стилі [3]. Формування лінгвосоціокультурної компетенції являє собою ознайомлення із взаємодіями зразків поведінки, метою якої є обмін знаннями на основі культурних і мовних кодів. Активна мовленнєва лінгвосоціокультурна діяльність учнів успішно розвивається в умовах організації рольових і ділових ігор, міжкультурних тренінгів, проектних робіт, країнознавчих диспутів, теледебатів, спілкування через Internet [4]. Досягнення рівня сформованості лінгвосоціокультурної компетенції супроводжується розвитком у школярів дуже значущих соціокультурних умінь. Частина із соціокультурних умінь закладається у процесі формування вихідної грамотності на початковому етапі навчання іноземної мови, наприклад, під час опанування «абетки ввічливості», коли засвоєння мовленнєвого взірця відбувається одночасно з соціокультурними знаннями, що не потребує спеціального часу та методичних прийомів для розвитку лінгвосоціокультурних умінь.

Для успішного формування лінгвосоціокультурної компетенції

рекомендовано в роботі використовувати автентичні тексти. Багато вчених наголошують на необхідності використання автентичних матеріалів у навчанні іноземної мови, які будуть підібрані, або адаптовані до певного етапу навчання та рівня знань учнів. Тексти країнознавчого характеру посідають сьогодні дедалі більше місце в процесі навчання іноземних мов. У них учні знайомляться з реаліями країни, мова якої вивчається, отримують додаткові знання в галузі географії, освіти, культури та побуту країни. Під час роботи з текстами виділяють дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи [2, с. 383]. Науковці впевнено зазначають, що лінгвосоціокультурна компетенція формується інтегровано з компетентністю у читанні. Тому вважаємо, що етапи читання художнього твору можуть бути й етапами формування лінгвосоціокультурної компетенції.

Розглянемо детальніше кожен з етапів формування лінгвосоціокультурної компетенції під час читання.

Етапи формування лінгвосоціокультурної компетенції під час читання	Особливості етапів формування лінгвосоціокультурної компетенції під час читання
Дотекстовий етап	створюється образ іншомовної дійсності за допомогою фонових знань, здійснюється підготовка до опосередкованого міжкультурного спілкування
Текстовий етап	формулюється комунікативне завдання, що орієнтує студентів на цілеспрямоване й свідоме розуміння інформації
Післятекстовий етап	контролюється розуміння тексту, аналізується зміст прочитаного і смислова переробка інформації тексту

Для вдалого формування лінгвосоціокультурної компетенції розробляється система вправ. При розробці вправ важливо дотримуватися вимог. Н. К. Складенко розроблено вимоги до вправ для формування лінгвосоціокультурної компетенції. Існують три обов'язкові компоненти вправ:

- завдання, в яких зазначено, як виконувати вправу;
- власно виконання завдання;
- контроль виконання завдання, тобто перевірка вчителем.

Виділяють наступні вимоги до вправ:

- вмотивованість;
- новизна;
- культурологічна спрямованість.

При дотриманні етапів формування лінгвосоціокультурної компетенції та вимог до вправ, в учнів сформується необхідні знання, вміння та навички для успішного ведення діалогу культур [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. Методика навчання іноземних мов і культур: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2014. 590 с.
2. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості на різних вікових етапах. Одеса: ПНЦ України, 2008. 272 с.
3. Бондар В. І. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
4. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2009. 100 с.
5. Гринюк Г. А., Семенчук Ю. О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції. *Іноземні мови*. 2006. № 2. С. 22–27.
6. Мілютіна З. Т. Впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках іноземної мови. *Управління школою*. 2015. № 19–21. С. 49–51.

Шаповалова Р. А.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)

АВТЕНТИЧНІ ХУДОЖНІ ТЕКСТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ» В. А. Глущенко

Під час вивчення іноземних мов зростає потреба включати елементи мови та культури кожної країни в навчальний зміст. У межах цього підходу необхідно наповнити тематичний зміст мови країнознавчим матеріалом, орієнтованим на культурний діалог. Багато досліджень з цього питання спонукали виявити необхідність використання автентичних матеріалів на заняттях з іноземної мови для розвитку лексичної компетентності старших учнів.

Актуальність нашої теми зумовлена лінгвокультурологічними причинами, оскільки автентичні матеріали несуть додаткову інформацію про країну досліджуваної мови, розкривають зміст, пов'язаний із традиціями, звичаями, менталітетом і нормами поведінки народу.

Автентичний матеріал – це усні та письмові тексти, а також інші предмети культури, які є реальним продуктом носіїв мови, не призначені для навчальних цілей, не адаптовані для потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою [4].

До автентичних матеріалів відносять різні оголошення іноземною мовою, новини радіо та телебачення, різні інструкції, виступи акторів, розповіді співрозмовників, розмови по телефону, художні тексти, фільми, пісні, відеокліпи [5].

Розвиток культури іншомовного спілкування особливо важливий для навчання учнів. Без належного рівня розвитку культури важко продуктивно спілкуватися з представниками країни перебування, адаптуватися до нових соціальних умов та інтегруватися в іншомовне середовище [1, с. 3–8]. Вивчення іноземної мови у середній школі передбачає більше, ніж просто вивчення певної кількості слів. Однією з цілей навчання іноземних мов є формування іншомовного словникового запасу, що виступає важливою передумовою оволодіння іншомовним комунікативним умінням.

Лексична компетентність – це здатність людини правильно висловлювати власні думки та розуміти мовлення інших, що ґрунтується на складній та динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичного усвідомлення. Отже, до складу лексичної компетентності входять навички словникового запасу, знання та загальна мовна обізнаність, уміння користуватися ними в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Одним з основних лексичних компонентів змісту навчання є автентичні матеріали, за допомогою яких учні отримують нові знання, вивчають цінності носіїв мови, що вивчається. Роздуми над реальним, автентичним матеріалом стимулюють інтерес учнів та бажання брати участь у дискусіях, а успішне розуміння підвищує мотивацію до подальшого вивчення мови. Крім того, автентичні тексти мають живу розмовну інтонацію, природну емоційність, заповнювачі пауз – характерні ознаки природного неформального спілкування, що також підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови. Водночас виникають певні труднощі, зокрема складність мовних матеріалів. Автентичний матеріал часто характеризується використанням скорочених форм, суворим логічним зв'язком частин, широтою викладу, наявністю термінології та власних назв [2].

Лексичні навички – це навички інтуїтивно-правильного розуміння та вживання іноземної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова та його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови. Одиницею вивчення словникового матеріалу є лексична одиниця, яка може бути не лише словом, а й стійким сполученням слів або навіть так званім «готовим реченням» (тобто реченням, яке не змінюється в мові). Прикладами лексичних одиниць можуть бути: *beautiful; way out; How do you do?*

Для роботи з учнями з неадаптованим художнім текстом було обрано повість «Троє в човні, не рахуючи собаки» англійського письменника Джерома К. Джерома (1859–1927), яка є найвідомішим твором письменника і відзначається чудовим гумором та літературним стилем. На основі цього твору було створено навчальний посібник «Reading English Classics», спрямований на навчання роботі з неадаптованим художнім текстом. Оскільки, як було вказано раніше, робота з неадаптованим текстом може викликати багато труднощів, цей посібник призначений для надання підтримки та допомоги.

Навчальний посібник «Reading English Classics» має на меті розвивати навички читання, поповнювати словниковий запас учнів на заняттях гуртка англійської мови, давати основи художнього аналізу тексту та розуміння авторського задуму, а також навчати працювати зі словником. Посібник складається з 19 розділів, кожен з яких включає матеріали та вправи, призначені для опрацювання відповідного розділу оригінального тексту повісті Джерома К. Джерома. Кожен розділ включає в себе чотири частини:

1. Pre-Reading (Підготовка до читання). Ця частина готує учнів до подій та ситуацій, описаних у розділі повісті. Вона знайомить школярів із складними словами та виразами, розвиває навички мовного передбачення і містить невеликий словниковий список, необхідний для подальшого розуміння розділу. При цьому формується уявлення учнів про побутові реалії, а також історію, географію та культуру країни, де розгорталася дія повісті.

2. Reading and Comprehension (Читання та розуміння). У цій частині школярі прочитують відповідний розділ повісті та виконують завдання, спрямовані на розуміння прочитаного матеріалу.

3. After-Reading (Після читання). Ця частина містить підрозділи «Vocabulary Work» (Робота зі словником), «Speaking» (Усне спілкування) та «Analysis» (Аналіз). Вона спрямована на розвиток словникового запасу учнів, практику усного мовлення та розгорнутий аналіз тексту.

Цей посібник допомагає школярам краще розуміти й аналізувати художній текст, одночасно розвиваючи їхні мовні навички та розширюючи

знання про аспекти культури та суспільства, що відображені в повісті.

Автентичні матеріали є ефективним засобом розвитку словникових навичок учнів, оскільки за допомогою цих матеріалів вони можуть справді зрозуміти культуру, особливості життя та життєві звички країни, мову якої вони вивчають. Важливим фактором формування соціокультурних компетентностей є використання нових технологій навчання. Технологія критичного мислення, технологія проєктної діяльності, технологія кооперативного навчання та ігрова технологія, технологія навчання можуть підвищити інтерес до іншомовного спілкування та розширити його предметний зміст. Включення в завдання автентичного матеріалу створює сприятливе підґрунтя для розвитку комунікативних навичок та соціокультурних компетентностей учнів.

У процесі підготовки проєктів учні збирають, систематизують, аналізують та узагальнюють багатий автентичний матеріал. У цьому вони використовують різні друковані видання, звертаються до Інтернету [3].

Оскільки основною метою навчання є підготовка учнів до мовного спілкування в природних ситуаціях, процес навчання може бути цілеспрямованим та ефективним лише тоді, коли учні стикаються з природними мовленнєвими труднощами та вчать їх долати. Роль автентичних матеріалів у створенні ілюзії природного мовного середовища важко переоцінити.

У середній школі, особливо у старших класах, читання автентичних текстів відіграє важливу роль у навчанні іноземної мови. Мотивація до читання ґрунтується на усвідомленні корисності та необхідності розширення меж знань шляхом навчання читання іноземною мовою.

Саме тому необхідно підбирати автентичні матеріали, які знайомлять з реаліями країни, мова якої вивчається, знайомлять з культурними цінностями інших країн та розширюють лінгвістичну та соціокультурну компетентність учнів. Як показує практика, використання автентичних текстів не тільки позитивно впливає на емоційну сферу особистості школярів, а й вирішує суто практичну задачу: спричиняється до активізації та збагачення словникового запасу учнів і розширює соціокультурний компонент іншомовної компетентності.

Однак, читаючи автентичні тексти, учні можуть не розуміти значення багатьох слів і словосполучень, що змушує їх часто звертатися до словника. Саме тому так важливо й необхідно підбирати тексти, які відповідають віковим особливостям та інтересам учнів. Проте не лише врахування вікових особливостей та інтересів допомагає учням краще розуміти іншомовні тексти. Важливо також підбирати вправи, які дають можливість перевіряти нові знання й водночас допомагають учням краще їх засвоїти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови*. 1996. № 2. С. 3–8.
2. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. *English*. 2004. № 6. С. 3–8.
3. Литвин С. В. Система вправ для навчання писемного спілкування учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи. *Іноземні мови*. 2001. № 1. С. 4–9.
4. Мілютіна З. Т. Впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках іноземної мови. *Управління школою*. 2005. № 19–21. С. 49–51.
5. Потапенко С., Тезікова С. Пошук нових лінгво-педагогічних технологій навчання англійської мови. *Рідна школа*. 2000. Серпень. С. 65–67.

Шарніна Є. О.
(м. Слов'янськ – м. Дніпро)

ПРОЄКТНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ (10 – 11 класи)

Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
ДВНЗ «ДДПУ» І. Б. Коротяєва

Інтеграція вітчизняної освітньої системи у світовий освітній простір, підвищення вимог до рівня підготовки випускника висуває якісно нові вимоги до організації освітньо-виховного процесу у школі, його цілей та змісту. У той же час, проголошення необхідності модернізації системи шкільного навчання вимагає рефлексії, всебічного і глибокого вивчення особливостей функціонування сучасних освітніх механізмів, їх відповідності новим потребам особистості, суспільства, держави. Однією із спроб реформування, оновлення змісту та форм навчання у процесі вивчення англійської мови стало впровадження компетентнісного підходу як базового в освітній системі. У свою чергу, впровадження практикоорієнтованого підходу, спрямованого на формування ключових академічних, соціальних та професійних компетенцій, обумовило «друге народження» іншого підходу – проєктного.

На сьогоднішній день такий підхід перебуває на етапі свого осмислення та науково-практичного обґрунтування. Перспективи, додаткові можливості, переваги та недоліки впровадження зазначеного підходу ще недостатньо вивчені, як і можливості та особливості

використання інноваційних технологій, різних видів діяльності, у тому числі і проєктної. Не з'ясованими на сьогодні є потенції, можливості впровадження проєктної технології у процес формування комунікативної компетентності як «знань і здатності використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформульовані добре оформлені, повнозначні висловлювання» [6, р. 108; 1, с. 172–173]. Між тим, формування саме цієї компетенції, згідно до вимог чинної програми з іноземних мов для старших класів, є пріоритетною метою іншомовного навчання [2, с. 12]. Відповідно, виникає **протиріччя** між необхідністю реформування системи профільного мовного шкільного навчання, впровадження нових підходів до вивчення іноземної мови в школі та відсутністю теоретико-методологічного обґрунтування, єдності в розумінні шляхів впровадження зазначеного підходу в практику навчання. Розв'язання зазначеного протиріччя обумовлює **актуальність обраної теми дослідження**.

Мета дослідження – виявлення можливостей застосування проєктної діяльності у процесі навчання іноземної мови у профільному навчанні іноземної мови (ІМ).

Технологія проєктного навчання є особливою формою організації навчально-виховного процесу, спрямованою на самостійне рішення учнями поставлених дидактичних завдань, ґрунтуючись на самостійному аналізі інформації. Метод проєктів у сучасній науковій літературі може розумітися як:

1) спосіб пізнавальної діяльності, інструмент пізнання, система навчання, при якій учні набувають знання та вміння в процесі планування і виконання практичних завдань;

2) інноваційна технологія навчання, за якої учні набувають нових знань у процесі поетапного планування, розробки, виконання проблеми, її мікротем;

3) «педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування та набуття нових (іноді шляхом самоосвіти)» [5, с. 330];

4) «проєктна технологія є комплексним видом навчальної діяльності, спрямованим на інтегративне використання різних видів іншомовного мовленнєвого спілкування з метою розв'язання певних конструктивно-практичних, інформаційних, дослідницьких, сценарних та інших проблемних і творчих завдань» [5, с. 335];

5) «процесуальний і, в той же час, орієнтований на продукт підхід, у межах якого учні/студенти цілеспрямовано і самостійно під гнучким керівництвом учителя/ викладача досліджують і вирішують певну дослідницьку чи соціально значущу прагматичну проблему, спрямовуючи

свої зусилля на отримання певного матеріального чи ідеального результату» [5, с. 330];

б) «це метод, у якому учні працюють протягом тривалого періоду часу, щоб дізнатися та відповісти на автентичне, захоплююче і складне питання чи проблему» [7, р. 190].

Метою проектного навчання виступає створення умов, що дозволяють учням набувати навичок спілкування рідною та іноземною мовами при організації групової роботи, розвивати дослідницькі навички при здійсненні процесів спостереження, аналізу, узагальнення, побудови гіпотез; розвивати навички системного мислення, мотивуючи учнів до подальшого вдосконалення знань, умінь та навичок самостійної роботи з додатковими інформаційними матеріалами, довідковою, енциклопедичною літературою, онлайн-ресурсами тощо. Навчальні проекти дозволяють учню ефективно спілкуватися та співпрацювати з іншими людьми, зі світом культури, що дозволяє зробити висновок про комунікативну сутність проектної діяльності, яка сприяє розвитку комунікативних навичок, комунікативної компетентності, що вважається вкрай важливим при навчанні іноземної мови.

Основними перевагами проектного навчання виступають наступні [7, р. 188]:

– реалізація навчальної, розвиваючої, виховної мети в процесі організації класної/ позакласної роботи;

– розвиток творчих здібностей учнів, оскільки створення проекту – процес творчий, проектування – це творчість у певних контрольованих рамках. Крім того, «елемент творчості робить проектну роботу дуже індивідуальною» [3, с. 8];

– підвищення мотивації до навчання, розвиток наукового мислення [4, с. 48];

– розвиток самостійності при здійсненні пошукової діяльності: «метод проектів є методом пошуку» [4, с. 48]. Як відмічає І. П. Олійник, «метод проектів дозволяє учням проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації» [3, с. 2];

– оптимізація процесу соціалізації, виховання вміння працювати у колективі, яка відбувається завдяки тому, що «характерною ознакою методу проектів є органічна і повна узгодженість шкільного навчання з навколишнім життям, різноманітними інтересами дитини» [4, с. 48]. Сама проектна технологія може розглядатися як «соціально орієнтована продуктивна технологія навчання; це взаємодія в ході навчання у системі соціальної взаємодії, коли учні беруть на себе різні соціальні ролі (організатора, лідера, виконавця тощо) і готуються до їх виконання у процесі розв'язання проблемних завдань у ситуаціях реальної взаємодії»

[5, с. 331];

– наявність можливості реалізації індивідуального, диференційованого підходів, оскільки кожен з учасників творчої групи самостійно приймає на себе виконання тих чи інших завдань виходячи з власних інтересів, переваг, знань, умінь та навичок;

– готує школярів до реалізації професійних обов'язків;

– сприяє формуванню активної громадської позиції;

– дає змогу викладачам підвищити ефективність реалізації професійної діяльності;

– надає освітнім організаціям нові форми, канали комунікації не тільки з батьками, родиною, іншими соціальними групами, але з усім світом;

Пі – окремо слід зазначити, що впровадження проєктної технології відповідає вимогам сучасної школи, де «окремі форми і методи навчання повинні поступатися цілісним педагогічним технологіям» [3, с. 5]. Актуальність звернення саме до проєктної технології при цьому обумовлена її комплексністю, можливостями використання сукупності дослідницьких, проблемних, пошукових, наукових методів та інтерактивних прийомів [5, с. 331].

Зважаючи на вищезазначене, можна зробити висновок, що впровадження проєктної технології сприяє розвитку і учня, і вчителя.

Разом з тим, впровадження технології проєктного навчання в процес навчання іноземної мови передбачає:

– включення до змісту уроку спеціально підбраного матеріалу, який дозволить учням висловлювати свою думку, формулювати власну аргументовану позицію щодо обговорюваних тем, проблем;

– організацію діяльності учнів таким чином, щоб забезпечити розвиток навичок адекватної рефлексії, саморефлексії, прояв особистого досвіду учнів;

– створення проблемних ситуацій, які спонукають учнів до вольової активності;

– розробку компонентів діяльності, які актуалізують прагнення учнів до розвитку, саморозвитку;

– введення у структуру уроку завдань розвиваючого характеру;

– організація тих видів навчальної діяльності, які потребують комунікації, співпраці;

– максимально повне врахування інтересів учнів під час диференціації навчальних завдань;

– застосування активних та інтерактивних методів навчання;

– передачу учням функцій самоконтролю;

– виділення діалогу як основного виду спілкування на уроках;

– уміння слухати, сприймати чужу позицію при одночасному відстоюванні своїй;

– моделювання імітаційно-ігрових ситуацій, спрямованих на вирішення соціальних проблем.

Зазначені вимоги не суперечать вимогам, які висувають до організації проєктної діяльності загалом, проте враховують особливості іноземної мови як навчальної дисципліни.

Таким чином, можна зробити висновок, що проєктна технологія в педагогічній теорії та практиці розуміється як технологія, заснована на особистісно-діяльнісному, комунікативному, компетентнісному, диференційованому підходах та ідеї про взаємне навчання у реалізації спільної навчальної діяльності. Технологія носить виражений практикоорієнтований характер, кінцевою метою проєктної діяльності є виготовлення проєкту. При цьому підготовка проєкту передбачає необхідність максимально повного врахування індивідуальних та вікових особливостей учасників, розподіл обов'язків та відповідальності за кінцевий результат, а також врахування сутності іноземної мови як навчальної дисципліни. Останнє передбачає включення до змісту уроку спеціально підібраного матеріалу, створення проблемних ситуацій, застосування активних та інтерактивних методів навчання, моделювання імітаційно-ігрових ситуацій, спрямованих на вирішення соціальних проблем та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

3. Олійник І. П. Використання методу проєктів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня. Котовськ: Котовськ, 2012. 21 с.

4. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Основа, 2003. 80 с. (Б-ка журн. «Управління школою»).

5. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: кол. монографія / [С. Ю. Ніколаєва та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. Київ: Ленвіт, 2016. 443 с.

6. Booth D. I've Got Something to Say: How student voices inform our teaching. Pembroke Publishers Limited, 2013. 144 p.

7. Sulaymanova D. N. Essence and content of project education technology. *Central Asian Journal of Social Sciences and History*. 2023. Vol. 4. Iss. 5. P. 187–193.

ВІДОМОСТІ ПРО УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Агалоян Сусанна Юрїївна – здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і зарубіжна література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Алещенко Дмитро Володимирович – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 035 Філологія; освітня програма: «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно, перша – англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Ананьян Еліна Львівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Антоненко Яна Сергїївна – кандидат технічних наук, доцент; здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Біличенко Ольга Леонїдівна – доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Бобкова Анастасія Валерїївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Богатов Богдан Сергїйович – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Брусїловська Марія Леонїдівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська));

освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Бурова Юлія Вікторівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Волобуєва Жанна Вадимівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Волошина Анастасія Ігорівна – здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта 014.01 Українська мова і література; освітня програма: «Середня освіта (Українська мова і література). Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Гармаш Олена Миколаївна – доктор філософії, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Гладій Ірина Павлівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 035 Філологія; освітня програма: «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно, перша – англійська))»; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса).

Глуценко Володимир Андрійович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Гордєєва Анна Миколаївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро); вчитель англійської мови Краматорської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 3 Краматорської міської ради Донецької області (м. Краматорськ).

Горошенко Еліна Андріївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Григорова Аліна Вікторівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Гриценко Тарас Юрійович – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта. Мова і література (англійська); освітня програма: «Середня освіта. Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро); викладач іноземної мови ДВНЗ «Слов'янський коледж транспортної інфраструктури».

Губарева Марія Михайлівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Дергачова Анастасія Андріївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Джунь Олександра Олегівна – магістрант кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса).

Дружина Аліна Владиславівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Жуйкова Маргарита Василівна – доктор філологічних наук, професор Волинського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Запольський Микита Сергійович – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Гліаді Олександр Іванович – доктор філологічних наук, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса).

Клець Ольга Олексіївна – кандидат філологічних наук; вчитель української мови та літератури; Краматорський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад Краматорської міської ради» (м. Краматорськ).

Ковальова Катерина Дмитрівна – викладач іноземної мови ДВНЗ «Слов'янський коледж транспортної інфраструктури» (м. Слов'янськ).

Коротяєва Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Кубота Марко Ярославович – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Кушнір Катерина Анатоліївна – здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і зарубіжна література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Ледняк Ганна Владленівна – старший викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Ледняк Юлія Владленівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Лисенко Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Маторін Борис Іванович – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Маторіна Наталя Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро); докторант кафедри полоністики та перекладу Волинського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Наумов Данило Ігорович – здобувач 4 курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 035 Філологія; освітньо-професійна програма: «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Несмачних Ганна Юрївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Никоненко Яна Миколаївна – здобувач 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітня програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Орел Анна Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Осипенко Віра Юрївна – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов (м. Бахмут), аспірантка кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Пасечник Анастасія Романівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Пензова Анастасія Денисівна – здобувач 2 курсу другого

(магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Піскунов Олександр Вікторович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Плеханкова Валерія Валеріївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Пономаренко Христина Олександрівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 035 Філологія (Переклад з китайської, англійської українською); освітньо-професійна програма: «Філологія (Переклад з китайської англійської українською)»; Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса).

Попова Поліна Сергіївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Резунова Віолета Олексіївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Романенко Вероніка Михайлівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Рубан Алла Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Руденко Марина Юріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Рябініна Ірина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Савченко Альона Сергіївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Свідзинська Ольга Анатоліївна – магістр філології Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів).

Стаценко Оксана Вікторівна – вчитель української мови та літератури; Краматорський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад Краматорської міської ради» (м. Краматорськ).

Хворост Юлія Сергіївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро); учитель загальноосвітньої школа І–ІІІ ступенів № 6 Дружківської міської ради Донецької області.

Шановалова Регіна Андріївна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

Шарніна Євгенія Олегівна – здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету; спеціальність: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); освітньо-професійна програма: «Середня освіта (Мова і література (англійська))»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ – м. Дніпро).

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА

*Матеріали X науково-практичної
Інтернет-конференції*

Слов'янськ – Дніпро, 18–19 жовтня 2023 року

Відповідальний редактор

В. А. Глущенко, доктор філологічних наук, професор

Відповідальний секретар, науковий редактор, укладач

Н. М. Маторіна, кандидат філологічних наук, доцент