

**Міністерство освіти і науки України**  
**Глухівський національний педагогічний університет**  
**імені Олександра Довженка**  
**Уманський державний педагогічний університет**  
**імені Павла Тичини**  
**Факультет іноземних мов**  
**Регіональний центр навчання іноземних мов**  
**Українська асоціація дослідників освіти**

**«ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ:  
УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ»**

**МАТЕРІАЛИ**  
**Міжнародної науково-практичної**  
**інтернет-конференції**

**Умань 2018**

УДК 37.01

I 66

Редакційна колегія:

<b>Безлюдний Олександр Іванович</b>	Ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор
<b>Сокирська Владилена Володимирівна</b>	Проректор із наукової роботи та міжнародного співробітництва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат історичних наук, професор
<b>Бріт Надія Михайлівна</b>	Директор Регіонального центру навчання іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, професор
<b>Заболотна Оксана Адольфівна</b>	Завідувач Лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор
<b>Бондарук Яна Володимирівна</b>	Заступник декана з наукової роботи факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, доцент

**Відповідальний за випуск:** кандидат педагогічних наук, доцент Бондарук Я. В.

Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність уміщених у збірнику матеріалів.

**I 66 «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст», 28 вересня 2018 р., м. Умань: ВПЦ "Візаві", 20182018 – 267 с.**

Матеріали збірника присвячено висвітленню проблем, які обговорювалися на Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст», зокрема: теорії педагогічної інноватики, інновації в сучасній середній освіті, інновації у вищій школі, педагогічна прогностика, мовний дискурс у соціальній і освітній практиці.

Видання призначене для науковців, аспірантів, викладачів, студентів та всіх, хто цікавиться здобутками у галузі освіти.

УДК 37.01

I 66

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	9
<b><i>Olena Bevz</i></b> ACTION RESEARCH AS AN INSEPARABLE PART OF AN ENGLISH TEACHER PROFESSION .....	10
<b><i>Катерина Бевзюк</i></b> ГЕОМЕТРИЧНИЙ ПРОСТІР І МОВНА КАРТИНА СВІТУ.....	13
<b><i>Vita Bezlyudna</i></b> INNOVATIVE APPROACHES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	16
<b><i>Роман Безлюдний</i></b> РОЗВИТОК ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ .....	19
<b><i>Олександр Безлюдний</i></b> ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ Й МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	22
<b><i>Анна Безрукова</i></b> РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ПРОГРАМ У БАТЬКІВСЬКІЙ ПРОСВІТІ ...	24
<b><i>Юлія Біленька</i></b> ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	26
<b><i>Ірина Білецька</i></b> АФІКСАЦІЯ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ СПОСІБ ПОПОВНЕННЯ СУБСТАНДАРТНОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	31
<b><i>Яків Бойко</i></b> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ США .....	35
<b><i>Ілона Бойчевська</i></b> ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ – ПРИЧИНИ ПІДВИЩЕННЯ ПОПУЛЯРНОСТІ .....	38
<b><i>Галина Бондар</i></b> ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА .....	42
<b><i>Яна Бондарук</i></b> ІННОВАЦІЙНІ ЗМІНИ В ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США .....	45
<b><i>Valentyana Bulakh</i></b> ESP PROBLEM IN UKRAINE: HOW TO IMPROVE ENGLISH PROFICIENCY .....	50
<b><i>Людмила Веремюк</i></b> ІННОВАЦІЙНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	54

<b>Тетяна Вінз</b>	
ТВІТІНГ ЯК НОВИЙ ВИД СОЦІОКОМУНІКАТИВНОГО ЖАНРУ ....	58
<b>Ольга Вощевська</b>	
ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	61
<b>Олена Галай</b>	
ДО ПИТАННЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ ТА ОЦІНОК РІВНІВ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ .....	62
<b>Alla Gembaruk</b>	
ASSESSMENT IN NEW METHODOLOGY CURRICULUM: INNOVATIVE APPROACH .....	65
<b>Volodymyr Goshylyk</b>	
EVALUATING STUDENTS' PROGRESS IN ESSAY WRITING .....	69
<b>Natalia Gut, Viktoriia Shcablevska</b>	
ART TECHNOLOGIES AS MEANS OF FUTURE SCHOOL PSYCHOLOGISTS' VOCABULARY DEVELOPMENT .....	71
<b>Svitlana Derkach</b>	
TEACHER NONVERBAL BEHAVIOUR AND COMMUNICATION IN THE CLASSROOM .....	74
<b>Ольга Денічева</b>	
ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В АВСТРІЇ .....	77
<b>Анна Долуда</b>	
ДЕЯКІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ .....	79
<b>Наталія Дудик, Тетяна Зевченко</b>	
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	83
<b>Оксана Заболотна, Світлана Шудло</b>	
ШКІЛЬНА АВТОНОМІЯ І ЛІДЕРСТВО ВЧИТЕЛІВ: ВИСНОВКИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ – 2018 .....	86
<b>Людмила Загоруйко, Тетяна Капелюшна</b>	
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В НОРВЕГІЇ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ АСПЕКТ .....	90
<b>Тетяна Зевченко, Наталія Дудик</b>	
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА..	94
<b>Анна Іванчук</b>	
ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	97
<b>Марія Кирилюк</b>	
НІМЕЦЬКИЙ МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ У СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ .....	100

<b><i>Вікторія Кобилянська</i></b> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ У ГРУПАХ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПІДГОТОВКИ .....	105
<b><i>Олександр Коваленко</i></b> ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ .....	108
<b><i>Simona Čalovková</i></b> CONCEPT OF LINGUISTIC LANDSCAPE .....	111
<b><i>Ангеліна Колісніченко</i></b> ОСОБЛИВОСТІ ЗДОБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІДЕРЛАНДІВ .....	116
<b><i>Мальвіна Коломієць</i></b> THE STATE OF INNOVATION IN HIGHER EDUCATION .....	118
<b><i>Олег Комар</i></b> ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	122
<b><i>Ольга Комар</i></b> ІННОВАЦІЇ В СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	125
<b><i>Тетяна Комісаренко</i></b> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ DOGME ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	128
<b><i>Інна Кравчук</i></b> РОЗВИТОК ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ХХ - НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ .....	132
<b><i>Анна Кришко</i></b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ .....	135
<b><i>Юлія Лабунець</i></b> ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТА ТИПОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ .....	137
<b><i>Віта Лагодзінська</i></b> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ .....	141
<b><i>Tetiana Larina, Yevhen Plotnikov</i></b> COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES IN THE EFL CLASSROOM	143
<b><i>Інна Лаухіна, Ольга Побережник</i></b> КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ НАЙБІЛЬШ УЖИВАНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	146
<b><i>Victor Litvinenko</i></b> LA STRUCTURE, L'HISTOIRE ET L'ORGANISATION DU PROCESSUS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS ..	151
<b><i>Тамара Литнєва</i></b> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У СУЧАСНІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ .....	154

<b>Євген Мамчур</b> СУБ'ЄКТИВІСТСЬКІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	158
<b>Микола Маніло</b> TRUTH: «КОНЦЕПТ» І «ПОНЯТТЯ» .....	162
<b>Наталя Огородник</b> ПРО ЗМІНИ У ПАРАДИГМІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФЛОТУ .....	166
<b>Вікторія Павлюк</b> МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	171
<b>Ілона Palaguta</b> NEW APPROACHES TO LEARNING ENGLISH IN UKRAINE .....	174
<b>Алла Паладьєва</b> ІННОВАТИКА У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	179
<b>Єлизавета Панченко</b> ПРЕДСТАВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЛІДЕР» В УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СЛОВНИКАХ .....	181
<b>Оксана Пономарьова</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	183
<b>Ірина Постоленко</b> BLENDED LEARNING FOR TEACHING ENGLISH: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES .....	186
<b>Геннадій Прокоф'єв</b> МІСЦЕ ІРОНІЇ У СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ .	191
<b>Yevheniia Protsko</b> INTERNET TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE .....	193
<b>Ірина Свиріденко, Олена Кравець</b> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КОМПЛЕКСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ЗВО .....	196
<b>Ольга Свирідюк</b> ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ .....	201
<b>Даріуш Скальські</b> ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ГАЛУЗІ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС .....	205

<b>Оксана Скоробагата, Даніела Леккоступ</b> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ .....	210
<b>Вікторія Сліпенко</b> ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США .....	214
<b>Альона Солодчук</b> ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ .....	218
<b>Наталія Ставчук</b> ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА У СТРУКТУРІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ .....	221
<b>Ольга Сушкевич</b> СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ОСНОВИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТЬ «АВТОРИТЕТНІСТЬ» ТА «АВТОРИТЕТ»	223
<b>Наталія Танасюк</b> ПРОГНОЗУВАННЯ УСПІШНИХ УМОВ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ .....	228
<b>Yevgenia Tutchenko</b> DIE BEHANDLUNG VON ANGLIZISMEN IM DEUTSCHUNTERRICHT .....	230
<b>Вадим Ухань</b> ТЕЛЕСКОПІЯ ЯК СПОСІБ СЛОВОТВОРЕННЯ СПОРТИВНОЇ ЛЕКСИКИ .....	235
<b>Таміла Філіппович</b> ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІСПАНІЇ .....	239
<b>Iryna Kholod</b> INTEGRATING MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY INTO EFL CLASSROOMS	243
<b>Холявко Н.</b> РОЛЬ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСАХ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТИПУ .....	248
<b>Надія Чабанович</b> ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ-АНЕСТЕЗІОЛОГІВ В НІМЕЧЧИНІ .....	251
<b>Svitlana Shandruk</b> COLLABORATIVE LEARNING IN ESP CLASSROOM .....	255
<b>Наталія Шульга</b> НАВЧАННЯ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТІВ ВИПУСКНИХ КУРСІВ БАКАЛАВРАТУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	258
<b>Світлана Шумаєва</b> РІНОВИДИ ДИСЛЕКЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ .....	261

*Ірина Щербань*  
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК  
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-  
МАГІСТРАНТІВ ..... 264



## *ПЕРЕДМОВА*

### **Шановні читачі!**

Цією передмовою до матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ» (Умань, 28 вересня 2018 року) її організатори прагнуть підвести підсумки і заявити про подальші плани. Конференція стала черговою подією в низці щорічних наукових заходів, проведених факультетом іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у тісній співпраці з Інститутом педагогіки НАПН України, Глухівським національним педагогічним університетом імені Олександра Довженка, Українською Асоціацією дослідників України. До участі у наукових дискусіях традиційно запрошені вчителі шкіл і студенти.

Звертаємося зі словами вдячності до усіх учасників конференції. Саме широкий інтерес науковців із багатьох регіонів України, Польщі, Китаю, Словаччини дає змогу сподіватися, що цей досвід матиме продовження.

Робота конференції запланована за низкою напрямів, зокрема: теорії педагогічної інноватики, інновації в сучасній середній освіті, інновації у вищій школі, педагогічна прогностика, мовний дискурс у соціальній і освітній практиці.

Думаємо, що ця конференція стане поштовхом до інтеграції різних галузей наукового знання. Вона вже привернула увагу не лише педагогів, а й економістів, філологів, істориків.

Наукові дискусії плануємо продовжити на сторінках науково-педагогічного журналу «Порівняльно-педагогічні студії».

**Оргкомітет конференції**

**Olena Bevz,**  
Ph.D., Associate Professor,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(Uman, Ukraine)

## **ACTION RESEARCH AS AN INSEPARABLE PART OF AN ENGLISH TEACHER PROFESSION**

A thoughtful contemporary English teacher in his everyday practice faces educational or social situations raising a good deal of questions to be answered. These are not always problematic questions, but knowledge about the reasons of the happenings may be a good starting point in his professional and personal growth. And knowledge is generated through research. And it is an action research that creates knowledge based on enquiries conducted within specific and often practical contexts. The purpose of action research is to learn through action that then leads on to personal or professional development.

Although there is no universally accepted definition for action research, there are many useful ones. Reason and Bradbury describe action research as “an approach which is used in designing studies which seek both to inform and influence practice” [1, p.3]. The authors consider action research to be a particular orientation and purpose of enquiry in the first place. The following definition present an action research as methodology: “an approach employed by practitioners for improving practice as part of the process of change. The research is context-bound and participative. It is a continuous learning process in which the researcher learns and also shares the newly generated knowledge with those who may benefit from it” [2, p.9].

Cohen and Manion lay stress on the emergent nature of action research which is: “essentially an on-the-spot procedure designed to deal with a concrete problem located in an immediate situation. This means that ideally, the step-by-step process is constantly monitored over varying periods of time and by a variety of mechanisms (questionnaires, diaries, interviews and case studies, for example) so that the ensuing feedback may be translated into modifications, adjustment, directional changes,

redefinitions, as necessary, so as to bring about lasting benefit to the ongoing process itself rather than to some future occasion” [3, p.192].

The most comprehensive and practically useful definition is presented by Waterman et al: “Action research is a period of inquiry, which describes, interprets and explains social situations while executing a change of intervention aimed at improvement and involvement. It is problem-focused, context specific and future-orientated. Action research is a group activity with an explicit value basis and is founded on a partnership between action researchers and participants, all of whom are involved in the change process. The participatory process is educative and empowering, involving a dynamic approach in which problem-identification, planning, action and evaluation are interlinked. Knowledge may be advanced through reflection and research, and qualitative and quantitative research methods may be employed to collect data. Different types of knowledge may be produced by action research, including practical and propositional. Theory may be generated and refined and its general application explored through cycles of the action research process [4, p.4].

The following definition of action research, to our mind, captures the essence of the philosophy of the action research approach: “study of a social situation carried out by those involved in that situation in order to improve both their practice and the quality of their understanding” [5, p.8].

The further list summarizes features of action research:

- is a set of practices that respond to people’s desire to act creatively in the face of practical and often pressing issues in their lives in organizations and communities;
- calls for an engagement with people in collaborative relationships, opening new ‘communicative spaces’ in which dialogue and development can flourish;
- draws on many ways of knowing, both in the evidence that is generated in inquiry and its expression in diverse forms of presentation as we share our learning with wider audiences;

- is value oriented, seeking to address issues of significance concerning the flourishing of human persons, their communities, and the wider ecology in which we participate;

- is a living, emergent process that cannot be pre-determined but changes and develops as those engaged deepen their understanding of the issues to be addressed and develop their capacity as co-inquirers both individually and collectively [1, p.3].

The urgent task of modern educational establishments training future English teachers is to equip perspective teachers with needed tools and methods, to make them confident in conducting action research. Students at the Foreign Language Faculty, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University are trained to become English teachers using the Methodology Curriculum designed by the team of the joint project of Ministry of Education and Science of Ukraine and British Council Ukraine *New Generation School Teacher*. The Curriculum is the framework of 6 Modules to be covered within 6 semesters (3 through 8) starting from the 2nd Year of their training. Modules 5 and 6 contain Units 5.1 and 6.1 dedicated to Action Research. Among the aims set in these Modules there is the following one connected with action research: to enable students to recognise the value of action research as a professional development tool [6].

As a result of learning on this module, students are supposed to demonstrate the ability to plan, try out, report on and make use of the results of an action research. They start from doing the collaborative action research in the 1<sup>st</sup> semester of Year 3 which will enable them to conduct their own action research as a part of their qualification paper. Besides, they continue attending English classes at secondary schools once a week during their *Teacher Assistantship*. It enables students to test and try out new interventions suggested by them. Students also have a period of 6 weeks of their school practice in the 2<sup>nd</sup> semester of Year 3 *the Observed teaching* which gives opportunity to fully implement and analyze interventions and also time to finish the paper and prepare the findings for defense.

## REFERENCES

1. Reason P., Bradbury H. The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. – 2nd edition. – London: SAGE. – 2008.
2. Koshy, V. Action Research for Improving Educational Practice. A Step-by-step guide. – Second Edition. – London: Sage. – 2010.
3. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. – 6th Edition. London: Routledge Falmer. – 2007.
4. Waterman H., Tillen D., Dickson R. Koning, K. Action research: a systematic review and assessment for guidance // Health Technology Assessment, 2001. – 5 (23).
5. Winter R., Munn-Giddings C. A Handbook for Action Research in Health and Social Care. – London: Routledge. – 2001.
6. New Generation School Teacher. Joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine. – URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/news-and-events>

**Катерина Бевзюк,**  
магістрант факультету іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

## ГЕОМЕТРИЧНИЙ ПРОСТІР І МОВНА КАРТИНА СВІТУ

Наша орієнтація в просторі є осмисленням того, що нас оточує, пов'язані з розумінням і поясненням таких важливих характеристик простору, як місце, рух, відстань, протяжність, форма, обсяг, розмір, тощо. Ці складові категорії простору є основною частиною як наукової, так і мовної картини світу. Образ, що репрезентує просторові характеристики об'єкта, є основною оперативною одиницею просторового мислення. Вибір мовних засобів, за допомогою яких концептуалізується простір, «визначається перш за все факторами екстралінгвістичними, тими ознаками предметного світу, які людська свідомість виокремлює при контакті з дійсністю як найбільш суттєві з точки зору адекватного відображення простору: розміри, геометричні характеристики предметів, їх конфігурацію, тип просторового співвідношення між ними тощо.» Опис простору, як і опис будь-якого фізичного об'єкта, передбачає, перш за все, опис його зовнішнього вигляду. Вербальне опис деякого фрагмента простору має на увазі той чи інший спосіб доведення до

свідомості адресата інформації про форму, розмір та інші характеристики об'єктів [1, 45].

Розрізняють загальні просторові значення і приватні просторові відносини. Загальні просторові значення відносяться до будь-якого процесу, оскільки він розглядається в плані просторових відносин. Приватні просторові відносини описують «конкретні геометричні позиції предметів, відображені в формах мови. У мовних формах відобразилися основні геометричні позиції, з якими доводиться стикатися людині при визначенні положення субстанції в просторі ... »[2, 8-9].

Е. С. Кубрякова стверджує, що більшість когнітологів сьогодні дотримуються трактування простору, згідно з якою сучасна людина не може відволіктися ні від чуттєвих елементів сприйняття простору, ні від його геометричної концептуалізації. Кількісні характеристики фізичних об'єктів, які наповнюють навколишній нас простір, виражаються, зокрема, за допомогою значень геометричних (просторових) розмірів. Згідно О. Н. Селіверстова, «більш відповідним мовним поданням простору є скоріше його геометричне зображення». З цим твердженням важко не погодиться, тому що геометричні номінації досить широко поширені при характеристиці явищ позапросторового порядку і є невід'ємною частиною мовної картини світу. Існує думка, що наші ідеї корисно вкладати в геометричну форму.

З вищесказаного можна зробити висновок, що система геометричних просторових уявлень людини про світ лежить в основі категорії простору.

У семантичній структурі мови когнітологи відводять важливу роль «принципам наочності». Отримуючи знання перцептивно, людина «будує» образ сприйманого об'єкта, явища і одночасно проводить його підсвідому інтерпретацію [3, с. 234].

Ми вважаємо, що форма геометричних фігур є невід'ємним атрибутом ситуаційного зорового сприйняття. Спираючись на перцептивний досвід, носій мови проводить аналогію між геометричною формою предметів, що належить до фізичного світу, переосмислює її, називаючи інші предмети і

явища дійсності. В рамках нашого дослідження важливим є твердження про те, що «геометричні вимірювання служать відправною точкою природознавства» [4, 45]. Ми згодні з цією думкою, тому що насправді опис простору здійснюється з урахуванням геометричних вимірів об'єктів і при його концептуалізації значущим фактором є форма предмета і його ознаки.

Наука геометрія з'явилася в давнину. Її появі сприяв розвиток і вдосконалення геометричних знань в області вимірювання землі і будівництва споруд, в подальшому ці знання почали застосовуватися і в інших видах людської діяльності.

Геометрія - це розділ математики, що вивчає просторові відносини і форми, а також інші відносини і форми, подібні з просторовими по своїй структурі. Видається справедливим твердження того, що геометрія є невід'ємною складовою загальної культури, а «геометричні методи служать одним з інструментів пізнання світу, сприяють формуванню наукових уявлень про навколишній простір, розкриття гармонії і досконалості Всесвіту».

Геометрія в первинному значенні є наука про фігури, взаємне розташування і розміри їх частин, а також про перетворення фігур. Це визначення узгоджується з визначенням геометрії як науки про просторові форми і відносини. При вивченні фігур в геометрії розглядаються основні геометричні поняття (площина, точка, лінія), форма і розміри геометричних фігур, розташування між фігурами, вимір величин. Існує думка, що «різні предмети оточуючого нас світу є фізичні моделі геометричних фігур, а геометричні фігури є уявними образами, до яких ми приходимо, якщо беремо до уваги тільки форму і розміри предметів». Геометричні фігури допомагають суб'єкту провести аналіз навколишнього світу,

Вивчення властивостей геометричних фігур в курсі геометрії вводиться не хаотично, а ґрунтується на постулаті про те, що «частина будь-якої геометричної фігури є геометричною фігурою, а об'єднання декількох геометричних фігур є знову геометрична фігура». З цього випливає, що всі фігури знаходяться в тісному взаємозв'язку між собою.

Осмислення навколишнього світу і просторова орієнтація людини в ньому пов'язані в значній мірі з розумінням, осмисленням і, звичайно ж, відображенням геометричних характеристик простору в мові. У повсякденному житті ми всюди бачимо застосування принципів геометрії: в будівництві споруд та їх оформленні, в архітектурі, в побудові інтер'єрів, створенні ландшафту. Можна говорити про те, що ми живемо в геометрично регульованому світі.

Геометрія, будучи основою категорії простору, не тільки виконує свої специфічні функції в житті людей, але включається і в процес розвитку, вдосконалення мови, і в процес свідомості, який ми не уявляємо без мови.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Болдирев Н. Н. Відображення простору діяча і простору спостерігача [Текст] / Н. Н. Болдирев // Логічний аналіз мови. Мови просторів. - М.: Мова культури, 2000. - С. 212-216.
2. Lakoff, G. Metaphors we live by [Text] / G. Lakoff // Metaphor and Thought. - Cambridge: Cambridge University Press, 2003. - 276 p.
3. Кобозева, И.М. Как мы описываем пространство, которое видим: форма объектов [Электронный ресурс] / И.М. Кобозева. - URL: <http://www.dialog-21.ru/Archive/Dialogue%202000-1/155/html>
4. Bloom, P. Language and Space [Text] / P. Bloom, M.A. Peterson, L. Nadel, M.F. Garrett. - Cambridge, MA: MIT Press, 1996. - 609 p.

**Vita Bezlyudna,**  
Doctor of Sciences (Education), Associate Professor  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(Uman, Ukraine)

#### **INNOVATIVE APPROACHES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Education in Ukraine is perceived as a sector which is resistant to change, but at the same time nowadays it faces a crisis of productivity and efficiency. Innovative approaches in English language teaching improve the quality of education and rising demand.



The importance of language cannot be underestimated, because it is the vehicle of thought and communication. The English language is a national and international medium of oral communication [2].

English language teaching is evolving all the time, particularly alongside advances in technology. But what the innovative approaches have had the biggest impact on English language teaching in recent years in Ukraine?

So, the aim of the article is to find out the innovative approaches in English language teaching in Ukraine.

***Digital platforms.*** When we discuss innovation, we often immediately think of the internet and what we can now do online. Facebook creates a safe online environment for teachers, students and parents to connect, are popular with teachers.

Cloud-based tools like [Google Docs](#) have also become indispensable. For teacher Tyson Seburn, it's where I've moved so much of individual and (because of its functionality) collaborative writing with students...'

***Online CPD (continuous professional development) and the global staffroom.***

The advent of the internet and the growth of social media have certainly allowed teachers of English from all over the world to form online communities that act like a huge [global staffroom](#). Twitter and ELT blogging, for example, have 'opened up a network of people who can offer advice, support and ideas', says Sandy Millin. Participants who are generous with their time, ideas, and contacts find they receive much in return.

***Communicating with people online.*** The ability to communicate online with people outside the classroom [via Skype](#) and similar tools has enabled students to meet and interact with others in English. In monolingual classes (i.e., most English classrooms around the world), this could give much-needed motivation to students who otherwise might not have the opportunity to interact with anyone in English.

And as for teachers, the ability to converse with students face-to-face online has opened up a whole new market for Skype lessons and [online classes](#).

***Online authentic materials.*** One of the biggest benefits of the internet for language learners is the sudden widespread availability of [authentic resources](#). As David Deubelbeiss points out, this enables teachers to use 'content with messages students want to hear'. We can now access the daily news, watch trending videos on YouTube, read the latest tips on TripAdvisor... the possibilities are endless [3].

***The IWB (interactive white board).*** The IWB started appearing in classrooms in the early parts of this century and has now become a staple of many classrooms in Britain and around the world. It allows us to save and print notes written on the board, control the classroom computer from the whiteboard, play listening activities on the sound system, use the screen as a slide for presentations, access the internet, and so on. The possibilities seem endless.

But the addition of an IWB to a classroom does not automatically make for a better learning experience. Indeed, unless teachers use them skilfully to complement teaching and learning, they are little more than a distraction.

***Students steering their own learning.*** Over the last couple of decades, learning has gradually been moving from a teacher-centred top-down approach to a [student-centred](#), bottom-up one. The trend has accelerated rapidly in recent years with the growing quantity and quality of information on the internet. In many respects, this has changed the teacher's role from that of knowledge-transmitter to consultant, guide, coach, and/or facilitator.

One example is the 'negotiated syllabus', previously the domain of the [business English teacher](#), who would conduct a needs analysis before tailoring a course to suit the participants. But we've come to recognize that there is nothing general about the general English learner either, and increasingly, teachers involve students in decisions about what to do in the classroom.

***Technical equipment and advanced learning technologies.*** The use of technical tools in the study of the English language has been a common phenomenon. They can provide students with specific vocabulary and provide learning and language use in their profession; prepare students to read and understand the original literature, developing thus the skills of foreign language

communication in certain situations and communication within prescribed program subjects [1].

So, the innovative approaches in English language teaching prove its innovative character and promote its success among students.

#### REFERENCES

1. Ghritchenko I. *Innovative approaches to teaching English language to artists* / I. Ghritchenko, I. Nesterenko // *Advanced education*. – 2016. – Вип. 6. – С. 106–110.
2. Chukwuma H. *English for Academic Purposes* / H. Chukwuma, & O. Emeka // Ibadan AFP Africana-FEP Publishers. – 2007.
3. Ten innovations that have changed English language teaching. – Available from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-innovations-have-changed-english-language-teaching>, accessed 7 August 2018.

**Роман Безлюдний,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та практики іноземних мов  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

### **РОЗВИТОК ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ**

Розвиток дискурсивної компетенції входить в широке коло питань проблемного поля навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. У контексті навчання іноземної мови за професійним спрямуванням проблема розвитку дискурсивної компетенції студентів немовних факультетів отримує особливу важливість і специфіку.

Підкреслюючи багатоконпонентну сутність іншомовної комунікативної компетенції, українські і зарубіжні дослідники виокремлюють в її складі дискурсивну компетенцію (С. Гураль, В. Сафонова, Е. Соловова, Д. Хаймс, Е. Шатурний, О. Щукін та ін.).

На думку С. Гураль і Е. Шатурного, дискурсивна компетенція є «невід'ємною субстанцією компетенції комунікативної і являє собою знання різних типів дискурсів і правил їх побудови, а також уміння створювати і розуміти їх з урахуванням ситуації спілкування» [1].

Значимість розвитку дискурсивної компетенції та дискурсивних умінь відзначається в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (Т. Маслова, В. Костенко, Л. Понаморенко, Н. Попової, А. Руденко D. Hicks та ін.).

Основоположним в дискурсивній компетенції виступає поняття «дискурс». Дискурс, який є основною дидактичною одиницею в межах дискурсивної компетенції, визначається в лінгвістиці як складне комунікативне явище, крім тексту включає в себе екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, установки і цілі адресата), необхідні для розуміння тексту. Текст є носієм інформації, основною комунікативною одиницею, на прикладі якого вивчається використання конкретного матеріалу в мові. Однак в спілкуванні важливо не тільки зміст повідомлення, а й вираження і досягнення комунікативних завдань партнерів. Саме іншомовленнєвий дискурс є результатом реалізації певних комунікативних намірів у контексті конкретної комунікативної ситуації щодо партнера, представника іншої культури, вираженої певними мовними і немовних засобами [3].

Формування дискурсивної компетенції мовної особистості охоплює аналіз мовного рівня тексту як продукту мовленнєвої діяльності і одночасно передбачає дослідження тексту в дискурсі, тобто в чинному просторі з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників розгортання акта комунікації.

У дидактичних цілях процес набуття навичок розуміння і створення іншомовленнєвих дискурсів поділяють на три етапи:

- ознайомлення (уявлення дискурсу, контроль розуміння комунікативної мети спілкування, аналіз ситуації);
- тренування (сприйняття і аналіз дискурсу одного типу, виконання вправ для закріплення необхідних мовних засобів, відтворення дискурсу).

– практика (кероване створення/розуміння дискурсу, самостійне створення акта спілкування з використанням вивченого типу дискурсу на основі проблемної ситуації іншомовного культурного середовища) [2].

Аналіз сучасних досліджень вказують на кореляцію результативності процесу навчання із характером його організації. У роботах багатьох авторів відзначається, що гармонійна інтеграція традиційних форм навчання та інформаційних і комунікаційних технологій, індивідуалізація і диференціація навчання, заснована на соціально-психологічних і когнітивних особливостях сучасних студентів, правильно організований поетапний перехід від мови для загальних цілей до наступним блокам дисципліни «Іноземна мова» на немовних факультетах сприяє ефективності навчання іноземним мовам з його ключовою метою - досягнення іншомовної комунікативно компетенції.

Отже, розвиток дискурсивної компетенції студентів немовних спеціальностей – багатокроковий процес, у якому вивчення іноземної мови для професійних цілей є точкою відправлення, що визначає результативність навчання іноземної мови на наступних щаблях. Саме на цьому етапі проводиться коригування і доопрацювання раніше сформованих базових навичок, умінь і компетенцій студентів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гураль С. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам / С. Гураль, Е. Шатурная // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7. – С. 52-53.
2. Дискурсивна основа навчання іноземних мов і її роль у формуванні комунікативної компетенції // Костенко В. Г., Знам'янська І.В., Сологор І. М. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/72.pdf>.
3. Маслова Т.Б. Формування дискурсивної компетенції в навчанні англійської мови для спеціальних цілей / Т. Б. Маслова // Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології: Матеріали II Міжнародної наукової конференції. Київ, 27 листопада 2012 року. – Київ: ТОВ «Дельта Корп», 2012. – С. 51-54.

**Олександр Безлюдний,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ Й МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Загальнолюдські цінності, зокрема толерантність, повага, почуття власної гідності та солідарність з іншими, повинні бути невід'ємною складовою освітнього процесу. З такого погляду підготовка майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти повинна бути реалізована передусім на засадах стратегії ефективного спілкування, осмисленого обговорення, конструктивної співпраці та критичного мислення [1]. На основі європейського досвіду підготовки вчителів англійської мови до професійної діяльності в розрізі розвитку означених цінностей можна виділити ряд продуктивних форм та методів [2; 3], які наразі активно застосовуються і в Україні, зокрема:

- *мозковий штурм (brainstorming)*. Означена методика ґрунтується на швидкому створенні та фіксації ідей, тем та інформації, які можуть бути використані пізніше під час дискусії чи іншої форми роботи. Найефективніше використовувати мозковий штурм на початку заняття, оскільки він може слугувати відправною точкою для подальшої діяльності;
- *дискусія*. Як така, дискусія не є інноваційним методом, проте у процесі підготовки вчителів англійської мови часто використовується як засіб рефлексії попередньої діяльності або досвіду; надає студентам можливість для самовираження; дозволяє узагальнити та оцінити змістове наповнення попередніх етапів заняття. Важливим фактором її застосування на занятті постає вибір теми для дискусії, яка повинна бути актуальною, чітко сформульованою та відповідати рівню знань та можливостей студентів;
- *групове навчання*. Така форма роботи активно застосовується як для роботи з невеликими групами, так і зі значними аудиторіями, оскільки передбачає

командну роботу, співпрацю, взаємодопомогу студентів та колективне розв'язання певної проблеми. Найпродуктивнішою є робота в малих групах, оскільки забезпечує більш природну атмосферу, яка моделює конкретні життєві ситуації;

- *симуляційні ігри та драматизація*. Означені методи стимулюють розвиток мислення, креативності, естетичних поглядів та моральних якостей студентів. Драматизація дає можливість студенту грати певну роль, а ідентифікація себе з цією роллю підтримує розвиток його соціальної та культурної компетенцій;

- *метод проектів*. Розробка проектів постає довготривалим процесом, протягом якого студент або група студентів працюють над розв'язанням певної проблеми. Він може слугувати важливим інструментом для отримання та аналізу різнопланової інформації, а також навчати спільній роботі у соціально та культурно неоднорідному середовищі;

- *креативне письмо*. Загальновідомо, що творчість надає можливість переосмислювати як навколишнє середовище, так і своє місце в ньому. Інноваційне вираження студентами власної чітко вираженої ідентичності англійською мовою постає продуктивною формою їхньої педагогічної освіти. Таке вираження призводить до самопрезентації особистості та розвитку її соціокультурної компетенції;

- *дискусивне навчання граматики*. Граматика може бути педагогічно продуктивною для конструювання та переосмислення студентами своєї ідентичності, зокрема під час вивчення окремих граматичних тем («Модальні дієслова», «Умовний спосіб» тощо). Переосмислення ідентичності знову ж таки постає важливим рушієм розвитку соціокультурної компетенції та засобом адаптації до умов глобалізованого полікультурного світу.

Загалом, представлений вище перелік інноваційних форм та методів, що застосовуються у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови, не є вичерпним, проте надає можливість усвідомити основні тенденції та шляхи їхньої реалізації у загальносвітовому контексті, зумовленому глобалізацією освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gay G., Howard. T. Multicultural teacher education for the 21<sup>st</sup> century // The teacher educator. – Vol. 36. – Issue 1. – 2000. – Pp. 1-16.
2. Catroux M. Preparing teachers for multicultural schools // International Journal for 21<sup>st</sup> Century Education. – Vol. 1. – 2014. – Pp. 9-19.
3. Zhao N. A critical reading of multiculturalism in English language teaching and learning // US-China Education Review. – Nov. 2008. – Volume 5. – No.11. – Pp. 55-60.

**Анна Безрукова,**

викладач,

Уманський державний університет  
імені Павла Тичини

## РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ПРОГРАМ У БАТЬКІВСЬКІЙ ПРОСВІТІ

Проведене дослідження надає огляд служб підтримки сім'ї та програмних підходів щодо надання таких послуг сім'ям.

Програми батьківської освіти зосереджують увагу на вдосконалення практичних навичок у вихованні та поведінці батьків, таких як: розробка та впровадження методів що спрямовані на покращення поведінки дитини, вивчення вікових особливостей, покращення взаємодії батьків і дітей, доступ до послуг та підтримки громад [1].

Громадські програми підтримки батьків відрізняються від традиційних програм надання послуг батькам як у формі так і в функціях [3]. Відповідно до цього програми підтримки батьків визначаються як ініціативи на рівні громади, спрямовані на популяризацію ресурсів та підтримки батьків у вихованні дітей.

Основною метою програм для батьків є надання підтримки та інформації таким чином, щоб допомогти батькам стати компетентними у вихованні дітей. Дослідження вказують на те, що для досягнення цієї мети необхідно зосередитись на сім'ї. Основними характеристиками сімейно-орієнтованої практики є: консультування сімей з повагою; забезпечення індивідуальної, гнучкої та оперативної підтримки; обмін інформацією, щоб сім'ї могли приймати обґрунтовані рішення; забезпечення вибору сім'ї щодо варіантів



втручання; надання необхідних ресурсів батькам по догляду за своїми дітьми таким чином, щоб забезпечити оптимальні результати батьків і дітей.

Програми підтримки батьків на рівні громад засновані на переконанні, що, коли батьки отримують допомогу у вихованні дітей, вони схильні відчувати себе впевненіше у своїх батьківських здібностях і у взаємодії з дітьми. Працівники програм підтримки батьків на рівні громади використовують практику надання допомоги у посиленні потенціалу батьків, допомагають членам сім'ї набутти навички для отримання ресурсів, підтримки та послуг.

Принципи, що лежать в основі партнерства громадських програм і родини:

1. Сім'я сильна тільки тоді, коли всі члени родини захищені від жорстокого поводження;
2. Усвідомлення родиною того, що діти та молодь зростають, щоб бути дорослими;
3. Сім'ї досягають успіху у вихованні дітей коли вони живуть в громадах, що їх підтримують;
4. Діти гармонійно розвиваються коли сім'ї, друзі та організації працюють разом як партнери;
5. Діти повинні залишатись у своїх родин (коли це можливо);
6. Послуги та підтримка мають бути доступні раніше, ніж виникнуть кризові ситуації, і вони повинні бути тісно пов'язані з громадами, в яких живуть сім'ї;
7. Уряд не може самостійно через державне агентство з захисту прав дітей захистити їх від жорстокого поводження та батьківського недбальства;
8. Зусилля щодо зменшення жорстокого поводження з дітьми та батьківського недбальства мають бути тісно пов'язані з ініціативами та пріоритетами громад;
9. Всі сім'ї повинні отримувати якісні та рівні послуги безвідносно до раси, етнічної групи, релігії та соціально-економічної групи;

10. Кожна спільнота повинна формувати стратегії та мережу послуг на основі власних ресурсів, потреб та культури [2].

Підтримка батьків громадськими програмами має важливий позитивний ефект як на виховання, так і на соціальний та емоційний розвиток дітей. Практичні поради щодо зміцнення потенціалу батьків у вихованні дітей є основою взаємодії між громадою та родиними. Такий вид співпраці дає змогу батькам бути компетентними та впевненими у вихованні дітей.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Child Welfare Information Gateway. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.childwelfare.gov/topics/supporting/support-services/>
3. Community Partnerships for the Protection of Children. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cssp.org/reform/child-welfare/community-partnerships-for-the-protection-of-children>
2. Dunst C.J., Trivette C.M. Community-Based Parent Support Programs. Encyclopedia on Early Childhood Development. December 2014, 3rd ed

**Юлія Біленька,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

#### **ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

З появою переносних цифрових носіїв інформації стало доступним «мобільне навчання» – M-Learning, яке ґрунтується на використанні різних портативних електронних засобів: мобільних телефонів, mp3 / mp4 плеєрів, планшетів, нетбуків та ноутбуків, електронних книг. Наведений перелік постійно поповнюється новими пристроями.

Використання студентами мобільних телефонів та інших гаджетів у своєму повсякденному житті є головною причиною масового поширення M-Learning у світі. Сучасні телефони здатні забезпечити зворотній зв'язок, змінити наочність, у них наявні звукові ефекти, вони постійно під рукою, а це підвищує інтерес та мотивацію до навчання. Наявність фотокамери дозволяє

замінити паперові носії інформації. Слід враховувати доступність такого навчання, а саме працювати з матеріалом можна у будь-який час, у будь-якому місці. Наявність ігрових додатків у мобільному телефоні дозволяє використовувати його для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності.

Як зазначає М. Кадемія, використання M-Learning дає можливість зробити навчання гнучким, доступним і персоналізованим [4, с.76]. Основними перевагами використання мобільного навчання є:

- доступність освіти;
- наявність безкоштовних додатків для вивчення мови;
- можливість навчатися за власним графіком;
- зменшення психологічного дискомфорту;
- можливість спостерігати за власним прогресом;
- можливість повторно пройти матеріал, самостійно змінити рівень чи обрати актуальні для себе теми;
- можливість поспілкуватися (в усній чи письмовій формі) з носіями мови;
- різноплановість мобільних додатків, що дозволяє удосконалювати навички читання, говоріння, аудіювання, письма; розширювати словник, вивчати нові та закріплювати вивчені граматичні структури і т. д.
- швидкість доступу до аудіо чи відео матеріалів;
- використання соціальних мереж для вивчення мови;
- задоволення інтересів за межами програми завдяки доступу до додаткових ресурсів через подкасти;
- можливість обмінюватися інформацією.

Програми з використанням мобільних пристроїв у навчальному процесі реалізуються у багатьох країнах Європи, в Австралії, США, Канаді. Мобільні додатки є невід'ємною частиною будь-якого західного курсу [1]. На теренах нашої держави такий досвід не є загальноприйнятим.

Дослідження Н. І. Бойко, В. Д. Гавловського, В. М. Панченка підкреслюють, що застосування мобільних засобів в процесі навчання сприяє

подоланню комунікативного бар'єру, формуванню навичок дослідницької діяльності, підвищенню мотивації до оволодіння життєвими компетентностями, розвитку мислення та використання їх у житті [6, с.327].

Нижче подано перелік інтерактивних мобільних додатків для вивчення англійської мови:

*Learn English Podcast* –одна з найпопулярніших мобільних програм, розроблена Британською Радою для вивчення англійської мови. Додаток допомагає вивчати розмовну англійську. *Learn English Podcast* складається з понад 80 епізодів та 20 годин безкоштовного прослуховування широкого кола тем. У кожному епізоді носії мови Tess, Ravi, Adam і Rob спілкуються з різними людьми, щоб поговорити про повсякденні теми, такі як їхні улюблені знаменитості, плани на вихідні, улюблені місця для відпочинку.

*(How to) Pronounce* – додаток допоможе перевірити правильність вимови. Користувач вводить слово чи словосполучення, а телефон озвучує його. У мобільному додатку представлені варіанти *British*, *American* та *Australian English*.

*Learn English with Videos* – додаток містить відео відповідно до тем: подорож, медіа, діти, бізнес тощо. Після перегляду студент має можливість попрактикуватися та закріпити знання з репетитором, який є носієм мови.

*Episode –Choose Your Story* –мобільний додаток дозволяє стати творцем власної історії, обираючи із запропонованих варіантів. Він є одним із найбільших в світі та налічує понад 100,000 історій.

*Hi Native-Language Learning Q&A* –додаток створений для спілкування з іноземцями. Мета якого є навчаючи вчитись. Носії мови допомагають у вивченні їхньої мови, а також самостійно засвоюють знання іншої, обраної ними іноземної мови.

*Tubi TV –Movies & TV Shows* надає можливість безкоштовно переглядати тисячі фільмів та телевізійних шоу. Цей додаток поєднує різні види та жанри: від комедії до драми, від дитячих фільмів до класики.

*Kahoot! –Play Learning Games* – перетворює заняття в ігрове шоу. Все, що потрібно зробити, це ввести заздалегідь підготовлені питання і відповіді у додаток. Таким чином миттєво створюється поле для гри в самому телефоні.

*Brainy Quote – Famous Quotes* – додаток дозволяє створювати, переглядати та обмінюватися погад 500 000 унікальними картинками та заставками для екрану з висловами та крилатими фразами.

*Johnny Grammar Word Challenge* –дозволяє вивчати англійську лексику, граматику та правопис. Додаток створений у формі змагання. Користувач має можливість позмагатися у 60-секундній вікторині зі 130 000 підписниками світу.

*Synonyms Quiz +Thesaurus&Dictionary* –мобільний додаток допомагає розширити синонімічний ряд. Гравцеві дається дві спроби для того, щоб правильно обрати правильний синонім до слова. Додаток містить також визначення слів.

*Translate Photo-Camera Scanner* –дозволяє перекладати тексти на 90 мов з будь-яких друкованих джерел: документів, книг, знаків, інструкцій або анонсів, і дозволяє негайно перекладати їх. Необхідно зробити знімок тексту і після його розпізнавання, ви можете негайно редагувати, прослухати, перекласти, поділитися ним у Facebook, Dropbox або просто відправити по електронній пошті.

*Tinycards – Fun Flashcards* – це програма, що була розроблена командою Duolingo, що є найбільш завантаженим навчальним додатком у світі. Tinycards дозволяють створювати власні картки та ділитися ними з друзями або оберати різноманітні готові колекції.

*TED* – мобільний додаток допомагає розвивати навички сприйняття мови на слух.

*Chat Slang Dictionary* –словник скорочень у сленгу, який містить тисячі слів та емотиконів. Кожне слово та емотикон включає пояснення, приклад та інформацію щодо вживання.

*Vocabulary Builder by Magoosh* – надає можливість створити свій словник з безкоштовною ігровою Magoosh. Програма містить: 1200 слів, вибраних фахівцями, визначення та приклади речень для кожного слова, різні рівні лексичних одиниць, надає можливість відстежувати досягнення.

*Tandem –Language Exchange* – мобільний додаток допомагає у вивченні англійської мови за допомогою спілкування з носієм мови. Програма надає можливість бути не лише учнем, а й вчителем, оскільки передбачає взаємо вивчення мов.

*IELTS Word Power* – програма розроблена Британською Радою для розширення словникового запасу та підготовки до IELTS.

*Word Listen* – мобільний додаток для розвитку навичок аудіювання. Програма диктує слова, а користувач їх набирає за допомогою мобільного телефону та миттєво дізнається про свій результат.

*LinguaLeo* – освітня платформа для вивчення та практики іноземної мови. LinguaLeo називає свій підхід «сім секретів вивчення іноземної мови». Це розуміння мети навчання, задоволення від регулярного заняття, робота з живою мовою, наслідування носіїв мови та доведення умінь до автоматизму за рахунок використання зорової, слухової та моторної пам'яті. LinguaLeo розробляє персональний план навчання, який базується на інтересах користувача.

Мобільне навчання – це величезний простір для інноваційної діяльності. Мобільні технології надають широкі можливості для вивчення іноземної мови.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андреева Н. О. Мобільне навчання як нова технологія організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. О. Андреева. – Режим доступу : [http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5020/571636/sitepage\\_72/files/zbirka\\_internet\\_konferencii\\_1\\_\\_2.pdf](http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5020/571636/sitepage_72/files/zbirka_internet_konferencii_1__2.pdf).
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
3. Жуковський В. М. Класифікація технічних засобів нового покоління у процесі викладання англійської мови у ВНЗ [Електронний ресурс] / В. М. Жуковський, К. В. Сімак. – Режим доступу : <http://naub.oa.edu.ua/2015>.

4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: Словник-глосарій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. – Львів : СПОЛОМ, 2011. – 136 с.

5. Кукульська-Хьюм А. Мобильное обучение : аналитическая записка [Электронный ресурс] / А. Кукульська-Хьюм. – М. : Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. – 12 с. – Режим доступа : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214679.pdf>.

6. Трофименко А.О. Переваги використання мобільних технологій у процесі вивчення англійської мови / А.О. Трофименко // Педагогічна освіта : теорія і практика : Збірник наукових праць. – Вип. 22 (1–2017). 2. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2017. – С. 327-332.

7. Azzief Kh. 10 Free Mobile Apps To Help You Learn English Faster / Kh. Azzief. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hongkiat.com/blog/mobileappslearn-english/>

**Ірина Білецька,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

## **АФІКСАЦІЯ ЯК ПРОДУКТИВНИЙ СПОСІБ ПОПОВНЕННЯ СУБСТАНДАРТНОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Одним із найбільш продуктивних способів словотвору субстандартної лексики англійської мови є афіксація, різновидами якої є суфіксація та префіксація. Суфіксальні деривати сленгу та соціальних діалектів формуються на базі матеріалу, що наявний у мовній системі, а також специфічно сленгових основ. В їх творенні беруть участь загальномовні та специфічно сленгові суфікси.

Основний пласт нелітературних дериватів утворюється за допомогою суфіксів літературного «стандарту» (-er, -y/-ie/-ey, -ster, -ist, -ard, -ate, -ery, -ian, -ite, -ness, -ton). Найбільш високою продуктивністю характеризуються -er, -y/-ie/-ey, які в «субстандарті» мають певну специфіку функціонування.

Суфікс -er є найчастотнішим і найбільш продуктивним в англійському субстандартному словотворі [11, с. 69]. Наприклад, літературні одиниці стали основою таких похідних сленгу, як *downer* «провал», *gooder* «поважна людина», *fiver* «п'ятидоларова купюра», *lifer* «злочинець, засуджений до довічного ув'язнення», *upper* «те, що стимулює або розпалює». Прикладами

сленгізмів, утворених на базі сленгового матеріалу, є: *bummer* «розчарування», *juicer* «п'яниця», *rapper* «виконавець музики реп», *zapper* «дистанційне управління» [88, с. 213].

За допомогою суфікса *-er* утворюються також складнопохідні одиниці сленгу, наприклад: *apple-polisher*, *ball-breaker*, *ball-buster*, *bullshitter*, *cookie-pusher*, *freebaser*, *moonlighter*, *scinny-dipper*.

Суфікс *-y/-ie/-ey* є одним із найбільш частотних ад'єктивних суфіксів при утворенні субстандартної лексики. Він, як правило, оформлює скорочені основи: *alkie* «п'яниця» (*alcoholic*), *ciggy/ciggie* «цигарка» (*cigarette*), *hackie* «водій таксі» (*hackey*), *newsie* «газетяр» (*newspaper man*), *teeny* «підліток» (*teen-ager*), *juvie* «юнак» (*juvenile*), що для стандартної словотворчої системи є нехарактерним.

Суфікс *-y/-ie/-ey* може оформляти субстандартні деривати жартівливої, пестливо-зменшувальної семантики: *antie* «тітка», *daddie* «батько», *chickey* «дівчина», *kiddie* «дитина», *veggie* «вегетаріанець», а також надає словам зневажливо-презирливої або іронічної конотації: *cheapie* «дешева річ», *downie* «наркотик», *sickie* «хвора людина», *thickie* «дурень».

В останні десятиріччя семантика суфікса *-ie* поповнилася двома новими значеннями. Дослідники вважають, що фактично можна говорити про два омонімічних суфікса [90, с. 177]. Перше значення суфікса *-ie* «аматор, великий ентузіаст чого-небудь» з'явилося в сленгізмі *groupie*, який позначав прихильника поп-групи або зірки. Це значення реалізується також у сленгізмах *foodie*, *fundie*, *roadie*, *wheelie*. У другому значенні – «член певної групи» – суфікс *-ie* додається до ікронімів, що позначають певні соціальні групи та категорії людей. Наприклад, *yurpie* (*young urban professional people*), *yumpie* (*young upwardly mobile professional people*), *dinkie* (*double income, no kids*), *nilkie* (*no income, lots of kids*), *woopie* (*well-off older people*). В жаргоні молоді цей суфікс використовується також при утворенні слів для позначення людей середнього та літнього віку: *beardie*, *crumblie*, *oldie*, *wrinklie* [79, с. 40].

Суфікс *-itis*, запозичений з грецької мови, зустрічається в медичних



термінах – назвах хвороб і внаслідок цього був настільки пов'язаний у свідомості людей з різноманітними хворобами, що в субстандартному словотворі став позначати «хворобу, пристрасть, манію, а інколи й страх перед тим, що зазначено мотивуючим словом» [7, с. 97]. Прикладами є *Hollywooditis* «пристрасне бажання стати кінозіркою», *museumitis*, *theateritis*, *shooting-galleritis* «манія ходити в музеї, кіно, театри, тири».

Суфікс *-o* виділяється як експресивний просторічний суфікс, за рахунок якого досягається фамільярна експресія. Однак його статус у мові має надто нечіткий характер, а функціональне навантаження варіює в надто широких межах. Основне навантаження він має при утворенні іменників. Наприклад, від літературних основ утворені такі сленгізми, як: *cheapo* «дешева річ», *eggo* «лиса людина», *fatso* «товстун», *keeno* «першокласний», *neato* «охайна людина». Перетворюючи прикметники літературної мови в одиниці сленгу, суфікс *-o* виконує функцію «маркера сленгу» [87, с. 180]. Прикладами похідних від сленгових основ є одиниці: *bucko* «чванлива, самозадоволена людина», *dumbo* «дурень», *nutso* «божевільна людина», *wacko* «ексцентрична людина». Суфікс *-o* може оформляти також скорочені основи, наприклад: *gippo* «єгиптянин» (Egyptian), *migro* «іммігрант» (immigrant), *obbo* «обзор» (observation), *speako* «оратор» (speakeasy). Таким чином, суфікс *-o* виконує подвійну функцію: словотворчу емоційно-оціночну (надає словам фамільярно-іронічне забарвлення).

Суфікс *-ola* виділяється зі складу запозичених похідних іменників, які в італійській мові мають зменшувальне значення. В американському субстандартному словотворі в поєднанні з основами іменників він може використовуватися, як свого роду експресивний посилювач (*brick – brickola*, *stink – stinkola*), а також як семантично заповнена словотворча морфема (*pay – payola* «гроші, отримані вимаганням»). Найбільш характерною для суфікса *-ola* є експресивна функція, і він додається, як правило, до односкладових слів: *flop – floppola* «повний провал», *tug – tuggola* «повний дурень» [91, с. 179].

Суфікс іспано-американської етимології *-aroo/-eroo/-roo/-oo* звичайно

має агентивне значення і відповідає стандартному суфіксу *-er*. Він додається до основ іменників, дієслів і рідко прикметників, утворюючи назви власного або загального значення: *aceroo* «найкращий», *buddyroo* «приятель», *flopperoo* «провал», *jackaroo* «ковбой», *skiboo* «охоронець», *sockeroo* «щось дуже важливе», *stinkeroo* «щось огидне», *switcheroo* «обмін».

Суфікс *-ino/-arino/-erino*, головним чином, служить тільки як інтенсифікатор жартівливо-іронічної конотації, наприклад: *bambino* «величезний парубок», *lookerino* «красуня», *buckarino* «долар» [92, с. 239].

Суфікс *-nik* став популярним у 60-70-ті роки ХХ століття і має два джерела походження. За аналогією до запозичень з ідиш, де деривати з *-nik* мають зневажливий відтінок, (наприклад, *nudnik* «зануда»), були утворені англійські сленгізми, які зберігають глумливо-презирливу конотацію: *no-goodnik* «нікчемна людина», *all-rightnik* «підлабузник», *consumpnik* «споживач», *neatnik* «занадто охайна людина», *trombenik* «хвастун».

Таким чином, в останні десятиліття одне з перших місць при утворенні субстандартних лексичних дериватів займає афіксація. Вагомий пласт нелітературних дериватів утворюється за допомогою як матеріалу, що наявний у мовній системі, а також на базі специфічно сленгових основ.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Глухих В. М. Что это - слово или аффикс? / В. М. Глухих // Филологические науки. – 1996. – № 5. – С. 65–73.
2. Cowie A. P., Mackin R. Oxford Dictionary of Phrasal Verbs / A. P. Cowie, R. Mackin. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 518 p.
3. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 472 p.
4. American Media and Mass Culture: Left Perspectives / ed. by Lasere D. – Berkeley University of California Press, 1987. – 618 p.
5. Беляева Т. М., Хомяков В. А. Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. – Л. : Изд. ЛГУ, 1985. – 135 с.
6. Conley D. Being Black, Living in the Red / D. Conley. – Berkeley : University of California Press, 1999. – 208 p.
7. Davis R. The Press and American Politics. The New Mediator / R. Davis. – Longman, 1991. – 305 p.
8. The Dictionary of Contemporary Slang / compiled by J. Green. – London : Pan Books, 1992. – 356 p.

**Яків Бойко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

## **СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА» У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ США**

Формування в учнів екологічної культури визнається педагогами США як найважливіший результат діяльності шкіл на сьогоднішній день [1]. Тому вони при визначенні основної мети екологічної освіти та виховання на перше місце висувають ідею формування екологічної культури особистості, яка передбачає наявність у неї екологічно заданих властивостей та якостей, що виявляються у стосунках з навколишнім середовищем.

Варто зазначити, що у педагогічній літературі США поняття “екологічна культура” набуло широкого тлумачення. Воно пов’язується з оволодінням школярами різнобічними знаннями щодо навколишнього середовища (природного та соціального), опануванням умінь та досвіду розв’язання екологічних проблем, передбаченням можливих наслідків природоперетворювальної діяльності, потребою у постійному спілкуванні з природою, а також безпосередньою участю в природозахисному русі [2, с. 6].

Екологічна культура, зазначають американські вчені В. Степп та Дж. Сван, виявляється у свідомості, мисленні та поведінці особистості [2]. Формування екологічної культури, зазначають вищевказані науковці, має спиратися на знання про організацію, енергетику та функціонування біосфери, взаємодію суспільства й окремої людини з природою, про ціннісні екологічні орієнтації, систему норм і правил ставлення до природи, уміння та навички з її вивчення та збереження.

Поняття “екологічна культура” торкається усіх сфер матеріального та духовного життя суспільства й окремої людини. Воно відбивається в таких видах наукової і практичної діяльності, що забезпечують збереження

навколишнього середовища, створюють сприятливі умови для життя людини, її різностороннього розвитку та вдосконалення [3, с. 9].

Провідною ідеєю формування екологічної культури виступає закономірна необхідність у позитивному ставленні до навколишнього природного середовища та відповідальна поведінка особистості в ньому, а також комплекс рішень, які вона приймає щодо нього. Розвиток екологічної культури – це тривалий процес, що відбувається протягом усіх років шкільного навчання [4, с. 223–224].

По суті, елементи екологічної культури, що розглядаються дослідниками США, знайшли відображення у формуванні мети екологічної освіти та виховання.

На єдність екологічної освіти та екологічного виховання звертає увагу й відома дослідниця цієї проблеми С. Совгіра, яка вважає, що процеси екологічної освіти і виховання слід розглядати як єдине ціле, бо вплив соціальної інформації, виховних зусиль іде одночасно на двох рівнях – раціональному й емоційному. Однак кожен з цих процесів має й свою специфіку. Якщо екологічна освіта пов'язана в основному з навчальним процесом (пізнання суті самої людини, взаємозв'язків, які в ній відбуваються, і вплив на сферу раціонального мислення), що є основою формування світогляду, принципів, позицій, то екологічне виховання, яке здійснюється як в навчальному процесі, так і в різноманітних формах позааудиторної роботи, спрямоване переважно до емоційно-чуттєвого світу особистості і сприяє формуванню екологічної культури через гуманістичне світовідчуття. Єдність цих двох основних граней впливу на особистість забезпечує формування екологічної культури [5].

У США користуються визначенням екологічної освіти, що запропоноване на першій міжнародній нараді з педагогічної екології (Невада, 1970 р.), згідно з яким це неперервний процес засвоєння цінностей і понять, спрямованих на формування вмінь та стосунків, необхідних для усвідомлення й оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і навколишнім

середовищем.

Екологічне виховання, як свідчать наукові праці науковців США, – це складний соціальний процес, спрямований на оволодіння підростаючим поколінням суспільним досвідом ціннісного ставлення до природи, формування громадянської відповідальності за збереження її якісних параметрів у процесі опанування знань, відносин, а також умінь приймати рішення та розв’язувати екологічні проблеми.

У широкому американському значенні екологічна культура – це інтегративна якість особистості, яка поєднує за допомогою холістичного бачення природничі і соціальні науки з природою та людством. А метою формування екологічної культури є виховання розсудливого, екологічно освіченого громадянина, який усвідомлює і розуміє складність природних систем та вплив людської поведінки на ці системи. Екологічно культурний громадянин повинен бажати і бути спроможним використати ці набуті навички у вирішенні проблемних ситуацій.

Екологічна культура повинна розробити стратегію дій на підтримку якості людського життя в середині життєздатної глобальної екосистеми. Ці визначення відображають погляди багатьох науковців США, які прагнули узагальнити трактування цього поняття вченими всього світу.

Інше визначення екологічної культури розуміє її як цілеспрямовану діяльність, що забезпечує розвиток розумових здібностей особистості з метою вирішення екокризи і створення глобальної екологічної рівноваги, яка необхідна для планетарного виживання, добробуту та розвитку.

Американський науковець Л. Перельман доводить, що екологічна культура ”...покликана стати ефективним механізмом у виробленні індивідуального і соціального досвіду для розв’язання екологічних проблем на глобальному рівні, щоб віддалити людину від екологічної катастрофи, до якої вона невпинно наближається, і досягнення стану стабільності” [6, с. 201].

Узагальнюючи трактування американських науковців, ми приходимо до висновку, що формування екологічної культури особистості здійснюється в

процесі систематичної й цілеспрямованої екологічної освіти та виховання. В англійській літературі ці дві категорії, тобто екологічна освіта й екологічне виховання, є взаємопов'язаними, оскільки у цьому значенні вживається одне слово – education.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. National Association for Environmental Education UK [Electronic resource]. – URL : <http://www.naee.org.uk>
2. Miller G. Living in the Environment : Environmental Science / G. Miller. – Belmont : Wadsworth Publishing Company, 1990. – 620 p.
3. Экологические очерки о природе и человеке ; под. ред. Б. Гржимек. – М. : Прогресс, 1988. – 622 с.
4. Communities and the Environment // Sociology : a Brief Introduction. / R. T. Schafer. – Boston and others : McGraw-Hill Higher Education, 2000. – P. 418–451.
5. Совгіра С. В. Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. В. Совгіра ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 25 с.
6. Pimentel D. Ecology of Increasing Disease: Population Growth and Environmental Degradation [Electronic resource] / D. Pimentel, M. Tort, L. D`Anna // BioScience. – 1998. – Vol. 48, № 10. – P. 817–827. – URL : <http://www.dieoff.org/page165.htm>

**Ілона Бойчевська,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

#### ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ – ПРИЧИНИ ПІДВИЩЕННЯ ПОПУЛЯРНОСТІ

Ні для кого не є таємницею той факт, що у сучасному суспільстві вивчення англійської мови як іноземної користується чи не найбільшою популярністю. Причиною тому є ряд факторів. Бізнес, міжнародні відносини, інтернет, наука і техніка у сучасному світі вимагають знання саме англійської мови. Англійська мова використовується при заповненні анкет, складанні резюме, у діловому та приватному листуванні. Володіння англійською мовою – вже не дивовижна навичка, а необхідність.

Проте, останнім часом все більше і більше людей почали вивчати саме німецьку мову у якості іноземної. Знання німецької мови надає багато переваг: від навчання у Німеччині, яке, на відміну від більшості європейських країн, безкоштовне, до працевлаштування у провідних німецьких компаніях, представлених в Україні.

Для кожної людини, яка прагне побудувати хорошу кар'єру, розширити межі свого спілкування, отримувати новітню інформацію з першоджерел, відкрити нові життєві перспективи або просто урізноманітнити своє життя і зробити його більш цікавим, вивчення німецької мови є просто необхідним. Відомо, що найперша у світі книга – Біблія – була надрукована німецькою мовою у 1455 році. На момент сьогоднішня кожна 10 видана в світі книга є німецькомовною. У другій половині XIX ст. – на початку XX ст. німецька мова була чи не найпопулярнішою мовою вчених. Це мова відомих письменників, композиторів, мислителів та науковців [1].

Знання німецької мови в умовах сучасності є своєрідним вікном у світ. За статистикою, понад 16 з половиною мільйонів людей у різних куточках планети вивчають німецьку мову як іноземну, адже це мова економіки, науки та культури. Про це свідчить кількість німецькомовних лауреатів Нобелівської премії: 30 Нобелівських премій з хімії, 25 з медицини, 21 з фізики, 10 з літератури та 8 Нобелівських премій миру. Це мова, котра посідає друге місце в Інтернеті та третє місце у світовій продукції книжок. Німецька є державною мовою у Федеративній Республіці Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні, Люксембурзі та Бельгії, що дає повне право вважати її найбільш розповсюдженою в Європейському союзі. Саме тому її найбільше вивчають в Європі, хоча вона має безліч фанів і з інших континентів, які мріють здобути освіту в одній з німецькомовних країн [2].

Що стосується України, то до 1940 р. німці в Україні були четвертою за чисельністю національною меншиною. В УРСР німці мали шість національних районів і декілька десятків національних сільрад, існували німецькі школи, видавалась періодична преса, діяли заклади культури. Німці

зазнали усіх лих у часи колективізації, індустріалізації, голоду 1932–1933 рр., за роки репресій було знищено більшу частину німецької інтелігенції. Під час депортації народів СРСР у 1918–1948 рр. усіх німців з територій Галичини, Волині, Буковини, Бессарабії, Криму та Лівобережної України було відправлено до Німеччини (згідно з українськими офіційними даними, було депортовано 400 тис. етнічних німців; німецькі ж джерела наполягають на числі в 560 тис. осіб). За результатами перепису населення від 2001 р., в Україні проживає 33,3 тис. німців, проте лише 12 % з них назвали рідною мовою німецьку, 22 % – українську, 64 % – російську [3].

Сучасна українська держава надає усім представникам німецької національності, репресованим та вивезеним у післявоєнні роки, можливість компактного проживання на всій території України. Така політика уряду відкриває нові можливості для забезпечення національних та культурних потреб німецького населення. Нині в Україні діє понад 30 об'єднань, здебільшого в Одеській, Запорізькій, Дніпропетровській та Чернівецькій областях.

Соціологи зазначають, що найпопулярнішим виразом німецькою мовою є вираз «Ich bin ein Berliner», що означає «я - берлінець», який президент США Джон Кеннеді сказав 1963 року, коли перебував з офіційним візитом у Берліні.

Саме завдяки німецькій мові українська збагатилася такими словами, як «штраф» («Strafe»), «шлагбаум» («Schlagbaum»), «дах» («Dach»), «цегла» («Ziegel»), «бутерброд» («Butterbrot»), «краватка» («Krawatte») та багато інших.

Цікавою особливістю німецької мови є майже необмежене словотворення шляхом з'єднання іменників, які можуть надзвичайно вражати кількістю букв в одному слові і які іноді просто неможливо вимовити на одному диханні. Наприклад, іменник «Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz» (63 літер) українською мовою перекладається як «Закон про передачу обов'язків контролю маркування яловичини». Коли вищезгаданий закон був



запропонований до державного парламенту, депутати відреагували сміхом і міністр Тіль Бакгауз, який виступав з доповіддю, вибачився за "можливо, надмірну довжину". Також в німецькій мові дуже довгими є числа, записані літерами. Числа, менші мільйона, записуються одним словом. Звісно, слова такої довжини ні в якому разі не є дуже поширеними в німецькій мові, однак вони існують і надають мові свого колориту.

Отже, певні фактори можна вважати причинами підвищення популярності щодо вивчення німецької мови у сучасному світі. По-перше, німецька є важливою мовою міжнародного та ділового спілкування. Той, хто знає німецьку, може спілкуватися з 101 мільйонами людей з усього світу. По-друге, німецька посідає значне місце у науці. Німецька як мова культури відкриває духовні горизонти, адже німецька культура знаходить свій прояв у багатьох формах: від музики, до філософії та мистецтва в цілому. Знання німецької підвищує шанси на ринку праці. У Європейському Союзі для спеціалістів зі знаннями німецької мови існують цікаві можливості для здобуття освіти, навчання та отримання роботи. Важлиим фактором є й те, що Німеччина є дуже привабливою для туристів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Німецька мова в Україні [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [http://pechersklibss.kiev.ua/index.php?item=bibliographic&biblio\\_id=b153](http://pechersklibss.kiev.ua/index.php?item=bibliographic&biblio_id=b153)
2. Goethe-Institut [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.goethe.de/](http://www.goethe.de/) (дата звернення 25.07.2017) – Назва з екрана.
3. Всеукраїнський перепис населення [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу: [www.ukrcensus.gov.ua](http://www.ukrcensus.gov.ua) (дата звернення 05.08.2017) – Назва з екрана

**Галина Бондар,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ІНШОМОВНА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА**

Активна участь України в міжнародних економічних процесах, розширення ділових контактів і встановлення партнерських відносин із зарубіжними компаніями висувають особливі вимоги до мовної підготовки фахівців економічного профілю - оперативність, гнучка адаптація до вимог роботодавців, а також мінлива економічна ситуація не тільки в локальному, а й в глобальному масштабах.

У структурі такої підготовки важливе значення займає іншомовна професійна компетентність фахівця, формування якої вимагає зміни змісту, форм і методів мовної підготовки у ВНЗ.

Незважаючи на значну вивченість теоретичних і практичних аспектів мовної підготовки фахівців (А.А. Гармаш, В.О. Салов, С.А. Свіжевська, Г.Г. Півняк, О.І. Шаров, Т.І. Морозова, Л.О. Токар, К. В. Рудніцька, І. В. Волкова, І. О Гаценко.), питання формування іншомовної професійної компетентності майбутніх спеціалістів економічного профілю вимагає особливої уваги і окремого наукового дослідження [1].

Особливої актуальності в процесі формування іншомовної професійної компетентності набуває професійно-орієнтоване навчання іноземної мови. За твердженням С.В. Роман, під професійно орієнтованим розуміють навчання, яке направлене на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктуються особливостями майбутньої професії [2].

Отже, іншомовна професійна компетентність майбутніх фахівців економічного профілю включає в себе в якості когнітивно-функціонального компонента накопичення і аналіз інформації за спеціальними проблемами

економіки, формування професійного словника, засвоєння необхідних засобів вираження в вербальній і невербальній поведінці, а також розвитку умінь і формування навичок, необхідних для виконання професійних функцій: ведення переговорів, оперативне прийняття рішень в ситуації, що змінюється. Мотиваційна складова іншомовної професійної компетентності реалізується в задоволенні комунікативно-пізнавальної потреби особистості того, хто навчається. Формування рефлексивності як необхідної характеристики іншомовної професійної компетентності здійснюється в процесі когнітивного і соціально-особистісного розвитку. Рефлексивність акцентує оцінку студентами власного освітнього процесу, що є найважливішим механізмом досягнення якості освітнього процесу в цілому.

Потрібно зазначити, що ефективність формування заявленої в дослідженні іншомовної професійної компетентності фахівця в значній мірі залежить від того, як в ній реалізується індивідуалізація особистості, яка передбачає врахування контексту діяльності учня, його досвіду та інтересів, потреб, які можливо задовольнити, спираючись на положення особистісно-діяльнісного підходу до професійної освіти (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв та ін.). З боку професійно-орієнтованого навчання іноземної мови реалізація особистісно-діяльнісного підходу передбачає моделювання ситуації майбутньої професійної діяльності та спілкування, коли на перший план виходить діяльність і особистість і коли основою навчального процесу стають не тільки засвоєння іншомовних знань, умінь і навичок, а й способи організації і засвоєння навчального матеріалу, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу майбутнього фахівця засобами іноземної мови [3].

Ефективність формування іншомовної професійної компетентності найбільш значима при системному, послідовному навчанні іноземної мови. Процес формування професійної іншомовної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю відбувається поетапно: базовий курс згодом

інтегрується з курсом ділової англійської мови, які в свою чергу створюють основу для професійно орієнтованого курсу англійської мови.

Таким чином, ефективне формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю досягається за умови:

- розгляду «іншомовної професійної компетентності» фахівця як сукупності науково-теоретичних знань, практичних умінь, навичок, мотивації і рефлексії, що забезпечують результативність здійснення іншомовної професійної діяльності;

- створення таких педагогічних умов: поетапне навчання іноземної мови, методичне забезпечення і системний моніторинг формування іншомовної професійної компетентності; інтенсифікація процесу мовної підготовки за допомогою контекстно-орієнтованої проектної діяльності фахівців.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Challenges and Experiences in Foreign Language Education in the New Millennium: Ukraine = Мовна підготовка фахівців України у новому тисячолітті: проблеми та шляхи їх вирішення: зб. тез і матеріалів міжнар. наук.-практ. семінару, 13 – 14 жовтня 2011 р. / за ред. С.І. Кострицької, І.І. Зуєнок, М.Л. Ісакової. – Д.: Національний гірничий університет, 2011. – 188 с.

2. Педагогічні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери торгівлі: тези доповідей. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. – 99 с.

3. Волкова, І. В. Мовні й мовленнєві компетентності: теоретико-методичний аспект / І. В. Волкова // Актуальні проблеми слов'янської філології : міжвузівський зб. наук. статей "Лінгвістика і літературознавство". – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007.– Випуск 14. – С. 6–12.

**Яна Бондарук,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ЗМІНИ В ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США**

Одним із найголовніших показників загального розвитку суспільства США є ефективне функціонування освітньої сфери. Тому й не дивно, що на сучасному етапі існування американської спільноти, увагу провідних діячів країни все більше привертає проблема професійного розвитку вчителів, підвищення їхньої кваліфікації.

Удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів є важливим елементом творення сучасної шкільної системи й поліпшення академічних досягнень учнів. Освітня політика США спрямована на професійний розвиток учителя-практика, який може працювати з різними дітьми, поінформований про сучасні напрями навчання учнів, добре обізнаний із навчальним матеріалом, використовує ефективні методи викладання в педагогічній практиці, постійно вдосконалює професійні знання й вміння, враховує гуманістичні цінності освіти, що є основою демократичного розвитку країни.

Актуальним нині є питання визначення організаційно-педагогічних умов удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів у США, виокремлення основних елементів, які впливають на розвиток сучасних моделей організації навчального процесу вчителів.

Рух сучасних освітніх реформ у США, в основному, спрямований на вдосконалення й поліпшення навчання й виховання учнів. Хоча, зміни, які відбуваються в шкільній системі, в кінцевому підсумку, залежать від рівня професійності вчителя [1, с. 745–752; 4, с. 143–175]. Нині модель навчання «передача знань» не є ефективною, оскільки знання швидко стають застарілими, а методи викладання – недієвими. Тому, можемо стверджувати,

що система підвищення кваліфікації вчителів відіграє важливу роль у реалізації основної стратегії розвитку освітньої сфери – підготовки учнів до продуктивної діяльності у високотехнологічному світі.

Сучасний учитель повинен володіти вміннями XXI ст., які були визнані учасниками II Міжнародного саміту, присвяченого професії вчителя в Нью-Йорку (14 – 15 березня 2012 р.), як уміннями вищого рівня, поділеними на 4 категорії: способи мислення (креативне, інноваційне, критичне мислення, вміння навчатись, пошук нових ідей для розв'язання проблем), способи діяльності (комунікативність, співпраця, вміння працювати в команді), інформаційно-комунікаційні технології та пристосованість до сучасного світу (громадянська, особиста, соціальна відповідальність) [6, с. 8].

Однак, учителі цієї країни часто незадоволені рівнем навчання у системі підвищення кваліфікації (42% педагогів вважають, що їх участь у програмах професійного розвитку є даремною тратою часу, оскільки навчання не відповідає їхнім професійним потребам) [5]. Так, у 70-х роках XX ст. мета навчання вчителів полягала в удосконаленні знань з навчального предмета. У 80-х роках значна увага приділялась технічній стороні навчання й спрощенню процесу викладання. Що ж до сучасного напрямку навчання вчителів у СПК, то він охоплює різні сторони педагогічної діяльності вчителя [2, с. 265–271], що призводить до складності організації навчального процесу в цій системі.

Аналіз наукових джерел свідчить, що незважаючи на ефективну організацію окремих програм професійного вдосконалення, багато програм не відповідають державним освітнім стандартам, не мають чіткої організації й змісту, не зв'язані з практикою вчителів. Вважаємо, що педагогічна освіта в США довгий час була слабкою ланкою в освітній сфері, проте, нині спостерігається активне реформування напрямів організації професійного розвитку й удосконалення кваліфікації вчителів, з'являються нові доповіді, вдосконалюються рекомендації Національної педагогічної асоціації (NEA), Американської федерації вчителів (AFT), Департаменту освіти США щодо поліпшення ефективної педагогічної діяльності вчителів.

Особлива увага в становленні сучасної системи освіти США приділяється процесу підвищення кваліфікації вчителів, які не мають професійної педагогічної освіти (out-of-field teachers), а отримали тимчасову ліцензію вчителя, пройшовши альтернативне навчання в коледжах, шкільних округах. В основному, це вчителі математики, природничих наук, вчителі-білінгвісти, для яких англійська мова є другою мовою. Департамент, що займається питанням визначення професійних стандартів для вчителів у кожному штаті США (The Professional Educator Standards Board) разом із Міністерством контролю за якістю державної освіти розробляють відповідні рекомендації й програми для кожного окремого штату з метою підвищення рівня професійної кваліфікації вчителів без педагогічної освіти. Основна увага в організації навчання для таких педагогів зосереджена на поліпшенні професійних педагогічних знань і вмінь (педагогічна майстерність, методика викладання, визначення психологічного клімату в класі та ін.). Проте, нині освітня політика держави спрямована на мінімізацію участі вчителів без відповідної педагогічної освіти в шкільному навчальному процесі. Учителям пропонується навчання в університетах і педагогічних коледжах з метою отримання педагогічного диплому, проходження відповідних програм ПК на альтернативній основі та отримання відповідного педагогічного сертифіката (Магістр у сфері викладання (MIT), Магістр гуманітарних наук у сфері викладання (MAT), Магістр у сфері педагогічних наук (M.Ed)).

Що ж до мети навчання вчителів, які мають традиційний сертифікат, то, в узагальненому вигляді, вона реалізовується за наступними основними напрямками (за результатами досліджень Міністерства контролю за якістю державної освіти США [3]): 1) розвиток державних програм удосконалення професійних знань і вмінь для вчителів, які працюють у школах з найнижчим показником якості освіти; 2) розвиток державних програм на здобуття звання кваліфікованого вчителя (спеціаліста, магістра), наставника для вчителів, які працюють у школах із середнім показником якості освіти; 3) розвиток якісних

програм підвищення професійної кваліфікації вчителів окремих предметів з метою подальшої їх науково-пошукової роботи.

Проте, незважаючи на численну кількість програм, що сприяють підвищенню професійної кваліфікації освітян, значний відсоток учителів не має відповідного професійного рівня для забезпечення високої якості сучасної шкільної освіти. Так, станом на 2011 р. лише в штаті Вашингтон у 1,15% школах кваліфікаційний рівень учителів не відповідав державним професійним стандартам. Установлено, що значної уваги потребує вдосконалення професійного розвитку вчителів п'яти основних предметів (математика, англійська й інші мови, риторика, природничі науки, історія) [3].

Практично, в усіх штатах Америки певний відсоток часу вчителі приділяють професійному розвитку з метою поновлення педагогічної ліцензії й удосконалення професійних знань і вмінь. Відзначимо, що політика штатів щодо організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації суттєво відрізняється. Це можуть бути додаткові курси, або ж лише певна кількість годин, які дозволяють шкільним округам і окремим учителям самостійно визначати вимоги до процесу підвищення кваліфікації.

Досить часто шкільні округи організують навчальний процес у системі підвищення кваліфікації у співпраці з місцевими об'єднаннями вчителів, які точно визначають кількість днів для навчання до чи після закінчення шкільного року, чи під час навчання без відриву від педагогічної діяльності. Округ і шкільна адміністрація часто визначають і мету такого навчання.

Положення, висвітлені в законі “No Child Left Behind”, також упливають на організацію навчального процесу в системі підвищення кваліфікації. Оскільки, в документі наголошується на тому, що вчитель-професіонал повинен: 1) мати, як мінімум, ступінь бакалавра; 2) захистити ліцензію, яка дає право на викладання; 3) підтвердити професійність (пройти атестацію раз на 5 – 10 років).



Незважаючи на складність організації програм постдипломного навчання вчителів у США й певні їх відмінності в різних штатах, мета навчання вчителів у всіх програмах спільна – забезпечувати неперервний професійний розвиток учителів і підвищувати їхню професійну кваліфікацію впродовж педагогічної кар'єри.

Таким чином, постійне вдосконалення професійних знань з навчального предмета є основним елементом організації системи підвищення кваліфікації вчителів у США. Більшість дослідників вважає, що саме ґрунтовні знання вчителів змісту предмета впливають на навчальний показник успішності учнів і є найважливішим складником неперервного професійного розвитку педагогів.

Вважаємо, що вдосконалення педагогічних знань, які поєднують декілька груп знань (методика викладання й оцінювання, загальна педагогіка, педагогічна майстерність) також формують основу професійного розвитку вчителів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Fullan M. G. Getting reform right : What works and what doesn't / M. G. Fullan, M. B. Miles // Phi Delta Kappan. – 1992. – No. 73. – P. 745–752.
2. Loucks-Horsley S. Professional development and the learner centered school / S. Loucks-Horsley // Theory Into Practice. – 1995. – No. 34 (4). – P. 265–271.
3. Plan for Equitable Distribution of Qualified Teachers. – Washington, D.C. : Washington State Office of Superintendent of Public Instruction, 2011. – 20 p.
4. Spillane J. P. External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct practice : The mediating role of teachers' zones of enactment / J. P. Spillane // Journal of Curriculum Studies. – № 31. – 1999. – P. 143–175.
5. The Teaching Commission. Teaching at risk : A call to action. – New York : The Teaching Commission, The CUNY Graduate Center, 2004. – 64 p.
6. 2012 International Summit on the Teaching Profession [Електронний ресурс] / U.S. Department of Education. – Режим доступу : <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/teaching-summit-2012.html>.

**Valentyna Bulakh**  
Postgraduate student,  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine)

### **ESP PROBLEM IN UKRAINE: HOW TO IMPROVE ENGLISH PROFICIENCY**

In the modern interconnected globalized world, English is recognized as a basic life skill for the 21<sup>st</sup> century, which should help students to graduate with more employable skills, academics – to carry out and publish their researches, general public – to work or study abroad. Notwithstanding the fact that Ukraine joined the Bologna process as long ago as 2005, the full compliance with it still has not been achieved. The English Proficiency Index has published its latest research on where English is learned around the world and quality of teaching in each country to find the places with the highest proficiency of English as a second language. Unfortunately, 13 years later Ukraine still has a low level of English proficiency. In the 2016 English Proficiency Index (EPI), Ukraine was ranked 41<sup>st</sup> of the 72 countries included [1, 2]. According to APTIS (a British Council computer-based test of English) results for ELT/ESPT (English Language Teaching/English for Specific Purposes Teaching), university teaching staff in Ukraine still lack key professional knowledge and skills which are critical to successful English teaching [3, p. 31- 64].

For many Ukrainian universities the question how to improve teaching of English still remains the top priority question in their higher education institution. First of all, it goes without saying that modern teachers of academic English have to possess not only sufficient linguistic skills and appropriate pedagogical techniques but also a broad range of professional knowledge in order to help their students or their adult language learners to achieve the highest possible results and to truly succeed as educators by themselves. The Ministry of Education and Science of Ukraine set out the mandatory levels which have been recommended as follows school-leavers – B1, university graduates (non-linguistics) - B2, secondary teachers

of English – C1, university teachers of English – B2, EMI academics – B2 [3, p. 17; 4, p. 28 - 29].

Secondly, the United Kingdom experts Rob Bolitho and Richard West, the authors of the British Council's project in Ukraine «English for Universities», clearly state: «While the Ministry of Education and Science has set the English language benchmark for all university teachers at CEFR B2, it has not specified a language proficiency level for university teachers of English. However, it has stated that the target level for graduating English language teachers is correlated with the Common European Framework of Reference' (CEFR). With this in mind, small samples of teachers-volunteers of English from each of the fifteen participating universities were tested, using the British Council's Aptis test, which provides results aligned to the CEFR. The results of the test demonstrated that, while a majority (61%) of those tested did reach level C, a significant proportion (39 %) did not and a few (4%) were assessed at only B1 or A2 levels. This apparent weakness is likely to affect the quality of the English teaching in Ukrainian universities » [3, p. 33-34].

Additionally, the above-named authors of the British Council's project [3, p. 31- 64] have published and pointed out their other findings:

1. The skill that was weakest across the fifteen universities was speaking.
2. Teachers' training is largely focused on philology, with little attention to issues of pedagogy such as second language acquisition, methodology, learner autonomy, etc, and no training in ESP.
3. Master's and doctoral level studies also focus on linguistic, literary or philological topics, and areas related to methodology are still mostly inadmissible for PhD research.
4. Teachers are seemed completely unaware that ESP (English for Specific Purposes) is a well-established area of research and training.
5. Many teachers produce their own ESAP (English for Specific Academic Purposes) materials which are constructed on outdated grammar-translation approaches, are not based on students' needs, do not cover the four

macro-skills, lack communicative exercises, have no accompanying teacher's guide materials and a limited choice of text types.

6. The Ukrainian standards observed in lessons in 2015 - 2016 showed little evidence of European standards of communicative language teaching.

Finally and more importantly, how all these findings can be corrected? Ukrainian scientists clearly state that only quality teachers will be able to improve students' academic achievements [5, p. 247]. A graduate of Yale University and a Director of Research and Academic Partnerships of a global world-known education company EF (Education First) M. Tran clearly points out the benefits of «Englishization» of any society, such as higher average income, a better quality of life and greater investment in research, innovation and development [6]. Mr. Trun says that in order to reach a higher level of English proficiency a country needs only 2 changes: firstly, significantly improve teacher quality, secondly – put a strong focus on a communicative approach. Students should learn English to communicate but not to pass a test. Ted Rodgers, a well-known American expert in language teaching methodology recommends to all teachers, «Don't teach about language, teach language» [7]. The British experts R. Bolitho and R. West are being more specific in their recommendations, some of which are:

1. The CEFR needs to be incorporated into all aspects of ESP teaching: curriculum design, learning outcomes, materials, methodology and assessment.

2. ESP (English for Specific Purposes) teachers in each university should be trained in teaching EfA (English for Academics) classes.

3. Whole Master's programs taught in English, as it has been done in many European non-English speaking countries, such as Germany (2140 programs), Italy (655), Turkey (393), China (259), South Korea (110), Singapore (170), Russia (133), Israel (81), Ukraine (3).

4. PhDs should be permitted to write and defend in English. Furthermore, priority should be given to research into teaching rather than obscure and irrelevant areas of linguistics. Teachers wishing to study for a PhD should be pointed in the

direction or practical research in areas directly relating to and derived from their ESP teaching.

5. There is a need for each university to develop and implement their own CPD (Continuing Professional Development) policy for teachers of English, with a requirement for regular updates in teaching methodology.

In conclusion, we would like to sum up: if Ukrainian universities are to be more international in their research, teaching and rankings, they have to make academics' English skills a top priority in their institutions.

### REFERENCES

1. The world's largest ranking of countries and regions by English skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ef.co.uk/epi/>

2. How Well Does Your Country Speak English? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://learningenglish.voanews.com/a/education-report-how-well-does-your-country-speak-english/3035489.html>

3. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: проект «Англійська мова для університетів» / Р. Болайто, Р. Вест. – К.: «Видавництво «Сталь», 2017. – 134 с.

4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [ Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.

5. Шандрук С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США: монографія / С. І. Шандрук. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 496 с.

6. Tran M., Burman P. Rating the English Proficiency of Countries and Industries Around the World [Електронний ресурс] / М. Tran, Р. Burman, 2016. – Режим доступу: [https://hbr.org/2016/11/research-companies-and-industries-lack-english-skills?referral=03759&cm\\_vc=rr\\_item\\_page.bottom](https://hbr.org/2016/11/research-companies-and-industries-lack-english-skills?referral=03759&cm_vc=rr_item_page.bottom)

7. Rodgers T. Methodology in the New Millennium [Електронний ресурс] / Т. Rodgers, 2003. – Режим доступу: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/03-41-4-a.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-4-a.pdf)

8. English Testing for Schools, 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.efset.org/english-testing-for-schools/>

**Людмила Веремюк,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У сучасному освітньому процесі проблема інноваційних методів навчання залишається однією із актуальних у світовій педагогічній і науково-дослідній діяльності. Проблема інноваційного розвитку освіти і освітніх інновацій є актуальною, тому що вона викликає широкий суспільний і науковий резонанс. Інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчого потенціалу педагогів і стосується не лише створення та поширення новизни, а і зміни у способі діяльності, стилі мислення учасників навчально-виховного процесу.

Вивчення теоретико-методологічних питань і проблем моделювання змісту різних педагогічних технологій і розробки їх основних понять висвітлено у працях таких учених, як В. Беспалько, Б. Гершунський, Р. Гуревич, А. Єршов, В. Збаровський, М. Кларин, І. Лернер, В. Трайнев, Н. Тализіна та ін.

Одним із шляхів модернізації освітньої системи постає упровадження в навчальний процес ВНЗ інноваційних педагогічних технологій і методів. Інновації (італ. *innovations* - новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [1, с. 63].

Інноваційну педагогічну технологію розглядають як особливу організацію діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті.

Інновація педагогічного процесу означає введення нового в мету, зміст, форми і методи навчання та виховання, в організацію спільної діяльності учасників навчального процесу. У практиці навчально-виховної діяльності сучасного ЗВО використовуються такі технології навчання як: диференційоване, проблемне, контекстне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології, кредитно-модульна технологія, особистісно-орієнтоване навчання тощо.

Сучасним дидактичним пошукам технологій контекстного навчання властиві орієнтація на тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом магістрантів. Кожен магістрант є носієм індивідуального особистісного досвіду, який потрібно враховувати і на який необхідно спиратися у процесі професійної підготовки [3, с. 117].

Одним з видів застосування сучасних інноваційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутнього викладача є інформаційні засоби навчання, для успішного і цілеспрямованого використання яких викладачі вищих навчальних закладів повинні знати їх дидактичні можливості та принципи функціонування.

Впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутнього викладача допомагає їм опанувати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, самостійно, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає у них позитивні емоції і формує позитивну мотивацію навчання. З метою інтенсифікації професійної підготовки студентів за допомогою запровадження комп'ютерних презентацій, електронних словників, підручників і посібників; тестових програм, програм-підручників, програм-тренажерів, словників, довідників, енциклопедій, відеоуроків, бібліотек електронних наочних посібників, тематичних комп'ютерних ігор та ін., створюється навчальне професійно орієнтоване інформаційне середовище, що сприяє розвитку основ педагогічної майстерності майбутніх викладачів [2, с. 35].

Серед сучасних технологій навчання, своєчасність і корисність яких підтверджена досвідом роботи ВНЗ, слід виділити: особистісно-орієнтовані, інтеграційні, колективної дії, інформаційні, дистанційні, творчо-креативні, модульно-розвивальні тощо. Вони мають стати основою для ефективної дидактико-методичної, психологічної, комунікативної взаємодії студента і викладача та прояву компетентних навичок. У цій технології особистість, тобто здобувач вищої освіти, – головний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення поставленої мети [4, с. 13]. В освітній практиці відомі класифікації педагогічних технологій:

- структурно-логічні технології;
- інтеграційні технології;
- професійно-ділові ігрові технології;
- тренінгові засоби;
- інформаційно-комп'ютерні технології;
- діалогово-комунікаційні технології.

Зміст інформаційно-розвивальних технологій, метою яких є розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього викладача, що володіє необхідною системою знань і великим запасом інформації, включає лекційний, семінарські, практичні заняття, самостійне вивчення літератури та ін. Широку перспективу відкриває використання інформаційних технологій на практичних заняттях. Надзвичайно дієвим засобом навчання є опрацювання теоретичного матеріалу за допомогою презентацій та технологій майндмеппінгу (створення логічних схем). Важливою складовою педагогічної майстерності є інформаційна культура майбутнього викладача, тобто – уміння продуктивно читати книги, знаходити необхідну інформацію, осмислювати і передавати її користувачам. Використання інформаційних технологій у цьому контексті сприятиме розвитку не лише більш високого рівня мотивації майбутнього викладача, його критичного мислення, а й формуванню телекомунікаційного співтовариства, реалізації активних форм конструктивної комунікативної взаємодії [3, с. 172].



Однією з важливіших складових навчального процесу у вищому навчальному закладі – це науково-дослідницька діяльність студентів, що включає підготовку наукових доповідей, статей, тез, написання рефератів, курсових, дипломних та інших робіт. Поява мережних засобів зв'язку та всесвітньої мережі Інтернет сприяє впровадженню у процес професійної підготовки майбутнього викладача проблемно-дослідницьких комп'ютерних методів навчання. Серед них можна назвати проектну технологію навчання, що допомагає студентам самостійно вирішувати професійні задачі з обов'язковою презентацією та захистом результатів своєї наукової роботи.

Отже, при впровадженні інноваційних технологій в педагогічний процес освітньої системи ВНЗ спостерігається зростання педагогічної майстерності та фахової компетентності майбутніх викладачів – учасників інноваційних процесів, покращення якісних показників навчальних досягнень студентів. На рівні особистості фахівця відслідковується формування сучасного стилю мислення з його характерними ознаками: креативністю, системністю, гнучкістю, динамізмом, перспективністю, об'єктивністю, концептуальністю тощо.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Буга Н.Ю. Становлення наукової та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах / Н.Ю. Буга // Економіст. – 2006. – № 9. – С. 60–64.
2. Галиця І.О. Інноваційні механізми активізації педагогічного і наукового процесів / І.О. Галиця // Вища школа. – 2011. – № 7/8. – С. 31–37.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 218 с.
4. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. До- броскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] ; Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Переяслав-Хмельниц. : Вид-во С. В. Карпук, 2008. – 284

**Тетяна Вінг,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

## **ТВІТІНГ ЯК НОВИЙ ВИД СОЦІОКОМУНІКАТИВНОГО ЖАНРУ**

Одним із пріоритетних напрямів сучасного мовознавства є дослідження мультимодальної комунікації, які приділяють увагу як природній мові, так і іншим семіотичним системам, що беруть участь у спонтанному семіозисі. Цей напрям розширює межі із перенесенням комунікативних практик у мережу Інтернет, яка породила такі нові інтернет-жанри як твітінг, що уможливають спілкування за допомогою текстів, які комбінують різні семіотичні ресурси. Зростаючий вплив Інтернету, а також нових мультимодальних семіотичних ресурсів, які відкриває ця технологія, на життя сучасних соціумів, зумовлює актуальність дослідження [4].

Твітінг – це інтернет-жанр, який реалізується за допомогою інтернет-сервісу Твітер [1, с. 12]. Матеріальним втіленням твітінгу є мультимодальний твіт-текст, який є комунікативною одиницею, що породжується на інтернет-платформі Твітер. Як і звичайний текст, твіт-текст є «об'єднаною смисловим зв'язком послідовністю знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цілісність» [2]. Різниця між ними полягає у тому, що твіт-текст, як правило, поєднує ресурси кількох знакових систем (або модусів).

Твітінг (термін, запропонований О.В. Лутовиною) розглядається як окремий жанр, під яким передбачається новий соціокомунікативний вид в системі інтернет-технологій, що дозволяє наблизити письмове мовлення до усного, виявляти механізм комунікативної взаємодії користувачів соціальних медіа та механізму впливу поширеної та отриманої інформації на їх соціальну оцінку. Твітінг вивчали багато наукових: Е. І. Горошко, О. В. Лутовинова Т.Н.Полякова, С. Херрінг, С. Хонікут, А. Молетт та ін. Однак необхідно

підкреслити важливість розгляду твітінгу в рамках соціальних медіа, основним завданням якого є об'єднання індивідів та примушення до дії у заданій сфері (вийти на вулиці, проголосувати за потрібного кандидата тощо).

А. А. Селютин запропонував розмежувати жанри віртуальної комунікації на канонічні та неканонічні. Канонічними автор називає "такі жанри, які вже знайшли своє застосування в літературі, лінгвістиці або культурі", а неканонічними - "жанри, які зароджувались у рамках інтернет-простору і не можуть існувати поза ним" [5, с. 139]. Базуючись на цьому розмежуванні, твітінг можна віднести до неканонічних жанрів.

Існують різноманітні класифікації твітінгу, які допомагають розглянути нове явище з різних сторін: за темі (за категоріями), за формою, за особливостями комунікативних та рефлексивних процесів, тощо

Пропонуємо таку класифікацію медіа-повідомлень Твіттера за інформаційно-структурними ознаками:

1) Розмови. Твіти «тільки для друзів» або щоденники, медіаповідомлення особистих характеристик не цікаві для широкої публіки.

2) Світська бесіда:

• твіти-цитати - короткі висловлювання відомих авторів, повторення відомих фраз і слів;

• твіти-жарти;

• твіти-прохання;

• твіти-роздуми;

• твіти-посилання, тобто медіатексти, які містять посилання на інші ресурси;

• твіти-опитування (опитування найчастіше розміщується за посиланням у твіті);

• твіти-гасла.

3) Соціальні жести. Твіти, що демонструють співчуття до оточуючих.

4) Новини.

5) Самореклама. О. В. Лутовинова писала, що «саморепрезентація проявляється в реалізації мовною особистістю її прагнення до публічності, до визнання іншими. Саморепрезентативна ціль у віртуальному дискурсі є наслідком деформування структури взаємодії у віртуальному просторі в порівнянні з реальним» [3, с. 18].

6) Спам. Медіаповідомлення типу: *“The Fastest way to lose body fat in 1 week bitty...”*.

Отже, аналіз різних жанрів, представлених у роботах різних дослідників, дозволяє зробити висновок, що Твіттер не можна відносити ні до одного запропонованого жанру, оскільки він є комплексним багаторівневим соціокомунікативним явищем. Аналіз твітів дозволяє визначити твітінг як окремий жанр із властивими тільки йому характеристиками, що відрізняють його від інших жанрів соціальних медіа. Твітінг не може існувати поза інтернет-простором.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горошко Е.И. «Чирикающий» жанр 2.0 Твиттер или что нового появилось в виртуальном жанроведении / Е.И. Горошко // Вестник ТвГУ. Серия : Филология. – 2011. – № 1. – С. 11–20.
2. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / [гл. ред. В.Н. Ярцева; редкол. : Н.Д. Арутюнова, В.А. Виноградов, В.Г. Гак, Т.В. Гамкрелидзе и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/507a.html>
3. Лутовинова О. В. Языковая личность в виртуальном дискурсе : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Лутовинова Ольга Васильевна. – Волгоград, 2013. – 42 с.
4. Мелешенко О.О. Біомодальний твіт-текст як комунікативна одиниця інтернет жанру твітінг (на матеріалі твітінгу Дональда Трампа) // <https://periodicals.karazin.ua/foreignphilology/issue/view/749/900>
5. Селютин А. А. Жанры как форма коммуникативного выражения онлайн-личности / А.А.Селютин // Вестник ЧелГУ. – 2009. – № 35 (173). – С. 138-141.

**Ольга Вощевська,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка  
(м. Київ, Україна)

## **ІМІДЖ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Поняття «імідж» почали використовувати ще за часів Аристотеля, розглядаючи його суто з філософської точки зору. На Україні даний термін з'явився наприкінці ХХ сторіччя. Демократизація суспільства призвела до необхідності розвитку даного поняття не тільки в сфері бізнесу, мистецтва, але й освіти. Часто освітяни ігнорують важливість даного поняття. Не слід забувати, що імідж викладача впливає на імідж навчального закладу, що не може не відобразитися на популярності та авторитетності останнього. Тому потрібно чітко розібратися в необхідності створення правильного позитивного іміджу викладача вищої школи.

В англійському тлумачному словнику Longman “image - the opinion people have of a person, or the way the person seems to the public”, що в перекладі означає – думка інших людей про особу якою вона є, або якою її бачать інші люди [5]. Дане поняття пов'язане не тільки з зовнішнім виглядом, а й з внутрішнім змістом людини, її психологічним типом.

Аналіз літературних джерел дозволив виділити етапи формування педагогічного іміджу та представити їх наступною схемою: 1 етап – сприйняття образу, на основі якого буде формуватися цілісний імідж; 2 етап - аналіз інформації та уявна корекція сприйнятого образу відповідно до ідеального образу та індивідуальних особистостей того, хто сприймає; 3 етап - використання (примірювання, програвання) окремих елементів бажаного іміджу: стилю спілкування, техніки володіння жестами, одяг тощо; 4 етап: «уживання, входження» в образ; 5 етап: привласнення та індивідуалізація обраного (бажаного) образу [4].

Варто зазначити, що в деяких американських вузах є анонімні анкети для студентів за якими вони оцінюють викладачів, свого роду рейтинги.

Слід відмітити, що викладачі можуть ознайомлюватися з результатами даних анкет, бачити свої слабкі та сильні сторони, займатися самовдосконаленням, працювати над власним іміджем тощо.

Великий філософ та мислитель Ксенофонт свого часу зазначив: «ніхто не може навчитися у людини, яка не подобається». Презентуючи свій імідж викладач показує студентам якою особистістю він є, як ставиться до оточуючих, чого чекає від інших. Правильно підібраний імідж та манери самопрезентації викладача не тільки полегшують досягнення стратегічних цілей, але й впливають на формування особистого іміджу студентів і навіть вищого навчального закладу в цілому. Як зазначав видатний педагог К. Д. Ушинський «тільки особистість формує особистість».

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Воцевська О. В. Зміст і процес підготовки інженерів-аграрників у вищій школі США : монографія. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2011. – 220с.
2. Кулакова Т. Б. Имидж педагога как социокультурный феномен : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук / Т. Б. Кулакова. – М., 2007. – 201с.
3. Митина Л. М. Учитель как личность и как профессионал / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 289 с.
4. Олексенко В. П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя [Електронний ресурс] / В.П. Олексенко - Формування професійного іміджу сучасного вчителя. – Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/формування професійного іміджу.pdf>
5. Image. Longman dictionary online [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/image>

**Олена Галай,**  
старший викладач  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ДО ПИТАННЯ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ЦІЛЕЙ ТА ОЦІНОК РІВНІВ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

В 1999 році в Болоні міністрами освіти 29 європейських країн була підписана «Декларація про Європейський простір для вищої школи». Ця

Декларація стала ключовим документом нового етапу створення загальноєвропейського освітнього простору. В 2003 році до Болонського процесу приєдналась Росія, а в 2005 році – Україна. А вже згодом було створено документ Ради Європи під назвою «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: Вивчення, навчання, оцінювання» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»).

«Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: Вивчення, навчання, оцінювання» (ЗЄК) в доступній формі описують та визначають, чим необхідно оволодіти тому, хто вивчає мову, для використання її з метою спілкування, а також які вміння йому необхідно засвоїти та розвивати для успішної міжкультурної комунікації. Таким чином, була розроблена система рівнів володіння мовою та система опису цих рівнів:

**Рівень А** – Елементарне володіння (Basic User): A1 Рівень виживання (Breakthrough) та A2 Передпороговий рівень (Waystage).

**Рівень В** – Самостійне володіння (Independent User): B1 Пороговий рівень (Threshold) та B2 Пороговий просунутий рівень (Vantage).

**Рівень С** – Вільне володіння (Proficient User): C1 Рівень професійного володіння (Effective Operational Proficiency) та C2 Рівень досконалого володіння мовою (Mastery).

Введення загальноєвропейської системи рівнів володіння мовою, проте, не обмежує можливості закладів освіти в розробці та описі власних систем рівнів та модулів навчання. Однак, як показує досвід, використання стандартних категорій при створенні національних програм сприяє прозорості системи навчання, а розробка критеріїв оцінки рівня володіння мовою забезпечує взаємне визнання кваліфікаційних характеристик, отриманих при складанні екзаменів.

Незаперечним є той факт, що розподіл на усні та письмові види комунікативної діяльності (рецепцію, продукцію та інтеракцію) набагато ширший та глибший, ніж традиційне виділення чотирьох базових видів мовної діяльності, а саме: аудіювання, говоріння, читання, письмо). Він враховує нові

форми комунікації, такі як Інтернет чи аудіювання з візуальним супроводом (перегляд відеофільмів, робота з мультимедійними навчальними програмами і т.д.).

Крім того, «ЗЄК» стали основою для створення банків мовних та мовленнєвих даних для певних мов. Такі банки містять відібрані для перших двох рівнів А та В: а) теми та підтеми, б) типи текстів зі зразками, в) списки граматичних явищ, г) списки лексичних одиниць, д) перелік мовленнєвих функцій з урахуванням соціокультурної специфіки.

Не дивлячись на безперечно інноваційну та прогресивну роль «ЗЄК», вони дають багато приводів для критики, яка до цих пір звучить на міжнародних конференціях та в різноманітних публікаціях. Так, наприклад, перепорою для успішної імплементації загальноєвропейських компетенцій вважають той факт, що культурно-політичний статус європейських мов та культур не є ідентичним. Крім того, не ясно, на яку науково-теоретичну базу в області методики викладання та теорій навчання та вивчення іноземної мови опираються автори «ЗЄК».

Підводячи підсумки, слід зазначити, що не дивлячись на компромісний характер, «ЗЄК» вдалось зробити навчання та вивчення іноземної мови об'єктом широкомаштабного обговорення та дискусій. І вже сьогодні можна стверджувати, що «ЗЄК» стали початком нового періоду в теорії та практиці викладання та навчання мовам.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Council of Europe. Cambridge University Press. Департамент современных языков, Страсбург. – МГЛУ, 2003. – С.8.

2. Бориско Н.Ф. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка». Анализ некоторых аспектов / Иноземні мови. – №1. – 2005. – С8-14.



**Alla Gembaruk,**  
PhD, Associate Professor,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(Uman, Ukraine)

## **ASSESSMENT IN NEW METHODOLOGY CURRICULUM: INNOVATIVE APPROACH**

The new Methodology curriculum represents a significant change in the way English teachers are educated. Based on the competence approach to teaching and learning, the curriculum causes changes in all aspects of teacher education, including assessment.

Assessment in the new Methodology Curriculum meets up-to-date education requirements and is embedded in the learning process. It consists of two main components:

- Continuous assessment
- Final assessment.

Continuous assessment is carried out by the methodology teacher during each module and is both progress- and achievement-focused. Its main aim is to evaluate how successfully students achieved the learning outcomes for the module. Students complete assignments (including portfolios) for which they are given grades according to the detailed criteria in the assessment specifications for each module in the Curriculum. There is a wide range of assignment types in the Curriculum. These assignments are intended as learning experiences as well as ways of assessing students. Assignment types include: essays, reflective writing, report presentations, quizzes, lesson plans, case study materials, test design, a professional development plan, portfolio, etc. Assessment criteria vary according to assignment type. At the end of the course, all the scores for module assignments are averaged to yield a final grade [1, p.1].

Below is the example of the assessment specifications on *Module 1. Understanding Learners and Learning* [2, p. 2-3]. Assessment in this module consists of two assignments:

1. Cumulative check of understanding in the form of an open-book quiz (40% of total for the module).

2. Portfolio containing three items (60% of total for the module).

*Assignment 1*

Individually, do the open-book quiz (20 items) to check your understanding after units 1.1 – 1.3. For each item, write a maximum of 50 words and gain 2 points for fully correct answer or 1 point for partly correct answer. Refer to books or your session notes if necessary.

*Assignment 2*

Individually, create a portfolio containing the following items:

<b>Portfolio items</b>		<b>Weighting</b>
1	a personal account of your own language learning experience	20%
2	a set of recommendations aimed at developing learner autonomy in a specified group of schoolchildren	20%
3	a reflective report on key learning points	20%
<b>Total</b>		<b>60%</b>

*Item 1*

Write a personal account (between 250 and 300 words) of your own language learning experience addressing motivation, self-esteem, learning styles, learner strategies, interlanguage development stages; how much of your English knowledge has been learnt and how much acquired (20% of total for the module).

<b>Assessment criteria</b>	<b>Weighting</b>
Task fulfilment (number of words, deadline met)	5%
Evidence of the ability to reflect on the learning experience	10%
Coherence of writing	5%
<b>Total</b>	<b>20 %</b>

*Item 2*

Compile a profile for a specified group of learners you observed at school (see the table below) and give a set of recommendations (maximum 300 words) aimed at developing learner autonomy. Refer to relevant theories.

*Group profile*

<b>Age</b>	
<b>L1</b>	
<b>Cultural background</b>	
<b>Level of English</b>	
<b>Learning styles</b>	
<b>Learning needs</b>	

<b>Assessment criteria</b>	<b>Weighting</b>
Task fulfilment (number of words, learners' profile included, deadline met)	5%
Evidence of the ability to to make practical recommendations for developing autonomy in learners with reference to relevant theories	15%
<b>Total</b>	<b>20 %</b>

*Item 3*

Write a reflective account (maximum 300 words) of 3 to 5 most important learning points across units 1.1 – 1.3, including lesson observation. Explain why they are important and how they are relevant to you as a future teacher and to your future learners (20% of total for the module).

<b>Assessment criteria</b>	<b>Weighting</b>
Task fulfilment (number of key points, number of words, deadline met)	5%
Evidence of relevant reflection	15%
<b>Total</b>	<b>20 %</b>

Final assessment is carried out at the end of the methodology course. It is aimed at evaluating how successfully a student achieved the learning outcomes of the whole Curriculum as detailed in the Profile of a Newly-Qualified English Teacher. This assessment consists of the following components: Average score achieved in all module assessments (30%) Observed teaching (40%) Qualification paper (30%). Each component is assessed separately according to different criteria. To pass the Methodology course, students must be successful in all of the three components.

Thus, the innovative approach to assessment meets modern education requirements and promotes the development of new generation school teacher, able to think critically, to express and/or defend his or her point of view, to make decisions. And what is more, ready to implement changes in school which is very important in the framework of “The New Ukrainian School” reform.

#### **REFERENCES**

1. Core Curriculum English Language Teaching Methodology: Assesment, Available URL: [http://docs.wixstatic.com/ugd/15b470\\_fdc26309944f47498b5ac3440544eca6.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_fdc26309944f47498b5ac3440544eca6.pdf) [accessed 10 September 2018].
2. Core Curriculum English Language Teaching Methodology: Course Modules 1 and 2. Available URL: [http://docs.wixstatic.com/ugd/15b470\\_99a179aa92184262a670e3f8a7c2c153.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_99a179aa92184262a670e3f8a7c2c153.pdf) [accessed 10 September 2018].

**Volodymyr Goshylyk,**  
PhD, Associate Professor,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

## **EVALUATING STUDENTS' PROGRESS IN ESSAY WRITING**

It's a well-known fact that assessment has always been an integral part of everyday learning and teaching. The problem is that assessment as a multifaceted and complex phenomenon, taking many forms, is to be of utmost objectivity.

The matter of assessment objectivity is also important because of its summative and formative purposes (often referred to as “assessment *of* learning” and “assessment *for* learning”). They determine the universal understanding of assessment as a mighty tool for educators.

Aiming at supporting learning, the widespread academic progress evaluation techniques facilitate the teachers' work only in case of having definite instructions on their effective use.

The paper offers the worked out criteria concerning evaluating students' progress in essay writing. It introduces the reader to the way of implementing a range of ideas, discussed within various professional and academic publications.

In essay evaluation the teacher might preferably give 2 grades (1 for the content and 1 for grammar). The focus is made on the mistakes taking into consideration the following criteria:

**\* *Content Evaluation (5 Points)***

**5** Resourceful, controlled and natural use of language, showing good range of vocabulary and structure. The task is fully completed, with good use of cohesive devices, coherent in terms of organization and style. The ideas are also well thought-out and worthwhile.

**4** Sufficiently natural. Some evidence of range of vocabulary and structure. Good realization of task, attention paid to organization and cohesion; style usually appropriate. Strong in most areas, but intermittently deficient in one area or

containing minor problems in more than one area. For instance, the essay may be strong in all areas but have some problems with audience contact, portions may lose focus or be underdeveloped, or there may be some distracting inconsistencies or errors in style (coherence).

**3** The essay generally does the main job of the assignment – so it maintains its purpose. But it’s either intermittently deficient in two categories or consistently deficient in one. For instance, either (a) task reasonably achieved, accuracy of language satisfactory and adequate range of vocabulary and range of structures or (b) an ambitious attempt at the task, causing a number of non-impending errors, but a good range of vocabulary and structure demonstrated. There might be minor omissions, but content clearly organized.

**2** Some attempt at task but lack of expansion and/or noticeable omissions/irrelevancies. Noticeable lifting of language from the input, often inappropriately. Sometimes obscure communication and/or language is too elementary for this level. The content is not clearly organized.

**F/0** This is an essay that either was not turned in, or is so deficient in so many areas that it might just as well not have been. Or, it could be an essay which completely misses the assignment altogether.

**Important!** *The student’s final grade is obtained by summing the results of fitting the assigned criteria and then dividing the score by 5.*

<b>Criteria</b>	<b>Low</b>				<b>High</b>
Ideas	1	2	3	4	5
Organization, structure, coherence	1	2	3	4	5
Complete understanding of the task and topic	1	2	3	4	5
Range of vocabulary (thematic vocabulary)	1	2	3	4	5
Use of details and examples	1	2	3	4	5
Subtotal					
<b>Total</b>					

**\* Grammar Correction**

1 mistake per page – 5

3 mistakes per page – 3

2 mistakes per page – 4

4 mistakes per page – 2

The elaborated and practically tested experience of interim and final assessment of the students' advance in writing essays meets the requirements of the Bologna System striving for high quality education.

**Наталя Гут,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

**Вікторія Щаблевська,**

студентка 2м курсу,  
факультет соціальної та психологічної освіти,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(м. Умань, Україна)

**ART TECHNOLOGIES AS MEANS OF FUTURE SCHOOL  
PSYCHOLOGISTS' VOCABULARY DEVELOPMENT**

In the modern society developing with its rapid dynamics, art becomes of particular importance, since it is able to comprehensively influence people and make them more humane. Teachers and psychologists try to involve art power into educational process for solving the problems of development, education, training and support of children. It is art that also has infinite possibilities when it comes to intellectual development. The application of different genres for teaching can revive and sometimes enrich the routine educational process, make it more intense and interesting, and also ensure the effective achievement of educational goals.

**The benefits from learning a foreign language for modern specialists have been recognized by scientists and teachers.** And there is the constant search to incorporate new technologies in the learning process and make students foster the

four c's: communication, creativity, collaboration and critical thinking. Art technologies such as illustrative visualization, watching movies, listening to music, creating collages on different topics, learning poems, rhyming, songs, artistic works, staging, performing various roles in dialogues, role plays, small plays are of great importance here as they stimulate the interest of students in learning a foreign language, restore their inner strength, accelerate their intellectual development, in other words, unites their perception of the world, feelings and experiences.

Art technologies are also widely used for foreign language learning and teaching. Although they are treated as a good and rather effective method for teaching mostly preschool children and primary school children, modern researches demonstrate their value for teaching adults as well [1]. There are a few reasons why introducing art technologies may improve classroom learning: (1) they break monotony and therefore increase alertness, (2) they allow students to express and choose their preferred learning medium, thus increasing their interest and (3) they facilitate memorizing by using multi-modal material [2]. It should be noted that art technologies are suitable for working with students having different abilities and in mixed groups, as they allow every student to work without tension and be evaluated for his/ her contribution individually.

In Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University students- future psychologists studying foreign language enrich their active vocabulary in both general pedagogical and professional vocabulary. The main purpose of the discipline "Foreign language" is to prepare a specialist who will understand authentic professional texts, freely work with documents, popular, specialized and Internet sources, will conduct research, using professional vocabulary. Used together with traditional methods and techniques for students' professional training (lectures, reports, writing essays, disputes, conferences, writing scripts and plans of lessons, games, modeling of situations, etc.), art-therapeutic methods develop creativity, sociability, reflectivity, empathy and other professionally important qualities, helping to master foreign language vocabulary.



One of the most effective techniques for training future psychologists is art therapy [1], which involves the use of creative techniques to help people express themselves artistically and examine the psychological and emotional undertones in their art. With the guidance of a credentialed art therapist, clients can "decode" the nonverbal messages, symbols, and metaphors often found in these art forms, which should lead to a better [understanding](#) of their feelings and behavior so they can move on to resolve deeper issues [3]. However, it is important to restate that educators are not therapists and cannot be engaged in diagnosis or treatment of serious mental health disorders. But an educator with concomitant training in art therapy can design assignments and settings where students are free to make art based on their own free-flowing ideas and engage in conversations that address the meanings in those images [4]. Among the advantages of using art therapy there can be as follows: it is a means of self-development, has "insight-oriented" character, that determine the atmosphere of trust, understanding of the inner world etc., it has no limits and restrictions in application, tries to develop the creative potential of the individual, internal mechanisms of self-regulation and self-mobilization, it can have psychological correction influences and uses the power of non-verbal communication [1].

Consequently, elements of art therapy are mostly used when students start learning professional vocabulary in general and topic "Types of professional therapy" in particular. They have the opportunity, on the one hand, to engage in foreign-language activities with the help of art practices, and on the other hand, to demonstrate their knowledge by analyzing the works of classmates, to act as specialists who implement such methods in the English-speaking environment and enrich their professional vocabulary. Besides, the use of art therapy elements allows making learning a foreign language creative, interesting, not boring, very alive and diverse. That is, in education it serves as both method and means, involving students in professional communication in English.

Thus, the elements of art therapy, used in an area not typical for such a method – foreign language learning and teaching – stimulate the imagination, develop thinking, and create a situation for students to develop their vocabulary

together with professional practices. At the same time, it helps students to acquire rules of language etiquette, search for techniques to solve professional situations, develop the skills of speaking and listening. Art-therapeutic methods create a favourable psychological climate and mastering a foreign language takes place in natural conditions. They develop motivation and self-esteem; help successfully form skills and abilities which foster the development of communicative competence.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інжиєвська, Л. А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів / Л. А. Інжиєвська // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Психологія. – 18 (26). – 2013. – С. 106-114.
2. Gliga F. *Teaching by art therapy* / Fotinica Gliga // [Procedia – Social and Behavioral Sciences](#). – Volume 15. – 2011. – P. 3042-3045.
3. Art therapy // Psychology today. – Режим доступу: <https://www.psychologytoday.com/us/therapy-types/art-therapy>
4. Gnezda N. Art therapy in educational settings: a confluence of practices / Nicole Gnezda // Arts & Teaching Journal. – 2015. – Режим доступу: <https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=atj>

**Svitlana Derkach**  
PhD, Associate Professor,  
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University  
(Uman, Ukraine)

#### TEACHER NONVERBAL BEHAVIOUR AND COMMUNICATION IN THE CLASSROOM

*“Action speaks louder than words”*

Most of the empirical studies on nonverbal communication in the classroom have a significant presence in fields related to teacher styles. Its role as an important tool for teacher has been well demonstrated in various scientific sources.

Historically, scientific investigation on nonverbal communication and behavior began in 1872 with Charles Darwin's publication *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Since that time, research has identified several different types of nonverbal communication.

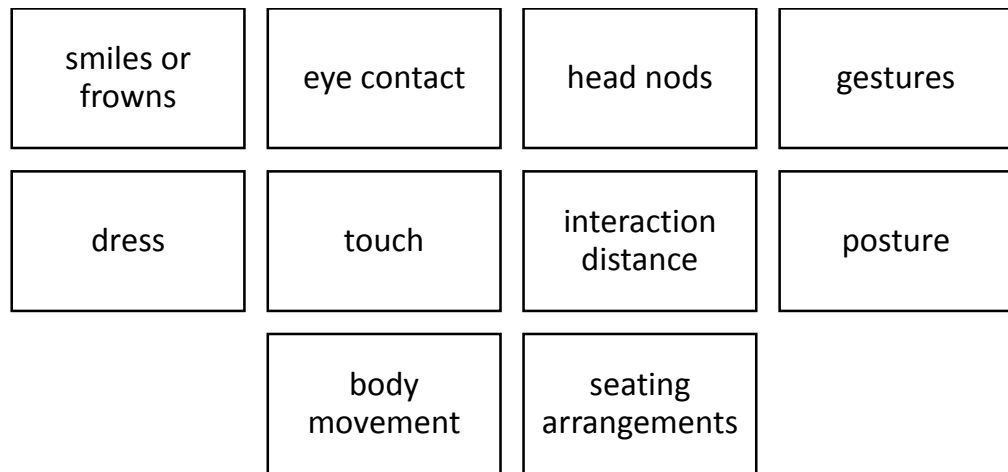
According to interesting works of such experts as Miles L. Patterson “*Nonverbal Behaviour: A Functional Perspective*”, Aron W. Siegman and Stanley Feldstein “*Nonverbal Behaviour and Communication*”, nonverbal communication reveals teacher’s cues and behaviours including postures, facial expression, eye gaze, gestures, and tone of voice. Such nonverbal interaction shows who the teachers are and how they relate to students in the classroom. Besides, an approach to the study of teacher behavior is based on systematic observation of teacher-student interaction in the classroom in the work of Flanders “*Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*” [3-4].

Although the teaching-learning process is ordinarily associated with verbal interaction, non-verbal communication operates as a silent language that influences the process. What makes study of non-verbal communication so valuable and attracting is that some scientists contend that it comprises about 65 percent of the social meaning of the classroom communication system [1]. As the old saying goes, “Action speaks louder than words”.

Generally, Miles L. Patterson in his study states that nonverbal behavior in the classroom serves five teacher functions [2]:

- 1) *providing information*, or elaborating upon a verbal statement;
- 2) *regulating interactions*, such as pointing to someone;
- 3) *expressing intimacy or liking*, such as smiling or touching a student on the shoulder;
- 4) *exercising social control*, reinforcing a classroom rule by proximity or distance;
- 5) *facilitating goals*, as when demonstrating a skill that requires motor activity or gesturing.

However, other researchers such as Stephens and Valentine in their study of 225 teachers observed 10 specific nonverbal behaviors [5]:



**Figure 1. Nonverbal behaviors of teachers outlined by Stephens and Valentine**

In general, the first four behaviours are easily interpreted by the observer; some smiles, eye contact, head nods, and gestures are expected, but too many make students suspicious and uneasy. Dress is a matter of professional code and expectation. Distance, touch, body movement, posture and seating are open to more interpretation, are likely to have personal meaning between communicators, and are based on personalities and social relationships.

Different types of these five behaviours, especially distance, touch, and body movement can be taken as indications of the degree of formality in the relationship between the communicators, from intimate and personal to social and public. Teachers should maintain a social or public relationship, that is a formal relationship with their students. Behaviours that can be interpreted as intimate and personal relations should be avoided.

Finally, it is worth concluding that teacher nonverbal behaviour and communication are seen as being so powerful and influential in the classroom. Taking to consideration studies of experienced researchers, facial expressions such as smiles, frowns, nods, eye contact outnumber the proportion of nonverbal communication because the teacher's look is often the first thing we see, even before we hear what they have to say [1-5]. Considering the tone of voice, it can have the powerful effect on the meaning of a sentence. When said in a strong voice, listeners might interpret approval, support and enthusiasm. The same words said in a hesitant

tone of voice might convey disapproval and discouragement. That's why the important thing to remember is that various nonverbal behaviours of the teacher can be understood as encouraging and restricting and this in some extent can affect student activity and preparation in the classroom. The point is that teachers in their personal and professional pursuits are to become aware of how their mannerisms influence communication and relations with students.

#### **REFERENCES**

1. Aron W. Siegman and Stanley Feldstein. *Nonverbal Behaviour and Communication*. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
2. Miles L. Patterson. *Nonverbal Behaviour: A Functional Perspective*. – New York, Springer, 1983.
3. Ned A. Flanders. *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement*. - Washington, DC, 1965.
4. Ned A. Flanders. *Analyzing Teaching Behaviour*. - Reading, MA, 1970.
5. P. Stephens and J. Valentine. *Assessing Principal Nonverbal Communication* // *Educational Research Quarterly*, 1986.

**Ольга Денічева**

кандидат педагогічних наук, старший викладач,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
(Житомир, Україна)

#### **ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В АВСТРІЇ**

Проблема білінгвального навчання розглядається як засіб, який об'єднує різні погляди у процесі розвитку багатомовного середовища в Західній Європі. Білінгвальне навчання вважається складовою навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу Австрії. Метою такого навчання є знаходження спільних та відмінних рис в мовній інтонації різних культур; виховання толерантного ставлення до стандартів життя і норм поведінки іншомовних народів. Різні форми білінгвального навчання розвивають комунікативні навички (вербальної та невербальної комунікації), які полегшують спілкування індивіда в багатомовному соціумі. Це формує інтеркультурну компетентність, створює умови для вільного вибору майбутньої професії.

Важливого значення у білінгвальних школах Австрії набуває також і виховання гендерної рівності серед дітей іммігрантів. Розуміння і сприйняття гендерної рівності у полікультурній Австрії є необхідним компонентом навчально-виховного процесу в гімназіях різного типу, оскільки в існуючих білінгвальних класах (за проектом «Віденська білінгвальна школа») навчаються діти різних етнічних меншин із неоднаковими конфесійними світоглядними переконаннями. Від правильного, коректного відношення до поняття «гендерна рівність» залежить розвиток культури нації та успіх співробітництва у світовому економічному просторі.

В Австрії результати розвитку двомовної освіти представлені у програмах та проектах, до яких належать: «Сприяння мовному розмаїттю та загальношкільному розвитку» (Promoting linguistic diversity and whole-school development) за авторством А. Л. Грими (Antoinette Camilleri Grima); новітні методики викладання у навчально-виховному процесі паралельно на два мовних напрями «Блоги – Веб журнали в мовній освіті» (BLOGS – Web journals in language education), автор М. Каміллері (Mario Camilleri) та методичні рекомендації відповідно до профілізації середніх навчальних закладів, зокрема гуманітарних гімназій.

В Австрії у 2006 році за підтримки Міністерства Освіти, Науки і Культури розробляється і публікується програма «Майбутнє освіти – Школа 2020» («Zukunft der Bildung – Schule 2020»), авторами якої є група австрійських науковців: М. Кірхер-Кохль (M. Kircher-Kohl), В. Едер (W. Eder), П. Хартель (P. Hartel) та ін.. Програма «Школа 2020» складається з комплексу ідей та дій, спрямованих на здійснення реформ у системі освіти Австрії. Відповідно до теоретичних засад програми, реформування системи освіти слід розпочинати з дитячого садка, тобто з 5 років [1, с. 22]. Для дитини навчальний заклад повинен бути «школою життя і досвіду» і має сприйматися нею як джерело отримання необхідної інформації, корисної у майбутньому. Модель наступних ступенів системи освіти зберігається: початкова школа – молодша середня (нижчий ступінь) – старша середня (вищий ступінь) – університет;

іспити при переході у 4 та 8 клас залишаються. Об'єктом реформування, згідно з програмою, є не структура шкільної системи, а ідеологічна місія школи як соціальної установи.

Вихідні положення програми «Школа 2020» свідчать про те, що сутність реформаційних процесів передбачає: виявлення природного потенціалу дитини; формування та розвиток у неї низки компетенцій (мовної, інтеркультурної, соціальної ін.); профорієнтацію на вищому ступені навчання в середніх закладах різного типу; підвищення кваліфікаційного рівня вчителів; здобуття якісної освіти та знань відповідно до світових освітніх стандартів.

Таким чином, реалізація білінгвального навчання у навчально-виховному процесі набуває особливого значення. Основна увага також приділяється усвідомленню особистістю важливості вивчення більше однієї мови, що сприятиме розвитку мислення, засвоєнню лексики не тільки в межах професійного і фахового зростання індивіду, а також у різних сферах повсякденного життя.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Zukunft der Bildung – Schule 2020 / P. Hartel, J.-C. Culen, W. Eder. – Wien, 2006. – 35 s.

**Анна Долуда**

викладач,

Житлово-комунальний коледж

Харківського національного університету  
міського господарства імені О.М. Бекетова  
(Харків, Україна)

#### **ДЕЯКІ ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ**

Проблема якості освіти сьогодні є найбільш актуальною. Формування вищої освіти в Україні визначене вимогами часу та демографічною реальністю в нашій країні. Розвиток системи освіти тісно пов'язаний з тими змінами, які

відбуваються в суспільстві, він має бути динамічним і базуватися на впровадженні досягнень педагогічної науки та передового досвіду в процес навчання.

Навчальний процес у ВУЗі має бути спрямований на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців. Він також повинен враховувати можливість впровадження освіти у будь-якому закордонному ВНЗ і одержання відповідної кваліфікації на основі певного закінченого циклу освіти [1].

Сучасна галузь готельно-ресторанної індустрії в цілому вимагає від фахівців галузі володіння не тільки фаховими знаннями, але й навичками креативного мислення, здатності до нестандартного розв'язання виробничих питань. Це вимагає змін у змісті підготовки майбутніх робітників сфери послуг

Будь яка діяльність, в тому числі і навчальна, формується під впливом потреб. Потреба в опануванні знань реалізується в мотивах. Мотив, який понад усе здатний стимулювати як аудиторну, так і позааудиторну навчальну діяльність, – це інтерес до процесу пізнання, потреба в самостійному пошуку знань, їх творчому засвоєнні.

Отже, пріоритетне завдання викладача перш за все полягає в тому, щоб збудити у студентах інтерес до дисципліни, що вивчається, до активного виконання різних навчальних занять, в тому числі до самостійного опанування знань [2]. Досягнути цієї мети можливо тільки тоді, коли студент своєчасно та вміло ознайомлен з його майбутньою професійною діяльністю, націлен на науково-дослідну роботу, у нього сформоване уявлення про вміння і навички, якими він повинен володіти після закінчення навчання з обраної спеціальності.

Підвищити зацікавленість студентів до навчання зі спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» викладачі фахових дисциплін в Житлово-комунальному коледжі ХНУМГ ім. О.М. Бекетова намагаються за допомогою:

1. Впровадження у навчальний процес рейтингової системи оцінки знань. Це допомагає перетворити пасивність студентів у динамічних



учасників навчально-пізнавального процесу. Суть рейтингової системи оцінювання полягає в тому, щоб підсумувати бали, які студенти отримують за різні види роботи і в такий спосіб визначити рівень знань, умінь та навичок за вивчену дисципліну. Вимоги щодо рейтингової оцінки доводяться до відома студентів перед початком вивчення дисципліни. Їм пояснюється, яку кількість балів необхідно набрати і за яку саме роботу їх можна отримати. Коли вивчення дисципліни розбивається на модулі, оцінювання знань може в основному проводитись рейтингом, при цьому підсумковий контроль у вигляді заліку або екзамену – відсутній. Треба зазначити, що при цьому методі навчання студент усвідомлює, що краще засвоїти предмет під час навчання, а перед підсумковим контролем тільки підвести підсумки засвоєних знань, що спонукає кожного активізувати власне навчання продовж семестру.

2. Застосування інноваційно-комунікативних методів навчання, коли студент і викладач є суб'єктами навчання. Учасники освітнього процесу при цьому взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують завдання, моделюють ситуації, оцінюють дії один одного та свою власну поведінку. Студенти знаходяться в реальній атмосфері ділового співробітництва, оптимальній для вироблення навичок і якостей майбутнього фахівця.

3. Вдосконалення форм та методів проведення лекційних та практичних занять, практички (навчально-виробничої, технологічної та переддипломної практики) у колі співробітництва з закладами готельного та ресторанного господарства Україні та світі.

Зупинимось на деяких формах проведення лекційних занять, які найчастіше використовуються у нашій методичній системі викладання фахових дисциплін:

*Проблемна лекція*, що активізує особистий пошук студентів, пошукову та дослідну діяльність. На перших етапах у групах з високим рівнем пізнавальної діяльності викладач буде лекцію таким чином, що сам ставить проблему і на очах у групи демонструє можливі шляхи її вирішення. У

подальшому переходить до частково-пошукових методів, а саме: лектор створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку рішення (застосування методу «мозковий штурм»). Піком проблемного навчання стає використання евристичних методів, тобто викладач, готуючись до лекції, підбирає й komponує навчальний матеріал таким чином, щоб студенти самостійно виокремили з нього проблему і на семінарському занятті продемонстрували власні варіанти її вирішення.

*Лекція-конференція*, яка проводиться за схемою наукових конференцій. Такий вид лекцій, з одного боку, значно підвищує роль самопідготовки, з іншого – дозволяє виявляти резерви науково-педагогічних кадрів.

*Лекція-бесіда* може перетворитись в *лекцію-диспут*, і, так би мовити, природнім шляхом, і в результаті запланованих дій лектора. Одна з функцій лектора – короткий виступ на початку зустрічі, але потім йде не просто розмова -діалог зі студентами, а полемічна бесіда. Функції лектора передбачають таку постановку питань, яка веде до зіткнення думок і, відповідно, до пошуку аргументів, до поглибленого аналізу проблем, що розглядаються

*Інтерактивна лекція (лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку)*. Проводиться як за допомогою звичайних вербальних (словесних) засобів, так і за допомогою технічних засобів навчання у спеціально обладнаних аудиторіях. При такій формі організації заняття долається перша вада, за яку критикують лекції: студент перестає бути пасивним об'єктом навчання, а готується не тільки до семінарських і практичних занять, але і до лекції, на якій, до речі, дозволяється виставляти оцінки. По-друге, вдається здійснювати диференційований підхід, діагностуючи рівень обізнаності в темі. По-третє, з'являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно надиктовувати основні положення і визначення – вони вже зафіксовані в конспектах.

4. Активізація самостійного опанування навчальним матеріалом з застосуванням платформи дистанційного навчання «Moodle».

Таким чином, використання сучасних інтерактивних методів навчання студентів спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» в Житлово-комунальному коледжі ХНУМГ ім. О.М. Бекетова направлене на задоволення можливостей особистості (студента) в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за обраним напрямом і дозволяє забезпечити її мобільність на ринку праці.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Сучасна парадигма вищої освіти»: XIII Всеукраїнська науково-методична конференція, 30 вересня 2016. – Х.: ХДУХТ, С. 439.
2. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. 2-ге видання, доповнене. – К.: «Академвидав», 2010.

**Наталія Дудик,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)  
**Тетяна Зевченко,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Сучасна інформаційна революція і пов'язане з нею формування інформаційного суспільства висувають інформацію і знання на передній план соціально-економічного розвитку, що веде до кардинальних змін в освітній парадигмі.

Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними. Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються

показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану.

Головною метою запровадження інновацій в освіті є необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. В ситуації, характерній для сьогоденного розвитку освіти, важливо усвідомити перспективи освітніх процесів, проаналізувати діалектику взаємозв'язку класичних і інноваційних освітніх технологій. Це дозволить побачити орієнтири і цілеспрямовано вибудувати тактику навчання будь-якої дисципліни, у т.ч. іноземної мови.

Багато науковців аналізують окремі аспекти сучасного революційного освітнього процесу (Ващенко Л.М., Вербицький А.А., Вульфсон Б.Л., Іщенко А.Ю., Карпенко М.М., Кремень В.Г., Купцов В.І., Петрова Т.В., Clark A., Dale R., Steffens K. та інші) і виокремлюють наступні тенденції: неперервність освіти і освіта дорослих; комп'ютеризація освіти; перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання з включенням елементів проблемності і наукового пошуку; перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості; організація взаємодії студента і викладача як колективної, сумісної діяльності; перетворення знань в товар і розвиток ринкових відносин у сфері освіти; інтеграція освіти: із категорії національних пріоритетів високорозвинутих країн воно переходить у категорію світових пріоритетів.

Світові тенденції освіти в епоху розвитку комп'ютерних технологій пропонують використовувати мережеву/цифрову (без участі викладача) педагогіку для підвищення якості освіти за рахунок інформаційно-комунікаційних технологій, створення глобальних університетів і глобального ринку освітніх послуг. Слід наголосити, що сучасна освіта не заперечує педагогічну думку минулого, а лише розвиває її в умовах цифрового середовища. Сьогодні серед різних напрямів в освіті і навчанні існує традиційна схема навчання з додаванням ряду комп'ютерних технологій, а також напрям, пов'язаний із глобальною комп'ютеризацією. До напрямів,

пов'язаних з глобальною комп'ютеризацією, відноситься e-learning (мережеве, цифрове, он-лайн навчання). В його основі лежить відкритість освітніх ресурсів, децентралізація навчальної діяльності і використання в цих цілях цифрових технологій.

Існує ряд найбільш використовуваних інноваційних технологій: змішане / гібридне навчання (blended learning); дистанційна освіта; мобільне навчання - різновид дистанційного електронного навчання, для якого характерно використання мобільних пристроїв (планшетів, смартфонів, ігрових приставок), що відкривають доступ до мережевих освітніх ресурсів із будь-якої точки світу; "перевернуте" навчання (flipped blended classroom learning) - педагогічна технологія, **що** спирається на ідеї активного навчання, сутність цієї технології полягає в тому, що пояснення студенти слухають дома, а домашні завдання виконують в аудиторії; гейміфікація / ігрове навчання (gamification); синхронне навчання (synch learning) – різновид онлайн навчання, під час якого взаємодія між слухачем і викладачем відбувається в режимі реального часу.

Другий напрям освітніх технологій – класика навчального процесу – це такі технології, як когнітивне навчання (cognitive apprenticeship), прикладом такої технології є мізковий штурм, інтерактивне навчання. Когнітивне навчання широко використовує візуалізацію інформації і структурно-логічні схеми, скрен-букінг, інтелект-карти, кластерінг, постери, інфографіка, проектно-орієнтоване навчання / метод проектів (project based learning); активний і інтерактивний метод навчання; інформаційно-комунікативні технології, в яких для навчання використовуються соціальні мережі, Skype, Twitter.

Проблеми сучасної освіти стають транснаціональним явищем, предметом дискурсу не лише національних інститутів освітньої політики, а й наддержавних об'єднань, міжнародних громадських організацій. Інтенсивність загальноосвітніх реформ, з одного боку, руйнує усталені стереотипи й активізує процеси змін, з іншого боку, нівелює національні особливості та академічні цінності. Збереження розумного балансу потребує

від української освіти переосмислення її місії, гнучкого узгодження стратегії освітньої політики з високою культурою професійної діяльності.

Отже, освіта, знаходячись на перехресті суспільно-політичних і економічних змін, вбирає в себе всі їх прояви і віддзеркалює їх у навчально-виховній, науковій, управлінській практиці освітян. На шляху трансформацій відбуваються надзвичайно складні процеси і нерідко вони в діяльності працівників освіти виражаються діаметрально протилежними станами: від захоплення новим до абсолютного його ігнорування.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Карпова С.В. Современное образование в эпоху глобализации: традиционная классика VS цифровые технологии / С.В. Карпова, Л.В. Гнатовская // Іноземні мови. – 2016. – №4. – С. 41-51.
2. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі / Н. Кошечко // Педагогіка. – 2015. – №1. – С. 35-35.
3. Інноваційні технології у підготовці вчителя сучасної школи / Н.М. Коляда та ін., за аг. ред. Н.С. Побірченко. – Черкаси : ДП "Черкаський ЦНП", 2012. – 448 с.
4. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти: науково-методичний посібник / Л.М. Ващенко та ін. За наук. ред. Л.М. Ващенко. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 140 с.

**Оксана Заболотна,**

доктор педагогічних наук, професор,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

**Світлана Щудло,**

доктор соціологічних наук, професор,  
Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка  
(Дрогобич, Україна)

#### **ШКІЛЬНА АВТОНОМІЯ І ЛІДЕРСТВО ВЧИТЕЛІВ: ВИСНОВКИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ – 2018**

Сьогодні української освіти притаманні зміни щодо вимог до професійних умінь і навичок учителів, які працюватимуть у новій українській школі. Перш за все, вони стосуються постійного професійного удосконалення

та лідерства вчителів. Проте огляд української педагогічної літератури дає підстави для висновків про те, що у розуміння поняття «лідерство вчителів» у ній відрізняється від того, як воно представлено у міжнародних дослідженнях.

В українській педагогічній теорії і шкільній практиці лідерство вчителів представлено як «офіційна група шкільної адміністрації, представлена директором та його заступниками» (Shchudlo & Kovalchuk, 2014). У такому розумінні проблеми лідерства вчителів фактично не беруться до уваги, саме тому автори цієї статті зосереджують увагу на взаємозв'язку шкільної автономії та лідерства вчителів.

**Методологія дослідження.** Висновки представлено на основі Всеукраїнського моніторингового дослідження навчання і викладання (за методологією TALIS), проведеного Українською асоціацією дослідників освіти в 2017 р. (автори статті – координатори дослідження). Це дослідження було проведено в контексті проекту «Вчитель» в рамках масштабного проекту «Реформа освіти: оцінювання якості у міжнародному контексті», що був реалізований асоціацією «Крок за кроком» за підтримки Міністерства освіти і науки України. Важливість такого дослідження зумовлена тим, що Україна не брала участі у цьому міжнародному опитуванні ОЕСР у 2008, 2013 і в 2018, що позбавило її цінної інформації щодо ситуації в середній освіті. Зважаючи на це, Українська асоціація дослідників освіти звернулася до ОЕСР з проханням надати дозвіл на використання анкет TALIS 2013 для учителів і директорів шкіл, на що отримала ствердну відповідь.

Дослідження було проведено в усіх регіонах України (крім Криму та зони конфлікту), яким шляхом анкетного опитування було охоплено 201 директора з 201 школи, а також 3600 учителів середньої ланки шкільної освіти (МСКО 2).

З метою відповіді на поставлене дослідницьке питання (який взаємозв'язок між автономією школи і лідерством учителів?) було проаналізовано відповіді на запитання анкети для директорів шкіл, які мали на меті з'ясувати рівень шкільної автономії та відповідальності за прийняття

рішень щодо діяльності школи. За результатами TALIS 2013 виявлено, що в досліджених країнах різний рівень автономії у різних сферах функціонування школи. Суттєві відмінності ми виявили нашим дослідженням і щодо України.

У таблиці 1 представлено розподіл учителів у школах України, де, на думку директорів, школи несуть ключову відповідальність за прийняття рішень у різних сферах. Оскільки лідерство учителів прямо пов'язане з їхньою здатністю впливати на різні аспекти шкільного життя, важливо взяти до уваги інформацію щодо цього впливу.

Таблиця 1

**Розподіл вчителів, директори яких вказали, що основна відповідальність за прийняття рішень у видах діяльності знаходиться на рівні школи**

Tasks	Відповідальність школи (включаючи вчителів)		Відповідальність учителів
	Середній по Україні	Середній по TALIS	Середній по Україні
Працевлаштування вчителів	65,7	74,7	1,2
Звільнення вчителів з роботи	54,1	68,4	3,0
Встановлення розміру зарплатні, в тому числі шкали виплат	23,5	35,9	1,2
Визначення підвищення зарплатні	20,3	37,1	4,2
Розподіл бюджету школи	45,4	82,5	5,5
Визначення дисциплінарної відповідальності стосовно учнів	98,8	95,8	50,9
Визначення процедури оцінювання учнів, у тому числі державного оцінювання	75,1	79,1	50,3
Затвердження прийняття учнів до школи	100,0	81,2	2,4
Обрання навчального матеріалу	94,0	94,0	88,5
Визначення змістового наповнення предметів, у тому числі на рівні навчальних планів	86,9	64,6	68,5

Джерело: (Щудло, Заболотна & Лісова, 2018).



З проаналізованого спектру відповідальності, що в освітньому процесі беруть на себе вчителі шкіл, як доводить дослідження, всі українські вчителі працюють у школах, які беруть на себе відповідальність за затвердження прийняття учнів до школи (середній по країнах TALIS 2013 – 81,2 %). Майже всі українські вчителі (98,8 %) працюють у школах, які мають свободу щодо визначення дисциплінарної відповідальності стосовно учнів (середній показник по країнах TALIS 2013 – 95,8 %). 94 % українських учителів працюють у школах, які мають право вибору навчальних матеріалів, а 75 % - у школах, які визначають процедури оцінювання і визначають зміст навчального матеріалу.

Проте менше чверті українських учителів працюють у школах, які впливають на фінансові аспекти діяльності школи: визначення початкової заробітної плати вчителів (23,5%) або підвищення заробітної плати (20,3%).

За результатами TALIS 2013 встановлено, що є низка країн, школи в яких мають значну автономію: Чеська Республіка, Нідерланди, Словацька Республіка, Об'єднане Королівство. На жаль, можемо констатувати, що українські школи мають селективну автономію – тобто, школа бере на себе відповідальність лише за ті види діяльності, які не стосуються фінансових питань.

Водночас, якщо йдеться про відповідальність учителів, не можемо не зазначити, що вона прямо залежить від відповідальності школи. Зважаючи на те, що відповідальність школи розподілена між директором, бухгалтером, завучами, завідувачами кафедр і предметних комісій, батьками і вчителями, останні відповідно мають вужчу сферу відповідальності, ніж школа. Отже, отримані дані засвідчують той факт, що українські вчителі не відіграють значної ролі в управлінні школою.

Відтак, відповідаючи на запитання про зв'язок лідерства вчителів, маємо зазначити, що до цієї пори, поки школа матиме лише селективну автономію, не може йтися про лідерство вчителів у всіх сферах. За умов, коли школа

перебуває в жорстких тенетах державного контролю і нав'язаних зовні цінностей, лідерство вчителів не може розвиватися. Адже академічні, фінансові і адміністративні питання тісно взаємопов'язані, тому без впливу на них учителі не можуть вільно приймати рішень щодо життя шкільної спільноти. Крім того, не даючи вчителям свободи у прийнятті рішень, держава не може розраховувати на підвищення рівня відповідальності вчителів, що є надзвичайно важливим у лідерстві вчителів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Shchudlo S., Kovalchuk S. (2014). *Reworking of School Principals' Roles in the Context of Educational Privatization: A View from Ukraine*, *European Education*, 46 (2), 32-52
2. Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. (2018). *Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS)*, Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД».

**Людмила Загоруйко,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

**Тетяна Капелюшна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В НОРВЕГІЇ: ІНСТИТУЦІЙНИЙ АСПЕКТ**

Протягом останнього десятиліття у звітах з освіти міжнародних організацій було виявлено проблеми, пов'язані з такими питаннями, як професіоналізм викладання та забезпечення якості освіти, а також послуг, що пропонуються, як дітям, так і дорослим. В Норвегії було зроблено кілька кроків для покращення ситуації в освіті впродовж життя. На місцеві органи

влади була покладена відповідальність за створення регіональних партнерств для навчання та професійної орієнтації дорослих. Майже в кожному окрузі створені регіональні партнерства, в яких беруть участь школи (муніципалітети), департамент праці та соціального забезпечення (державна служба зайнятості), вищі заклади освіти та соціальні партнери. Створення центрів професійного навчання було важливим для багатьох регіональних партнерств.

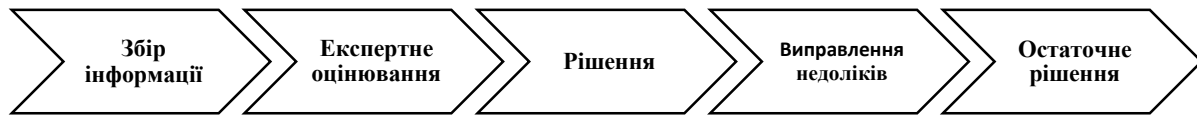
Головною інституцією в Норвегії, яка наглядає за якістю освіти (в тому числі й освіти дорослих) є Норвезьке агентство з забезпечення якості освіти ([The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education](#)) (NOKUT), яке було створене у 2002 році. Це незалежне агентство, що має на меті здійснювати зовнішнє забезпечення якості вищої освіти та професійної освіти в Норвегії. Зазначені вище завдання NOKUT виконує за допомогою таких механізмів:

- акредитація вищих закладів освіти;
- акредитація навчальних програм та курсів;
- оцінка внутрішнього забезпечення якості у вищих закладах освіти;
- оцінка конкретних видів освітнього забезпечення або їхніх окремих аспектів;
- оцінка внутрішнього забезпечення якості вищої професійної освіти;
- визнання іноземних кваліфікацій [1].

NOKUT несе відповідальність за нагляд за систематичною роботою установ, спрямованою на забезпечення та підвищення якості освіти, яку вони пропонують. Агентство також консультує установи щодо подальшого розвитку їхньої практики забезпечення якості. Наглядові заходи припиняються після оцінки того, наскільки задовільна практика забезпечення якості освіти.

Для установ, які не мають інституційної акредитації, NOKUT може встановлювати контроль за практикою забезпечення якості освіти в установі шляхом нагляду за акредитованими навчальними програмами.

Нагляд за практикою забезпечення якості освіти проводиться Норвезьким агентством із забезпечення якості освіти в декілька етапів (див. Рис. 1).



**Рис. 1. Етапи проведення перевірки забезпечення якості освіти**

Розглянемо детальніше кожен етап. **Збір інформації.** Коли NOKUT проводить періодичний нагляд за практикою забезпечення якості освіти, Агентство спочатку отримує інформацію з різних джерел, щоб надати експертам найкращу базу для оцінки. Основою для оцінювання є документація освітнього закладу чи установи про їхню практику забезпечення якості, яка повинна відповідати визначеним вимогам документації. Окрім письмової документації, відвідування закладів освіти є важливою частиною нагляду за практикою забезпечення якості.

**Експертне оцінювання.** NOKUT залучає експертів, щоб оцінити, чи систематизована практика забезпечення якості закладу світи відповідає вимогам чинного законодавства. На підставі документації, представленій закладом, а також зустрічей та інтерв'ю, проведених під час візиту до навчального закладу, експерти готують доповідь про нагляд, що включає їх оцінки та висновки. Інституціям надана можливість подати заяву на доповідь, що є основою для початкового рішення у справі.

**Рішення.** Якщо NOKUT виявляє серйозні недоліки в забезпеченні якості освіти, то навчальним закладам чи установам надається термін до року, щоб виправити ситуацію.

**Виправлення недоліків.** Навчальні заклади, які отримують негативне рішення, повинні, до кінцевого терміну, налагодити подальший розвиток своєї практики забезпечення якості освіти та виправити документацію відповідно до вимог чинного законодавства.

Потім експерти розглядають, чи документація показує, що заклади освіти виправили недоліки та чи є їхні заходи із забезпечення якості освіти задовільними. Експертна оцінка включена у заключний звіт. Інституції надається можливість виступити з доповіддю до того, як вона стане основою для остаточного рішення у справі.

**Остаточне рішення.** Якщо NOKUT – після закінчення періоду виправлення помилок – робить висновок, що навчальний заклад чи установа, яка пропонує акредитовані навчальні програми, має незадовільну систему забезпечення якості освіти, то заклад освіти втратить своє право подавати заявку на акредитацію нових навчальних програм.

У випадку, коли NOKUT вирішить, що система забезпечення якості освіти є незадовільною в установі, яка акредитована як університетський коледж, спеціалізована університетська установа чи університет, рішення надсилається до Міністерства. Міністерство відкликає дозвіл установи на встановлення нових навчальних програм відповідно до Закону про університети та університетські коледжі, розділ 3-3 (1) та (2) [2].

Якщо NOKUT вважає, що система забезпечення якості освіти є задовільною після нової оцінки, Міністерство надає установі повноваження створювати нові навчальні програми, для яких ця установа акредитована [3].

Підсумовуючи можна стверджувати, що робота Норвезького агентства із забезпечення якості освіти спрямована виключно на те, щоб допомагати суспільству в цілому, створювати позитивний імідж Міністерства освіти та досліджень Норвегії, підвищувати впевненість у норвезькій вищій та професійній освіті.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Norway. Quality Assurance in Adult Education and Training [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-48\\_it](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-48_it).
2. Act relating to Universities and University Colleges [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://app.uio.no/ub/ujur/oversatte-lover/data/lov-20050401-015-eng.pdf>.
3. NOKUT [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.nokut.no/en/about-nokut/>

**Наталія Дудик,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)  
**Тетяна Зевченко,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА**

Зростаюча глобалізація економіки та суспільства, розширення міжнародних контактів у сфері науково-технічного співробітництва зумовлюють необхідність зміни не лише іншомовної підготовки фахівців, але й підходів до пошуку нових форм організації освітнього процесу з іноземної мови.

Науковцями-практиками зроблено багато в області застосування інноваційних технологій у методиці викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Проблемами розробки та втілення інноваційних освітніх технологій навчання та викладання займалися: В.І. Андрєєв, І.М. Дичківська, К.К. Колін, Н.І. Криворучко, І.І. Підласий, В.Д. Симоненко, В.А. Сластенін, В.В. Шапкін та інші.

Вважають, що освіта, заснована на інформаційних технологіях, представляє собою глобальну революцію у розвитку людства: перша пов'язана з появою писемності, друга – з винаходом друкування. Нові інформаційні технології мають суттєві переваги. Дані технології сприяють ліквідації відставання периферійних районів держав від столичних університетських центрів в контексті вільного доступу до освіти, інформації та культурних досягнень людської цивілізації. Вони створюють умови для розвитку світового освітнього простору, експорту та імпорту освіти,

об'єднання світового інтелектуального, творчого, інформаційного та науково-педагогічного потенціалу.

Перед вищою освітою сьогодні стоїть завдання створити умови для підготовки інноваційно підготовлених фахівців, які були б здатні забезпечити у перспективі прискорений розвиток високотехнологічних галузей з високим експортним потенціалом.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, в результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану.

Сьогодні в Україні активізація інноваційного руху сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (Гузика М., О.А. Захаренка, А.І. Сологуба, М. Чумаріної та ін.), діяльність яких направлена на формування нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем.

Специфіка сучасного підходу до організації освітнього процесу з опорою на комп'ютерні засоби навчання бере за основу не передачу та засвоєння готової суми знань, а формування у студента вміння самостійно здобувати нові знання та готовність до самоосвіти. Це визначає необхідність модернізації технології навчання, що істотно змінює підходи до навчально-методичного та організаційно-технічного забезпечення освітнього процесу.

Завдяки впровадженню комп'ютера в навчальний процес пропагується свобода індивідуального вибору та вимагається індивідуальне ставлення студента до власного навчання; розвивається інтелект студента як діалогізм свідомості через залучення до діалогу культур та поколінь; відбувається навчання у співробітництві, що робить акцент на необхідності розвитку індивідуальної відповідальності та комунікативних навичок для виконання спільного завдання й досягнення спільної мети; підвищується пізнавальна активність за допомогою проблемних ситуацій і формується мотивація студента. Отже, інновації у вищій школі передбачають:

- 1) організацію науково-дослідницьких та навчально-методичних робіт з

проблем професійної освіти;

2) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду у цій сфері;

3) організацію, проведення конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Однією з гарантій успішної модернізації освітнього процесу, потужним джерелом інформації є інформаційні та комунікаційні технології, які дають змогу реалізувати інтерактивні методи навчання, що мають низку дидактичних переваг.

Слід зауважити, що формування знань, навичок та умінь з мовних компетенцій іноземної мови проходить ефективніше при використанні активних методів навчання, які спрямовані не на викладення викладачем готових знань, їх запам'ятовування та відтворення студентом, а на самостійне оволодіння студентами знаннями та вміннями в процесі активної пізнавальної та практичної діяльності.

За допомогою відповідних методів важливо створити на заняттях такі умови, які змушували б студентів мислити, вирішувати задані проблеми, аналізувати і обговорювати шляхи їх вирішення, досягаючи таким чином концентрації уваги на змісті висловлювання, щоб у центрі уваги була думка, а мова виконувала б свою пряму функцію – формування та формулювання цих думок. Серед таких активних методів навчання особливе місце посідає метод проектів.

Інноваційна проектна технологія передбачає використання цілої сукупності творчих, проблемних, пошукових, дослідницьких, групових, інтерактивних, презентативних, рефлексивних та інших методів і прийомів навчання, які здатні забезпечити формування проектної компетентності студентів.

Основні інноваційні технології навчання та викладання у вищій школі виступають одним із важливих інструментів діяльності викладача, який окрім



багатоаспектного знання свого предмету повинен вміти науково доступно та цікаво представити освітній матеріал для студентства.

Інноваційні технології навчання у вищій школі забезпечують відповідь на одне з найголовніших питань освітнього процесу: як, яким чином представити, передати нові знання та створити умови для засвоєння, набуття передбачених програмою, навчальним планом вмінь і навичок студентів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

5. Шумський О.Я. Веб-квест проект як засіб активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови / О.Я. Шумський // Іноземні мови. – 2016. – №2. – С. 21-26.

6. Карпова С.В. Современное образование в эпоху глобализации: традиционная классика VS цифровые технологии / С.В. Карпова, Л.В. Гнатовская // Іноземні мови. – 2016. – №4. – С. 41-51.

7. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі / Н. Кошечко // Педагогіка. – 2015. – №1. – С. 35-35.

8. Іванова С. Інновації в освіті та проблеми реформування системи вищої освіти в аспекті євроінтеграції України / С. Іванова // Proceedings of the tenth international scientific-practical conference «Internet-Education-Science» (IES-2016), Vinnytsia, 11-14 October, 2016. - Vinnytsia : VNTU, 2016. - С. 200-202.

9. Самсонова О. Упровадження інновацій в систему вищої освіти / О. Самсонова // Електронний ресурс. Режим доступу: <http://nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2015/04/UPROVADZHENNYA-INNOVATSIJ-V-SY-STEMU-VY-SHNOYI-OSVITY-.doc>

**Анна Іванчук,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Інформаційні технології набули специфічного застосування і в галузі освіти. Вони базуються, зокрема, на теорії мовної комунікації як виду діяльності. Зрозумілим є посилений інтерес сучасних науковців до актуальних питань щодо розробки інноваційних освітніх технологій впливу на особистість та способів їх ефективного й оптимального використання у навчально-виховному процесі вищої школи. У ньому особливий акцент поставлено не

тільки на сутності освітньої технології, її змісті, а й на можливості якісної передачі інформації, досвіду викладачем, тобто на володінні ним інноваційними технологіями навчання та викладання навчального матеріалу. Саме освітні інноваційні технології навчання та викладання у ВШ виступають одним із основних інструментів діяльності викладача, який окрім багатоаспектного знання свого предмету повинен вміти науково доступно та цікаво представити освітній матеріал для студентства. Педагогічна технологія – це послідовний і безперервний рух взаємозалежних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу й дій його учасників.

Проблемами розробки та втілення інноваційних освітніх технологій навчання та викладання займалися В. І. Андрєєв, І. М. Дичківська, К. К. Колін, Н. І. Криворучко, І. П. Підласий, В. Д. Симоненко, В. А. Сластенін, В. В. Шапкін та інші.

Освітня технологія – це модель спільної роботи викладача та студентів з планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів освітньої діяльності. Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача з студентами. Технологія навчання – системна категорія, структурними складовими якої є: мета навчання; зміст навчання; засоби педагогічної взаємодії (засоби викладання й мотивація); організація навчального процесу; студент, викладач; результат діяльності (у тому числі й рівень професійної підготовки) [1]. Таким чином, ця технологія припускає організацію, керування й контроль процесу навчання, його напрями. Поняття "технологія навчання" на сьогоднішній день не є загальноприйнятою у традиційній педагогіці. Проте для традиційного процесу навчання існували й існують традиційні технології, якими викладач користується в навчальному процесі, не застосовуючи самого терміна.

- Технологія навчальних проектів.
- Інтегрована розвивальна технологія.
- Модульно-рейтингова технологія.

Одним із інноваційних підходів, здатним формувати активну, творчу, самодостатню особистість, виступає інтерактивне навчання, яке реально забезпечує перехід від педагогіки знаннєвої до розвивальної, до опанування студентами умінь і навичок, саморозвитку особистості. Для позначення навчальної роботи, заснованої на безпосередній взаємодії студентів та педагогів, дослідники вживають такі найменування, як "групова робота", "спільна навчальна діяльність", "сумісно-розподілена навчальна діяльність", "колективно-розподілена навчальна діяльність", "навчальне співробітництво" і ін [1]. За інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими в процесі пізнання, при цьому кожний робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Під час інтерактивного навчання людина стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, вона відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу. Такі методи співпраці не дають можливості студентам ухилятися від виконання завдань, сприяють розвитку навичок спілкування у групі, критично мислити, переконувати. Ці методи допомагають студентам висловити свою думку [2]. Ситуативне моделювання. До цієї групи можна віднести імітаційні ігри-тренінги та рольові ігри. Опрацювання дискусійних питань. Тут можна застосовувати методи: займи позицію (власна думка) та дискусія. Ці методи вчать студентів відстоювати власну думку, вести дискусію, стимулюють до розвитку критичного мислення, поглиблюють знання з обговорюваної теми. У ВНЗ, як організаційні форми навчання, спочатку розглядають лекції, а далі вже практичні заняття, самостійну роботу студентів під контролем викладача, різні

види практик. Але за даними психологів, відразу після почутого – людина запам'ятовує лише 50%, через вісім годин – 35%, за два місяці – заледве 25%. Ці 25 і називають осадовою інформацією [2].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що навчання колективної діяльності, формування у студентів системи знань, умінь і навичок, необхідних для успішного колективного розв'язування задач – дійовий фактор підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Таке навчання виявляється важливою передумовою вдосконалення процесу підготовки молоді до праці, даючи водночас змогу успішно запроваджувати прогресивні форми і методи навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України [Електронний ресурс] / Ю. В. Бистрова // Право та інноваційне суспільство : електрон. наук. вид. – 2015. – № 1 (4). – Режим доступу: <http://apir.org.ua/wp-content/uploads/2015/04/Bystrova.pdf>.
2. Кошечко Н.В. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 115 с.

**Марія Кирилук,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **НІМЕЦЬКИЙ МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ У СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ**

У науковий обсяг сучасної лінгвістики увійшли поняття мовної особистості, мовця, мовленнєвої ситуації, “занурена в життя” [1, с. 136 – 137].

Відповідно до каналів інформації в сучасних дослідженнях наводиться його широка типологія, яка будується на сонові різних типів семіотичних знаків. Це літературний, фольклорний, міфологічний тоталітарний, ритуальний, театральний, неофіційний, неправдивий, лайливий, етикетний тощо дискурси. При цьому етикетний дискурс асоціюється якраз із виявом

правил спілкування та втілення прагматичної мети мовців. Деякі трактовки дискурсу визначають його як складну комунікативну подію (Арутюнова Н. Д.), як соціолінгвістичну структуру, яка створюється адресантом і адресатом у конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях (Почепцов Г. Г.).

Досліджуючи мовленнєвий етикет в руслі дискурсних підходів, ми розуміємо під ним систему стійких формул спілкування, які визначаються суспільством для встановлення мовного контакту між комунікантами, для підтримки спілкування у вибраній тональності відповідно до їхніх соціальних ролей і ролевих позицій, до взаємних відносин в офіційному і неофіційному оточенні [2, с. 413].

Мовленнєвий етикет соціальний за своєю природою, бо на вибір тієї чи іншої його одиниці впливає соціальна роль індивіда. Він є нормативно схвалений у суспільстві та очікується від кожного, хто займає визначену соціальну позицію. Спеціальні (лексичні, морфологічні, синтаксичні, просодичні) засоби вираження ввічливості, які вироблено у різних мовах світу, називаються етикетними мовними формулами, що вживаються при зав'язуванні контакту між комунікантами, напр., формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання, подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання тощо [3].

У нашій роботі ми досліджували окремі аспекти німецького мовленнєвого етикету, а саме займенникові форми звертання, їх становлення та вживання в сучасному мовленні. Ми виходили з того, що учасники комунікації вибирають адекватну форму виразу свого комунікативного наміру залежно від ситуації спілкування, враховуючи правила ввічливого етикету. У зв'язку з цим наш аналіз був направлений на уточнення поняття ввічливого етикету в сучасному німецькому соціумі, зокрема в умовах інтернет-комунікації.

Функціональна відмінність займенникових форм звертання в сучасній мові є семантично значущою, оскільки вони не тільки вказують на особу, а

напряму пов'язані з комунікацією, визначаючи загальну тональність спілкування [4]. Особливості їх вживання стають особливо очевидними у міжмовному зіставленні, оскільки при цьому виявляються різючі відмінності як за формою, так за функціями. Пор. *you* в англ. мові без протиставлення офіційного/ неофіційного звертання з російською, українською, німецькою, де в парадигмі займенників звертання розрізняють форми однини та множини. У випадку варіативності форм звертання вибір між ними зумовлюється позамовними факторами, які прослідковуються особливо в діахронічній перспективі.

Досліджуючи витoki форми ввічливості, дослідники знаходять пояснення її появи у традиції вживання в латинській мові *mi*-форми однією особою, так званий *Pluralis Societatis* (соціативна множина), а в подальшому *Pluralis Majestatis*, прообраз сучасної форми ввічливості при звертанні на Ви (*Sie*) [4, с. 146,147].

Кожна мова пішла своїм шляхом у розвитку означеної займенникової парадигми. У німецькій мові вона пройшла 5 стадій від єдиного займенника звертання *du* (ти) до сучасної подвійної системи *du - Sie* (ти - Ви), пройшовши в різні історичні періоди етапи тричленної *du - ihr - er /sie* чи навіть чотирьохчленної системи *du - ihr- er /sie - Sie* у 18 ст., котру Вернер Беш (*Werner Besch*), дослідник німецького етикетного мовлення, вважає справжнім проявом диференційованого суспільного етикету. Кожного разу зміни були передусім соціально обумовлені суспільними обставинами того чи іншого періоду. Займенник звертання *Sie* не просто утверджувався в системі мови. Противниками запровадження цього варіанту форми множини виступали такі мовознавці як Якоб Грімм (*Jacob Grimm*), вважаючи її неприродною на противагу форми *Ihr* [там же, с.152].

В послідуєчому займенники *du - Sie* отримали нові відтінки значення у зв'язку із певними соціальними ситуаціями, не виражаючи більше при цьому станових відмінностей в суспільстві, як це було раніше. За великим рахунком в означеній опозиції протиставляються значення інтимність/солідарність (*du*)

та формальність/соціальна дистанція (*Sie*), маркуючи стосунки в одному випадку теплі, дружні, а в іншому холодні, стримані ввічливі. Що вирізняє специфіку німецького етикетного мовлення, то це обопільне вживання рівнозначних форм (обидва звертаються на ти чи на Ви).

Ввічливість є невід'ємним постулатом комунікації: всяке повідомлення повинне бути ввічливим, тактовним. Ввічливість і тактовність звертання спрямовані на те, щоб спілкування проходило у рамках соціально прийнятої поведінки з метою досягнення комунікативної узгодженості. Вироблені суспільством норми поведінки і форми поводження об'єднуються в цілісній системі етикетного мовлення. Ці норми становлять собою категорію історичну, отже змінну.

З часом змінюється і розуміння ввічливості у спілкуванні, особливо в середовищі молоді, де умовна стандартизована усталеними формами ввічливість сприймається як нещира та улеслива і перевага надається відвертим радикальним висловлюванням. Традиційна ввічливість сприймається як щось застаріле, а вживання звичних сьогодні неформальних формул звертання, вітання і прощання набуває ваги [6].

При зміні рольової структури ситуації спілкування індивід переключається з одних стереотипів поведінки на інші, послуговується різними стилями мови, різними одиницями мовленнєвого етикету та ін. Тобто, соціальні ролі мовної особистості є ключовими в розумінні сутності мовленнєвого етикету. У свою чергу, письмова форма мовлення накладає на противагу усної певні обмеження на використання мовленнєвого етикету, зумовлюючи виникнення специфічних для письма одиниць. Прикладом цього може бути сучасний мовленнєвий етикет в смс-комунікації.

Якщо традиційно згідно з мовленнєвим етикетом, будь-яке звертання до людини, будь-яке повідомлення повинно починатися зі слів-привітань або звертань: *Hallo, Guten Tag, Grüß Gott, Servus* тощо, то особливості привітань в смс-комунікації полягають в тому, що вони:

- взагалі відсутні (35%);

- як привітання у більшості випадків (48%) вживаються короткі слова-привітання, що є запозиченнями англо-американського походження: *Hi, hu, hey*;

- 17% смс-повідомлень починаються з емотиконів або смайлів [7].

При передачі основного повідомлення загальноновживаних мовних правила та писемних норм не дотримується переважна більшість комунікантів. До “норми” у смс-комунікації належать: відсутність розділових знаків; написання іменників з маленької літери; використання узуальних та оказіональних скорочень, абревіатур, акронімів німецького чи англійського походження, емотиконів або смайлів. Останні виявляються частотними у вжитку для прощання та вдалого завершення спілкування [там же].

Певним чином тут спостерігається творчий підхід комунікантів, результатом чого стають своєрідні етикетні новотвори. Їх можна віднести до етикетних формул, вживаних у нейтральній чи скоріше фамільярній тональності, які характеризуються широкою варіативністю завдяки емоційним відтінкам, а також морфолого-синтаксичним та графічним засобам. Для високої тональності варіативність вказаних формул дуже обмежена [3].

В підсумку зауважимо, що мовленнєвий етикет є явищем соціально-лінгвістичним, а його одиниці як певною мірою умовні сигнали соціального характеру все ж залишаються мовними одиницями, що виникли, розвивалися і розвиваються природно і поступово на базі існуючої мови. Вибір мовленнєвої поведінки, етикетних формул залежить від статусу, віку, від характеру взаємин між комунікантами тощо, а в сучасних умовах зазнає відчутного впливу комунікативного інтернет-простору.

Перспектива подальшого дослідження вбачається у дослідженні німецького мовленнєвого етикету різних соціальних груп, як і у зіставному багатоаспектному дослідженні етикетного мовлення на матеріалі різних мов.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: 1990. – С.136 – 137.



2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: “Советская энциклопедия”, 1990. – С. 413.
3. Плющ Н. П. Формули ввічливості в системі українського мовного етикету / Н. П. Плющ // Українська мова і сучасність. – К.: НМК ВО. – 1991. – С. 90-98.
4. Шкіцька І. Ю. Займенники «ти» - «Ви» в маніпулятивній стратегії позитиву / І. Ю. Шкіцька // Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія : Лінгвістика і літературознавство. – Випуск XXIV. – Частина 1. – 2011. – С. 400 – 408.
5. Bezugla L. Anredepronomen im Deutschen, Englischen, Ukrainischen und Russischen // Der Sprachdienst. – Jg.61, 2017. – Н.3. – S. 145 – 154.
6. Jugend setzt auf „ehrliche“ Höflichkeit – Interview mit Prof. Eva Neuland. In: Der Sprachdienst. – Jg.60, 2016. – Н.6. – S. 229 – 230.
7. Ковбасюк Л. А. Особливості етикету в смс-комунікації (на матеріалі німецької мови) / Лариса Ковбасюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія “Лінгвістика”: Зб. наук. пр. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2008. – Випуск 8. – С. 489 – 492.

**Вікторія Кобилянська,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ РОБОТИ У ГРУПАХ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПІДГОТОВКИ**

Викладачі іноземної мови часто стикаються з проблемою організації роботи у групах студентів-першокурсників, оскільки деякі з них мають досить високий рівень мовної підготовки, проте інша частина випускників як міських, так і сільських шкіл вступає з низькими або й «пороговими» балами ЗНО, що свідчить про недостатній рівень знань та мовленнєвих навиків.

При такій неоднорідності групи постає проблема достатньої мовної практики для кожного студента: не всі можуть включатися у мовленнєву діяльність однаково активно, так як вільне володіння мовою дозволяє сильним студентам займати домінуючу позицію в обговореннях, дебатах чи рольових іграх, у той час як слабші на їхньому фоні почуваються невпевнено і, боячись зробити помилку, переважно тримаються осторонь.

Орієнтація навчального процесу на «середнього студента» не виправдовує себе, оскільки найслабші не отримують достатньої уваги з боку викладача, а найсильніші, попри домінуючу роль в аудиторії, нерідко

втрачають мотивацію до подальшої інтенсивної роботи, і педагог ризикує втратити сильного студента. Таким чином, основним завданням є пошук технологій, що дозволять кожному студентові розвиватися та вдосконалюватися [1].

Проблему ліквідації розриву між сильними та слабкими студентами можна вирішити при правильному поєднанні та використанні індивідуальної, парної, групової та колективної роботи.

На відміну від традиційних фронтальних форм роботи, де студенти взаємодіють в основному з викладачем, робота у парах чи малих групах вимагає взаємодії один з одним, дозволяє залучити до активної участі навіть найслабших і дає кожному можливість зробити посильний внесок у спільну справу. Кожен член щойно створеної групи є повноправним мовним партнером.

**Робота у парах.** Традиційно спільне завдання отримують студенти, що сидять поруч за однією партою, проте можна урізноманітнити роботу, запропонувавши скооперуватися з тим, хто сидить попереду/ позаду або ж попрацювати з різними партнерами, поділивши кожну пару на А та В, де А залишатиметься на місці, а В пересідатиме щоразу до іншого А, з яким ще не працював.

**Робота у групах.** Одразу слід зауважити, що при довільному поділі нерідко сильні студенти групуються окремо, що призводить до утворення абсолютно нерівносильних груп. Тому у процес поділу краще внести елемент гри:

- *Get into groups of four with at least one boy and one girl in each group.*
- *Arrange yourselves in a line in alphabetical order of first names. Now get into groups of four starting from both ends.*
- *Arrange yourselves in line in order of your birthdays. Now get into groups of five, starting from both ends [2;69].*

Також можна запропонувати розрахуватися на *one, two, three (four, five)* і утворити окремі групи за отриманим номером, знайти інших членів своєї групи за фрагментами пазла, прислів'я та ін.

**Поділ на трійки** вартий уваги, оскільки дозволяє залучити на роль «спостерігача» студента, який, залежно від поставленого завдання, слідкуватиме за правильністю діалогічного мовлення інших двох студентів, використанням лексики та структур, що опрацьовуються, чи підіб'є підсумок бесіди і оцінить сильні та слабкі сторони учасників.

**Піраміда** – це форма групової дискусії, у якій проблему обговорюють спочатку у парах, потім пари об'єднуються у четвірки і продовжують обговорення. Якщо розмір групи дозволяє, четвірки об'єднуються у вісімки, після чого представник кожної групи повідомляє результат обговорення іншим групам.

**Змішування** – це взаємодія студентів один з одним, при якій кожен учасник, переміщуючись в аудиторії, за заданий час повинен поспілкуватися з якомога більшою кількістю учасників (interview, survey, matching etc.).

Як правило, студенти позитивно реагують на свободу переміщення, спілкування та вибору мовних засобів, що сприяє усуненню тривожності, страху публічного мовлення, надає впевненості у власних силах, формує позитивне ставлення до процесу навчання та дозволяє максимально залучити усіх студентів групи до взаємодії не лише з викладачем, а й один з одним в атмосфері взаємної підтримки та співпраці.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гайсина Ф.С. Дифференцированный подход к обучению студентов иностранному языку // Теория и практика современной науки. №5(11) 2016. – [http://modern-j.ru/ 5 11 may 2016/](http://modern-j.ru/5_11_may_2016/)
2. Nick McIver. How do I organise my students into groups? // Readings in Methodology. A collection of articles on the teaching of English as a foreign language. – Pazmany Peter Catholic University, 2006.

**Олександр Коваленко,**  
викладач  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВ'ЯХ**

Новітні вимоги до підготовки вчителя 21 століття передбачають вміння керуватися ним гуманістичними цінностями, реалізувати свій творчий потенціал через ефективні новітні форми й методи. При викладанні дисциплін педагогіко-методичного та мовного циклів майстерне застосування лексичного багатства, різноманітних мовних засобів є джерелом такої дієвості. На думку Л. Новикова, будь-яке слово, що, на перший погляд, є непомітним, може стати в художньому контексті семантично важливим та естетично значущим [1, с. 86]. Це в свою чергу спричинило введення до понятійного апарату означеної проблеми терміна “виразники образності” (З. Франко) - “усталені в писемному мовленні, різні що до ступеня переосмислення чи асоціативності вислови” [2, с. 81].

Прислів'я та крилаті вирази несуть таку образність, їх застосування створює ідеальні умови для розвитку мовлення учнів на різних етапах і рівнях навчання [3, 4]. Приказки та цитати слугують джерелом збагачення мови, підвищенню її логічної, емоційної та стилістичної виразності. Ряд дослідників (З. К. Тарланов, Л. Б. Савєнкова, Г. Д. Сідоркова, А. Taylor, А. Fox, N. Varley та ін.) відзначають, що, вивчаючи прислів'я і приказки іноземною мовою, ми можемо краще зрозуміти носіїв цієї мови, оскільки в них відображаються особливості історії, культури, побуту даного народу. Слід відзначити, що ці малі літературні форми отримують недостатню увагу на заняттях методики іноземних мов. Це особливо актуально в сучасних умовах при викладанні методики англійською мовою, та при реалізації нових підходів до форм проведення лекцій та семінарів.

У нашому дослідженні ми спробували здійснити оцінку, відбір та розподіл прислів'їв, які релевантні принципам навчання мов та вдало їх ілюструють. На нашу думку ця тема найкраще підходить для застосування прислів'їв, адже принципи – є вихідні положення, які обґрунтовують перевірений практикою тисячоліть досвід. А прислів'я і є таким концентрованим афористичним вираженням народного досвіду.

Висвітлюючи дидактичні принципи доцільно навести такі приклади:

1) принцип свідомості: Consideration is half of conversation. A good example is a good sermon. He who questions nothing learns nothing. One hears only what he understands [5].

2) принцип міцності: Soon learned soon forgotten. Always in a hurry, always behind. So much to do, so little done. Education is what survives when what has been learnt has been forgotten. (B. F. Skinner) [6]

3) принцип доступності: Measure is treasure. First things first. It is the pace that kills. A bird in the hand is worth two in the bush.[6]. Коротко і ясно, тому і прекрасно. [5]

4) принцип наочності: Seeing is believing [6]. Краще один раз побачити, ніж сто разів почути. [5]

5) принцип науковості: Learn from the mistakes of others. Wise men learn by other men's mistakes, fools insist on learning by their own. Knowledge is power. [6]

6) принцип активності: Actions speak louder than words. Handsome is as handsome does. He who can does, who cannot, teaches [6].

7) принцип виховання: Birth is much, but breeding is more. Much work, no play makes Jack a dull boy. The aim of education is the knowledge not of fact, but of values. (Dean William R. Inge). The secret of education is respecting the pupil. (Ralph Waldo Emerson)

8) принцип природовідповідності: What is learnt in a cradle lasts to the grave. An old dog cannot learn new tricks. It is never late to learn. Custom is a second nature. [6]. Не бери від природи, а бери від породи [5].

Приклади методичних принципів навчання іноземної мови поодинокі:

Принцип комунікативної спрямованості: The proof of pudding is in its eating. Education begins a gentleman; conversation completes it [6].

Принцип домінуючої ролі вправ: In doing we learn. Practice makes perfect. Experience is the best teacher. I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand (Chinese Proverb) [6].

Принцип взаємопов'язаного вивчення видів мовленнєвої діяльності: Jack of all trades and master of none [6].

Принцип врахування рідної мови: Чим бик навик тим і реве. Можна вигнати рідну мову з аудиторії, але неможливо вигнати її з голів учнів. (Л.В.Щерба)

Використання прислів'їв при вивченні методики на нашу думку доцільно організувати наступним чином: включати в тексти лекцій, використовувати для запам'ятовування, тлумачення, співставлення з принципами навчання, знаходження розбіжностей між ними, пояснення, наведення прикладів, висловлювання особистого ставлення, обговорення, згоди чи незгоди. Ці виразники образності сприяють формуванню знань з мовознавства, країнознавства, методики, педагогіки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Новиков Л. О. Мастерство слова /Л. О. Новиков/ – Москва: Педагогика, 1991. – С. 144.
2. Франко З. Образність в українському мовленні (Українське усне літературне мовлення) /З. Франко/ За ред. І. К. Білодіда. – К., 1967.
3. Померанцева Т.А. Использование поговорок и скороговорок на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2 – С. 50-52.
4. Резник Л.С. Английські прислів'я на вашому уроці // Іноземні мови. – 2000. – №4 – С. 64-65.
5. Дубенко О. Ю. Англо-американські прислів'я та приказки. – Вінниця, Нова Книга, 2004. – 416 с.
6. 5,000 Gems of Wit and Wisdom. (Compiled by Dr Laurence Peter).- London: The Bath Press, 1991. – 540 pp.

**Simona Čalovková,**  
Postgraduate student,  
University of Presov,  
(Presov, Slovakia)

## CONCEPT OF LINGUISTIC LANDSCAPE

One would agree that linguistic landscape (LL) is around us all the time. We usually do not notice it because we are probably not aware of the language on the streets, billboards, in shops and countryside. Growing interest in this topic can be seen, for instance, in the study of language on signs in the Old City of Jerusalem (Spolsky and Cooper, 1991), in Israel (Ben-Rafael et al. 2004), on multilingual signs in Tokyo (Backhaus, 2005).

The first concept of LL was introduced at the end of 1970s in Belgium as a result of marking the geographical and linguistic boundaries between the French (Flanders) - and Flemish (Wallonia) speaking communities. Similarly, in the Canadian province of Quebec the boundaries of linguistic territories were also marked through the regulation of language use on public signs (Backhaus, 2005).

Landry and Bourhis (1997) notice that LL can serve two functions: an informational and a symbolic. The *informational function* can be understood as a marker of geographical territory and its language community. Furthermore, the language used on public signs indicates that this language can be used in public and private establishments. The diversity of languages present on signs can also give information about the sociolinguistic composition of a territory. The predominance of one language on public signs can also reflect the relative power and status of a particular language group. That is why one can think that the majority of the signs are written in the language of the dominant group, whereas only a few public signs are in the language of the weaker group. In other words, LL can also serve as an indicator of the power and status. Therefore, it is also essential to distinguish between the government and private signs. *Government signs* refer to public signs used by national, regional, or municipal governments in the domains such as: road signs, street names, place names, inscriptions on government buildings, town halls,

parks, etc. *Private signs* include commercial signs on billboards, advertising signs, signs on storefronts and business institutions.

*The symbolic function* refers to presence or absence of one's own language on public signs. This function implies that the presence of one's language on public and private signs can contribute to the feeling of the strength, value, status or vitality of one's own language group within the sociolinguistic settings.

Similarly, Spolsky and Cooper (1991) also distinguish between these two functions, but Landry and Bourhis (1997) take into the consideration the social and psychological perspectives.

As far as the definitions of linguistic landscape (LL) are concerned, the first one was provided by Landry and Bourhis (1997, p. 25) who claim that “[t]he language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration”. In other words, this term refers to the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory.

Although many scholars follow the definition of Landry and Bourhis, nowadays, the term linguistic landscape varies in scope from researcher to researcher. Ben-Rafael et al. (2006, p.14) define ‘linguistic landscape’ as: “any sign or announcement located outside or inside a public institution or a private business in a given geographical location.” This definition encompasses signs inside buildings, in contrast to Landry and Bourhis (1997).

For Dailey et al. (2005), linguistic landscape includes not only signs outside and inside shops and businesses, but also a huge variety of other items such as advertisements sent to one's home, languages heard when walking in one's neighbourhood, the language one hears on television, and the language spoken by teachers in the classroom.

Backhaus (2007) offers the first comprehensive monograph entirely centred on LL. He also furnishes a general framework that distinguishes among the source



or origin of a sign, the reader of a sign, and the dynamics of the languages and scripts in contact.

According to Gorter (2006, p.1), linguistic landscape is not only “the literal study of the languages as they are used in the signs,” but also “the representation of the languages,” of which the latter aspect can be related to “identity and cultural globalisation, to the growing presence of English and to revitalization of minority languages.”

A theoretical push to the LL field was made through the monograph of Scollon and Scollon (2003) *Discourses in Place: Language in the Material World*. This is the first book to explore systematically the question of geosemiotics: how language and signs make meaning in relation to where (and when) they are physically placed in the world. It means that their meaning depends on a social and cultural context.

According to Scollon and Scollon (2003), the languages on a sign can index the community in which they are used (geopolitical location), or they can symbolize an aspect of the product that is not related to the place where it is located (sociocultural associations). Thus, a sign in English may not index an Englishspeaking community, but can be used to symbolize foreign taste and manners.

The other important input to the LL was made by the Kress and van Leeuwen’s (2006) work on the grammar of visual design, which can provide a starting point for the analysis of visual communication. They argue that the traditional analysis has subordinated the visual to the verbal message. Therefore, their method attempts to bring to the forefront the various visual elements. They state that images represent the relations between the people, places and things they depict. On the other hand, there is also the complex set of relations between images and their viewers. Any given image contains a number of such representational and interactive relations.

From the point of view of representation, the authors distinguish between a *‘non-transactive reaction’* (a person at the picture looks out of the frame, at

something the viewer cannot see) and a *'transactive reaction'* (the viewer can see what the person is looking at).

From the point of view of interactive meaning, the viewer is positioned closer to the person who faces the viewer frontally than to the person who is seen from behind.

Apart from these relations, they also pay attention to the composition of the whole, i.e. "the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole" (Kress and van Leeuwen, 2006, p. 176).

Composition, then, relates the representational and interactive meanings of the image to each other through three interrelated systems, all serving to structure the text, to bring the various elements of the page (e. g. photographs, headlines, blocks of the text) together into a coherent and meaningful whole" (ibid.):

- **Information value** – concerns the placement of elements within the triptych proposed by the authors: left and right, top and bottom, central and marginal (based on pragmatic distinction between given and new, ideal and real, and central and ancillary).

- **Salience** - is determined on the basis of visual cues. For images, these include size, placement, contrasts in tonal value or colour, sharpness, etc. For written texts, there are differences in font type, style, colour, sharpness, etc.

- **Framing** - refers to the presence or absence of framing devices (realized by elements which create dividing lines, or by actual frame lines) disconnecting or connecting elements of the image, signifying that they belong or do not belong together in some sense (Kress and van Leeuwen, 2006, p. 177).

As far as the information value as a part of semiotic place is discussed and described according to the arrangement of the elements and through the further interpretation of the text, we distinguish among the placement in the left - right, top - bottom, centre - margin area of the image.

The distinction between left and right is perceived as a source of meaning. While left is often associated with the 'general', 'past', 'recoverable' and

subsequently 'Given', right is connected with the 'specific', 'present', 'not recoverable' and therefore 'New' (Kress and van Leeuwen, 2006).

The information value of top and bottom (ideal and real) refers to the placement of the information from top to bottom, i.e. from general on the top to more specific meaning at the bottom (Kress and van Leeuwen, 2006, Holsanova, Rahm, Holmqvist, 2006).

The information value of centre and margin refers to a principle of composition that has been analysed through the Buddhist paintings in which the central figure is surrounded by a circle of subordinates. Additionally, Kress and van Leeuwen (2006, p. 194) note that in contemporary Western visualization "most compositions polarize elements as Given and New and/or Ideal and Real."

#### REFERENCES

1. BACKHAUS, P. 2005. Signs of multilingualism in Tokyo - A diachronic look at the linguistic landscape. *International Journal of the Sociology of Language* 175. 103-121.
2. BEN-RAFAEL, E. - SHOHAMY, E. – et al. 2004. *Linguistic landscape and multiculturalism: A Jewish-Arab comparative study*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
3. CENOZ, J.- GORTER, D. 2006. Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3(1). 67-80.
4. DAILEY, R.M. - GILES, H. - JANSMA, L. 2005. Language attitudes in an Anglo-Hispanic context: The role of the linguistic landscape. *Language & Communication* 25(1). 27-38.
5. HOLSANOVA, J. - RAHM, K. - HOLMQVIST, K. (2006). Entry points and reading paths on newspapers spreads: comparing a semiotic analysis with eye-tracking movements, *Visual Communication* 5(1): 65-93.
6. KRESS,G. -van LEEUWEN,T. 2006. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. 2nd ed. Routledge, London and New York.
7. LANDRY, R. - BOURHIS, R. Y. 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology* 16(1). 23-49.
8. SPOLSKY, B. – COOPER, R. 1991. *The languages of Jerusalem*. Oxford: Clarendon Press.

**Ангеліна Колісніченко,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗДОБУТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІДЕРЛАНДІВ**

Рух розвитку освіти на усіх його етапах стає активнішим останнім часом. Змінюється покоління учнів, які вимагають застосування новітніх технологій в навчальному процесі, і разом з цим відбувається зміна вимог до підготовки вчителів. Це відбувається на тлі уже успішних реформ країн, що входять до Європейського простору вищої освіти, серед яких є Королівство Нідерландів.

Голландська система освіти невпинно змінюється відповідно до викликів часу. Одним з пріоритетних завдань є підготовка учителів для початкової, середньої та професійної школи, 90 відсотків яких готують в університетах прикладних наук (Universities of applied sciences). Освіта вчителя, який навчає дітей та молодь, базується не лише на знаннях, а на вмінні керувати ними в лабіринті вільного доступу до інформації, на прагненні вчитися, стимулювати до цього своїх учнів, визнати їх таланти та допомогти їм розвиватися.

Учителі, мусять прагнути саморозвитку, якого вимагають сучасні технології та глобалізація, і відповідно до них змінювати підхід до викладання. На вчителя покладається не лише освітня функція, але й виховна, яка є не менш важливою для існування у суспільстві, де можуть виникати питання зловживання, переслідування, самотності, тривоги, порушення або інші проблеми, з якими можуть зіштовхуватися діти і молодь. Вчителі, які задоволені вибором своєї професії, мають більше можливостей для самореалізації, адже є цілком вмотивованими та самодостатніми.

Роль професії вчителя важко переоцінити, тому у соціальній та політичній площині освітні реформи мали завжди підтримку, керуючись рекомендаціями світових та європейських організацій у галузі освіти. Учитель

вчиться щодня аби відповідати такій високій моделі педагога, яку від нього очікує суспільство від чиновників міністерств до батьків учнів та безпосередньо учнів. Якою б ідеальною не була освітня система, завжди є шлях до вдосконалення. В голландській освіті серед безлічі успішних кроків по розвитку якості освіти недоліком є те, що вчителі прагнуть уникнути істотного адміністративного тиску, суть якого полягає в акцентуванні уваги на складанні програм та контролю за дотриманням вимог до освітніх процесів, нівелюючи певним чином важливість роботи у класах, де справді відбувається навчання[1].

Проте уникнення контролю також може негативно впливати на якість освіти. Педагогічні коледжі, що функціонують у площині університетів прикладних наук Королівства Нідерландів довгий час не уклали перспективні цілі на найближчі кілька років з узгодженням умов та обов'язків. Користуючись такими поглядами на адміністрування своєї роботи, вони не могли цілковито проаналізувати результати та вплинути на підвищення якості у наданні освітніх послуг, проте значною мірою мали можливість виправдати себе у разі невідповідності якості надання освітніх послуг вимогам, які продиктовані рекомендаціями Голландської Освітньої Ради. Саме ізоляція та надмірна автономність може вплинути на зниження рівня залучення до діалогу в питаннях якості підготовки учителів іноземних мов, критики способів навчання, консультування та співпраці, та може стати на заваді ефективності у фаховій підготовці майбутніх педагогів-філологів. Для позитивного вирішення проблеми у червні 2015 року Асоціацією університетів прикладних наук було рекомендовано слідувати плану підготовки учителів, розробленому на найближчі 3 роки (Agenda Teacher Training 2015-2018) [2].

Суспільство вимагає зростання і якості підготовки вчителів є одним з основних завдань, яке педагогічні коледжі виконували протягом багатьох років та продемонстрували позитивні результати. Проте виникає необхідність у сприянні подальшому поліпшенню якості освіти, яка має забезпечуватися рядом прийнятих до виконання заходів.

Отже, першочерговим завданням є співпраця з іншими партнерами у сфері освіти, яка має вирішальне значення. Курси підготовки вчителів іноземних мов потребують дискусії з початковою освітою, середньою освітою, професійною освітою та університетами з метою узгодження спільних соціальних цілей. Результатом таких зустрічей мають стати договори між педагогічними коледжами та університетами прикладних наук, які б сприяли удосконаленню майстерності підготовлених учителів іноземних мов. Внесок університетів прикладних наук в підготовку майбутніх педагогів – це високий рівень володіння та викладання педагогічно-дидактичної освіти причому у контактах з окресленою сферою роботи. Вищі педагогічні коледжі, у свою чергу, також прагнуть навчати більше магістрантів та пропонують професійно орієнтовані магістерські програми, створюючи конкуренцію університетам та змушуючи їх маневрувати в освітніх послугах.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Education system. The Netherlands (2015), Nuffic [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf>.
2. Lerarenopleidingen en hun agenda 2015-2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge\\_base/attachments/files/000/000/186/original/Agenda\\_Lerarenopleidingen\\_2015-2018.pdf?1439197402](http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/186/original/Agenda_Lerarenopleidingen_2015-2018.pdf?1439197402)

**Мальвіна Коломієць,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **THE STATE OF INNOVATION IN HIGHER EDUCATION**

Higher education faces many more challenges today than ever before in its history. Universities are challenged to serve a variety of students, from those who are academically gifted to those who are under-prepared for uni-level work. They are challenged by the shrinking pool of traditional university-aged students. They are challenged by the political pressures regarding the cost of attending higher

educational establishments and the growing student debt upon leaving them. These challenges are hitting higher education from many fronts.

For many, the thought of being truly innovative seems an unattainable goal. Most people believe that innovation takes place in a laboratory, a research facility or in the garage of a “really smart” person. That is all true, however, innovation is a skill that can be taught and, if managed well, become the culture of an organization. Through a process called Innovation by Design or Design Thinking any organization can develop break-through ideas and products that provide sustaining or disruptive innovation in the market [2].

Higher education institutions are filled with highly educated people who hold advanced degrees, many of whom are seen as national experts in their fields of study. Additionally, through research at colleges and universities, many of the innovations that we see in thousands of products that are used around the world, were made possible by creative faculty in research labs. These individuals are innovative. It would stand to reason that with so many creative and highly educated people, colleges and universities would be institutions of innovation. They would have cultures of creativity and disruptive innovation that would establish new standards for education around the world. However, largely, institutions are not innovative.

The performance expectations of those inside higher education does not appear to align with the performance expectations of those outside of higher education. This misalignment is leading to more regulations and more frustration. There is a belief among some outside of higher education that if universities were more innovative outcomes would improve. Yet despite this desire for innovation, the vast majority of funding formulas from governments remain very traditional.

Why is it so difficult to create and nurture innovation within an academic organization? Significant change will never occur until the forces for change are greater in combination than the forces preserving the status quo. This is especially the case in most academic institutions where the forces for resisting change are often institutionalized in complex and powerful ways [4].

Most colleges and universities exist in a culture of competition among institutions, among programs, and even among faculty. The pull towards self-protection can be intense, resulting in a fear that if another department or faculty gets new resources, "there will be less for me and my department." New program ideas can be viewed as something that will take away the resources or the attention that faculty need to do their jobs. Subsequently, cooperation can be very difficult to achieve and is rarely rewarded.

Despite all of the influences working against real innovation in colleges and universities, there are some institutions that have been recognized as innovative. However, it is important to understand how the authors defined innovation when discussing the institutions selected. Were the "innovations" truly disruptive or were they improvements within the existing system that enhanced student learning? Did they have anything to do with improving university operations? While improving student learning is always a good thing, it may or may not be the type of innovation that transforms higher education models in a disruptive manner. That is, it may not have provided a new product, process or service that made higher education available to markets that were heretofore unserved [5].

With the rapid changes to the higher education environment, it's unfair to say that there is no innovation or creative change within our institutions. In fact, those in higher education have little choice but to adapt to the rapidly shifting context of their work for and with students. But the pressures to engage in certain kinds of innovation—toward a model of the revenue-first public university with a streamlined curriculum that eschews difference—continues. And, as it does, the image of the conservative academy takes center stage, an august body of scholars unwilling to adapt their long-held traditions.

But if innovation is taking place in universities, and faculty and staff are willing to take up new challenges and change existing practices when it makes sense, why is the public's perspective on higher education not changed as well? It is because innovation has largely mirrored the models of the universities themselves;



with change unfolding in a decentralized fashion, inside local units and departments and not at the institutional level.

Indeed, universities have changed a lot over the last several decades. The question now is how to scale the innovations that work best and enable more members of university communities to be part of these changes to the benefit of the broader institution.

It is true that higher education is facing, perhaps, its most tumultuous period in its history. The challenges facing colleges and universities are not for the faint-of-heart and will, no doubt, significantly impact how higher education conducts its operations in the future.

But all is not lost for higher education. Some small colleges and universities will likely close or merge with others. Some will struggle to maintain their operations. Most will adapt to the new pressures and seek to thrive as they have for decades, or in some cases hundreds of years. However, none of them will make it by ignoring the writing on the wall. Universities must learn to innovate on their campuses. Leaders within higher education must develop strategies to address today's challenges and champion change within their institutions.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Armstrong, Lloyd. "Barriers to Innovation and Change in Higher Education." TIAA-CREF Institute.
2. Ashbaugh, Marcia L. "Personal Leadership in Practice: A Critical Approach to Instructional Design Innovation Work." *TechTrends*. Vol. 57, No. 5. Sept/Oct. 2013.
3. Borysenko, Karlyn. "Five Critical Issues Facing Higher Education Leaders in 2014." -[edventures.com].
4. DiSalvio, Phillip. "Shifting Landscapes, Changing Assumptions Reshape Higher Education." *New England Journal of Higher Education*. June 11, 2012.
5. Warburton, Steven & Dickens, John. "Innovation vs. Control." A presentation at European Association of Distance Teaching Universities Conference. Eskisehir, November 2011
6. <https://www.academicimpressions.com/the-10-barriers-to-innovation-in-higher-education/>.

**Олег Комар,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У сучасному педагогічному дискурсі в розрізі розгляду питань полікультурності зазначається, що найголовнішою метою полікультурної освіти постає навчання студентів не лише знанням про їхнє власне культурне оточення, а й розумінню інших культур; розвиток в студентів почуття правосвідомості, толерантності й солідарності; формування їхнього розуміння та поваги до постійно зростаючої соціокультурної різноманітності, а також формування усвідомлення різних способів життя, мислення та сприйняття оточуючого світу.

Найбільш продуктивні концепції полікультурної освіти охоплюють усіх учасників освітнього процесу та роблять акцент на культурних відмінностях, а не лише на національному/етнічному змісті, тим самим демонструючи підтримку та заохочення полікультуралізму та мультилінгвізму (переважно – білінгвізму), що постає особливо важливим в контексті професійної освіти вчителів іноземних мов, зокрема англійської. Крім того, Дж. Гей (G. Gay) зауважує, що продуктивні концепції полікультурної освіти також мають ряд спільних рис, що стосуються її ключових принципів, пріоритетів та очікуваних результатів. Такими ключовими принципами постають такі, що [1]:

- ґрунтуються на загальних принципах;
- постають із суспільних інтересів;
- містять загальні вказівки до дій;
- мають на меті зробити культурний плюралізм та етнічне розмаїття невід’ємною частиною навчального процесу.

Д. Бенкс наводить дещо ширший перелік основних принципів полікультурної освіти, які полягають у тому, що [2, с. 9–10]:

- полікультурна освіта – це процес;
- вона пов'язана з конкретним суспільством, проте не обмежується лише ним;
- до полікультурної освіти повинні бути залучені усі учасники освітнього процесу;
- вона розпочинається з усвідомлення учнями/студентами своєї етнічної ідентичності;
- полікультурна освіта повинна функціонувати понад діахронічними часовими обмеженнями;
- полікультурний підхід має бути універсальним та всеосяжним;
- ідеї полікультурності повинні бути інтегровані в зміст як шкільної, так і професійної освіти.

Виходячи з означених принципів, зміст полікультурної освіти повинен будуватися, на думку Л. Кабанової, навколо чотирьох орієнтирів [3, с. 69]:

- соціокультурної ідентифікації особистості;
- засвоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище;
- виховання позитивного ставлення до розширеного культурного оточення;
- розвитку навичок соціального спілкування.

Означенні спільні принципи повинні застосовуватись у різноманітних контекстах при вивченні різних предметів, що входять до навчального плану, проте найбільш продуктивною їхня реалізація буде під час вивчення гуманітарних та суспільних предметів, зокрема й іноземних мов, серед яких чільне місце в навчальних планах посідає англійська мова. Загалом, виходячи з концепції, що полікультурна освіта – це довготривалий процес, під час якого студенти зазнають глибоких особистісних та світоглядних трансформацій, у процесі вивчення іноземних мов учнями у школі, а також під час професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у закладах вищої освіти,

відбувається зміна їхніх глибоко вкорінених поглядів, уявлень та ставлень у бік культурного плюралізму, тобто можна говорити, що полікультурна освіта реалізовується у кілька етапів [4, с. 16-17]:

- студенти концентруються на іншому сприйнятті оточуючої дійсності (їм належить зрозуміти, що їхній спосіб мислення, спосіб життя, звички та традиції постають лише одним із можливих шляхів реагування на реалії оточуючого світу);

- студенти вчаться розуміти особливості оточуючого світу та часу, в якому вони живуть (вони вчаться розуміти, що різні культури перебувають у взаємозалежності; кожна культура має цікаві та ефективні способи взаємодії з оточуючим світом);

- студенти постають перед іншою реальністю – іншими уявленнями про оточуючий світ, іншими способами мислення тощо (їм належить зрозуміти, що немає ані «вищої», ані «нижчої» культури; вони мусять визнати, що в кожній культурі є позитивні аспекти, які можуть збагатити їхнє власне життя, а також і негативні аспекти, які можуть бути піддані критиці);

- студенти навчаються розуміти різноманітність позитивних аспектів (вони усвідомлюють, що контакти та відносини між різними культурами збагачують у різних аспектах не лише окремих індивідів, але й усе суспільство; діалог культур може бути джерелом зростання, розвитку й задоволення).

Таким чином, означені інноваційні аспекти полікультурності та загалом стратегії полікультурної освіти вчителів англійської мови, що реалізуються у конкретних формах, методах і технологіях, направлені передусім на формування полікультурної компетенції, яка постає надзвичайно важливим компонентом професійної компетентності саме вчителя англійської мови як фасилітатора міжкультурної комунікації своїх студентів, що зумовлює їхню актуальність та інноваційний характер.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Gay G., Howard. T. Multicultural teacher education for the 21<sup>st</sup> century. – The teacher educator. – Vol. 36. – Issue 1. – 2000. – P. 1-16.
2. Banks J. A. Multicultural education characteristics and goals // J. A. Banks, A. M. Banks // Multicultural education : Issues and perspectives. – Boston : Allyn and Bacon, 1989. – P. 25–28.
3. Кабанова Л. Поликультурное образование как средство подготовки молодежи к жизни и успешной деятельности в условиях многокультурного социума / Л.А. Кабанова // Известия вузов. – Серия «Гуманитарные науки». – № 3 (1). – С. 65-70.
4. Varianty. Interkulturní vzdělávám. Praha: Člověk v tísni, O.P.S, 2001. Електронний ресурс. – Режим доступу : <https://www.varianty.cz/publikace>

**Ольга Комар,**

викладач,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## ІННОВАЦІЇ В СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні, у зв'язку з тенденцією загальної глобалізації і тісної взаємодії різних мов і культур, англійська мова набуває особливого значення, оскільки часто у багатьох людей виникає потреба в спілкуванні або веденні будь-якої діяльності на іноземній мові. Відповідно, зростає необхідність вивчення англійської мови і проявляється все більший інтерес до того, як викладати цей предмет. У зв'язку з цим гостро постало питання застосування нових підходів і методик у сфері викладання іноземних мов. Поряд з традиційними способами, виникають так звані інноваційні методики навчання англійської мови. Обумовлено це тим, що світ перебуває в постійній зміні, відбувається інтеграція культурного досвіду і особливо нагальною стає проблема пристосування до нових умов за допомогою розширення власних знань про мови і їх носіїв. Говорячи безпосередньо про викладання іноземних мов, то і тут застосування нових технологій стає все більш актуальним.

В цілому, інновації або нововведення, застосовуються і в галузі викладання, в тому числі і іноземної мови, так як неможливо ігнорувати інноваційну складову, що служить відмінною допомогою викладачеві. Як

відомо, українська освітня система являє собою, так званий принцип варіативності, що дає можливість педагогу орієнтуватися на різні методики, в тому числі і авторські. Викладачеві надана велика свобода дій, куди входить і свобода вибору тих чи інших інноваційних технологій, завдяки яким відбувається розвиток всього освітнього процесу.

В даний час існує безліч інноваційних моделей в галузі викладання іноземних мов, і до проблеми інноваційних технологій звертаються різні дослідники, серед яких Є.Г. Кашина, Л.С. Джуманова, М.А. Палагутіна, М.Н. Котунова. У своїх працях вони розглядали проблему вибору інноваційних моделей, спрямованих на ефективний розвиток особистості в умовах сучасної швидкоплинності дійсності. Ми зупинимося докладніше на деяких з запропонованих дослідниками моделей.

У зв'язку з розширенням мережі комунікацій, появою Інтернету, інформатизації і комп'ютеризації суспільства, особливого значення набуває навчання англійської мови з використанням комп'ютерних технологій на уроках іноземної мови. У даній методиці можна виділити дві складові - це, по-перше, комп'ютерні програми, створені в різних формах і для різних рівнів навчання мови, і, по-друге, використання ресурсів мережі Інтернет, які можуть служити не тільки незамінним джерелом інформації, а також «є прекрасним засобом інтерактивного спілкування між різними мовними групами» [1], і дозволяють брати участь в «розробці міжнародних проектів, проведенні наукових досліджень» [3]. Як пише Є.Г. Кашина, цей метод дозволяє створювати спеціальні навчальні програми для роботи індивідуально, в парах або в групах, крім того, це можуть бути як тренувальні вправи, так і завдання на модифікації і перестановки в тексті, а також захоплюючі ігрові програми. З одного боку, даний метод має багато позитивних характеристик: комп'ютерні технології залучають учнів до роботи, сприяють підвищенню їх мотивації до навчальної діяльності, і розвивають додаткові навички, поряд з вивченням мови. З іншого боку, основний мінус даної технології полягає в тому, що «комп'ютерні технології не забезпечують в повній мірі формування

комунікативної компетенції» [2], яка є однією з ключових складових процесу навчання іноземної мови.

Продовжуючи питання важливості розвитку комунікативної компетентності під час навчання іноземної мови, відзначимо що автори вважають інноваційним «метод комунікативних завдань» [2], основним принципом якого є виконання учнями в різній формі, і використовуючи варіативні види взаємодії для вирішення комунікативних завдань. Таким чином, за рахунок наявності проблемного питання, відбувається пошук його вирішення і в процесі пошуку складається аналог ситуації реальної взаємодії, при якому спілкування відбувається іноземною мовою. Як зазначається, даний метод не є до кінця розробленим і вимагає систематизації форм навчальної діяльності, за яких він може реалізовуватися. Проте, на наш погляд, дана інноваційна методика є досить ефективною, тому що у студентів відбувається безпосереднє формування іншомовної комунікативної компетентності.

Інша технологія - технологія різнорівневого (диференційованого) навчання або технологія індивідуалізації навчання, в рамках якої безпосередньо реалізується особистісно-орієнтований підхід, враховуються індивідуальні характеристики, можливості та потреби учнів. Таким чином, відбувається фокусування на особливостях кожного учня окремо, що дозволяє розкривати їх потенціал і сприяє більш успішному формуванню «полікультурної мовної особистості, здатної здійснювати спілкування з носіями інших культур» [3].

Виходячи з того, що інновації залежать від людей і створюються людьми, можна визначити ще один шлях інноваційного розвитку в сфері освіти в цілому, так і в галузі викладання англійської мови. Цей підхід полягає в орієнтації на розвиток потенціалу вчителя, так як ключове значення під час навчання іноземної мови має особистість викладача, яка, з одного боку, вже є сформованою, але, з іншого боку, має безмежні можливості для саморозвитку та вдосконалення. Звідси випливає необхідність постійної і безперервної освіти педагога в процесі його педагогічної діяльності, створення і

впровадження ним нових технологій, творчих підходів до навчальної діяльності. Відповідно, змінюється позиція вчителя - «викладач стає співучасником дослідного, творчого пізнавального процесу, наставником, консультантом, організатором самостійної діяльності учнів» [4].

Таким чином, стає очевидним, що в даний час застосовується безліч нових технологій для покращення результатів засвоєння студентами іноземної мови. Ми висвітлили лише деякі з провідних напрямків інноваційного розвитку сфери викладання англійської мови. Провівши аналіз досліджень з цього питання, ми прийшли до висновку, що необхідно враховувати усі нові можливості, які несе за собою технічний прогрес. Всі напрямки інноваційного розвитку, які зараз здійснюються, є частиною єдиного цілого і в комплексному застосуванні сприяють успішному засвоєнню учнями іноземної мови та формуванню іншомовної комунікативної компетентності.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Джуманова Л.С. Инновационные технологии и обучение иностранным языкам // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 523–525.
2. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. – Самара, 2006. – 75 с.
3. Котунова М.Н. Современные технологии обучения иностранному языку – Балаково, 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: [http://deutschbalakovo.ucoz.ru/publ/nauchno\\_issledovatelskaja\\_deyatelnos...](http://deutschbalakovo.ucoz.ru/publ/nauchno_issledovatelskaja_deyatelnos...)
4. Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156–159.

**Тетяна Комісаренко**

викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ DOGME ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Іноземна мова сьогодні є не тільки засобом міжособистісної комунікації, але й дієвим інструментом формування особистості, індикатором рівня та



якості освіти, формування загальнокультурних та професійних компетенцій випускника вищої школи.

Навчання дорослих слухачів, в порівнянні зі школярами, має свої особливості, зумовлені особливостями їх мотиваційної сфери, яка являє собою складний внутрішній процес, обумовлений суб'єктивно-особистісною зацікавленістю людини до певної дії. Їх мотивація характеризується такими формами, як намір, мета, прагнення, а також видом потреби, ступенем актуальності, масштабом, змістом реалізованої діяльності тощо. Все це безумовно вимагає пошуку нових форм, методів і технологій навчання іноземної мови студентів вищих навчальних закладів. Останнім часом у вищій освіті набирає обертів нова тенденція викладання іноземної мови. Особливістю даної тенденції є зміщення акценту з викладання, як «трансляції знань», на вчення, як активну освітню діяльність студента. Раніше лідируюча роль відводилася застосуванню класичного фундаментального підходу, заснованого на вивченні граматичних структур і заучуванні діалогів. В даний час застосування класичного методу навчання відійшло на другий план, звільняючи місце для комунікативної методики при вивченні іноземних мов [1].

В рамках комунікативного підходу в навчанні іноземної мови зарубіжні методисти виділяють метод Dogme. Новизна даного методу полягає в переході від когнітивного аспекту у викладанні іноземної мови до психологічного аспекту і відмову від навчальних посібників і технологій. Вперше про метод Dogme стало відомо 2000 року зі статті методиста Скотта Торнбері "A Dogme for ELT", де він критикував надмірне використання додаткових матеріалів під час навчання іноземної мови, що, на його думку, ускладнює і обтяжує процес навчання. Назвою і основним принципом для нового підходу у викладанні іноземної мови слугував авангардний кінематографічний рух «Догма 95», одним з ідеологів якого став знаменитий датський кінорежисер і сценарист Ларс фон Трієр. Принципи руху описані у «маніфесті Догма 95», деякі положення якого лягли в основу нового методу Dogme: створення

сприятливих умов ( "the right conditions"), які сприятимуть створенню сприятливої ситуації, привабливою для спілкування; організація процесу спілкування ( "managing conversation"), що означає взаємодію викладача та студентів, їх живе спонтанне спілкування на теми, що хвилюють всіх учасників спілкування, де викладач виступає не тільки в ролі організатора бесіди, але і її безпосереднім активним учасником; підбір стимулу для обміну інформацією ( "selecting stimulus to share") вимагає проактивності викладача, як важливої складової успішного спілкування, заснованого на використанні поточної ситуації в якості теми бесіди; фокусування на формі ( "focusing on form") або дослідження мови, що відбувається безпосередньо в ході бесіди - повернення до досліджуваного матеріалу ( "learning from lesson to lesson") і його закріплення за допомогою різних технік і вправ [2]. Прихильником методу Скотта Торнбері є Люк Меддінгс. Він розділяє точку зору Скотта Торнбері про те, що сучасний урок занадто перевантажений підручниками, посібниками, роздруковками, технологіями. З одного боку їх застосування допомагає викладачеві урізноманітнити урок, а з іншого боку не дає можливість відступити від навчального плану, вийти за рамки тієї чи іншої теми уроку, пригнічуючи ініціативу, що виходить безпосередньо від учнів. В якості альтернативи Скотт Торнбері і Люк Меддінгс пропонують відмовитися від усіх матеріалів, перейти до живої бесіди викладача і учнів, заснованої на реальному життєвому досвіді, за допомогою тієї граматики і лексики, якої учні володіють на даному етапі навчання. Дана точка зору описана в книзі Скотта Торнбері і Люка Меддінгса "Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching", в якій автори виділяють три основні «заповіді» методу Dogme: навчання, засноване на спілкуванні; мінімальне використання додаткових навчальних матеріалів і технологій; використання «живої» мови. Сенс назви книги "Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching" з урахуванням значення слова «unplug» (англ. «відключитися, висмикнути вилку з розетки») можна тлумачити, як «навчання без підручника». Слід зазначити, що «навчання, засноване на спілкуванні», має схожі риси з

сучасним комунікативним підходом. За кордоном основний акцент робиться на психологічний фактор викладання іноземної мови. Викладачі втягують студентів у процес спілкування, заснований на реальній життєвій ситуації, яка відбувається тут і зараз, з «людьми в кімнаті», тактовно підводячи студента до формування та граматичного оформлення свого висловлювання. Люк Меддінгс, один з авторів підходу, посилається на Л.С. Виготського і його термін - «зона найближчого розвитку». Відповідно до цієї моделі, те, що вивчається спільно з викладачем сьогодні, завтра студент зможе зробити сам. На думку супротивників методу Dogme його основним недоліком є відсутність плану уроку і передача викладачем ініціативи студенту, який не володіє достатніми знаннями мови. Вважається, що метод орієнтований на середній і вищий рівень тих, хто вивчає іноземну мову, адже без усвідомлення структури мови неможливо у повній мірі оволодіти комунікативною компетенцією. Крім того, більшість учнів не може уявити собі навчання, яке не спирається на навчальний план і навчальні посібники, через що у групі може виникнути відчуття, що викладач просто не підготувався до занять. Принцип «живого» спонтанного спілкування ґрунтується на задоволенні поточних мовних потреб учнів. Для цього необхідно використовувати методи, що сприяють розвитку комунікативних навичок, наприклад, повтор одних і тих же реплік («дріллінг»), що допомагає запам'ятовувати нові слова і граматичні структури [4].

З вище сказаного можна виявити кілька ключових принципів, складових філософії методу Dogme, а саме: принцип інтерактивного спілкування між студентами і викладачем; принцип підштовхування учнів до розуміння того факту, що ресурсом для вивчення мови можуть послужити «люди в кімнаті»; принцип навчання як соціального і діалогічного процесу; принцип навчання виключно через розмову, ініціатором якого є викладач; принцип «живого», спонтанного спілкування, що досягається НЕ через розповідь, а через взаємодію при прийнятті рішень; принцип звернення уваги учнів на мовні ситуації, де доречно використовувати певні мовні вміння; принцип активізації мови учня

через «витягування» його індивідуальності; принцип застосування матеріалів навчання, цікавих як викладачеві, так і студенту; принцип релевантності текстів і використання контексту; принцип критичності у вивченні матеріалу.

Можна зробити висновок, що застосування даного методу або деяких його принципів в рамках комунікативної методики в ході викладання іноземної мови починаючи з занять в школі і продовжуючи навчанням у вищих навчальних закладах може сприяти максимально ефективній взаємодії учнів і викладача, зміцненню впевненості учнів у своїх силах при вивченні іноземної мови, подолання мовного бар'єру і, як наслідок, вихід на новий сучасний рівень володіння іноземною мовою.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Мищук О.Н. Веб-квест технология как интеграция мотивационного и коммуникативного аспектов в обучении иностранным языкам // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – С. 168–171. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56184.htm>.

2. Родионова И.В., Титова О.А. Специфика мотивационной основы обучения иностранному языку взрослых // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2016. – Т. 2. – С. 93-98.

3. Чубарова Е. В. Коммуникативная методика в преподавании иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – С. 186–188. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56188.htm>.

4. Thornbury S., Meddings L. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. – DELTA Publishing, 2009. – 104 p. 5. Батракова Е.Б Dogme Teaching в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rusnauka.com>.

**Інна Кравчук,**  
аспірант,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **РОЗВИТОК ВИЩОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ХХ - НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Бурхливе і насичене подіями ХХ століття – це століття змін. З одного боку, це період нестабільності, коли з неймовірною швидкістю виникали, поширювалися і занепадали нові ідеології, відбулися дві світові війни, розпадалися імперії та утворювалися нові держави. З іншого боку, як би

пафосно це не звучало, це період неймовірного розвитку науки і техніки, що ознаменувався польотом людини у космос, винайденням комп'ютера і мережі Інтернет.

За таких умов не могли не змінитися роль і статус жінки у суспільстві. І нам, сучасним жінкам, важко уявити, що близько 100 років тому, деякі університети та факультети відмовляли жінкам у видачі диплому із зазначенням отриманого освітнього ступеня, пропонуючи особам жіночої статі скромну роль «слухачок». У Великій Британії перед початком Другої світової війни жінки складали менше чверті студентів університетів і ця цифра залишалася майже незмінною аж до кінця 1960-х, відколи кількість студенток спочатку повільно, а потім стрімко почала зростати. У 1996 до британських закладів вищої освіти вступило більше жінок і з того часу їхня частка постійно складає більше половини загальної кількості студентів. За даними Статистичного агентства вищої освіти, у 2003-2004 навчальному році особи жіночої статі склали близько 60 % студентів-пешокурсників британських ЗВО [1]. Щороку англійські газети пишуть про гендерний дисбаланс, адже кількість дівчат, які подають документи до університетів значно більша, ніж юнаків. Так у 2013 році абітурієнок було на 86630 більше, у 2017 різниця становила більше 96 тисяч, а у 2018 досягла майже 98000 [2]. Причину гендерної асиметрії вбачають у фемінізації початкової та середньої освіти: за таких умов дівчаткам легше та цікавіше навчатися у школі і, як результат, вони краще здають випускні екзамени. Журналісти та педагоги говорять про те, що з кожним роком хлопці зустрічають все менше вчителів чоловічої статі, з яких хочуть брати приклад, які можуть бути для них рольовою моделлю.

На початку століття елітні заклади вищої освіти, такі як Оксфорд, Кембридж та медичні університети мали патріархальну структуру і жінки могли лише мріяти про те, щоб мати рівні можливості з чоловіками при вступі та навчанні, не кажучи про те, щоб обіймати там будь-яку керівну посаду. Оксфорд почав присвоювати освітні ступені жінкам у 1920 році, а Кембридж у 1948 році. У наш час кількість студентів обох статей у цих університетах

приблизно однакова, що стосується медичних ЗВО, то там навчається більше жінок.

Наведені вище дані засвідчують, що жінки здолали чимало перешкод на шляху до повноцінної освіти та досягли значних успіхів, здолавши упереджене ставлення і стереотипи. Проте говорити про гендерну рівність у сфері освіти ще занадто рано. По перше, відповідно до статистичних даних, у 2002 в університетах Сполученого Королівства працювало 14000 професорів, з яких лише 14,3 % становили жінки [3]. Існує закономірність, чим старіший університет, тим менше там жінок-професорів. По друге, нещодавній аналіз офіційних даних, опублікованих у *Times Higher Education* засвідчує, що близько п'ятої частини ЗВО у Сполученому королівстві пропонують різну оплату праці представникам професорсько-викладацького складу відповідно до їх гендерної приналежності. Оплата праці може бути на 15 % меншою для викладачів жіночої статі. Серед професорського складу гендерна нерівність дещо менша, жінкам-професорам можуть платити на 5.8 % менше, ніж чоловікам з аналогічним званням [4].

Це свідчить про те, що хоча гендерну дискримінацію у доступі до вищої освіти у Великій Британії вдалося подолати, все ще існує, як пережиток минулого, гендерна нерівність у оплаті праці професорсько-викладацького складу.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dyhouse C. *Students: A Gendered History* / Carol Dyhouse. – London: Routledge, 2006. – 275 с.
2. Gender gap in university applications widens [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<https://www.irishnews.com/news/educationnews/2018/07/18/news/gender-gap-in-university-applications-widens-1383316/>
3. Gender, education and employment in education in Britain [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<https://journals.openedition.org/osb/1563>
4. How to redress the gender imbalance [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<https://www.timeshighereducation.com/features/how-to-redress-the-gender-imbalance/2020135.article>

**Анна Кришко,**  
кандидат педагогічних наук, викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ**

На тлі сучасної глобалізації в Україні все більш актуальною стає неперервна іншомовна освіта, яка, маючи довгу історію у всесвітньому масштабі, в нашій державі ще не набула масової популярності. Проте європейський вибір, який зробила Україна, зумовлює потребу в оволодінні громадянами нашої держави іноземними мовами.

Реформування та вдосконалення процесу системи неперервної іншомовної освіти в Україні значною мірою залежить від докладного вивчення європейського та світового досвіду. Такий підхід створює всі можливості для врахування позитивних зрушень у модернізації змісту педагогічної освіти, її відповідності сучасним вимогам.

Неперервна іншомовна освіта являє собою відображення потреб соціально та економічно розвиненого суспільства, передбачаючи оновлення рівня базових знань і спеціальних навичок, що є необхідними для функціонування в новій економічній системі. З іншого боку, ми розглядаємо неперервну іншомовну освіту як учення про постійне вдосконалення особистості, розвиток її здібностей на протязі всього життя. Адже розуміння того, що освіта – це безперервний процес, є одним з найважливішим принципів сучасної освітньої системи.

Узагальнюючи наукові дослідження вчених про сутність і методологію неперервної освіти та беручи до уваги політику ЄС у цій галузі, розглянемо пріоритетні принципи побудови успішно функціонуючої системи неперервної іншомовної освіти:

- гуманізація іншомовної освіти, що має на меті орієнтацію всіх ланок освіти на формування гармонійно розвиненої особистості;
- неперервність іншомовної освіти, починаючи з раннього віку;
- реалізація принципу «освіта через все життя», коли людина будь-якого віку може повернутися до освіти в будь-який період свого життя, тобто право на освіту в будь-якому віці;
- академічна мобільність у виборі освітніх програм та черговості їх вивчення;
- можливість паралельної реалізації різнорівневих професійних програм;
- модульна організація освітніх програм та їх наступність, що дозволяє вибудовувати цикл неперервної іншомовної освіти.

Слід зазначити, що в сучасних умовах реалізація таких важливих принципів неперервної освіти як гуманізація, наступність, прогностичність, варіативність, самостійність, здатність до саморозвитку та самоорганізації, залежить від уміння кожного індивідуума свідомо і самостійно сприймати тенденції розвитку суспільства, об'єктивну необхідність навчально-виховних систем, від уміння втілювати ці ідеї на практиці. Концепція неперервної освіти набуває значення стратегічного педагогічного чинника, що визначає філософію розвитку цілісної системи освіти та виховання розмаїття індивідуальностей в сучасних реаліях.

Таким чином, провідним принципом нової освітньої системи в Україні має стати донесення новим поколінням розуміння того, що освіта - це безперервний процес, що супроводжує людину впродовж усього її життя. Завдання вітчизняної неперервної іншомовної освіти полягає в тому, щоб не лише увібрати в себе ключові тенденції в галузі іншомовної підготовки на європейському просторі, але й творчо розвивати їх відповідно до наших реалій, продукуючи конкурентоспроможні ідеї та інновації в галузі мовної освіти.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities, [Electronic resource]. – Brussels, 30.10.2000 SEC (2000) 1832. URL: <http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
2. Войтович И. К. Непрерывное образование в США: теория и практика: монография. Ижевск: Изд-во «Удм. университет», 2010. 197 с.
3. Дьяченко А. В., Манжула В. Г., Попов А. Э., Се-менихин И. Н., Толстобров А. П. Построение информационных систем непрерывного образования на основе Интернет-технологий. М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2010. URL: <http://www.rae.ru/monographs/98>

**Юлія Лабунець,**  
магістрантка 352 пхф групи,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТА ТИПОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ

Розвиток інформаційних технологій у кінці ХХ – на початку ХХІ століття сприяв не лише змінам у національному та глобальному інформаційному просторі – інтенсифікації виробництва нової інформації, створенню принципово нових способів її зберігання, пошуку і подання, але і виникненню нового культурного, мовного, інформаційного середовища, нової соціокультурної реальності, що формується і стрімко розвивається з розширенням сфер впливу сучасних засобів комунікації. Активне впровадження новітніх технологій змінює медійні практики та стандарти спілкування і обміну інформацією, сприяє залученню до створення контенту користувачів, розширюючи можливості співпраці і співтворчості. Користувач Мережі, виходячи в Інтернет, «знаходить там відображену культуру і самостійно вписується в той чи інший її сегмент» [Браславский П. И., Данилов С. Ю. Интернет как средство, с. 222]. Результатом стало виникнення феномену соціальних медіа, що об'єднують цифрові медіа та онлайн-комунікацію і характеризуються високим рівнем інтерактивності, тобто можливості не лише споживати, а і створювати чи змінювати контент із боку реципієнтів.

Феномен Інтернету породив не лише нове комунікативне середовище, але й став об'єктом численних наукових розвідок, в тому числі й лінгвістичних. Так, в сучасних лінгвістичних студіях існують ґрунтовні дослідження присвячені окремим жанрам Інтернет-дискурсу: форумам (Н. Г. Лукашенко), комп'ютерним конференціям (О. М. Галичкіна), Інтернет-новинам (Н. В. Коломієць), блогам (Т.М. Гермашова, К. В. Лазуткіна), Інтернет-щоденникам (С. В. Заборовська). Студіюються лінгвокультурологічні (О. В. Лутовинова) та гендерні особливості (А. Н. Гайфулліна, О. І. Горошко, Л. Ф. Компанцева) Інтернет-дискурсу. Значну увагу приділено дослідженню Інтернет-дискурсу з позицій когнітивно-перекладацького, зіставного та когнітивно-прагматичного підходів (В.Г.Згурська, Л. Л. Славова, Л. Ф. Компанцева). В низці досліджень концептуально осмислюються такі засадничі поняття Інтернет-комунікації, як гіпертекст (О. М. Галичкіна, Р. Доукінс, М. В. Розін, Дж. Нельсон).

Слід зазначити, що не існує чіткого підходу до визначення комунікативного середовища Інтернет. Досі існує конфлікт термінів «нетмова» (*Netspeak* за аналогією з *Newspeak* Дж. Оруела) (Д.Крістал), «Інтернет дискурс» (О.В.Дудоладова), мережевий дискурс (Д. Крістал, С. Берон, Н. В. Ляпунова, Н.Л. Моргун), «віртуальний дискурс» (О.В.Лутовинова), «комп'ютерний дискурс» (Р. К. Махачашвілі) та «електронний дискурс» (К.В. Калініна). Як помітно з вищевказаних термінів, в основу їх номінації покладено семантичні ознаки засобів і способів комунікації. Це, у свою чергу, і викликає термінологічне непорозуміння. Досить часто семантичне наповнення термінів є взаємозамінним і, водночас, суперечливим.

Інтернет-дискурсу як виду комунікації притаманні риси, що вирізняють його з поміж усіх інших видів дискурсу. ми виділили наступні диференційні ознаки Інтернет-дискурсу:

- *глобальність*, яка передбачає можливість здійснювати з'єднання з Інтернетом з будь-якої локації на земній кулі;

- *оперативність*, яка передбачає високу швидкість передавання інформації, яка часто вимірюється мілісекундами;
- теоретична *необмеженість* обсягу інформації, можливостей її передавати, сприймати та редуплікувати;
- *доступність*, яка передбачає, що будь-хто, хто має комп'ютер (чи відповідний гаджет) і вміє ним користуватись, може отримати доступ до Інтернету, що зумовлює соціальну різноманітність аудиторії;
- *анонімність*, яка передбачає можливість розкривати свою ідентичність, не розкривати її, або приписувати собі ідентичність іншої людини/спілки людей;
- *потенційність*, яка передбачає спрямованість комунікації на потенційного адресата від імені передбачуваного ним адресанта, які можуть не збігатися з реальними через анонімність і можливість містифікації при онлайн-комунікації;
- *проникність*, яка передбачає можливість та (у більшості випадків, окрім приватної комунікації) розрахунок на доступ до повідомлень третіх осіб;
- *статусна рівновага*, яка передбачає рівноправність між всіма учасниками онлайн-комунікації;
- *інтерактивність*, яка передбачає можливість кожного користувача Інтернету донести до інших користувачів свою думку та погляди;
- *опосередкованість*, яка передбачає медійованість комунікації комп'ютерним каналом комунікації, з його специфікою і обмеженнями;
- часткова *візуальна деконтекстуалізованість* через переважно письмовий характер онлайнкомунікації, яка передбачає відсутність відомостей про невербальні реакції співрозмовника на передавану інформацію окрім експліцитно передаваних ним відомостей;
- *креолізованість*, яка передбачає насичення текстової інформації графічними, аудіо- та відео-елементами;
- *архівабельність*, яка передбачає часткову незалежність від часу та

простору (носія) - інформація в Інтернеті теоретично може зберігатися довічно та на різних серверах (за умови, що всі сайти, які містять цей фрагмент інформації, не було змінено чи терміновано);

- *премедітованість*, яка передбачає можливість продумати повідомлення та зробити всі необхідні корекції в ньому перед відправленням;

- *лабільність мовлення* — немає чітких стандартів та правил вербальної поведінки в Інтернеті (окрім сайтів або онлайн-спілок з певним прописаним регламентом комунікації) та кожен обирає той стиль спілкування, який найбільше йому імпонує;

- *ситуаційна регламентованість*, яка на противагу лабільності передбачає можливість існування деяких обмежень у вербальній поведінці в деяких онлайн-середовищах з боку адміністрації та/або інших користувачів, за порушення яких користувача можуть покарати.

Отже, підсумовуючи огляд особливостей Інтернет-дискурсу, зауважимо, що виникнення мережі Інтернет стало не тільки проривом у розвитку інформаційних технологій, але й істотно розширило рамки людського спілкування. Сьогодні Інтернет акумулює в собі різні формати комунікації і служить засобом передачі інформації, необмеженої ні часом, ні простором. Завдяки цьому виникає новий тип дискурсу – Інтернет-дискурс. Сучасний Інтернет-дискурс є складним конгломератом різних функціональних стилів та форм мовлення. Найбільший вплив на мовні особливості Інтернет-дискурсу здійснює технологічний фактор, а комунікація в Мережі, будучи концептуально усною, реалізується в письмовій формі. Більше того, Інтернет-дискурс вирізняється з поміж інших типів дискурсу специфічними принципами та правилами структурної організації та характеризується жанровим різноманіттям.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Браславский П. И., Данилов С. Ю. Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л.И. Гришаевой, М.К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215-228.

2. Дайнека Н. М. Кібербуллінг: онтологічні ознаки та типологія / Н. М. Дайнека // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 4(70). – С. 233–239.

**Віта Лагодзінська**

викладач,

Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема формування суспільно-активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення. Формування такої особистості здійснюється в умовах широкого використання інтерактивних технологій навчання, сутність яких полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

Специфіка викладання іноземних мов і намагання активізувати навчальний процес, зробити його більш творчим та індивідуалізованим зумовлюють необхідність використання інтерактивних технологій.

Сучасні технології навчання, повинні бути зорієнтовані на особистість студента, створення умов для його самовираження і розвитку, при якому прагнення постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей інформаційного суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання [3, 3].

Використання інтерактивних технологій — не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, усунення почуття страху і невпевненості у собі, подолання мовного бар'єру, намагання зробити студента більш розкутим, налаштувати на успіх, виявити його здібності до творчості.

Досить поширеним є застосування методу проектів, який завершує вивчення кожної розмовної теми впродовж навчального року і демонструє не лише мовні уміння і навички кожного студента, а й здатність до творчого мислення. В процесі проектної роботи відповідальність за навчання лягає на самого студента як індивіда, і як члена проектної групи. Основне, що сам студент визначає, — яку інформацію міститиме проект та в якій формі пройде його презентація [1,130].

Результатом проектної роботи студентів є розвиток креативного мислення, набуття навичок самостійної та групової роботи, демонстрації та пояснення матеріалу. Використання інтерактивних форм та методів навчання є системним і логічно обґрунтованим у навчальному процесі, де чільне місце займають рольові ігри, драматизації, групові дискусії тощо. Означені види роботи є особливо ефективними на заключному етапі роботи над певною темою. Їх застосування посилює особистісну та комунікативну орієнтованість навчання, стимулює творчість студентів та створює реальні умови для досягнення практичного результату навчання [1,127].

Кожна інтерактивна технологія потребує попереднього розгляду і навчання студентів працювати за цією технологією. Як результат, дисципліна на занятті, де використовувалися інтерактивні методи, виходить за рамки традиційного формату. Інтерактивне навчання потребує зміни структури організації заняття в групі, а також зміни кількості часу для підготовки як студентам, так і викладачеві [2]. За таких умов інтерактивні методи допоможуть з одного боку, більш ефективно організувати комунікативно-пізнавальну діяльність студентів, а з іншого — сприятимуть оволодінню студентами навчальними стратегіями та виробленню власного ефективного стилю пізнавальної діяльності.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Крилов І. В. Інформаційні технології: теорія і практика. – К.: «Центр», 2006. – С.124–130.
2. Михайловський А.В. Традиційні і нові технології у навчальному процесі. // <http://www.management.com.ua/be/be022.html>

**Larina Tetiana,**

PhD in Education, associate professor,  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
(Nizhyn, Ukraine)

**Plotnikov Yevhen,**

PhD in Education, associate professor  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
(Nizhyn, Ukraine)

### **COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES IN THE EFL CLASSROOM**

Since the Communicative language teaching principles have formed the basis for EFL classrooms, one of the crucial challenge of language teaching today is to create the learning environment that will enable student to deal with authentic context, enhance the development of social and language skills that are essential for self-actualization and well-being in the modern society. The main factors of such a process are considered to be an autonomous learner, who is aware of his own learning trajectory, responsible for decision making and his ability to cooperate actively with others. Creation of such an environment can be achieved at the expense of cooperative learning. The flexible methodological base of cooperative learning makes it highly adaptable in accordance with learners' needs and conditions. The focus is laid on the techniques of cooperative learning that engage students to active learning, increase their speaking time, improve their communicative language competence. Analyses and description of the cooperative learning techniques are given.

The issue of cooperative learning has been mentioned in the research work of Ukrainian scientists T. Koshmanova, O. Pometun, A. Syrotenko, etc., though it has not got the wide-scale implementation in higher education or group work has been mistakenly taken for it. Undoubtedly, the success of cooperative learning group depends on the professionalism of a teacher, his skills to coordinate learning process so that each individual contributes to the work of the group and the group outcome

is impossible without interdependence and individual accountability. The cooperative learning activities are mainly focused on the process of meaningful interaction rather than the product.

Since the 1970-s cooperative learning has been greatly influenced by the work of S. Kagan, R. Slavin, Johnson and Johnson, etc., who worked out the basic principles: 1) positive interdependence; 2) individual accountability; 3) face-to face interaction 4) collaborative skills; 5) simultaneous interaction; 6) heterogeneous grouping 7) group autonomy. [1, p.26]

As a part of our small scaled action research aimed at facilitating the improvement students' motivation to interact in the target language, a team of teachers of Applied linguistics department tried to integrate cooperative learning into the learning process. The research question was whether a high amount of communication will influence students' motivation to learn and impact the quality of learning. A set of cooperative learning strategies as well as formative assessment techniques was implemented to create the learner-centered environment, to get the students' feedback of the process and be able to correct the procedure. This set included:

- 'One minute essay' – an effective technique to check student's progress in understanding the course material combined with 'Think-Pair-Share' cooperative strategy when students discuss their essays coming to common conclusions. The question for the one minute essay should make students think critically. The question could sound like "What was the main point of today's material?"

- '3-minute pause': the tool gives a student a chance to stop and reflect on learning. To make it easier a set of sentence beginnings can be provided:

*It has become clear...I am still not sure...I would like to know more about...*

The given answers are discussed with other students with the help of 'Inside – Outside Circle', where two circles rotate with students facing a new partner giving and getting clarification from the peers. The students always feel more comfortable to interrupt the peer than a teacher for clarification. The potential of relationships



cannot be underestimated. The addressed student had a chance to review the concept, to adapt it to the needs of other students.

- ‘End of topic question’ a cooperative learning tool, practiced at the end of the session makes cooperative groups of students come up with one question, which requires eliciting all muddy points, discussing and choosing the most unclear one. Referring to the objectives of the lesson, the discussion on whether they have been met or questions have been answered serves a powerful tool for peer and self-assessment.

‘Concept mapping’, ‘Jigsaw’, ‘Role playing’, ‘Panel discussion’ were implemented at other stages of the research. [2, p.184]

At the end of the first circle of the research students were asked to complete the survey, the interpretation of the results of which could give the evidence of the changes of students’ attitude and motivation to interact with others. The questions concerned the degree of willingness to learn through group activities than alone, comfort level of communication with others, impact of group and pair work on understanding the course content, methods of assessment of individual contribution within the group. Most answers showed the increase of students’ motivation to learning. Though the impact of the cooperative learning on the quality of students’ performance has not been assessed yet, it is clearly observed that the students were more engaged during the work, proved to experience a greater degree of accountability for the group’s result, the learning environment got the features of a learner-centered one. Areas for further studies include qualitative and quantitative tools to assess students’ performance.

#### **REFERENCES**

1. Johnson D., Johnson R. What makes cooperative learning work / David Johnson, Roger Johnson. – In: Cooperative learning. JALT Applied Materials, – 1999. – 120p.
2. Kagan S. Cooperative Learning / Spencer Kagan, Miguel Kagan. – San Clemente, California, – 2009. – 484p.

**Інна Лаухіна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)  
**Ольга Побережник,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

### **КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ НАЙБІЛЬШ УЖИВАНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ**

В останні десятиліття в лінгвістиці посилилась увага науковців до всебічного вивчення взаємовпливів різних культур, зокрема йдеться про використання крос-культурного аналізу для глибшого розуміння шляхів лексичних запозичень та їх подальшої адаптації у мові-реципієнті, що спирається на дослідження «культурної історії» слів-репрезентантів.

Наразі у мовознавстві залишаються недостатньо розробленими питання, які стосуються теоретичного підґрунтя самого поняття крос-культурного аналізу та його методики. Це спричинило значні розбіжності як у трактуванні нового терміна, так і у визначенні меж його застосування. Ми маємо на меті дослідити найбільш уживані у сучасній українській мові французькі запозичення та простежити їх конотації як у французькому так і в українському Інтернет-дискурсі на основі крос-культурного аналізу

На думку науковців, при переході французького запозичення в українську мову відбувається його асоціативне переосмислення, що веде або до звуження вихідного лексичного значення, або до розширення аж до повного зникнення первинної семантичної ознаки. [1,с.396]. Такі трансформації значень слів можна виявити та пояснити за допомогою крос-культурного аналізу, а відтак під таким кутом зору розглянемо змістове наповнення трьох широковживаних французьких запозичень – *адреса, армія та авантюра*. Це можна здійснити за допомогою зіставлення тлумачень лексичної одиниці в

українських та французьких лексикографічних джерелах, виявлення частотності його конотативних значень в україно- та французькомовному Інтернет-просторі, порівняння розбіжностей значень та частотність вживаних конотацій, звернення до культурологічних чинників, які зумовили ці відмінності.

Перша лексема *адреса*. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо такі визначення як то: позначення місця розташування житла людини або будівлі, напис на конверті, пакунку, що вказує на місце призначення та ім'я одержувача, код, що визначає місце розміщення інформації, адреса даних, віртуальна адреса [2, с. 9].

У Етимологічному словнику української мови зазначено: «адреса» походить від фр. *adresse* – «адреса», пов'язаного з дієсловом «*addresser*» (скеровувати, адресувати), утвореним з префікса *a-* «при -, до -», що зводиться до лат. *ad* і дієслова «*dresser*» (підіймати, ставити) [3, с. 12].

У французьких лексикографічних джерелах слово *адреса* має такі визначення: фізична або інтелектуальна якість розумної людини чи її поведінка; адреса; назва адреси людини; адреса для якогось наміру (для повторного відправлення листа); знак (слово, формула), що утворюють певний вид інформації; вираз (число, буква), що являє собою осередки пам'яті у комп'ютері (уведення інформації за адресою); виступ на асамблеї політиків [4, с.19].

Виявляється, що такі відмінності у значеннях іменника *адреса* можуть бути пов'язані з його конотаціями та атрибутивами, що його оточують. Компаративний аналіз атрибутивів виявляє відмінність оцінних характеристик у двох мовах. Оцінні характеристики об'єкту переважають у французькій мові так як допомагають класифікувати його різновиди. Це пов'язано з тим, що французи за своєю природою – естети, і для того, аби вдало охарактеризувати щось, передати своє ставлення до певного явища, зацікавити співбесідника, їм необхідно оцінювати все, що стало предметом їхнього інтересу [5, с. 159].

Наступна лексема – *армія* – у Великому тлумачному словнику сучасної української мови має визначення як сукупність усіх сухопутних, морських та повітряних збройних сил держави та *перен.* маса людей, об'єднаних спільною ознакою, справою» [2, с. 24].

У Етимологічному словнику української мови зазначено: фр. *armée* «армія», *армер* «озброювати» походять від лат. *arma* «зброя», спорідненого з лат. *armus* «верхня частина руки [3, с.132] .

У французьких лексикографічних джерелах лексема *армія* має такі значення: як ізольований електричний кабель із захистом, у гербовій символіці тварина із залізними кігтями, матеріал з якого виготовляють арматуру, зброя, озброєння, армія, обладунки, прикрашені герби, об'єднання всіх військ для боротьби, створення армії, армія окупації, звільнення; сукупність військових сил держави. [4, с. 34].

Шляхом крос-культурного аналізу виявлено, що лексема *армія* була запозичена в українську мову з французької опосередковано через польську зі значенням «озброювати». Передумовою до появи цього слова із зазначеною конотацією, очевидно, стали воєнні дії, що відбувалися у XVII-XVIII ст. на території нашої держави та поширення на українських землях різних видів ручної вогнепальної зброї [1, с. 275]. Щодо оцінної конотації, то в уявленні французів *армія* постає прекрасною та єдиною, адже саме завдяки воєнним діям та революціям Франція здобула свободу та незалежність. Географічна характеристика армій засвідчує підвищений інтерес громадян Франції до військово-політичних дій у світі, пов'язаний з прагненням відродити порядок та політичну стабільність у межах своєї держави та займати першорядні позиції серед країн світу за рівнем життя.

Третя лексема - *авантюра*. Згідно з даними Великого тлумачного словника сучасної української мови *авантюра* – це ризикований, непевний захід, дія, справа, розраховані на випадковий успіх, *заст.* пригода. [2, с. 29]

В Етимологічному словнику української мови зазначено, що лексему *авантюра* було запозичено з французької мови двома шляхами: через польську

та російську мови. Фр. *aventure* походить від лат. «*adventura*» те, що має відбутись, пов'язаного з лат. *advenire* «відбуватися, траплятися» утвореним з префікса *ad-*«до-, при-» та дієслова «*venire*» «приходити», [3, с. 22]

У Словнику іншомовних слів лексема «авантюра» має наступне визначення: ризиковане, сумнівне діяння, часто з корисливими, безчесними цілями, розраховане на випадковий успіх, акція без урахування реальних можливостей та умов, приречена, як правило, на невдачу, пригода, халепа. У словнику *Larousse dictionnaire des difficultés de la langue française* представлено наступне визначення слова авантюра: від лат. «*adventura*» – те, що має статися, непередбачений випадок, одноразовий або надзвичайного характеру, стосується однієї або більше осіб, історія, епізод, кампанія з великими труднощами, в значній мірі невідомими, іноді з неочікуваними результатами, за участю однієї або декількох осіб, будь-яка справа, де ризик є значним, і успіх якої є сумнівним, любовна інтрига, частіше поверхневі і нетривалі стосунки.

У словнику «*Le Robert Micro Dictionnaire de langue française*» [4,с.25] представлено наступне визначення слова авантюра: пригода, те, що викликає подив ; всі події, які впливають на когось, якась неприємна пригода, аварія, афера, неприємний випадок, пригода, набір заходів, пов'язаних з досвідом, які передбачають ризик, новизну, заохочення до пригод, дух пригод, передрікати комусь його майбутнє, ворожити.

Україномовне тлумачення поняття авантюра пов'язано з ризикованим заходом, випадковим успіхом, орієнтовано на майбутнє, оскільки у тлумаченні має значення, як подія, що має відбутися, визначають негативне значення цього поняття, сумнівне діяння пов'язане з певними безчесними цілями, неорієнтоване на успіх, таке, що приречене на невдачу.

Натомість французькі лексикографічні джерела наполягають на непередбачуваності, незвичайності характеру цього поняття, на великих труднощах, інколи на невідомих результатах, але визначають його, як успішну справу. Можливо, певною мірою це пов'язано з ментальністю українського

народу, який дуже часто зазнавав невдач у веденні військових дій і у лексичний склад української мови слово авантюра увійшло, як поняття досить негативного характеру. У французькій мові під словом авантюра у більшості лексикографічних джерел розуміють також і кохання, але найчастіше – несерйозні, нетривалі стосунки, оскільки поширеною є думка про особливе ставлення французів до пригод. Натомість в українських лексикографічних джерелах повністю відсутнє таке тлумачення поняття авантюра як любовна пригода. Відмінності у сприйнятті поняття даної лексеми пов'язані з психологічними особливостями носіїв французької мови, а також літературних та мовних преференцій. На основі крос-культурного аналізу відмінності у значеннях і у розумінні іменника «авантюра» можуть бути пов'язані також з тими конотаціями, з якими воно зустрічається, а також з емоційним забарвленням використаних атрибутів, така емоційність більш притаманна французькій мові, про що свідчать українські та французькі інтернет-джерела.

Таким чином, крос-культурний аналіз французьких запозичених слів української мови, який полягає у дослідженні лінгвістичних явищ через їх культурне середовище та історичні передумови, дозволяє більш об'єктивно оцінити ступінь взаємодії обох мов, виявити їх багатоаспектні зв'язки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кустова Г. И. «Типы производственных значений и механизмы языкового расширения». – Москва : «Языки славянской культуры», 2004.
2. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005.
3. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. – К. : Наук. думка, 1982. – Т. 1: А-Г – / Укл. : Р. В. Болдирев та ін., 1982.
4. Rey A. Le Robert Micro Dictionnaire De la Langue Française, 1998.
5. Голованівська М.К. Французський менталітет з точки зрення носителя російського языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
6. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/aventure>
7. [https://www.puf.com/content/Dictionnaire\\_de\\_la\\_langue\\_francaise](https://www.puf.com/content/Dictionnaire_de_la_langue_francaise)
8. <http://www.jnsn.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?action=alpha&Qry=%C0>

**Victor Litvinenko,**  
Maître de conférences  
du département de théorie et pratique  
des langues étrangères d'UPEU

## **LA STRUCTURE, L'HISTOIRE ET L'ORGANISATION DU PROCESSUS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS**

L'Université de Paris était l'une des plus importantes et des plus anciennes universités médiévales. Apparue au XIIe siècle, elle est reconnue par le roi Philippe Auguste en 1200 et par le pape Innocent III en 1215. Elle acquiert rapidement un très grand prestige, notamment dans les domaines de la philosophie et de la théologie. Constituée comme l'association de tous les collèges parisiens situés sur la rive gauche, elle assurait la formation de tous les clercs, c'est-à-dire de tous les cadres et agents administratifs des institutions royales (conseil d'État, parlements, tribunaux, cours des comptes, impôts,...) et ecclésiastiques (enseignement, hôpitaux, libraires, recherche, évêques, abbés).

L'université de Paris, après une longue période de déclin à l'époque moderne, est supprimée en 1793, et remplacée par des écoles supérieures spécialisées de droit, de médecine, d'ingénieurs, par les écoles normales, etc.

Un peu plus de un siècle plus tard, en 1896, l'université de Paris est réinstituée sur des bases différentes avec quatre facultés (droit, médecine, lettres, sciences), et environ encore un siècle plus tard, en 1971, elle est divisée en treize universités indépendantes.

L'universitas magistrorum et scholarium Parisiensis (mot à mot l'« ensemble des maîtres et des élèves de Paris ») est d'abord une corporation de maîtres et d'élèves qui apparaît à Paris dans le cours du XIIe siècle, en complément de l'école de théologie de Notre-Dame. Le premier acte qui lui donne un statut officiel est une charte de 1200 du roi Philippe Auguste qui accorde à tous ses membres le « for ecclésiastique », c'est-à-dire le privilège d'être jugé par un tribunal ecclésiastique et non civil. Les membres de l'université sont donc tous considérés comme des clercs, ce qui ne les empêche pas d'être très turbulents et de provoquer des incidents dans

les tripots parisiens. L'université est reconnue par le pape Innocent III — qui y avait étudié —, par une bulle de 1215, bulle confirmée par une autre de Grégoire IX de 1231. L'organisation de l'enseignement en quatre facultés — droit canon ou décret, médecine, théologie et « arts libéraux » (grammaire, rhétorique, dialectique, arithmétique, géométrie, musique, astronomie) — remonte à un arbitrage pontifical de 1213. Le logement des étudiants (les « écoliers ») et l'organisation des corps se fait au sein de fondations pieuses appelées « collèges ». L'université de Paris est un *studium generale* c'est-à-dire un centre d'enseignement de toutes les disciplines.

Aux XIIe et XIIIe siècles, c'était l'une des premières universités d'Europe, avec Bologne, Oxford, Cambridge, Salamanque, Montpellier et Toulouse.

L'université de Paris ne tarde pas à devenir une véritable autorité morale. Les docteurs de l'université se prononcent sur des controverses fameuses comme la taxation des bénéfices ecclésiastiques par le Saint-Siège, et jouent un grand rôle au moment du Grand Schisme d'Occident (1378-1417). C'est le chancelier de l'université de Paris, Jean de Gerson, qui anime d'ailleurs le concile de Constance (1414-1418), qui met fin au schisme. Pendant la guerre de Cent Ans, l'université soutient les Anglais et le parti bourguignon, et approuve l'exécution de Jeanne d'Arc (1431).

Au XVe siècle, l'université est souvent en grève, notamment pendant trois mois en 1443, et pendant six mois de septembre 1444 à mars 1445, pour défendre son exemption fiscale. Jusqu'en 1446, les étudiants dépendent en matière pénale de l'université. Mais il arrive régulièrement que des écoliers soient arrêtés par le prévôt du roi. Dans ce cas-là, le recteur de l'université se rendait au Châtelet pour demander à ce que l'écolier soit jugé par l'official de l'université. Si le prévôt du roi refusait, l'université se mettait en grève.

La fin du XVe siècle marque pour l'université de Paris le début d'une période délicate. Charles VII la soumet, en 1446, à la juridiction du parlement de Paris, ce qui suscite des émeutes estudiantines auxquelles participe, entre autres, le poète François Villon. En 1453, un écolier, Raymond de Mauregart, est tué par les sergents du Châtelet et l'université se met à nouveau en grève pendant plusieurs mois.



L'université de Paris s'oppose en vain au concordat de Bologne, signé en 1516 par François Ier, qui donne au pouvoir royal la possibilité de contrôler l'accès aux grands bénéfices. La fondation du Collège de France, en 1530, et l'apparition de la Compagnie de Jésus au milieu du XVI<sup>e</sup> siècle viennent concurrencer l'université, avant que les guerres de Religion n'embrasent la France. En 1600, Henri IV supprime les privilèges de l'université.

Après des velléités d'indépendance au cours de la Fronde, l'université se soumet à Louis XIV. Elle condamne les idées de Descartes, puis celles des philosophes du siècle des Lumières. Après l'expulsion des Jésuites en 1762, elle annexe le collège Louis-le-Grand et un nouveau bâtiment est construit place du Panthéon pour la faculté de droit.

Église Saint-Julien-le-Pauvre, premier siège des assemblées de l'université de Paris.

L'ancienne université de Paris était formée de quatre facultés : une faculté généraliste, la faculté des arts, et trois facultés spécialisées : la faculté de décret, la faculté de médecine et la faculté de théologie. Au sein de la faculté des arts existaient quatre groupements appelés « nations » : la nation de Normandie, la nation de Picardie, la nation d'Angleterre, puis d'Allemagne, et la nation de France. Excepté la nation de Normandie, ces nations étaient composées d'un certain nombre de provinces, elle-mêmes subdivisées en diocèses.

Le recteur était choisi parmi les membres de la faculté des arts. Il présidait le tribunal académique qui se tenait au chef-lieu de l'université le premier samedi de chaque mois. Il était formé par les doyens des facultés de théologie, de droit, de médecine, et par les quatre procureurs des quatre nations qui composaient la faculté des arts. Le procureur-syndic, le greffier et le receveur assistaient aux séances. Le tribunal jugeait tous les différends entre les membres de l'université. Les plaignants pouvaient faire appel devant l'assemblée générale des facultés.

Les enseignements avaient généralement lieu au sein d'établissements tenus par des fondations pieuses appelés « collèges », comme le collège de Sorbonne ou le collège de Navarre pour la théologie (ou, pour les jeunes artiens, le collège de

Montaigu, par exemple). L'université de Paris ne possédait pas de bâtiment en propre.

L'université avait droit à la nomination de quatorze bénéfiques : les trois cures de Saint-André-des-Arts, de Saint-Côme, de Saint-Germain-le-Vieux, et onze chapellenies.

Les armes de l'université représentaient une main tenant un livre entouré de trois fleurs de lys d'or à fond d'azur.

**Тамара Литньова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
(Житомир, Україна)

### **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У СУЧАСНІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ**

В умовах інтеграції України в світову спільноту іноземна мова виступає нині важливим засобом не тільки міжособистісної комунікації, а й міжкультурного спілкування. Вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається. У зв'язку з цим стає актуальною позиція, за якої здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від коректного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь зрозуміти норми його культури, у тому числі мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування. Іноземна мова виконує роль своєрідного інструменту пізнання іншої культури та досягнення загальної мети освіти – виховання такого покоління, яке б володіло загальнопланетарним мисленням.

Під загальнопланетарним мисленням сучасні науковці розуміють здатність людини розглядати себе не лише як представника національної культури, який проживає в певній країні, а й як "громадянина світу", тобто

громадянина, який би сприймав себе суб'єктом діалогу культур і усвідомлював би свою роль та відповідальність у глобальних загальнолюдських процесах [1, с. 14]. При цьому вчені доводять, що засобами іноземної мови як мови міжнародного спілкування можна сприяти формуванню в учнів білінгвальної соціокультурної компетентності, яка включає виховання толерантності, неупередженості до представників інших країн і культур. Зазначена думка певною мірою вказує на невід'ємну роль виховної й освітньої цілей навчання іноземних мов у розвитку учнів, здатних брати участь у міжкультурному спілкуванні.

Прикметним у цьому відношенні є погляд російського методиста П. В. Сисоєва, який пропонує модель формування особистості як суб'єкта діалогу культур [1]. Дана модель включає в себе три компоненти. Це, по-перше, стадії оволодіння культурою країни, мова якої вивчається: а) етноцентризм, б) культурне самовизначення і в) діалог культур. По-друге, виділення культурної варіативності, яка виступає ключовим стрижнем процесу навчання іноземних мов на будь-якому етапі. По-третє, розкриття тих чинників, які впливають на формування уявлень учнів про культуру країни, мова якої вивчається.

Перша стадія запропонованої теоретичної моделі – етноцентризм – тлумачиться автором як реальний, неминучий і початковий рівень сприйняття іншомовної дійсності, характерний для переважної більшості учнів. Як бачимо, етноцентризм означає той багаж знань і уявлень про культуру конкретної країни і взаємодію між культурами в цілому, з яким школярі розпочинають вивчати іноземну мову і, відповідно, культуру країни, мова якої вивчається.

Знайомство з варіативністю культур різних спільнот визначається вченим як першочергове завдання навчання іноземних мов в умовах сьогодення. П. В. Сисоєв наголошує на необхідності обов'язкової наявності в шкільних програмах і навчально-методичних комплектах з іноземних мов культурної варіативності на всіх етапах і рівнях навчання мов міжнародного

спілкування. При цьому для більш повноцінного розуміння іншомовної культури він рекомендує одночасно вивчати і рідну культуру, тому що "адекватне розуміння інших неможливе без розуміння себе" [1, с. 17]. Висловлена точка зору про доцільність вивчення поряд з іноземною і рідної культури, а відтак і порівняння явищ цих культур ще раз свідчить про посилення в умовах міжкультурної комунікації ролі освітньої мети навчання іноземних мов.

Оволодівши інформацією про варіативність і різноманітність рідної та іншомовної культур, учні отримують можливість культурно самовизначитися, тобто визначити своє місце у спектрі культур, усвідомлюючи себе "полікультурними суб'єктами" (П. В. Сисоєв). У цьому зв'язку вчений схиляється до трактування міжкультурної комунікації як спілкування не лише між представниками різних країн, а й (що є не менш важливо) між представниками того самого простору (міста, селища), які належать до різних культур і усвідомлюють себе полікультурними суб'єктами. Тому він переконливо доводить, що учні середніх шкіл мають навчитися ставити і давати відповіді на питання типу: "Хто я в даній ситуації і як повинен поводитися?" Це, на нашу думку, буде зобов'язувати кожного дотримуватись визначених у даному колективі норм і правил поведінки, а звідси – здійснювати виховний і освітній вплив на особистість учня.

Розглядаючи третю стадію оволодіння іншомовною культурою – стадію суб'єктів діалогу культур, автор акцентує увагу на переході учнів від мислення і розуміння до активної діяльності. Вона передбачає готовність учнів виявляти ініціативу у встановленні міжкультурного контакту, брати на себе відповідальність за забезпечення взаєморозуміння учасників міжкультурного спілкування, виявляти дипломатичність з метою підтримання діалогу культур, виступати повноцінними представниками рідної культури і вчитися самостійно функціонувати в полікультурному світі, використовуючи при цьому соціокультурні стратегії. Ця теза доводить, що в процесі міжкультурної комунікації реалізуються не лише освітня і виховна цілі навчання, а й

відбувається, крім того, ще й розвиток учнів, оскільки готовність вступати в іншомовне спілкування і вдаватися до подальшої самоосвіти виступає, як відомо, однією із складових розвивальної мети навчання іноземних мов [2, с. 5].

Зміст третього компонента даної теоретичної моделі включає ряд чинників впливу на формування в учнів уявлень про іншомовну дійсність. Одним з них є, наприклад, виникнення так званої "третьої культури", яка пояснюється вченим як певне уявлення про іншомовну культуру (K2), що створюється під впливом рідної культури (K1) і, водночас, відрізняється від реальної K2 [1, с. 18].

Отже, докладно розглянувши точку зору П. В. Сисоєва, можемо зробити висновок, що процес розвитку особистості учня передбачає поступовий перехід індивіда в напрямі "етноцентризм – культурне самовизначення – діалог культур". Даний перехід відображає здатність школяра визначати свій соціокультурний простір, бачити культурну варіативність і усвідомлювати своє місце у спектрі культур сучасної полікультурної спільноти. На нашу думку, використання моделі, спрямованої на розвиток особистості суб'єкта діалогу культур засобами іноземної мови, може сприяти формуванню в учнів критичного мислення і стратегічної готовності до роботи з культурознавчою інформацією. У зв'язку з цим, дійшовши до етапу культурного самовизначення, побачивши варіативність культур і навчившись визначати своє місце в рамках соціокультурного простору, вони зможуть критично оцінювати навколишню дійсність і пояснювати певну поведінку в тій чи іншій ситуації, тобто робити самооцінку своїх дій. Зазначене ще раз підтверджує значне посилення ролі виховної, освітньої і розвивальної цілей навчання іноземної мови, без яких неможлива участь учнів у міжкультурній комунікації (діалозі культур).

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Сысоев П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового культурного образования / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С. 14-20.

2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2-12 класи. – К. : Перун, 2005. – 207 с.

**Мамчур Євген,**  
кандидат педагогічних наук, старший викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **СУБ'ЄКТИВІСТСЬКІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Нові освітні реалії зумовлюють підвищені вимоги до рівня фахової компетентності вчителя іноземної мови, його професійних та особистісних якостей. Ці вимоги стосуються здатності самостійно і критично мислити, бути відкритим до педагогічних інновацій, здатним адаптувати набуті в університеті знання до нових постійно мінливих запитів суспільства до якості освіти, готовим брати на себе педагогічну відповідальність, постійного самовдосконалення і професійного саморозвитку.

Вивчення важливої проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій триває протягом багатьох десятиріч. Окремі аспекти формування ціннісних орієнтацій особистості висвітлено у працях як зарубіжних (М. Вебер, А. Маслоу, Т. Парсонс, М. Рокіч та ін.) так і українських дослідників (М. Боришевський, І. Зязюн, П. Ігнатенко, С. Максименко, В. Сухомлинський, І. Бех, Т. Бутківська, О. Коберник, І. Соколова, О. Сухомлинська та ін.).

Одним із шляхів реалізації цих завдань є виховання стійких професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів. У сучасній вищій освіті актуальними є пошуки підходів і технологій формування ціннісного потенціалу особистості майбутнього вчителя. Педагогічними засобами формування професійних цінностей стає оптимізація аксіологічних можливостей підготовки майбутнього вчителя відповідно до обраного предмету викладання, аксіологізація процесу формування професійних компетентностей, розвиток аксіологічного потенціалу особистості,

педагогічних традицій вищого навчального закладу у створенні умов для ціннісного самовизначення. Розвиток аксіологічного потенціалу особистості педагога, формування системи його ціннісних відношень та установок є одним із основних завдань вищої педагогічної освіти. Обґрунтовуючи формування ціннісних орієнтацій у школі, Т. Бутківська переконує, що воно має спиратися на триєдину формулу: єдності учіння (інтелектуальний розвиток), виховання почуттів (моральне виховання), виховання вчинку (формування навичок діяльності) [2, с. 30]. За твердженням Р. Скульського, специфікою виховання студентів педагогічних навчальних закладів є те, що їхня головна мета – виховати майбутнього вчителя і підготувати його до роботи з дітьми і дорослими [4]. Безперечно, що майбутній учитель повинен глибоко усвідомити свій професійний ідеал як своєрідну модель, на яку орієнтуватиметься в процесі навчання, самоосвіти і самовиховання. Учитель має бути одночасно гарною людиною і добрим, знаючим педагогом, ґрунтовно володіти життєвими компетентностями (в тому числі і професійною компетентністю) і мати позитивні особистісні якості. Слушною є думка В. Огнев'юка про те, що педагоги, хоч би які дисципліни не викладали, мають дотримуватися цілісного підходу до виховного процесу, враховуючи необхідність багатогранних особливостей духовного становлення громадянина України [3, с. 183].

Вважаємо, що професійно-ціннісні орієнтації вчителя іноземної мови повинні включати спільні для кожного учителя, незалежно від предмета викладання, педагогічні цінності та цінності, зумовлені специфікою предмета викладання, тому формування професійних цінностей учителя іноземної мови буде визначатися як спільними рисами для педагога будь-якого фаху, так і специфікою власне його професійних компетентностей. Фахівець у галузі викладання іноземних мов зобов'язаний досконало оволодіти іноземною мовою, бути готовим до передачі цих знань своїм учням найбільш ефективним способом, сприяти розвитку їхньої самостійності та творчої активності.

Провідною ціллю навчання майбутнього вчителя іноземної мови у

педагогічному університеті є формування професійної компетентності. Поняття професійної компетентності стало ключовим концептом сучасної педагогічної науки та обґрунтоване у дослідженнях багатьох учених-педагогів (Н. Волокова, І. Зязюн, В. Огнев'юк, І. Підласий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сласьонін та ін.).

Професійна компетентність учителя іноземної мови відповідно до специфіки педагогічної діяльності виявляється в царині філологічних наук – мови (рідної та іноземної) і літератури. Іншомовна комунікативна компетентність утворює сукупність необхідних знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення успіху у спілкуванні в середовищі іншомовної культури і виступає важливим складником професійної компетентності вчителя іноземної мови, що вирізняє його від інших педагогів.

Важливою професійно-орієнтованою цінністю, пов'язаною з комунікативною компетентністю (як іноземної, так і рідної мови) вчителя іноземної мови, є усвідомлення значущості мови і любов до мови. Вважаємо, що своєрідність професійних ціннісних орієнтацій буде обумовлена і тим, що завданням вчителя є навчити дітей мови. В аспекті аналізованої проблеми, цінною є думка М. Боришевського, який переконливо доводить, що дуже вагоме значення у підсистемі цінностей має глибоке усвідомлення особистістю виняткової ролі в житті людей мови, у якій на генетичному рівні втілюється творча сила народного духу, помисли народу, його сподівання, віра та воля, переконаність у тому, що мова будь-яких етносів, націй, незалежно від чисельності її носіїв є однією з найкоштовніших вартостей людства як цивілізованої спільноти, а зневажливе ставлення до мови навіть найменшого етносу є проявом невігластва, соціальної некомпетентності, антигуманності [1, с. 24]. Трансляція і творення культури здійснюється засобами мови, саме мова забезпечує органічний зв'язок між освітою й культурою, індивідом і суспільством, індивідуальною та суспільною свідомістю, культурою особистості й культурою суспільства, а також стає полем формування нової культури. Усвідомлення особистістю такої думки сприяє формування цінності



мови загалом для людства і кожної нації зокрема. Мова фокусує в собі концепцію людини, концепцію свідомості, концепцію буття, і освіта може реалізувати свою мету засобами вивчення рідної та іноземних мов. Отже, приходимо до висновку, що особливість професійно-ціннісних орієнтацій учителя іноземної мови обумовлюється викладанням ним мови, незалежно від її етнічної належності.

Діяльність учителя іноземної мови безумовно пов'язана із міжкультурною комунікацією. В епоху глобалізованого світу XXI століття вкрай важливо для людини бути полілінгвальною особистістю у загальносвітовому культурному просторі. Не викликає сумніву, що вивчення іноземної мови в педагогічному виші сприяє розвитку комунікативної (рідномовної й іншомовної) компетентності не лише студентів як майбутніх учителів, котрі доторкнуться до навчання і виховання учнів нової української школи – наступних поколінь України, а певною мірою впливає на формування культури інформаційного суспільства, забезпечує мовну, культурну, історичну спадковість між етносами і державами.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. *Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб.* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 21–25.
2. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості. *Цінності освіти і виховання: [наук.-метод. зб.]* / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. Київ, 1997. С. 27–31.
3. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України, 2003. 450 с.
4. Скульський Р. П. Пріоритетні цінності у вихованні майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 166–170.
5. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні. *Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб.* / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 3–8.

**Микола Маніло,**  
магістрант факультету іноземних мов,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

### **TRUTH: «КОНЦЕПТ» І «ПОНЯТТЯ»**

Основоположник семантичної теорії Г. Фреге вивів так званий «семантичний трикутник», суть якого полягала в тому, що у кожного мовного знака є дві значущих: значення і сенс. Під значенням імені розумівся сам предмет (денотат, референт), що позначається цим ім'ям, а під його змістом - поняття, загальне для всіх носіїв цієї мови. При цьому Фреге відрізняв від значення (денотата, референта) і сенсу (поняття) деякого знака пов'язане з ним уявлення, яке, на відміну від сенсу є індивідуальним і суб'єктивним. Проблема змісту і значення мовного знака, сформульована вперше таким чином, зближувала лінгвістику з математичною логікою,

В останні роки в лінгвістиці відбувся кардинальний поворот від дослідження «семантики мови» як певної безлічі семантично інтерпретованих синтаксичних об'єктів до аналізу природної мови як «концептуальної системи», тобто як певного знання носіїв мови про світ. Звідси намітилося подальше зближення лінгвістики з проблематикою пізнання і темн гуманітарними науками, які прямо або побічно її творять: теорією пізнання, психологією, соціологією, культурологією та ін. [1, 56] Тому сучасне бачення проблеми змісту і значення мовного знака в корені відрізняється від традиційної семантичної теорії. Згідно з останніми тенденціями трактування цієї проблеми в лінгвістиці, сенс мовного знака є складовою частиною концептуальної системи. Таке рішення проблеми сенсу змушує повністю переглянути предмет і завдання лінгвістики. Так, Л. Вежбіцька, критикуючи підхід до мови, згідно з яким значення має відношення лише до екстралінгвістической реальності - фактам, ситуацій, стан речей в реальному світі, каже, що «предметом семантики є не реальний світ, а концептуалізація світу». У світлі даних сучасної лінгвістики значення мовного знака

принципово різниться від одиниць предметного перцептивного коду («образів»). Образ осмислюється за рахунок включення його до узагальненої концептуальної зв'язки з іншими образами. Тим самим образи як би узагальнюються, хоча сама перцепція завжди конкретна. Такі узагальнені образи, включені в смислову систему, можна назвати концептами. Подібні думки висловив Д. С. Лихачов. За його словами, загальна закономірність функціонування концептів полягає в функції заступництва, тобто в здатності заміщати в розумовому процесі невизначену безліч предметів одного і того ж роду. Далі Лихачов зазначає також, що «концепт існує не для самого слова, а по-перше, для кожного основного (словникового) значення слова окремо» і, по-друге, концепт - це свого роду «вираження алгебри значення», яке виконує в мові замісну функцію. [2, 10] Таким чином, сенс в процесі - це концепт, який виконує замісну функцію не для образів, тобто одиниць перцептивного коду, а для елементарних думок, тобто узагальнених образів, включених в певну смислову систему,

У лінгвістичній літературі існують три основні напрямки трактування терміна «концепт», які в рамках різних підходів можна позначити як традиційний, широкий і психологічний. В ракурсі широкого і психологічного підходів «концепти» визначаються шляхом звернення до позамовних сутностей, наприклад: «ідеальні одиниці свідомості», «психічні феномени», «ментальні сутності», «одиниці пам'яті», «кванти знання» тощо. У наведених визначеннях термін «концепт» трактується як щось суб'єктивне і індивідуальне, що, на наш погляд, неправомірно. Більш виправданою ми вважаємо трактування концептів як «колективного несвідомого сучасного суспільства», так як концепти «існують над індивідуальним вживанням. Така інтерпретація охоплює як логічне, раціональне зміст мовного знака, так і алогічний, ірраціональний сенс денотата, що відображає емоційно чуттєве сприйняття світу людиною. Зміст концепту включає в себе зміст поняття, але не вичерпується ним.[3, 437]

З опорою на гіпотезу про концептуальну природу сенсу, аналізуючи

сміслові відносини як вони реалізуються в певній концептуальній системі, Р. І. Павнльоніс надав поняттю «концептуальна система» наступний сенс: концептуальна система - це система певних уявлень людини про світ ", поняття концептуалізації трактується їм як процес пізнання людини, що полягає в розвитку його вміння орієнтуватися в найширшому розумінні цього слова. Поняття «концепт» або «сенс» трактуються Р. І. Павнльонісом як «інформація щодо актуального або можливого стану речей в світі».

В. А. Лукін дає наступне трактування концепту *істина*: *«інваріант різних явищ істини», переломлених в мові, - це і є концепт істини. Іншими словами, концепт «істина-правда» вбирає в себе узагальнений зміст безлічі форм вираження істини в природній мові, а також в тих сферах людського життя, які зумовлені мовою і не мислимі без нього. Таке трактування терміна «концепт» ґрунтується по суті на семантиці латинського слова, зміст якого може бути підсумовано у вигляді загального значення сформульований (уявний) як збирає, що вбирає в себе (зміст безлічі форм) і є (їх) початком («зародком»).*

Якщо розглядати культуру як історію умов знання, то в становленні «істини-правди» як поняття і концепту можна виявити дві тенденції. Як зазначає В А Лукін, з одного боку, в свідомості носіїв мови поняття істини-правди постає в рамках раціоналістичної традиції, яка визначається розвитком філософії і логіки, а з іншого боку, уявлення про істину-правді явлено в релігійній міфології, тобто в ірраціонадбній культурній традиції. Істина, наближаючись в тій чи іншій мірі до наукової картині світу, як відповідність, за його відсутності мовна картина світу ірраціональна, співвідносна, наприклад, з міфологічними уявленнями, що лежать поза законами класичної логіки, - тоді ми маємо справу з істиною як тотожністю. І, нарешті, мова, будучи всеосяжним цілим, дає нам істину як антиномію.

Концептуальний аналіз істини-правди, таким чином, розкриває одне з її основних властивостей - парадоксальність, «Іншими словами, істина є антиномія, і не може не бути такою», - пише П. А. Флоренський в своїй праці «Стовп і твердження істини». Парадоксальність істини-правди виявляється в

аспекті її загальності. При цьому важливо, що самопротиставлення істини - це не гріх і не неминуче зло, а передумова до пізнання: «Містична єдність двох є умова ведення і, отже, - явища, що дає це ведення Духа істини».

Наявність раціональної та ірраціональної традицій формування концепту TRUTH передбачає два напрямки в концептуальному аналізі: «TRUTH» - поняття і «TRUTH» - концепт. Такий підхід вимагає теоретичного обґрунтування суті їх термінологічного розмежування.[3, 99]

У лінгвістичній літературі чітко помітна тенденція до зближення термінів «концепт» і «поняття». Часто вони трактуються як синоніми, здатні замінювати один одного, наприклад: «концепт - це не хаотичне нагромування смислів, а цілісне поняття, що має логічну структуру». Водночас існує тенденція до розмежування цих термінів. [5, 89]

Таким чином, суть термінологічного розмежування термінів «концепт» і «поняття» зводиться до аналогії протиставлення в лінгвістиці термінів «значення» і «сенса». Поняття співвідноситься зі значенням, а концепт, будучи «основним осередком культури», є сенсом мовного знака, що виявляються в контексті даної культури. Розмежування термінів «концепт» і «поняття» Степанов вважає справедливим не тільки для мови, але і для культури, так як на відміну від математичної логіки, концепт природної мови в протиставленні до поняття є ще й предметом культури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Степанов Ю.С. Концепт “причина” и два подхода к концептуальному анализу языка – логический и сублогический // Логический анализ языка. Культурные концепты – М.: Наука, 1991. – С. 5-14.
2. Кубрякова Е. С. Язык и знание : На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в осознании мира : [монография] / Е. С. Кубрякова. – М. : Язык славянской культуры, 2004. – 555 с
3. Ставицька Л.О. Мовні засоби вираження наскрізного образу як елемента індивідуальної естетичної системи // Семасіологія і словотвір: Збірник наукових праць. – К.: Наук.думка, 1989. – С.98-102.
4. Стернин И.А. Концепт и значение / И.А. Стернин. – [Електронний ресурс], 2007. – Режим доступу: [http://sternin.adeptis.ru/articles2\\_rus.html#a](http://sternin.adeptis.ru/articles2_rus.html#a)
5. Cruse D.A. Prototype theory and lexical semantics / D.A. Cruse // Meanings and Prototypes (edit. by Tzohadzidis S.L.). – London: Routledge, 1990. – P.395-396

**Наталя Огородник,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Херсонська державна морська академія  
(Херсон, Україна)

## **ПРО ЗМІНИ У ПАРАДИГМІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФЛОТУ**

Новою ініціативою підрозділу Ради Європи з питань освітньої політики стала реалізація впродовж 2014 - 2017 років проекту щодо оновлення та доповнення змісту ЗЄР [1], переважно в частині ілюстративних дескрипторів. Результатом проекту стало видання так званого супровідного, або доповнювального тому (Companion Volume, 2018) , який містить низку нових шкал дескрипторів стосовно тих об'єктів та видів комунікативної мовленнєвої діяльності, що не були висвітлені у виданні 2001 року, але котрі актуалізувалися та набули провідного значення в останні 20 років, як-от: медіація (mediation), чи посередництво під час спілкування, плюрилінгвізм (plurilingualism) і плюрикультуралізм (pluriculturalism), або багатомовність і багатокультурність, а також інтерактивна взаємодія (online interaction) [2].

Усі вказані напрямки є вкрай актуальними й для англійської мови, якої навчають майбутніх моряків і на міжнародному рівні визначають як Maritime English. Будучи робочою мовою поміж членів міжнародних екіпажів зокрема, (переважання яких на сучасних суднах є на сьогодні беззаперечним фактом), а також мовою спілкування між різними секторами морської індустрії взагалі, англійська мова стає не лише засобом порозуміння між фахівцями під час виконання ними своїх службових обов'язків, але й інструментом налагодження соціальних контактів і позитивних стосунків у повсякденному спілкуванні на борту представників різних національностей, відтак різних мов, культур і традицій.

Проблеми багатомовності та багатокультурності всередині так званого змішаного, тобто міжнародного екіпажу судна є предметом розгляду численних публікацій експертів, науковців та викладачів-практиків, що беруть

активну участь у традиційній Міжнародній конференції викладачів англійської мови для моряків (ІМЕС) [3]. У тісному зв'язку з вищезазначеними проблемами акцентується також і посередницька діяльність членів екіпажу, представлена у двох формах:

– усною медіацією – у разі неспроможності співрозмовників зрозуміти один одного та потреби у посереднику, який би шляхом інтерпретації, тобто роз'яснення смислу висловлювань у більш зрозумілій та простий спосіб сприяв би порозумінню сторін, або

– письмовою медіацією – за потреби передачі змісту або перекладу професійної чи довідкової літератури інструктивного, настановного чи рекомендаційного характеру тощо.

Виступаючи як канал спілкування між двома або кількома особами, які з певних причин не можуть спілкуватись безпосередньо (наприклад, знаходяться у віддалених місцях судна), посередник відіграє надважливу функцію стосовно збереження смислу вихідної інформації. Медіація може бути як інтерактивною, так і ні. У разі інтерактивної медіації, коли посередник по черзі виступає в ролі мовця та слухача, актуалізуються вміння інтеракції, на основі яких і виробляються стратегії дискурсу та взаємодії під час спілкування, як-от, вище вказана зміна комунікативних ролей з почерговим узяттям та наданням слова.

Суттєвого доповнення та розвитку в оновлених ЗЄР зазнали так звані *плюсові рівні* (A2+, B1+, C+), що характеризують компетентність, яка ще не досягла мінімального стандарту для наступного критеріального рівня, проте вже виявляє певні ознаки вищого рівня. Загалом, істотно доопрацьовано всі рівні володіння мовою в їх співвіднесенні з певним видом комунікативної діяльності та комунікативної стратегії.

На сторінках ІМО модельного курсу 3.17 – *Maritime English* [4] серед іншого інструктивного матеріалу щодо організації навчального процесу наведено стисло характеристику системи РВМ, якою рекомендовано послуговуватися для встановлення вихідного рівня підготовки курсантів.

Укладена на основі узагальнення висновків цілої низки досліджень щодо рівневої організації вивчення мови вона являє собою структуру з 6 рівнів: початковий (False Beginner), елементарний (Elementary), нижчий за середній (Lower Intermediate), середній (Intermediate), вищий за середній (Upper Intermediate) та просунутий (Advanced) [4, с. 25-26]. Співвіднесення запропонованої ІМО системи шкалування рівнів з глобальною шкалою РВМ, представленою ЗЄР, свідчить про наявність додаткових локальних, тобто властивих саме цій категорії користувачів мови, рівнів, як, наприклад, рівні Lower Intermediate та Intermediate, що є розгалуженням рівня B1 (Independent User), а тому на шкалі представлятимуться як B1.1 та B1.2.

Подальший розвиток отримала також ідея переосмислення та переформатування головних категорій мовленнєвої діяльності. З метою наблизити процес оволодіння мовою до реального життя, в якому задля реалізації власних потреб користувач мови бере участь у комунікації різного рівня (особистій, груповій, масовій), користуючись переважно мультимедійними засобами, у новому виданні традиційну єдність з чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма – замінено на модель із чотирьох способів комунікації, заснованих на рецепції, продукції, інтеракції та медіації.

Відрізняючись інноваційним баченням ролі учня у навчальному процесі з мов, як не лише *користувача мовою*, але й *соціального агента*, що має взаємодіяти, а, відтак, спілкуватися з представниками свого та інших соціумів, автори запропонованої моделі вбачають її краще пристосованою до складної природи процесу спілкування в реальному житті через орієнтацію на нові форми комунікації, а також природний взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності [1, с. 9; 2, с. 29-30]. Зокрема, наголошується на тому, що процес смислоутворення та розуміння оброблюваної під час спілкування інформації є результатом спільних зусиль усіх сторін комунікації, а отже зумовлюється взаємодією різних видів комунікативної мовленнєвої діяльності відповідно до комунікативної ситуації та комунікативних ролей її учасників.



Звісно, що новий підхід певним чином відбивається й на інтерпретації змісту комунікативної мовленнєвої компетентності користувачів мови [2, с. 30]. Своєю чергою, переформатування компонентного складу компетентності змінює й формат оцінювання рівня її сформованості. Оновлені та доповнені ілюстративні дескриптори слугують джерелом критеріїв оцінювання різних аспектів компетентності. Вербалізовані фахівцями та міжнародно визнані вони покликані забезпечити всі залучені до мовної освіти сторони (викладачів, студентів, адміністрацію навчальних закладів тощо) так званою метамовою – формалізованим інструментом опису комунікативної мовленнєвої компетентності щодо виучуваної мови.

Уніфікована система рівнів володіння мовою, заснована на революційній, за визначенням дослідників, концепції дескрипторів цих рівнів, створює всі передумови для забезпечення якості навчання іноземних мов [5, с. 10]. Так звані ілюстративні дескриптори, представлені у ЗЄР, покликані відбивати прогрес у вивченні мови шляхом градації вмінь розв'язувати комунікативні завдання та здійснювати комунікативну мовленнєву діяльність у континуумі.

Характеризуючи розроблену класифікаційну систему загальних РВМ як багатовимірну структуру, автори звертають увагу на її досить поширену та спрощену презентацію у вигляді різка з морозивом, тобто тривимірного конусу з висхідним рухом від вершини до основи [1, с. 17]. Багатовимірне моделювання глобальної шкали РВМ поєднує такі деталізовані авторами ЗЄР вектори розгляду, як *горизонтальний вимір*, що репрезентує різні види мовленнєвої діяльності й аспекти комунікативної компетентності, і *вертикальний вимір*, що відбиває прогрес в оволодінні цими категоріями [2, с. 34]. Окреслено також як можливий і третій вимір, а саме затребувані для користувача мови як соціального агента сфери комунікації: особистісну, освітню, професійну та інші.

Таким чином, тривимірна діаграма шкали РВМ поєднує, умовно кажучи, три простори:

– *навчальний простір*, що становить вертикальний вимір прогресу та представляє ієрархію РВМ у висхідному порядку і, відповідно, розкриває зміст навчального процесу з оволодіння мовою через вимоги щодо кожного рівня, а значить, цілі навчання та навчальні зусилля, яких треба докласти задля їх досягнення, а також способи, засоби та форми організації навчання з урахуванням прогресії та безперервності [2, с. 36].

– *лінгвістичний простір*, представлений у горизонтальному вимірі, вміщує всі дескриптивні категорії, або параметри, за якими відбувається оцінювання прогресу щодо різних аспектів комунікативної мовленнєвої компетентності,

і, врешті, *соціальний простір*, який, будучи інтегративним чинником, представляє актуальні для користувача мови сфери суспільного життя, сприяючи цілеспрямованому оволодінню мовою та успішній інтеграції у соціальне середовище [2, с. 16, 23].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-newdesc-riptors-2018/1680787989>
3. IMEC. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.imla.co/imec/>
4. Maritime English Model Course 3.17. – London. – ІМО, 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.marifuture.org//IMONewModelCourseMaritimeEnglish.pdf>
5. Бориско Н. Ф. «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка». Анализ некоторых аспектов // Иноземні мови. – 2005. - № 1. – С. 8-14.

**Вікторія Павлюк,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **МІЖКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Міжкультурний підхід, який застосовують в процесі навчання студентів гуманітарних спеціальностей освітнього ступеня «бакалавр» іноземним мовам, допомагає проектувати навчальну діяльність відповідно до загальноєвропейських освітніх вимог. Мета навчання іноземної міжкультурної комунікації сприяє формуванню таких організаційно-методичних умов, які розвивають іноземні комунікативні компетенції в контексті міжкультурної взаємодії, представлені особливою групою знань, навичок і умінь практичного застосування іноземної мови при реалізації іноземного спілкування в міжкультурному контексті.

Рівень професійної компетентності особистості визначається здатністю її ефективної взаємодії з представниками своєї та інших культур з використанням знань, умінь та навичок використання екстралінгвістичних аспектів комунікації. Варто відмітити, що саме у навчанні іноземних набуття вищезначених навичок у використанні вербальних кодів міжособистісного спілкування є важливою складовою становлення професійної компетентності фахівця.

Зокрема, вітчизняна дослідниця В. П. Фурманова зазначає, що організація процесу викладання іноземних мов повинна враховувати весь комплекс не тільки власне мовних, комунікативних, але і етно- і соціокультурних аспектів «семантичного простору міжкультурної комунікації» [3, с. 110]. Оновлення навчального процесу відповідно до вищезначеного комплексу, сприятиме створенню таких умов для формування необхідного комплексу знань, навичок і умінь з метою реалізації спілкування з представниками інших лінгвосоціумов.

Натомість, зарубіжний науковець У. Лундгрен вважає, що метою міжкультурної освіти в навчанні іноземних мов є розробка загальної компетенції у використанні будь-якої мови як *lingua franca* у контакті з іншою людиною, носієм будь-якої мови та будь-якої культури, яка відрізняється від культури мовця. Дослідниця відмічає, що у той же час, коли ми беремо культурні риси і створюємо нові «транскультури», культурна компетенція повинна бути переглянута, а мовна освіта для демократичного суспільства в міжнародному контексті повинно стати новим викликом для вчителів іноземних мов [4].

Серед компонентів іншомовної міжкультурної компетенції необхідно виділити лінгвістичну, стратегічну, дискурсивну й соціокультурну компетенцію.

**Лінгвістична компетенція** передбачає оволодіння учнями мовним матеріалом з метою його використання в усному і писемному мовленні. Іншомовна лінгвістична компетенція також охоплює низку компетенцій, основними з яких є фонетична, лексична, граматична, у техніці читання і письма. **Стратегічна компетенція** передбачає оволодіння учнями різними навчальними і комунікативними стратегіями. Наприклад, здатність учня користуватися раціональними прийомами розумової праці, здатність до самостійного й відповідального навчання, вміння співпрацювати з вчителем та іншими учнями, вміння виконувати завдання різних типів тощо. Ця компетенція також передбачає оволодіння стратегіями компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння іноземною мовою чи досвіду міжкультурного спілкування. **Соціокультурна компетенція** – це сукупність знань про країну, мова якої вивчається, її звичаї, правила поведінки, норми етикету, а також здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування з носіями мови.

О. А. Кучерява вважає, що **дискурсивна компетенція** є однією з найважливіших структурних компонентів комунікативної компетенції. У структурі дискурсивної компетенції виокремлюють лінгвістичні знання про

організацію дискурсу на макрорівні і мікрорівні, екстралінгвістичні знання про види ситуацій, контекстів та інші елементи побудови дискурсу [1, с. 54-55]. Під дискурсивною компетенцією також розуміють здатність розуміти і досягати зв'язності окремих висловлювань у комунікативних моделях, здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії для заповнення або компенсації у знанні коду користувача [2].

Вищеозначені компетенції тісно пов'язані між собою, а швидкість і якість їх формування значною мірою залежать від рівня сформованості навчально-стратегічної компетенції.

Загальновідомо, що мінімально достатній рівень володіння іншомовною комунікативною компетенцією для студентів гуманітарного напрямку навчання Ос «бакалавр» співвідноситься з рівнем самостійного володіння іноземною мовою B1/ B2 + за загальноєвропейською шкалою, що дозволяє їй користувачеві реалізовувати іншомовне спілкування на практиці. Досягнення мети оволодіння студентом іноземною мовою на комунікативно достатньому рівні потребує від педагогів-новаторів розробки навчальної моделі, що базується на міжкультурній комунікації. Однак, структурована система міжкультурної компетентності, орієнтованої на вивчення англійської мови, не буде достатньою, якщо вона не буде підкріплена ширшою науково-дослідною освітньою філософією та багатопрофільною політикою, що охоплює відкритість до нових знань, орієнтацію на взаємодію між учасниками комунікації, співпереживання, толерантність до неоднозначності, інтеграцію до інших культур в межах активної оцінки важливості міжкультурної комунікації у власній країні та в усьому глобалізованому світі, тощо.

Володіння мовою на комунікативно достатньому рівні як вимога до результатів іншомовної підготовки студентів Ос «бакалавр» стає надзвичайно важливою умовою мовної підготовки студентів бакалаврату в нових освітніх умовах і потребує нових підходів у навчанні студентів іноземних мов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 : [у 2-х кн.] / Оксана Анатоліївна Кучерява. – Одеса, 2008. – 229 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учебное пособие] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 264 с.
3. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск, 1993. -122с.
4. Lundgren, U. (2016). An intercultural approach to foreign language teaching URL: [https://www.researchgate.net/publication/304086067\\_An\\_Intercultural\\_Communicative\\_Language\\_Teaching\\_Model\\_for\\_EFL\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/304086067_An_Intercultural_Communicative_Language_Teaching_Model_for_EFL_Learners)

*Ilona Palaguta,*  
English teacher,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(Uman, Ukraine)

## NEW APPROACHES TO LEARNING ENGLISH IN UKRAINE

During the Soviet period, learning foreign languages was determined primarily by the policy of Soviet power. As O. Vyshnevskyi points out, «this understanding of a subject responded to the educational policy of Soviet government, in which all children had to study the main European languages, but they should not have mastered them». The first installation was propaganda but the second defended society from the influence of a bourgeois ideology [1].

When Ukraine has gained its independence, the relics of such an instruction continued to exist in the post-soviet method of teaching English in the form of certain pedagogical views, techniques and stereotypes.

The main problems of such an approach to learning English were its nominal knowledge (so-called «English with a dictionary»), disconnected grammar knowledge that the user could not use in a practice, a theoretical presentation of the material which was presented in the form of long and sometimes incomprehensible rules that had a low practical value.

The main activities were reading and translation (often old and uninteresting texts that had a low practical value). A lack of time was spent on listening and speaking, which were reduced to a simple learning of texts. The work was mainly

conducted in the system of a teacher-student or a student-teacher, where the teacher was the main person who apprized information and was a strict controller, whose role was to identify mistakes and imperfections in students' speech.

At the beginning of the 20<sup>th</sup> century, the Council of Europe has elaborated and confirmed European Recommendations for the language education [1]. This document is recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for using in the learning foreign languages at all levels. According to the European Recommendations for the language education, six basic levels of learning a language have been identified: A1 and A2 (elementary user), B1 and B2 (independent user), C1 and C2 (advanced user). Each activity is considered according to descriptors and provides objective criteria for determining the level of learning the language by a particular language user.

Today, due to innovations in teaching foreign languages, it is planned to increase the level of mastering the language among young people and scholars for the purpose of social and economic development of the state [2].

European experience shows that the most effective approach of learning English is a competent approach, which is aimed at the development and formation of practical skills, gaining experience in using theoretical knowledge in a practice. With the help of such an approach, English is a tool for solving practical problems in cooperation with foreign partners, but not an end in itself, language for the sake of language, which will remain at the level of the textbook and educational audience and will not be used in a real life.

European method presage that communication is considered as the main purpose of the language using. The communicative approach is the basis of educational and methodological complexes elaborated by groups of specialists and methodologists, native speakers, taking into consideration the latest research methods of teaching, pedagogy, psychology and other adjacent sciences.

Modern English educational and methodical complexes consist of a textbook (student's book or course book) and a workbook with audio files for the student; CDs and DVDs; books for the teacher with detailed methodical recommendations

not only for the course as a whole, but also for every lesson; recommendations for student's assessment for each type of a task; interactive tasks on cards, which produce unprepared oral or written speech; tests for a current control and a final test, forms for students' self-assessment and tracking a personal progress, etc.

Consequently, the principal in the learning English is the development of competencies in four types of a speech activity - reading, listening, writing and speaking. Due to typical tasks and exercises in English educational and methodical complexes, students mastered the basic strategies of working with every type of a speech activity, as well as get used to the format of conducting international examinations in English (FCE, CAE, IELTS, TOEFL, etc.) and develop the necessary skills.

Another advantage of modern European complexes is an activity-oriented approach, which anticipates a learning material that is as close as possible to real life situations and needs of users in the language, tasks for the development of a critical thinking, pragmatism.

The new paradigm of foreign language education is also based on using a multimedia, audio and video materials, with further tasks and discussions at every lesson; the use of the Internet for creating a speech environment for students; implication of modern devices for searching and processing information (smart phones, tablets, laptops); organization of a student's project work, implication of non-standard and creative tasks; engaging students in cultural and educational activities which are conducted in foreign languages (English speaking club, competitions, exhibitions of creative works, decades of foreign languages, theatrical performances, English speaking camps); students' practice abroad, especially in English-speaking countries [3].

Students learn both receptive and productive activities. Much of the time is devoted to a productive speech, which involves formulating thoughts during interactions. The use of the native language in the communication process is minimized. According to this approach, learning becomes interactive, presages



changing partners in communication through working in pairs, mini-groups (3-4 students) and large groups (from 5 students).

In the process of learning, a teacher helps the student to realize himself as a self-worth, supports aspiration for self-development, self-realization, self-improvement, contributes to personal growth, the disclosure of abilities and cognitive possibilities, creates an atmosphere of unconditional acceptance, understanding, and trust; directs the student in the educational process; provides professional recommendations and correctional advice, focuses on the personal progress of each student and helps to find the most effective way to learn English.

The implementation of European approaches to learning English in Ukrainian universities has already begun, but there are a number of problems which arise in the professional activity of English teachers: the low level of mastering English by school graduates; insufficient internal motivation to learn English, skip classes, poorly developed ability to organize their own work and learn English systematically; the difficulty in adapting to the new method of learning English, the lack of classroom's hours, etc.

The overcoming of these problems depends on the teacher. Take into consideration requirements of time and the maximum mark on the result which is prescribed in the standards of all specialties, to ensure a quality process of learning English at a high school is capable a specialist who has a sufficient level of English for teaching at universities (C1-C2 levels), knows modern European methods of learning English, as well as technologies of a productive interaction with the student, is able to create a favorable psychological climate during the learning of English for the providing a student's self-confidence.

A minority of teachers may confirm that they master all competencies, having only the basic education of an English teacher, as all competences are changing and requiring a constant development and improvement. So, today the Ministry of Education and Science of Ukraine pays a considerable attention on improving the qualifications of teachers and their motivation for studying an international experience, participation in international programs and projects, trainings with

leading methodologists from EU countries and the USA, getting international certificates confirming the level of mastering English (FCE, CAE, IELTS, TOEFL, etc.) For this purpose, conditions for the active cooperation with international organizations (the British Council, the US Peace Corps in Ukraine, the TESOL and UK Educational Associations of Teachers from the United States (IATEFL) have been created.

In conclusions, we would like to say that the main innovations in the approaches to learning English in Ukraine are the breakaway from the post-soviet methodology; compliance with the contents of the European recommendations for the language education, unification of educational levels in Ukraine and in the world, compliance with modern European standards of the language education in accordance with descriptors, which define levels of mastering English (from A1 to C2); a competent approach in the learning foreign languages, the development of competences in all four types of speech activities (reading, listening, writing and speaking); minimizing the use of the native language in the communication process, learning interactivity, the dynamism and variety of tasks at the lesson; orientation to international exams in English (FCE, CAE, IELTS, TOEFL, etc.); an activity-oriented approach, which determines the teaching of material, as close as possible to real life situations and user needs; the task of developing critical thinking; active use of multimedia, audio and video materials, the Internet to create a speech environment for students, the use of modern devices for the searching and processing information; organization of a student's project work, implication of non-standard and creative tasks; engaging students in cultural and educational activities which are conducted in foreign languages; students' participation in exchange programs and practice abroad, especially in English-speaking countries.

#### **LITERATURE:**

1. Вишневецький О. Коріння проблем у вивченні іноземних мов [Електронний ресурс] / Омелян Вишневецький // Сучасна освіта. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/reform/53026/>.
2. Стратегія сталого розвитку "Україна-2020" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

3. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment [Електронний ресурс]. – Language Policy Unit, Strasbourg. – Режим доступу : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).

**Алла Паладьєва,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ІННОВАТИКА У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Соціальні перетворення, що відбуваються в усіх галузях суспільства-економічної, соціальної, політичної, культурної, не могли не торкнутися і системи освіти, що визначає інтелектуальний потенціал країни, що є умовами її процвітання та розвитку. Вихід України на європейський рівень посилює конкуренцію на робочих місцях, де не потрібний висококваліфікований спеціаліст, а професіонал із міцно сформованими потребами в самоосвіті, здатний до творчої самореалізації та самовизначення в ситуаціях, постійно мінливого світу, розуміючого своє професійне призначення, що приймає інноваційну діяльність в якості важливого пріоритету своєї розробки, здатний і готовий до постійного оновлення. Це вимагає розробки та впровадження конкурентно активних програм сприяння інтенсифікації інноваційних процесів та підготовки фахівців, здатних стати повноцінними учасниками інноваційної діяльності, оскільки саме спеціаліст, підготовлений до інноваційної діяльності, здатен розуміти значимість власного розвитку, розвитку соціального світу, творчого ставлення до справ.[1, 124]

Однак варто погодитися з провідними вченими-педагогами, економістами, соціологами в тому, що в сучасній системі вищої професійної освіти підготовка спеціалістів до інноваційної діяльності або взагалі не ведеться, або ведеться фрагментарно. У державних освітніх стандартах вищої професійної освіти фактично відсутні вимоги до підготовки випускника вузу як суб'єкта інноваційної діяльності. Інноваційний досвід не може бути

отриманий в умовах традиційної стратегії освіти, налаштованої на передачу певного знання та деяких професійних умінь.[2] Розвиток інноваційного досвіду можливий лише в інноваційному процесі, який часто імітується, оскільки реалізується за допомогою традиційних методів впливу на студента. Рідко зміст матеріалу розглядається як проблема, що дозволяє кожному навчатися самостійно визначити особисте розуміння та роздуми поставленої проблеми.

Потреба суспільства в новій якості освіти є визначальним фактором, що спонукає дослідників займатися проблемами інноваційної освіти.

Інноваційні процеси в освіті є об'єктом пристального вивчення багатьох учених. Так, формування поняття інноваційної освіти присвячені роботи В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лісенковича. В них визначена теоретико-методологічна база інноваційної освіти, що базуються на феноменологічній природі інноваційних процесів, визначена оцінка рефлексії як основного механізму розвитку ціннісно-рефлексивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розкривається поняття суб'єктивного освітнього простору, що визначає особистісні смислові, того що пізнається.[3, 11]

Огляд робіт з вивчення та запозичення інновації показав, що, незважаючи на системні теоретичні дослідження в області інновацій, основна увага в них робиться на організаційно-методичних та психологічних акцентах. При цьому виявляється виразне протиріччя між теорією педагогічних досліджень та навчальною практикою, обумовлено відсутністю розуміння педагогічної сутності інновацій в утворенні. Проведений теоретичний огляд досліджень у галузі педагогічних інновацій дозволив виявити наступні протиріччя між: головним об'єктивним критерієм інноваційної діяльності, пов'язаної з зміною змісту освіти та домінування в інноваціях формотворчості в реальній практиці; необхідність переносу в навчальному процесі акценту на особистісно-професійний розвиток студентів та відсутність подібного досвіду виховної діяльності у самих вчителів, орієнтованих в основному на вирішення

вузькопрофесійних завдань, на оперативну підготовку спеціалістів; прийняття педагогами цінностей гуманітарної діяльності та відсутності уявлень про методи реалізації їх у навчальному процесі; що декларуються освітніми цінностями, пов'язаними з розвитком суб'єктності всіх учасників освітнього процесу та способами організації просвітницької діяльності, що ігнорують прояви суб'єктності та суб'єктивності студентів.[4, 18]

Таким чином, якість вищої педагогічної освіти багато в чому залежить від активного впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів, від поліпшення матеріально-технічної бази вищих учбових закладів, від активізації соціальних партнерств по організації різноманітних практик для студентів. При організації наукових лабораторій у студентів формується мотивація до дослідницької діяльності, а вчителі поглиблюють свої знання в цих напрямках і, звичайно, працевлаштування випускників після закінчення навчання.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Арзамасова О. В. Побудова нової економіки: проблеми формування кадрового потенціалу України // Наука і економіка. – 2014. – № 4 (36). – С. 154.
2. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошуки пріоритетів / Філософія освіти. – К., 2011. – С. 6–12.
3. Грудзинский А. О. Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования – 2013. – № 4. – С. 11.
4. Романенко М. Концептуальні засади та основні напрями інноваційного розвитку освіти в сучасних умовах // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2014. – № 1/4. – С. 18.

**Єлизавета Панченко,**  
аспірант,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ПРЕДСТАВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЛІДЕР» В УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СЛОВНИКАХ**

Досліджуючи формування лідерських якостей старшокласників засобами неформальної освіти в США ми зіткнулися з необхідністю

дослідження того, як представлене поняття «лідер» в українських педагогічних словниках. Для простеження поняттєво-термінологічних подібностей і відмінностей в українських і американських наукових джерелах проаналізовано такі лексикографічні видання українською:

- Український педагогічний словник (1997)[1];
- Педагогічний словник (2001) [3];
- Енциклопедія освіти (2008) [2];

У першу чергу звернено увагу на наявність цього поняття у словниках (див. табл. 1), а далі проаналізовано визначення через основні ключові слова.

*Таблиця 1*

**Наявність понять «лідер» - «лідерські якості» - «неформальна освіта» у лексикографічних джерелах**

Лексикографічне джерело	Наявність поняття
Український педагогічний словник (1997)	-
Педагогічний словник (2001)	+
Енциклопедія освіти (2008)	+

*Таблиця 2*

**Визначення поняття «лідер» в українськомовних лексикографічних джерелах**

Лексикографічне джерело	Визначення	Ключові слова
Педагогічний словник (2001) [3].	/від англ. leader – ведучий/ – член групи, за яким вона визнає право приймати відповідальні рішення в значущих для неї ситуаціях, тобто найавторитетніша особистість, що реально відіграє центральну роль в організації спільної діяльності й регулюванні взаємин у групі. [3, с. 285].	група, право приймати рішення, найавторитетніша особистість, організація спільної діяльності
Енциклопедія освіти (2008)[2].	той, хто йде попереду, показує шлях і веде за собою [2, с. 454].	Йде попереду, веде за собою

Як бачимо, це поняття поступово входить в педагогічний обіг – якщо в Українському педагогічному словнику 1997 року воно відсутнє, то наступних виданнях його визначення представлено. Розглянемо подані в українських словниках тлумачення та, порівнявши їх з визначеннями в американській науковій літературі, запропонуємо робоче визначення для власного дослідження (див. табл. 2).

Аналіз визначень поняття «лідер» у досліджених нами американських джерелах теоретичного характеру (Bass & Stogdill, 1981; Lussier & Achua, 2015; Rost, 1991) дає підстави для ствердження, що у них тлумачення є ближчим до другого варіанту (Енциклопедія освіти, 2008), оскільки має більш загальний характер і може бути застосоване в різних контекстах. Загалом, простежується тенденція до визначення поняття «лідерство» через поняття «лідер», при чому друге не підлягає поясненню, тому що вважається апріорі зрозумілим.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

**Оксана Пономарьова,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Зміст іншомовної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням уваги до проблеми розвитку зв'язного усного та писемного мовлення учнів, адже рівень володіння ними іноземною мовою часто засвідчує обмежений словниковий запас, а також труднощі зв'язного висловлювання та

спілкування. Багато дослідників тісно пов'язують поняття спілкування і комунікації, іноді ототожнюючи їх. Успішність комунікативної діяльності обумовлена рівнем сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь.

Спеціально дібрані вправи з розвитку мовленнєвих умінь мають на меті сформувані в учнів навички правильної, з погляду норм сучасної літературної мови, вимови, вміння побудувати однозначну і розгорнуту відповідь на питання, усно і письмово викласти прочитане або прослухане тощо. Завдання сучасної методики полягає в тому, щоб зробити процес навчання організованим і цілеспрямованим.

Засвоєння англійської фразеології є необхідним для вільного спілкування цією мовою, адже використання автентичної мови передбачає застосування фразеологічних одиниць. Без осмислення особливостей утворення стійких виразів і укладеного в них значення оволодіння мовою повною мірою неможливо. Вивчення семантики фразеологізмів, які, як і слова, позначають явища, факти і дають образну, емоційно-експресивну оцінку, сприяє оволодінню мовою як засобом спілкування і допомагає осмисленню важливих мовних механізмів образотворчості, експресивно-виражальних засобів у мові. На фразеологічному рівні національно-культурні особливості мовної системи виявляються найбільш яскраво і своєрідно. Таким чином, фразеологічні одиниці є одним з ефективних засобів формування навичок говоріння в учнів.

Вправи на формування навичок вживання фразеологізмів у мові повинні передбачати не лише механічне запам'ятовування тієї чи іншої фразеологічної одиниці, але й спонукати учнів до виконання творчих завдань, без яких важко активізувати такий навчальний матеріал, як фразеологія. У навчальному процесі необхідно створювати умови для спілкування і мотивувати висловлювання учнів з використанням фразеологічних одиниць, до того ж це мають бути висловлення школярів не лише на рівні репродукції, а й на продуктивному рівні, тобто висловлювання учня від свого власного імені із застосуванням підходящих в цьому випадку фразеологічних одиниць.



Навчання говорінню із застосуванням фразеологічних одиниць включає розвиток умінь діалогічного та монологічного мовлення, що також повинно повною мірою реалізовуватися при створенні комунікативної ситуації. При організації навчання слід пропонувати учням такі завдання, як: складання та розігрування діалогів за аналогією із заданими фразеологічними одиницями у питаннях і відповідних репліках, рольова або ділова гра, висловлення власних думок спочатку з опорою на зразок, а далі без опори із застосуванням самостійно обраних фразеологічних одиниць тощо [1, с. 152].

У методичній літературі не піддається сумніву положення про те, що при навчанні англійської мови в національній школі рідна мова учнів й іноземна вступають в складну взаємодію між собою, що факти англійської мови сприймаються учнями через призму української. У процесі оволодіння другою мовою системи рідної та іноземної мов неначе накладаються одна на одну, зіставляються в індивідуальній свідомості школяра, і те, що є невідомим у мові, що вивчається, і ще не засвоєним до рівня активного володіння, заповнюється відомим з рідної мови. Як результат – спроби буквального розуміння фразеологізмів або ж їх дослівний переклад українською мовою. Лише система навчання, побудована на основі порівняльного аналізу і обов'язкового врахування всіх особливостей рідної та нерідної мов, може забезпечити правильний перехід від української мови до англійської.

При вивченні фразеологічного матеріалу необхідно враховувати його класифікацію в залежності від труднощів засвоєння, а саме: а) труднощів власне функціонуючої системи мови; б) труднощів, обумовлених системою рідної мови учнів. І ті, й інші пов'язані, перш за все, зі складністю засвоєння семантики фразеологічних одиниць, їх лексико-семантичної та синтаксичної сполучуваності [2]. Крім того, виокремлюють труднощі семантичного та граматичного характеру. Опрацьовуючи нові фразеологічні одиниці з певним типом труднощів, можна створити умови для їх подолання, що має істотне значення для побудови методики навчання англійської фразеології в національній школі.

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики важливого значення набуває завдання якісного і кількісного відбору навчального матеріалу. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь учнів повинен здійснюватися на спеціально відібраному навчальному матеріалі. При визначенні мінімуму фразеологічних одиниць, призначених для засвоєння в національній школі, необхідно враховувати як дидактичні, так і лінгвістичні принципи відбору.

Отже, удосконалення методики формування комунікативно-мовленнєвих умінь вживання фразеологічних одиниць є запорукою успішного оволодіння іноземною мовою. Під сформованими комунікативно-мовленнєвими вміннями ми розуміємо вміння правильно вибрати стиль мовлення, підпорядкувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, вживати найефективніші мовні засоби, зокрема – фразеологічні одиниці. На відміну від мовленнєвих навичок, які за своєю природою стереотипні, комунікативно-мовленнєві вміння мають творчий характер, так як в різних ситуаціях щоденного спілкування, які завжди будуть для людини новими, доведеться заново шукати мовні засоби та інші фразеологічні одиниці, що відповідають ситуації.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
2. Введенская Л. А. Риторика и культура речи: учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 537 с.

**Ірина Постоленко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **BLENDED LEARNING FOR TEACHING ENGLISH: ADVANTAGES AND DISADVANTAGES**

The modern era of information technology has brought enormous changes in the lifestyle of humanity, as well as in the fields of medicine, science, culture and

education. Such changes are currently being researched and analyzed by modern scholars and educators. Availability and ease of use of technologies have prompted many instructors and lecturers to implement them in an educational context. Modern students are well-versed with the latest information technology and can easily complete any task with the help of computer or other gadgets.

Nowadays, in Ukraine, there is the problem of rapid "knowledge aging" and the need for processing a large amount of information, thus, the country needs new professionals with modern knowledge and competencies which are needed for lifelong learning. In order to achieve this goal, our educators created new types of learning which combine past achievements and valuable past experience and new information technologies.

The term "blended learning" is increasingly used for characterizing the methodology that combines online learning, traditional learning and individual student work. It means not only the use of modern interactive technologies added to the traditional ones, but a qualitatively new approach to learning that promotes a certain transformation in learning, or in other words, a flipped classroom [1].

Nowadays, there is no clear definition of the term "blended learning" or an official permission for its use. Blended learning is a mass phenomenon, according to the data given by scientists in 2000, there were 45,000 people who used blended learning. Ten years later their number was more than 3 million users [2, p. 5].

The terminology associated with blended learning appeared at the beginning of the 21st century, but the idea of using such methodology came to existence much earlier. For the first time, the term blended learning appeared in the 1999 newsletter, when an Interactive Learning Education Company announced its change of name on EPIC and noted that it would use blended learning techniques. So, this term was used for a variety of methods until 2006, when Bonk and Graham published the Handbook of Blended Learning, which defined the mix of learning as combining traditional learning (face-to-face instruction) with computer mediated instruction. Consequently, modern educators agreed on the three main components of blended learning: traditional teaching activity in the audience led by an experienced

instructor; different ways or mechanisms of using educational materials and structured individual learning, using the experience of direct communication, and online learning [4].

The Internet sources are very useful for learning languages, because students can use authentic texts, communicate online with the native speakers via the Internet, and practice a foreign language online with anyone in different countries around the world. Taking this into account, many universities have begun to use online learning together with traditional face-to-face learning.

### **Advantages and disadvantages of using blended learning**

Researchers define a number of factors that influence the effectiveness of blended learning. First of all, lecturers must have a clear understanding of the importance of blended learning and the ways of its usage. Therefore, they must have an appropriate training themselves and they should motivate students. This approach to learning makes us change the traditional idea of the lecturer's role. The term "facilitator" appeared, its main task is to help students acquire knowledge and skills, sufficient to master the material online and manage the process of further obtaining the significant learning experience. The main tasks of the facilitator are the development of course content, ensuring successful communication in the virtual classroom in the mode of student – lecturer, student– student, conducting analysis of the evaluation results.

The disadvantage of blended learning is the dependence of users on technical equipment. It should be reliable, easy to use, and modern, otherwise we won't have the desirable effect. The question of technical support is very important. There is also irregularity of students' working with lectures and, as a consequence, students' lag. In addition, computer illiteracy can prevent from access to course materials. There is a necessity to obtain good computer knowledge to get good results in blended learning.

During the organization of educational process of future English teachers based on the model of blended learning we should take into account possible difficulties, namely:

- the need to equip universities with a sufficient number of computers and software;
- the presence of technical problems;
- computer literacy level both for students and teachers;
- great amount of time spent on preparing for classes using innovative technologies;
- almost complete absence of special software for training materials;
- determination of the optimal place for information and communication technologies in the educational process [3].

Among the benefits of blended learning, researchers define the opportunity to analyze the collected information, adapt the learning process and evaluation to the individual characteristics of each student. They noticed the opportunity to get a positive learning experience while doing individual work, and during joint training in a virtual environment, it leads to success. Summing up, we would like to mention the benefits of blended learning:

- individualization of training;
- possibility of self-development, self-education;
- motivation of students, sense of success;
- possibility of testing a large number of students and receiving immediate feedback;
- increasing the training time and quantity of materials;
- using authentic educational materials;
- coverage of a large number of participants in the training;
- possibility to improve working conditions;
- possibility to involve the best lecturers and consultants;
- saving of resources;
- mastering the interactive programs by students and their parents;
- reduction of computer illiteracy [5, p. 97].

Also, the advantages of blended learning for forming the professional competences of future English teachers are:

- efficiency and productivity of the learning process;
- flexibility - the opportunity to study at a convenient time for a student, and at the tempo required for him or her, adaptability to the individual needs and characteristics of students;
- innovation - constant changes and development of the educational process;
- removal of distance and time constraints;
- methodical diversity of forms, means, modes, methods of training;
- ease in the organization of repetition of the studied material;
- sociocultural interactions;
- reduction of the cost of the organization of the educational process;
- high motivation of students;
- real professional activity;
- interactivity;
- self-control, mutual control and control of the student's progress on the part of the lecturer, and dean's office;
- self-education and self-development.

#### **REFERENCES**

1. Blended Learning Model Definitions [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-andmodels/>
2. Bonk C.J. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs / C.J. Bonk, C.R. Graham, – San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006. – p.5.
3. Computer mouse clipart black and white [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://www.clipartpanda.com/categories/computer-mouse-clipartblack-and-white>
4. Do you need to go on a digital diet? [Electronic Resource]. – Mode of access: URL: <http://blogs.lynn.edu/knightwriter/tag/etiquette/>
5. Garrison D.R. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education / D. R.Garrison, H. Kanuka, – 2004. – pp. 95–105.

**Геннадій Прокоф'єв,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **МІСЦЕ ІРОНІЇ У СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Надзвичайно важливою рисою іронічного мовленнєвого акту є те, що його розуміння передбачає аналіз не лише ситуаційного контексту, а й контексту особливого комунікативного стиля, притаманного іронічному спілкуванню. Тому акт іронії відносять до системних мовленнєвих актів, що передбачають не лише передачу факту, а й його інтерпретацію у тій чи іншій системі. У таких випадках передача інформації здійснюється не стільки за рахунок безпосереднього її надання, скільки шляхом наголошення на існуванні закономірності, яка стоїть за нею [1, с. 37]. Отже, іронія супроводжується використанням особливої системи знань про певний тип спілкування і відповідну комунікативну поведінку. Ця система знань використовується комунікантами як інференційна основа інтерпретації іронічного висловлення.

Звернення до іронічного типу спілкування є доцільним лише за умови, що комуніканти поділяють процедури інтерпретації висловлень, побудовані з урахуванням категорій, правил та стратегій, які його утворюють. Як і інші імпліцитні методи, іронія ефективна лише тоді, коли інформація про неї є частиною фонових знань комунікантів. Незважаючи на те, що використання іронії може породжувати проблеми у спілкуванні, у більшості випадків воно не суперечить мовленнєвим очікуванням адресата і сприймається як щось само собою зрозуміле. Відповідно можна говорити про іронічну компетенцію як частину комунікативної компетенції та про іронічну конвенцію, звід правил, що регулюють та описують діяльність комунікантів із створення, передачі і сприйняття іронічного смислу, спрямовану на вирішення низки

комунікативних задач. Ці правила є складовими як “граматики мовленнєвої поведінки” в цілому, так і “граматики розуміння”, орієнтованої на адресата.

Одна з існуючих моделей мовленнєвої компетенції включає граматичну, текстологічну, іллокутивну та соціолінгвістичну компетенції, до яких Дженнет Литлмор та Грем Лоу додають компетенцію стратегічну, яка означає здатність використовувати мову інтерактивно та успішно здійснювати зв'язок, незважаючи на прогалини у володінні мовою, що вивчається [2, с. 90-91]. Іронія, яка діє на рівні лексичних одиниць, категорій морфології, синтаксичних структур, фонології та орфографії, пронизує тексти, має величезний риторичний, прагматичний та культурологічний потенціал, охоплює різні види знань та акумулює в собі різні аспекти комунікативності.

Друга, або іноземна, мова займає другорядну, підпорядковану позицію по відношенню до першої, домінуючої мови з точки зору частотності використання та підготовленості мовця або адресата, що значно впливає на успішність спілкування. В першу чергу це стосується такої складової компетенції, як здатність використовувати та сприймати мовленнєві засоби непрямого зв'язку між комунікантами, зокрема іронії. Рівень сформованості цієї складової комунікативної компетенції у тих, хто вивчає іноземну мову, незалежно від етапу навчання або рівня опанування мовою, значно відстає від тих показників, які демонструють носії мови у різних її аспектах – від фонологічного до прагматичного. Отже, засоби непрямого зв'язку мають знайти своє місце в структурі процесу навчання іноземної мови .

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Почепцов Г.Г. (мл.) Коммуникативные аспекты семантики/ Г.Г. Почепцов (мл.). – Киев: Вища школа, 1987. – 131с.
2. Littlemore J. Figurative thinking and foreign language learning/ J. Littlemore, G. Low // New York: Palgrave Macmillan, 2006. – 239 p.



**Yevheniia Protsko,**  
PhD, associate professor,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
(Uman, Ukraine)

## **INTERNET TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE**

Today millions worldwide are Internet subscribers. It is easy to have the Internet connection everywhere: in different educational and social settings, coffee shops, public transport, shops, classrooms etc. Here attempts to investigate the usage of the Internet and Internet technologies in the process of teaching English as a foreign language, as at present to go with the times it is impossible for a teacher to neglect the interests and requirements of his students.

It is impossible to imagine present education without using media communication tools and modern information technologies. Thus, we can define education as a method of personal formation in informational society and pay detailed attention to media education investigation. We may analyze media education as a separate branch of science while its subject is the person's interaction with mass media [5, p. 117].

It is the question of e-learning in ESL teaching which is understood as the use of electronic media information and IT in education. It can be used in or out of classroom, self-paced or with the teacher or instructor guidance. It is often used as a mean of distance learning. It is urging to underline that it was in 1960s when in Illinois University, the USA, they decided to use computers in teaching students [1, p. 2]. Many years have passed since, but we still turn to the method to be widely and successfully implemented in all spheres of our lives, including education. That shows the problem is still vital and important to be investigated.

Here we can't help touching upon one more phenomenon within the problem raised – network society. Some scientists consider its popularity in communication society, thus, today networks, especially social ones, are playing a substantial role in our lives: networks easily connect people or groups of people according to their

interest; they can acquire and create new communicational structures independently, which are difficult for traditional institutions; they can participate in the organization of social communities.

The problem of IT learning has been substantially learnt by many scholars: American researchers A. Diozed, A. Mol, K. Northenstreg investigated the creation and development of social networks in the world. The Ukrainians also pay attention to this problem. T. L. Arkhipova, N.V. Osipova, and M.S. Lvov assert that the social networks as the main tool of educational process organization. V. Bykov underlines the psychological and pedagogical peculiarities of social servers in education, the connection of media education with the studying process.

We appreciate Manuel Castells' works who considers network concept as a space for inter-personal connections which keeps interaction socially; provides help, information, identity, and the feelings of being a part of a definite social group. Another researcher, A. Leschenko, finds social network to be a space for accumulating, storing and spreading information of different source and content that defines its lack of control [6, p. 45].

Despite the great variety of approaches to this term, it is possible to cite the following characteristics:

- social networks and network technologies cover all spheres of our lives;
- social networks represent a personally communication-based system;
- social network is a particular medium for participants' interaction;
- every system produced by a network is virtual and can exist independently;
- it has a branchy structure;
- social network aims at sociability – a feeling of ease and confidence within social interactions of a personality [4, p. 55].

Another aspect of media education is Virtual Learning Environment (abbreviated as VLE) which is easily used in the student environment, as a number of schools and higher educational institutions have this learning platform. We may

consider VLE as ‘... an online system that allows teachers to share educational materials with their students via the web’ (Moodle, WebCT and Blackboard) [3].

In spite of the similar positive feature, both social network and virtual learning aspects of ESL education include a list of disadvantages. As Sarah Johnson says, unfortunately, while studying distantly many people are programmed to multi-task when they’re on the computer. This could lead to skimming articles or starting videos that turns into background noise as they try to complete another project at the same time which reduces the productivity of their work [2]. It is also embarrassing for some when they cannot ask a teacher for clarification in real time. Others might require lessons that are more hands-on, visual, or auditory than what a teacher may offer on his platform. Finally, VLE does not provide human-to-human contact, which may limit teacher’s opportunities for team-building and role-playing activities, brainstorming, or discussion.

To conclude, we support the question of using IT platforms and computer environment being rather disputed. Thus, any educator who wants to be in pace with the world educational changes has to use the new Internet tools (IT platforms, media tools, social networks etc.) to involve students in studying English, as these platforms and apps are the future of all the educational establishments.

#### REFERENCES

1. Golnaz, J. The Use of Internet in English Language Learning: Practices, Attitudes and Challenges of the Learning / Golnaz, J., Chalak A. // *Advances in English Language and Literature*. – 2014. – num.1 (2) – P. 1-6.
2. Sarah Johnson (2017). The Advantages and Disadvantages of a Virtual Learning Environment. Available URL: <https://www.knowledgeanywhere.com/resources/article-detail/the-advantages-and-disadvantages-of-a-virtual-learning-environment> [accessed 26 September 2017].
3. Why You should Use a Virtual Learning Environment. Available URL: <http://www.bbcactive.com/BBCActiveIdeasandResources/WhyyoushoulduseaVirtualLearningEnvironment.aspx> [accessed 2010].
4. Данько Ю.А. Феномен соціальних мереж у контексті становлення і розвитку мережевого суспільства. *Вісник Міжнародного Слов’янського університету*. - Харків. Серія «Соціологічні науки». Том XV. № 1, 2. 2012. – С. 53-61.
5. Мороз О. О. Медіа-освіта у структурі освітології. / О.О. Мороз // *Освітологія / Українсько-польський щорічник*. Частина VI. Соціологія та культурологія освіти, 2012. - №1 – С. 117-119.
6. Процько Є.С. Соціальні мережі як невід’ємний та необхідний засіб навчання сучасного вчителя в освітньому процесі вищих навчальних закладів / Є. С. Процько // *ScienceRise: Pedagogical Education*. – 2017. – № 8 (16). – С. 43–48.

**Ірина Свиріденко,**  
кандидат педагогічних наук, доценти,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
(Житомир, Україна)  
**Олена Кравець**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
(Житомир, Україна)

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КОМПЛЕКСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ЗВО**

Невід'ємною вимогою до випускника ВНЗ є оволодіння знаннями іноземної мови зі своєї спеціальності. У головних положеннях щодо розвитку освіти вищої школи в Україні у Законах України «Про вищу освіту» [1], «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», Державній національній програмі «Освіта» зазначено: «Сучасний фахівець в будь-якій галузі повинен володіти навичками використання інформаційних та комунікаційних технологій у професійному контексті» [2].

Мультимедійні навчальні комплекси займають одне з головних місць при вивченні будь-якої дисципліни та іноземної мови зокрема. Вони відрізняються тим, що представляють собою систематизовану навчальну інформацію у вигляді лекцій, практичних і лабораторних занять з різними видами контенту, мультимедійними презентаціями, галереями з ілюстраціями, інтерактивними тестами та іграми, звуковим супроводом, підказками і порадами тощо. Форма надання навчального матеріалу здатна сприяти зацікавленості і мотивації студента, створити штучне навколишнє середовище країни, мову якої вивчають.

Проведений нами аналіз сучасних джерел, присвячених використанню мультимедійних навчальних комплексів дав змогу з'ясувати, що автори в основному торкалися питань доцільності використання (Baumann U., Blake R.J., Davis J., Felix U, С. Пасов, Є. Полат, Н. Гутарьова.), технічних вимог (Dreyer C., Homberg B., Shelley M., Г. Біккулова, З. Девтерова, Т. Зайченко),

переваг і функціональних можливостей мультимедійних засобів (Byrnes F., Candilin C., Doughty C. Fay R., О.Околесов, В. Пашута, А.Фофанов), проблем інформатизації освіти (С.Бешенков, В.Ледньов, О. Спирін та ін.); розробки змісту та методів проектування в освітніх системах (В. Безрукова, Д. Матрос, О.Остапчук, Л. Романкова, Е.Сундукова та ін.).

Отже, проблема викладання іноземної мови з використанням мультимедійних технологій представлена широким спектром питань, однак залишаються відкритими питання щодо побудови і практичного застосування мультимедійних навчальних комплексів при вивченні іноземної мови, не розглядалося питання про розмежування контенту за певними рівнями (мотиваційно-пізнавальний, тренувально-виконавчий, рефлексивно-творчий).

**Мультимедійна технологія** – це алгоритм роботи з текстовою інформацією, що надає змогу встановлювати асоціативні зв'язки (“гіперзв'язки”) між окремими термінами, фрагментами, статтями в текстових масивах і завдяки цьому дозволяє не лише послідовну, лінійну обробку тексту, як при звичайному читанні, а й вільний доступ, асоціативний перегляд відповідно до встановленої структури зв'язків. Вона окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей. [3]. Упровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивістю мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес викладання іноземної мови у ВНЗ на немовних факультетах вимагається наявність таких необхідних компонентів як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео -, аудіо-ролики, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (ПК, аудіо-, відео- апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка). Застосування декількох перерахованих вище складових з метою поетапного вивчення певної теми на заняттях з іноземної мови будемо називати **мультимедійним навчальним комплексом (МНК)**.

Основою для створення мультимедійного навчального комплексу є навчальна програма з певної дисципліни. Як правило, створення подібного комплексу з іноземної мови для студентів нефілологічних спеціальностей є творча діяльність викладача або групи викладачів кафедри іноземних мов. Такий комплекс поєднує в собі всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і дає змогу постійно оновлювати навчальні матеріали завдяки мережі Інтернет, а це виводить процес навчання на якісно новий рівень. Застосування МНК у процесі викладання іноземної мови у ВНЗ на немовних факультетах доцільно при подачі нового і закріпленні пройденого матеріалу, перевірці знань, а також як засіб емоційного розвантаження.

При розробці структури МНК ми виходили з того, що технологія формування будь-яких педагогічних умінь включає наступні етапи (класифікація за О.А. Острянською):

- 1) мотиваційно-пізнавальний (усвідомлення мети дії і пошук способів її виконання).
- 2) тренувально-виконавчий (використання набутих знань про спосіб виконання дії, але в незмінних чітко визначених ситуаціях).
- 3) рефлексивно-творчий (творче використання набутих вмінь у змінних ситуаціях) [4].

Відповідно до етапів формування виділяють наступні рівні сформованості вмінь (за Абдуліною О.А.):

1. репродуктивний
2. репродуктивно -продуктивний;
3. продуктивно-творчий
4. творчий.

Справжнього творчого рівня сформованості уміння, на нашу думку, можна досягнути тільки в процесі подальшої самостійної професійної діяльності. В рамках даного комплексу ми ставили за мету формування професійних умінь на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному та

продуктивно-творчому рівні використовуючи МНК. Для цього ми розбили навчальний матеріал комплексу на 3 блоки:

1. Початкове ознайомлення з лексичними одиницями іноземної мови на професійну тематику з використанням мультимедійних технологій та первинне формування професійних лексичних вмінь студентів нефілологічних факультетів.

2. Продукування власних висловів та професійних умінь студентів у процесі створення власних дидактичних матеріалів за допомогою засобів мультимедійних технологій.

3. Формування професійних умінь майбутніх спеціалістів використовувати іноземну мову для організації своєї власної професійної діяльності.

Нами було визначено, що теоретичним підґрунтям побудови технології використання МНК є проектування навчальної інформації викладачем вищого навчального закладу на основі поєднання технологічного та комунікативного підходів.

Розробляючи експериментальну програму щодо проектування навчальної інформації викладачем при створенні МНК з будь-якої теми, ми спирались на ієрархію цілей, як шлях максимальної адаптації розробленої технології до умов навчального процесу вищої школи. Представлена технологія реалізує процес цілеутворення на двох рівнях: стратегічному, поетапному.

На *стратегічному рівні* відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення і визначаються пріоритети професійно-педагогічної діяльності викладача в роботі з навчальною інформацією, що зумовлює переорієнтацію навчально-професійних завдань педагога в межах інформаційно-освітнього простору на удосконалення інформаційної взаємодії.

Рівень *поетапного цілеутворення* передбачає подальшу конкретизацію стратегічної мети, реалізація якої представлена в розробленій технології на основі інтерпретації навчального процесу в контексті його проектної

спрямованості в роботі з інформацією. За таких умов процесуальна сторона відображає *проектувальну складову* технології, змістова – *інформаційну (комунікативну)*. Водночас, побудова загального проекту реалізується з опорою на те, що робота викладача з інформацією включає як прямі, так і непрямі техніки, що забезпечують ефективну взаємодію учасників навчального процесу.

Таким чином, у межах другого рівня цілеутворення виділено ряд технологічних етапів діяльності викладача вищого закладу освіти з навчальною інформацією: I – докомунікативна фаза; II – комунікативна фаза; III – посткомунікативна фаза, які фактично описують повний цикл інформаційної взаємодії суб'єктів комунікації (джерела інформації – викладач; викладач – студент; студент – джерела навчальної інформації).

*I етап – докомунікативна фаза* – характеризується формуванням цілей діяльності та визначенням потреб щодо обміну інформацією, актуалізацією джерел інформації, а також чітким окресленням та конструюванням способів інформаційної взаємодії через форми пред'явлення навчальної інформації у МНК. Алгоритм реалізації зазначеного етапу представлено на основі визначення його інформаційного контенту (чіткого змістового наповнення) на засадах комунікативного підходу, що окреслює шлях від актуалізації інформаційної потреби до інформаційного запиту, основою забезпечення якого є: визначення предмета комунікації (зміст навчальної дисципліни – навчальна інформація); кодування навчальної інформації (конструювання засобів інформаційної взаємодії) з метою пред'явлення в ході реалізації контактної фази комунікації – комунікативного етапу.

Використання мультимедійних навчальних комплексів у викладанні іноземної мови на немовних факультетах дало можливість знайти нові підходи до розробки навчальних матеріалів, можливість розвивати і реалізовувати педагогічні, методичні, дидактичні та психологічні принципи. Впровадження інноваційних технологій у процес викладання іноземної мови на немовних факультетах дозволяє поліпшити якість навчання, розвинути пізнавальну



активність студента, його самостійність у вивченні, пошуку, підборі та обробці інформації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України "Про вищу освіту", Педагогіка і психологія професійної освіти, №1, с.9-52, 2000.
2. Ніколаєнко С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / С. Ніколаєнко // Освіта України, №16-17, 2007 - с.4.
3. Джонсон, Д. Методи обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек ; пер. с англ. З. С. Замчук. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – 256 с.
4. Острянка О.А. логіко-теоретичний аналіз сучасного стану дослідження проблеми комплексних педагогічних умінь / О.А. Острянка // Збірник наукових праць: Вісник Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Випуск 3(7). – Серія «Педагогічні науки». – Полтава ЖПДПУ, 1999. – С.201-207

**Ольга Свиридюк,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У процесі полікультурного виховання викладачі використовують інноваційні методи виховання та навчання, які сприяють активному навчанню й ефективній взаємодії в інклюзивному класі однолітків різних культур, зокрема *метод кооперативного викладання* (the Cooperative Learning teaching method 1990, 2002).

Переваги цього методу, на думку різних дослідників [1] у Канаді, полягають у поліпшенні міжособистісних і внутрішньоособистісних стосунків між культурно-диверсифікованими групами учнів у класі. Крім того, члени груп часто розширюють свої зв'язки поза класом, що сприяє ефективній соціалізації серед груп однолітків. Цей метод ефективний у викладанні, оскільки в малих групах або в парах, часте перегрупування та надання учням відповідальності за їхнє навчання усуває страх домінування культур. Кооперативне навчання є цінним і корисним засобом полікультурного

виховання, вчителів заохочують до використання різних стратегій. Наприклад, розглянемо таку стратегію, як «jigsaw method» – картинка-загадка (головоломка, у якій потрібно скласти дрібні шматочки). Групи формує вчитель або самі учні, обговорюють тему, роздають матеріал. Кожна група з чотирьох учнів отримує важливі, але різні ролі, кожний учасник групи – окреме завдання. Спочатку учні навчаються самостійно, потім об'єднуються з іншими однокласниками, які мають аналогічне завдання для обговорення, в кінці повертаються до своєї групи, щоб навчити решту в їхній галузі спеціалізації. Через те, що кожне завдання дуже важливе, всі учні мають діяти незалежно. Хоч потрібне значне планування, підготовка зводиться до мінімуму, як тільки вчитель досягне успіхів у проектуванні завдань, а учні звикнуть до такого формату діяльності.

В практиці виховання і навчання вчителі повинні застосовувати *метод самостійного навчання* (the Self-Directed Learning approach) [3]. Дослідження показали, що учні середньої і старшої школи починають з'ясовувати, що краще для них і формувати навички і стратегії, мета яких – вивчення різних соціально-культурних умов і вироблення власних стилів навчання. Більше того, за допомогою цього методу виховання і навчання учні вдосконалюватимуть своє письмо і дослідницькі навички, адаптуватимуться до нової навчальної програми в школах та підвищуватимуть власні результати навчання.

*Метод глобальної перспективи* (Issue-Based Global Perspective) запроваджує нові і цікаві шляхи викладання, що дає учням альтернативу вибору відповіді на питання. Цей метод включає такі форми роботи як: проектування експериментів, постановку і тестування гіпотез, вимірювання, спостереження, запис, спілкування і праця в колективі. Основні математичні і наукові факти можуть бути застосовані до глобальних проблем.

*Метод усвідомлення цінностей* (Teaching Values) Цінності означають моделі поведінки. Розрізняють інструментальні цінності (чесність, любов, відповідальність, мужність) та термінальні (воля, рівність, мир у світі та

внутрішня гармонія). Критичне мислення потрібно використовувати для вирішення моральних проблем. Моральні цінності мають позитивні або негативні асоціації. Педагоги й учні потребують урахування альтернатив та обговорення результатів. Учні потребують не тільки морального лідера, а й керівництва у відборі цінностей. Вони ознайомлюються з цінностями через навчання та взаємодію з іншими людьми. Вчителі повинні допомагати учням випрацювати прийнятні рішення через принципи людських прав, обговорення та вирішення проблем.

Джеймс Бенкс розробив модель ознайомлення з цінностями: після вибору певної проблеми, педагоги можуть попросити учнів виконати наступне:

- Визначити проблему цінності.
- Описати поведінку. Яка цінність ілюструється поведінкою, чи вступає вона в конфлікт із іншими цінностями? Що є важливим, на думку кожної особи? Що є правильним? Що вона цінує?
- Подумайте над джерелами цінностей: Як кожна особа розвиває ці цінності? Які існують інші відносні цінності?
- Зробіть вибір: яке б рішення ви прийняли б в описаній ситуації? Які ще можливі варіанти рішення в цій історії? Наскільки ваше рішення могло б бути важливим для інших?

Полікультурне виховання вимагає демократичного і морально відповідального ставлення до учнівських цінностей, з'ясування причин конфліктів і врахування обставин вибору в межах контексту людської гідності. Педагоги повинні створити середовище, для якого характерні демократичні принципи рівності, чесності та справедливості.

*Метод набуття життєвого досвіду (Developing Learning Experiences)* пропонує кілька фаз набуття полікультурного досвіду. Перша фаза, вступ, повинна складатися з орієнтації, фокусу і мети. Учні і педагоги разом визначають, що учні знають і чим цікавляться. Друга фаза – фаза теми. Зміст чітко спланований; залучено дані інших навчальних предметів; враховано

організацію класу; проведено консультації з педагогами та здійснено обмін ідеями з учнями. Третя фаза – генералізація, в якій відбувається інтеграція знань. Остання фаза дозволяє перевірити отримані знання і розуміння їхнього застосування на практиці.

*Метод дискусії* (Dialogic/Discussion Method) – це засіб спілкування. Педагог із учнями обговорює знайомі теми, починаючи від конкретного до абстрактного. Вибір теми довільний; це може бути тема вибрана з навчальної програми, або просто взята із студентського життя. Темі генерують ідеї тому, що вони важливі для учнів. Цей метод можна використовувати під час індивідуальних або групових форм роботи, дослідження в бібліотеці, написання листів, учнівських презентацій або виконання польових робіт. Учні здатні підтримувати рівноправні стосунки з однолітками замість авторитетно-залежних. Поки учні працюють самостійно, педагоги можуть проводити дослідження, залучати сором'язливих учнів (часто з груп меншин) до постановки питань та участі в обговореннях. Після презентації учнів педагог підсумовує і представляє історичні і глобальні погляди.

*Метод Сократа* (Socratic Questioning) Опитування є важливою частиною навчання, вчителі повинні ставити питання за текстом, який читали учні для поглиблення розуміння основних ідей та цінностей. Грецький філософ Сократ (470-399 до н. е.) використовував опитування для самоперевірки критичного осмислення чийогось життя. Учні повинні навчитись ставити критичні питання про владу, хто має її, чому, який вид влади існує та, як її застосовувати.

Метод простий у використанні в класному середовищі. Учитель розподіляє учнів на команди, які «за» «проти» певного твердження, (чи враховується позиція учнів). Після класного обговорення учні можуть перейти в іншу команду. Можуть залишитися учні, які не визначилися із думкою і хотіли б почути думки однокласників перед обранням одного із варіантів.

*Метод рольових ігор* (Role-Play) Цей метод не вимагає обов'язкової театральної майстерності, але вимагає від учнів відчувати себе на місці героя

фільму, історії або ситуації з реального життя і прожити цей досвід. Використання цього методу потребує значної підготовки. Учитель може попросити учнів вибрати собі роль, щоб спростити процес планування. Дослідження застосування цього методу показують, що він допомагає розвивати розуміння та співчуття [4].

Вчителі повинні регулярно користуватися послугами членів громад культурних меншин як консультантів або запрошених лекторів у свої класи. Гарсія (García, 1991) стверджує: «Запросіть батьків, членів родини і спільноти до участі в шкільних заходах у різних формах, наприклад, участь у класних заходах, підтримка навчальних програм» [2, с. 309]. Крім того, вчителів треба заохочувати до розробки тематичних питань, пов'язаних із континентом і його населенням, особливо з таких дисциплін, як суспільні науки, географія, історія або бізнес-освіта. Цей підхід сприятиме шкільним відносинам, забезпечить ґрунтовні знання на основі інформації від гостей, присутність яких підвищить мотивацію учнів до пізнання та інтерес до груп меншин.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Brubacher M. Perspectives on small group learning: Theory and practice / M. Brubacher, R. Payne, K. Rickett. – Oakville, ON : Rubicon Publishing Inc, 1990.
2. Codjoe M. H. Black students and school success: A study of the experiences of academically successful African Canadian graduate students in Alberta's secondary schools : Unpublished PhD thesis, University of Alberta, Edmonton, 1997.
3. Ghosh R. Redefining multicultural education / R. Ghosh. – Toronto: Harcourt Brace & Company, 1996.
4. Gordon T. Using role-play to foster transformational and social action multiculturalism in the ESL classroom / T. Gordon // TESOL Journal. – 2012. – №3 (4). – P. 698–721.

**Даріуш Скальські,**  
викладач,

Академія фізичного виховання імені Анджея Снядецького  
(Гданьськ, Польща)

#### **ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ГАЛУЗІ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС**

У всіх країнах-членах ЄС прогрес учнів у галузі фізкультурної освіти відстежується впродовж навчального року. Проте методи оцінювання

різняться залежно від країни та освітнього рівня. Зосередимося на видах поточного і підсумкового оцінювання, які використовуються у фізкультурній освіті, країн-членів ЄС. Крім того, визначимо, чи існують специфічні методи оцінювання, притаманні саме фізкультурній освіті, а також чи існує загальнонаціональна система оцінювання фізичної культури учнів (Dinold, 2013).

Фізична культура є обов'язковим предметом на рівні початкової і середньої освіти в усіх країнах-членах ЄС. У більшості з цих країн фізкультурна освіта послуговується загальними підходами до оцінювання (крім Ірландії, де не застосовується оцінювання, а існує система звітності перед батьками), за винятком деяких курсів, які не підлягають формальному оцінюванню (Мальта).

У більшості країн ЄС існують рекомендації щодо методів оцінювання навчальних досягнень учнів, крім Бельгії, де навчальним закладам надано право власного вибору методів оцінювання. Згідно з даними (European Commission, 2013, с. 31), у більшості країн застосовується поточне і підсумкове оцінювання. Поточне оцінювання має переважно якісний і описовий характер, і здійснюється в усній чи письмовій формі. Воно спрямоване на визначення рівня наближення до результатів навчання за певний період і окреслення шляхів подальшого розвитку.

Наприклад, на Кіпрі поточне оцінювання проводиться на таких засадах: прогрес за певний період (50%); активна участь у заняттях фізичної культури (30%); ставлення учня до фізичної культури, здоров'я і спорту (20%). В Іспанії до уваги беруть такі аспекти: набуття навичок здорового способу життя; практичне застосування вивченого матеріалу; рівень вимогливості до себе, здатність долати труднощі; розвиток фізичних навичок; командна співпраця; колективний розвиток; участь у спортивній діяльності; зусилля; креативність; теоретичні знання і навички критичного мислення. У Словенії учителі на всіх етапах навчання спостерігають за фізичним, моторним і функціональним розвитком учнів, їхнім прогресом у різних видах урочної та позаурочної

діяльності і здійснюють оцінювання, беручи до уваги прогрес учнів, виявлений і під час уроків, і у шкільних та інших змаганнях (Hardman, 2013).

Підсумкове оцінювання переважно здійснюється у вигляді оцінок у вигляді цифр або літер, що виставляються після виконання певних завдань або тестів. Оцінки переважно виставляються за шкалою (наприклад, від 1 до 10 або від «А» до «Е»), що застосовуються на всіх шкільних предметах.

Слід зазначити, що країни мають певну специфіку в оцінюванні: в Угорщині оцінки з фізичної культури ставлять з другого класу; у Греції – із третього; у Польщі, Латвії і Словенії – із четвертого; у Португалії – із п'ятого; у Фінляндії – лише у восьмому й дев'ятому класах; у Швеції – із восьмого класу до кінця шкільного навчання.

Хоча більшість країн використовують як поточне, так і підсумкове оцінювання, більшої ваги надають саме підсумковому (Болгарія, Німеччина, Франція, Австрія). У Данії й Ірландії, навпаки, перевагу надають поточному оцінюванню. У початковій школі у більшості країн надають перевагу поточному оцінюванню.

Як уже зазначалося, оцінювання здійснюється за градацією, яка є загальною для всіх шкільних предметів, проте у деяких країнах застосовують специфічні інструменти. Так, часто йдеться про шкалу з переліком усіх видів фізичної активності, описом результатів навчання і очікувань щодо їхнього досягнення, що співвідносяться із традиційною для країни оцінювальною шкалою.

Так, у Франції створено національну шкалу навичок із фізичної культури для початкової школи, але у ній не встановлено відповідності з національною шкалою оцінювання – це віддано у сферу відповідальності окремих шкіл.

Мета створення національної шкали оцінювання досягнень учнів у галузі фізичної культури пов'язана з необхідністю використання стандартної шкали оцінювання, а також із можливістю проведення міжнаціональних порівнянь.

Так, наприклад, на Мальті визначено цілі і результати навчання для кожного виду фізичної активності (атлетики, танцю, фітнесу, гімнастики тощо). Кожну мету визначено через 10 років досягнень, опис яких дає змогу оцінити учня.

У Швеції вимоги до навичок із фізичної культури визначено на двох освітніх рівнях (наприкінці шостого і дев'ятого років шкільного навчання). Визначено рівні досягнень і співвіднесено їх із рівнями (від А до Е), що відповідають шкалі оцінювання.

У деяких країнах окрему шкалу оцінювання розроблено для певних видів фізичної активності. Наприклад, у Словенії оцінювання навичок із плавання відбувається інакше, ніж оцінювання інших спортивних дисциплін. Навички учнів з плавання перевіряють як мінімум два рази – у другому або третьому класі, а потім у шостому. Оцінювання проводиться за шкалою від одного до восьми.

У більшості країн наприкінці навчального року учні отримують фінальний звіт, який містить результати з різних навчальних предметів, у т.ч. і фізичної культури. Проте в Литві такі звіти, що містять інформацію про результати і фізичної культури, видаються лише у початкових класах, у той час як в Естонії і на Кіпрі вони стосуються учнів дев'ятих класів. У деяких країнах (Франція, Фінляндія) заключне оцінювання з фізичної культури не включено у щорічний звіт, а висвітлюється лише у сертифікаті, який учні отримують наприкінці набуття неповної середньої освіти.

Національне тестування з фізичної культури майже не застосовується в країнах-членах ЄС, окрім Словенії, де воно входить до переліку предметів, із яких учні складають національний екзамен наприкінці здобуття неповної середньої освіти.

Отже, огляд загальних тенденцій щодо змісту фізкультурної освіти підтверджує, що, незважаючи на існування прогресивних практик, існує низка проблем, що вимагають нагального розв'язання. Період від 90-х рр. ХХ ст. позначено суперечливими процесами в різних країнах, де різною мірою в



трансформаціях фізкультурної освіти домінували або центральні законодавчі ініціативи, або місцеві прогресивні практики. Уряди низки європейських країн обрали шлях покращення матеріального забезпечення для вдосконалення шкільної і позашкільної фізкультурної освіти, проте часом на практиці це реалізується частково. Аналіз даних різних загальноєвропейських опитувань засвідчує той факт, що існує значний розрив між потребами і реальним станом справ у фізкультурній освіті. Особливо це стосується країн південно-східного європейського регіону. Крім проблеми недофінансування, нагальною також залишається проблема забезпечення кваліфікованими вчителями та іншими фахівцями. Незважаючи на спроби реформувати зміст фізкультурної освіти у бік його розширення, все ще залишається поширеною практика звуження комплексних цілей до надання учням досвіду, який служить конкуруванню у спорті і житті, що обмежує залучення всіх учнів. Як наслідок, уроки фізичної культури часто зазнають скорочень як «менш важливі».

Розв'язанню означених суперечностей служить Рада Європи, яка працює над покращенням системи моніторингу в галузі фізкультурної освіти європейських країн. Лише поліпшена система моніторингу на загальноєвропейському рівні, відданість окресленим на державному рівні принципам, забезпечення якісного змісту, форм і методів фізкультурної освіти на локальному рівні можуть забезпечити позитивні зміни.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Dinold, M. (2013). Challenges of (inclusive) physical education (IPE) in Europe. *Journal of the International Federation of Physical Education*, 83 (3), 83–85.
2. European Commission. (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report*. [Electronic resource]. – URL: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/150EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150EN.pdf).
3. Hardman, K. (2013). W(h)ither school physical education provision in Europe: two decades of research evidence. *Journal of the International Federation of Physical Education*, 83, 115–119.

**Оксана Скоробагата**  
канд. пед. наук, старший викладач,  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені О. Довженка  
(Глухів, Україна)  
**Даніела Леккоступ**  
магістрант,  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені О. Довженка  
(Глухів, Україна)

## **ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Становлення України як незалежної держави призвело до істотних змін у суспільному, економічному, політичному та культурному житті країни. Ці процеси мають вагомий вплив і на систему освіти.

Сучасна система освіти вийшла на новий етап свого розвитку, що характеризується змінами в структурі, змісті, цілях і завданнях навчання. Зростання обсягу інформації, якою змушений оперувати сучасний фахівець у будь-якій галузі, процес інтеграції наук, що йде великими темпами, вимагають від людини не тільки великих, а й перш за все систематизованих знань. Відповідно перед загальноосвітньою школою стоїть завдання формування в учнів вмінь встановлювати зв'язки між фактами, виявляти закономірні відносини між науковими поняттями. Одним із шляхів вирішення цього завдання є реалізація педагогічного процесу в умовах міжпредметних зв'язків.

Такий підхід в навчанні є специфічною формою забезпечення комплексності, цілісності знань учнів, формування у них системного мислення та наукового світогляду. Проблемі міжпредметних зв'язків велику увагу приділяли відомі вчені М. Данилов, Я. Бондар, І. Стахова, Дж. Локк, І. Ільїн та інші.

Ідея міжпредметних зв'язків в навчанні бере свій початок у працях великого дидакта Я. Коменського, який стверджує, що все, що пов'язане між собою, має бути пов'язане постійно та розподілено пропорційно між розумом,

пам'яттю та мовою. Таким чином, все, чого навчають людину, повинно бути не розрізненим і частковим, а єдиним та цілим [2, с. 245]. Реалізація міжпредметних зв'язків стає одним із найважливіших та перспективніших методологічних напрямків становлення нової освіти.

Міжпредметні зв'язки – це наукова кооперація, тому що відбувається встановлення зв'язків між навчальними дисциплінами за допомогою синтезу наукових знань. Протягом бінарних уроків збільшується темп викладання нового навчального матеріалу, таким чином в учнів відбувається активізація пізнавальної діяльності, полегшується система контролю знань учнів, зникає проблема відношення учнів до «другорядного» предмету.

Реалізація міжпредметних зв'язків у вивченні англійської мови є найбільш сприятливою умовою формування та розвитку різносторонньої особистості учня, бо вона, як ніяка інша дисципліна, відкрита для багаточисленних міжособистісних відносин та використання інформації з інших областей знань.

Зміст навчання англійської мови повинен відповідати таким вимогам як комунікативно-спонукальна спрямованість, інформативність, висока освітня цінність, автентичність та доступність. Така будова змісту сприяє створенню оптимальних умов для виховання особистості учня та його соціалізації [3, с. 113].

Поглиблене вивчення англійської мови на засадах міжпредметних зв'язків передбачає посилення мотивації щодо вивчення іноземної мови за рахунок насичення уроків цікавою для учнів певного віку інформацією; значне розширення об'єму словникового запасу, граматичних явищ, які учні могли б самостійно зрозуміти під час читання та аудіювання; розширення активного словникового мінімуму у певному руслі; сприяння більшій гнучкості набутих знань, навичок та вмій за рахунок удосконалення механізмів комбінування; удосконалення навичок та вмій самостійної роботи учнів щодо вивчення англійської мови [1, с. 38].

Зрозуміло, що проведення бінарного уроку вимагає напруженої роботи як з боку вчителя, так і з боку учнів. Готуючись до такого уроку, вчитель повинен враховувати три аспекти:

- ✓ предметно-змістовний аспект визначається необхідним рівнем інформативності (заздалегідь треба підготувати певний об'єм знань, який необхідний для непідготовленої мови учнів по основним питанням теми);

- ✓ мовний аспект передбачає відбір лексичних одиниць, які необхідні для вираження знань з певного навчального предмету на англійській мові;

- ✓ комунікативний аспект передбачає цілеспрямоване використання відібраних лексичних одиниць для вирішення комунікативних задач (повідомити певну інформацію, висловити власну думку) [4, с. 73].

Реалізація міжпредметних зв'язків у процесі вивчення англійської мови та зарубіжної літератури забезпечує учнів інформацією про певний літературний період тієї чи іншої епохи, життєвий та творчий шлях англомовних письменників, їх творчу спадщину, ознайомлення з їх творами та опрацювання оригіналів текстів з подальшим відпрацюванням матеріалу у вправах, що сприяє формуванню цілісного світогляду у полілозі культур.

Торкаючись питання взаємозв'язків англійської мови із зарубіжною літературою, не можна не відзначити важливість країнознавчого аспекту у викладанні дисципліни. Поглиблення знань учнів з країнознавства допоможуть вчителю краще відобразити специфіку англійської мови як засобу спілкування. Вивчаючи літературні твори, учні детальніше знайомляться із реаліями англомовних країн, осягають явища світового літературного процесу та інтерпретують англомовні літературні твори через призму власного сприйняття, чого не можна забезпечити повною мірою у процесі викладання інших дисциплін.

Робота з аутентичними літературними творами вимагає від учнів не тільки розуміння нового матеріалу, але й змушує їх синтезувати, аналізувати та порівнювати певні факти, ідеї, літературні явища.

Саме тому, працюючи над романом Чарльза Діккенса «Пригоди Олівера Твіста», який вивчається у 10 класі, учням слід спочатку ознайомитись не лише з біографією автора та твором, а й з історичними подіями тогочасної доби.

Вивчення творчості Чарльза Діккенса розраховано на декілька уроків:

I – Життєвий і творчий шлях Чарльза Діккенса. Творчість Діккенса як одна з вершин англійської літератури. Реалістичні та романтичні тенденції у його прозі.

II – Історія створення роману «Пригоди Олівера Твіста». Гуманізм письменника, його співчуття до принижених та знедолених.

III – Засудження жаги до наживи, холодного розрахунку та бездуховності суспільства у творі «Пригоди Олівера Твіста».

IV – Олівер Твіст – уособлення стійкості людського духу серед світу жорстокості і зневаги.

V – Чарльз Діккенс – майстер іронії та сарказму. Провідні засоби індивідуалізації персонажів у творі «Пригоди Олівера Твіста».

Подібна система уроків створює умови для аналізу, пошуку, міркування. У процесі такого здобуття знань навчання стає цікавим, активним та продуктивним.

Аналізуючи досвід вчителів, можна переконатися у тому, що на уроках із застосуванням міжпредметних зв'язків значно зростає активність учнів: вони вчаться висловлювати власні думки, обговорювати актуальні питання сучасності, аналізувати, робити висновки тощо.

Взаємозв'язок англійської мови та зарубіжної літератури сприяє інтелектуальному й естетичному розвитку учнів, збагаченню їх мовлення і розвитку мислення, загальних уявлень про мову як засобу спілкування і літературу, в образах якої відображено людські долі, радощі й трагедії життя.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Зеня Л. О разработке интегрированного курса для углубленного изучения иностранного языка / Л. Зеня // Иностранные языки в школе, 1991. - №2. – С. 38-39.

2. Коменський Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Педагогическое наследие / Сост. В. Кларин, А. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989 – 416 с.
3. Левченко В. Межпредметная интеграция при обучении младших школьников иностранному языку / В. Левченко // Интеграция образования, 2002. - №4. – С. 112-114.
4. Максимова В. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Максимова. – М.: Просвещение, 1987, [Учебное пособие по спецкурсу для пед. институтов]. – 219 с.

**Вікторія Сліпенко,**  
аспірант,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

### **ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США**

Аналіз зарубіжного педагогічного досвіду визначає необхідність запровадження активних форм і методів роботи з учнями в системі навчально-виховної роботи закладів загальної середньої освіти нашої країни відповідно до зростаючих вимог суспільного життя. Найважливішою рисою організації сучасного навчально-виховного процесу у вітчизняних середніх навчальних закладах повинно стати його спрямованість на те, щоб не тільки проводити якісну підготовку школярів, а й активно формувати у майбутніх працівників відповідальність за власне життя й поведінку, формувати високий рівень самосвідомості, орієнтуватись на значне поліпшення свого матеріального становища шляхом розвитку підприємницької компетентності.

Активні форми і методи навчання – стимулюють пізнавальну діяльність учнів, вони побудовані в основному у діалогічній формі, передбачають вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми та характеризуються високим рівнем активності.

Варто зазначити, що при підприємницькій підготовці школярів американських середніх навчальних закладів учителі використовують активний підхід до навчання, а саме:

– через організацію міні-підприємств з виробництва та продажу товарів і послуг та міні-банків;

– набуття безпосереднього досвіду роботи на підприємствах;

– розробку і виконання проектів на уроках, причому важливо, що учнів навчають шукати проблеми, вивчаючи потреби людей, і з декількох варіантів знаходити оптимальний для їх вирішення.

У рамках навчального процесу пропонується обов'язково використовувати організацію міні-підприємств. Особливу увагу вчителі приділяють міні-підприємствам, що створені самими учнями, оскільки, вони готують школярів до вступу у світ бізнесу і комерції, забезпечують розвиток широкого спектру практичних навичок та особистих якостей, заохочують ініціативу і творчість, переконують учнів у можливості самостійно забезпечити себе роботою, допомагають у профорієнтації. Тобто це курс, що передбачає здійснення школярами повного циклу підприємницької діяльності під керівництвом педагогів і наставників [3, с. 15–23].

Використовуючи отримані на уроках економіки і технології знання, учні створюють власну фірму, основним принципом, котрої є те, що всі члени шкільного підприємства, включаючи і управлінський апарат, беруть участь як в процесі виробництва, так і в реалізації продукції. Школярі проходять всі стадії формування акціонерного товару: проводять установчі збори, готують документи, випускають і поширюють акції, займаються управлінням та виробництвом, збутом продукції та розподілом дивідендів. Досліджуючи ринок, члени компанії випускають тільки ту продукцію, що користується попитом і забезпечує гарантований успіх в діяльності, тобто прибуток. Шкільним міні-підприємством керує Рада, до складу котрої входять директор і керівники груп, у кожного свої обов'язки: фінанси, робота з персоналом, виробництво продукції, маркетинг. Вона організовує і координує роботу шкільних майстерень, гуртків, виготовлення виробів для будинку, дозвілля, випуск шкільної газети, свято «День підприємництва», ярмарки-розпродажі,

роботу шкільного кіоску з продажу канцтоварів, екскурсії на виробництво, відвідування виставок, тестування й анкетування.

Діяльність шкільного міні-підприємства спрямована на підтримку матеріально-технічної бази школи, на здійснення соціально значущої діяльності. Кошти, отримані навчально-трудовами групами, йдуть на виплату учням за працю, придбання призів і подарунків, оренду приміщення, організацію шкільних свят, оформлення актового залу, придбання канцтоварів та ін. Найважливіше не сума грошових надходжень, а накопичення учнями в результаті діяльності економічно-життєвого досвіду, що сприяє розвитку підприємницької компетентності.

В основі такої навчально-виховної системи знаходиться найважливіший об'єднуючий економічний елемент – праця. Бо має місце чіткий і логічний зв'язок пізнання і практичної реалізації знань, яку можна представити формулою: *пізнай економіку на уроці → зроби виріб на шкільному підприємстві → ефективно реалізуй виріб → справедливо розподіли дохід → кваліфіковано керуй цим процесом.*

Прикладом організації міні-банків в шкільному кафетерії є американський середній навчальний заклад (New Richmond High School, штат Огайо). Ідея відкриття таких банків безпосередньо на шкільному майданчику полягає в тому, що, з одного боку, вони виконують просвітницькі функції, де будь-який учень може отримати у службовця інформацію з питань фінансів. З іншого – школярі можуть самі відкрити рахунок і вкласти зароблені кошти в цей банк під відсотки (ми маємо на увазі школярів у віці від 14 років) До того ж фінансова служба всіляко їх підтримує, пропонуючи за їхніми внесками досить високий банківський відсоток.

Переваги участі школярів у міні-банках є такі: отримання інформації щодо заощаджень; розуміння їх необхідності та здійснення фіскальної політики, що допоможе учням у майбутньому досягти фінансової незалежності; набуття знань щодо якості фінансових послуг; розуміння впливу таких концепцій, як процентні ставки та депозитні сертифікати, розвиток



довіри при спілкуванні з працівниками фінансових установ; підготовка школярів до взаємодії з банками та кредитними спілками, коли вони досягнуть повноліття [1].

Проект «Мій банк», який реалізується під девізом «Мої кошти – наше майбутнє», представляє підприємницьку програму для створення шкільного банку. Школярі виступають у якості співробітників і клієнтів банку, вчать працювати з базовою фінансовою документацією, знайомляться з видами вкладів та кредитів, планувати свої витрати і акумулюють кошти для вкладення в певні проекти. У цьому курсі розглядаються культурні аспекти, пов'язані з банківськими операціями, наприклад етикою банківської роботи. Обговорюється питання етичності банківської діяльності з точки зору ісламу, де, як відомо, не прийнято надавати в борг під відсотки. Різні думки і рішення, інша інтерпретація фінансових відносин становлять інтерес для значної кількості школярів. Крім банківських відділень, у яких працюють самі школярі та волонтери під контролем наставників проекту, також проводяться семінари, присвячені питанням управління особистими фінансами і підприємства [2].

Отже, підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що розвиток підприємницької компетентності створює предметну основу для актуалізації та закріплення отриманих знань і загальнотрудових умінь, сприяє усвідомленню загальнодержавної значимості своєї праці, формує культуру праці, виховує почуття відповідальності, колективну спрямованість особистості, фінансову грамотність. Американський досвід впровадження активних форм і методів свідчить про те, що в учнів під час практичної економічної діяльності знижується соціально-економічна напруженість, тривога за своє майбутнє, з'являється впевненість в собі, своїх можливостях. Все це в майбутньому допомагає школяру знайти своє місце в умовах конкуренції на ринку праці.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mini-banks provide hands-on education in personal finance. (2018). Retrieved from <https://www.minneapolisfed.org/publications/community-dividend/minibanks-provide-handson-education-in-personal-finance>

2. My bank evaluation report. My money – our future. (2018). Retrieved from <https://mybnk.org/>
3. Soloman, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the US. *Small Business And Enterprise Development*, 14, 15-23.

**Альона Солодчук**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

XXI століття позначене важливими змінами в усіх сферах суспільства. Важлива роль у глобальному просторі належить перш за все інноваціям. Головна перевага високорозвиненої країни пов'язано з можливістю розвитку її людського потенціалу, яка багато в чому визначається станом системи освіти. Очевидно що, інновації не могли не торкнутися і нашої держави. В Україні відбувається формування нової системи освіти, орієнтованої на глобальний освітній простір. Такий процес супроводжується значними інноваціями як в теорії педагогічної діяльності, так і в практиці навчально-виховної роботи. Головним вектором інноваційного підходу до навчання стає особистісно-орієнтована взаємодія вчителя і учня. Інновації стають найбільш оптимальним засобом підвищення ефективності освіти. У контексті педагогічної діяльності - це оновлення на базі сучасних інформаційних технологій і гуманістичних принципів всіх компонентів педагогічної системи.

Освіта, як одна із найважливіших соціальних функцій держави, має виняткову практичну значимість і знаходить прояви в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини. Будучи тісно пов'язаною із поняттям «культура» освіта забезпечує засвоєння зразків культури, відтворення і трансляцію традицій і досвіду. У процесі освіти йде виховання поінформованих і глибоко мотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу суспільних проблем, до соціальної відповідальності.

Значна роль у формуванні тенденцій і пріоритетів інноваційних підходів до навчання належить гуманізації сучасної освіти. Стійким інноваційним чинником стає безперервність освіти та її соціальна значущість. Освітній процес ґрунтовно адаптується до демократичних стандартів розвитку особистості, інтересів і потреб окремої людини. [3] Безпосередньо, пізнавальна діяльність в процесі інноваційної освіти супроводжується активізацією особистісного творчого потенціалу, використанням сучасних інформаційних технологій, що створюють додаткові можливості для самовиховання і саморозвитку.

Якщо розглядати питання інноваційного підходу до навчання, ми повинні розуміти, що мова йде, перш за все, про соціальні інновації. Специфіка останніх полягає в тому, що наслідки застосування інновацій, у зв'язку із суспільною значимістю, повинні бути позитивними при всіх імовірних і ризикових характеристиках самого інноваційного процесу. Інновації в соціальній сфері повинні покращуватися, або не суперечити інтересам людей в суспільстві, принципам гуманності і моралі. У зв'язку з цим, черговий раз актуалізується роль держави щодо контролю, підтримки та оцінки інноваційних процесів.

Проблеми вищої освіти за останні роки стали предметом численних обговорень. Особливий акцент робиться на впровадженні новітніх методів навчання, які покликані подолати труднощі, які виникають у студентів і викладачів перед постійними реформами в освіті, які піддаються критиці з боку педагогічної спільноти вимушених визнавати, що за роки реформ система вищої освіти втратила свої провідні позиції в багатьох областях. Проблема в тому що, школярі, а потім і студенти можуть відтворити знання, але не можуть їх пояснити.

У такій ситуації кожен соціально відповідальний викладач і дослідник змушений шукати компроміс між «ефективними компетенціями», соціальними наслідками переходу до нової парадигми освіти і усвідомленням необхідності підтримки дійсної якості освіти. І водночас змушений

винаходити так звані «інноваційні» методи навчання, які повинні якимось дивним чином замінити запам'ятовування, старанність, самостійну рефлексію при вивченні дисциплін ігровими або імітаційними методами практичних навичок.

Активна ігрова форма привчає до думки, що будь-яке навчання має стати розвагою, а не працею. І це головна небезпека використання активних та інтерактивних методів навчання. Вони, при всій їх привабливості, створюють ілюзію, [2] «Спрощення соціального життя», зведення його, «де можливо, до найпростіших форм». Освіта і наука, це всього лише інструменти для упорядкування життєвого досвіду. У зв'язку з цим в освіті надають перевагу інструментальним дисциплінам перед значимими. «Інструментальні» дисципліни допомагають студентам навчатися підходам до вирішення життєвих проблем, у той час як «значимі» заохочують до «широкого мислення», котре не має практичного застосування. [2] Саме в цьому ключі і вибудовував Дьюї свою систему освіти, що отримала широке поширення в США і Європі.

Отже, можна виділити три причини, за якими пропонована в минулому і культивована в сьогоденні інноваційна модель імплементується з великими труднощами.

Одна з них полягає в необхідності фінансування інновацій, координації фінансових і матеріальних витрат, особливо в умовах складної соціально-економічної та соціальної політичної ситуації що склалася в країні.

Друга причина - масова підготовка викладачів, готових витратити свій час і сили на експерименти в освіті, повністю розчиняється в цих процесах.

Третя причина полягає в підборі нових методів викладання. Викладач як в школі, так і в вузі повинен концентруватися на інтересах своїх студентів, куди і як направити їх роботу, особливо в умовах жорстких вимог навчальних програм підвищувати увагу до індивідуальної роботи зі студентами. Але зосередженість на індивідуальній роботі тільки на одному предметі знижує увагу до інших цілей навчальних програм і навчальних планів, зблокує всі інші

пункти навчального плану, які включають різнобічні навички і знання. І, крім того, немає поки таких установ, де могли б підготувати викладачів з таким величезним діапазоном навичок, які вимагають освітні стандарти. Таким чином, аналіз тільки частини загальних проблем інноваційних перетворень приводить нас до висновку про необхідність зваженого підходу до подій змін в системі української освіти. Той же висновок стосується і використовуваних технологій, багато з яких, при всіх їх перевагах, не можуть замінити викладача в лекційній та семінарській аудиторіях. [1]

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Єрохін А. К., Глушенко Н. А. Інновації в освіті: минуле і перспективи майбутнього // Науково-методичний електронний журнал «Концепт». - 2017. -№ S3. - 0,3 п. Л. - URL: <http://e-koncept.ru/2017/470042.htm>.
2. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо. - URL: [www. publ/rekomenduemye/j\\_dewey\\_my\\_pedagogic\\_creed / 2-1-0-136](http://www.publ/rekomenduemye/j_dewey_my_pedagogic_creed/2-1-0-136).
3. Макарова С. Е. Інновації в освіті // Сучасні наукові дослідження та інновації. 2015. № 1. Ч. 3  
[Електронний ресурс] URL: [http://web.snauka.ru/issues/ 2015](http://web.snauka.ru/issues/2015)

**Наталія Ставчук,**  
викладач,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА У СТРУКТУРІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ**

Педагогічна інноватика належить до системи загального наукового і педагогічного знання. Розвиток цієї дисципліни відбувається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Процеси оновлення освіти неможливі без педагогічної інноватики, оскільки вона є однією з фундаментальних дисциплін.

За визначенням Н. Р. Юсуфбекової, педагогічна інноватика є самостійною галуззю педагогічної науки, вченням про створення педагогічних

нововведень, їх оцінку й освоєння педагогічною спільнотою, застосування їх на практиці [3, с. 51].

З точки зору А. В. Хуторського [2], під педагогічною інноватикою необхідно розуміти науку, що вивчає природу, закономірності виникнення і розвитку педагогічних інновацій, їх зв'язок із традиціями минулого і майбутнього відносно суб'єктів освіти. Автор також зауважує, що на відміну від дидактики, де об'єктом наукового дослідження виступає процес навчання, педагогічна інноватика досліджує трьохскладовний процес – процес створення, засвоєння і застосування нововведень.

Наукові інтереси педагогічної інноватики пов'язані з вивченням інноваційних процесів у системі освіти і виховання.

Інноваційний процес – це сукупність прогресивних, якісно нових змін, які безперервно виникають у часі й просторі. Інноваційний процес пов'язаний з перетворенням наукового знання на інновацію, яка задовольняє нові суспільні потреби, і включає всі стадії створення новинки і впровадження в практику [1, с.64].

Інноваційні освітні процеси функціонують у відповідності з притаманними їм законами, які виражають необхідні, істотні, стійкі відношення між новим і традиційним в системі освіти, а також закономірності в розвитку педагогічної системи навчального закладу. Знання законів дає змогу ефективно впроваджувати інновації у системі освіти і керувати ними. Науковці до законів перебігу інноваційних процесів в освіті відносять: незворотну дестабілізацію педагогічного інноваційного середовища, стереотипізацію педагогічних нововведень, циклічність інноваційних процесів і закономірність фінальної реалізації [3; 4, с. 6–9].

Отже, педагогічна інноватика у структурі наукового знання розкриває глибинні процеси створення, освоєння і застосування нових освітніх парадигм, концепцій, технологій, яким притаманні особливості, пов'язані з діями суб'єктів педагогічної взаємодії.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стадник В. В. Інноваційний менеджмент : Навчальний посібник / В. В. Стадник, М. А. Йохна. – К. : Академвидав, 2006. – С. 64.
2. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика – рычаг образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm> – Загл. с экрана.
3. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : НИИ теории и истории педагогики, 1991. – С. 51.
4. Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2. – Сост. И. К. Журавлёв, В. С. Шубинский. – М. : Педагогика, 1991. – С. 6–9.

**Ольга Сушкевич,**  
кандидат філологічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІ ОСНОВИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТЬ «АВТОРИТЕТНІСТЬ» ТА «АВТОРИТЕТ»

З початків свого виникнення комунікація передбачає взаємодію суб'єктів спілкування з метою досягнення певної значимої мети: згуртувати, задати напрямок діяльності, переконати, звернути увагу, пояснити, дізнатися, тощо. Кожного разу комуніканти вступають у «боротьбу» за успішне досягнення поставленої мети, тобто бути почутими та зрозумілими, а також здійснити такий вплив на партнера по спілкуванню, щоб досягти своєї мети. Таким чином, комунікативний акт незримо опирається на соціальну та комунікативну авторитетність учасників спілкування, яка наділяє мовців більшим чи меншим впливом, значимістю та довірою слухачів. Відповідно, ступінь авторитетності того чи іншого учасника визначатиме успішність чи неуспішність комунікації, в цілому.

У сучасному мовознавстві означена категоріє вивчається соціолінгвістикою, яка, у свою чергу, опирається на дослідження авторитетності у *філософії, психології, соціології та політології*. Для повноти

розуміння комунікативної авторитетності (далі – КА) звернимось до кожної із наук.

Особливого значення для розуміння сутності понять «авторитет» та «авторитетність» має суспільство, яке у певний час, у певному місці висуває авторитетів, опираючись на певну систему цінностей, норм, установок, стереотипів, ідеології, традицій та уявлень про світ, в цілому. В залежності від розвитку певної громади, її потреб та критеріїв значимого встановлюється авторитетність суб'єктів. Таким чином, авторитет та суспільство вступають у складну взаємодію, впливаючи один на одного.

Розглянемо *філософське* тлумачення авторитетності, яке є похідним від поняття «авторитет». У свою чергу, авторитетність є рівнем прояву авторитету серед талановитості та геніальності [1, с. 61]. Відповідно, мовець – носій, або суб'єкт авторитету.

Як зазначає Єфремов І. І., це явище недостатньо вивчено, тому соціальна філософія має тенденцію до ототожнення понять «авторитет» та «влада», хоча вони близькі, але не тотожні. «Поняття «авторитет» означає визнання за суб'єктом (носієм) видатних досягнень, знань, умінь, навичок, здібностей, значимих для суспільства» [1, с. 60]. Глибоке розуміння сутності суспільних потреб, а також аналітика процесів певної галузі дає можливість авторитету позиціонувати свої думки у суспільно значимій формі, прийнятній та бажаній. Прикладом цього можуть слугувати опорні тези кандидатів у президенти. В залежності від методів завоювання авторитет може бути справжнім або несправжнім. Останній досягається обманом та приписуванням певних досягнень та формуванням неправдивих позитивних уявлень про суб'єкта авторитета.

Відповідно до концепції М. Вебера, за родом авторитет може визначатися знаннями або владою, у такому випадку мова йде про *епістемічний* та *деонтичний* авторитет [2, с. 122-140]. Перший набуває визнання соціуму завдяки досягненням, досвіду у сфері науки, технологій (Альберт Ейнштейн, Нікола Тесла, Володимир Вернадський, тощо). Сама



згадка чи посилання на видатних науковців вже слугує маркером авторитетності у мові та науці, в цілому. Другий же рід авторитету означений законом, моральними принципами, правилами, звичаями чи релігійними догмами та особистісним впливом (батько, командир, пастир, керівник, тощо). Такий авторитет може бути *традиційним*, якого слухають чи довіряють в наслідок приписів та норм суспільства на певному історичному зрізі. Деонтичний авторитет може бути і *харизматичним*, тобто таким, який викликає віру людей завдяки своїй особистісній харизмі, виключним якостям. Разом з тим, авторитетність, набута за певним соціальним статусом не обов'язково має співпадати чи ототожнюватись з КА, оскільки соціальний статус не завжди стає запорукою успішності спілкування та комунікативного впливу на слухача. Усі вищезначені види авторитетів можуть поєднуватись у одній особистості та виявлятися у різноманітних мовленнєвих формах.

Співвідношення авторитету та влади має ще один вимір – це підґрунтя авторитетності. Таким чином, в залежності від законності та довіри визначається форма авторитету. За М. Вебером авторитет може бути *легітимним* чи *нелегітимним* [там само]. Перший володіє владою та суспільно закріпленим правом давати розпорядження, а підлеглі – виконувати їх (президент, міністр, директор, завідуючий підрозділом, тощо). Для досягнення такого провладного статусу легітимний авторитет колись вже довів свої непересічні вміння та досягнення, наприклад, поетапно зростаючи у кар'єрі або ж успішно виконавши певні доручення, і таким чином завоював довіру та визнання. Що ж стосується другого, нелегітимного, то його авторитетність не визначається законом чи владою, а довірою та народною любов'ю. Позитивне емоційне сприйняття суб'єкта авторитетності передує раціональному. Спочатку такого авторитету позитивно сприйняли, а потім зробили висновки про те, що він вартий довіри. Таким чином, формування такого авторитету базується на емоційних та афективних факторах [3, с. 10]. Ключем до розуміння нелегітимного авторитету є процеси сугестії (навіювання), імпонування (створення позитивного враження, ідеалу) та фасцинування

(заворожування, наприклад, ритмом, голосом, образом). Таким авторитетом користуються релігійні лідери, кримінальні «авторитети», творчі особистості і т. д.. До такого ж позитивного сприйняття прагнуть і політики. Потрібно зауважити, що легітимний та нелегітимний авторитет можуть поєднуватись в одній особистості, оскільки владу важко утримати, не подобаючись громаді.

Для розуміння сутності КА важливим є також означення суб'єктів (носіїв) авторитетності. Єфремов І. І. виділяє їх за *суб'єктом функціонуванням*: особистісний авторитет; колективний; авторитет соціального інституту; авторитет традиції, звичая, тощо [1, с. 66]. Варто зазначити, що результат діяльності таких суб'єктів набуває статусу авторитетності (авторитетність праці, дослідження, статистичних даних, доказів, тощо).

Важливим для нашого дослідження є також видове розрізнення авторитетів, яке визначається функціонуванням того чи іншого авторитету у певній сфері суспільного життя. Відповідно, авторитети бувають політичними, соціальними, духовними, науковими, військовими, тощо.

XX століття, сповнене політичними перипетіями та військовими конфліктами, спрямувало *психологію* на пошук відповіді на запитання: *Чому авторитетність особистості має неймовірний вплив на суспільство та змушує підкорюватись та діяти за вказівкою?* На це питання шукали відповідь ряд видатних психологів, зокрема, Ж. Г. Тард, Г. Лебон, З. Фрейд, С. Мілгрем та інші. Останній здійснив ряд експериментів з групою піддослідних для з'ясування механізмів виключного впливу авторитету та підпорядкованості йому в екстремальних умовах виконання підлеглими аморальних вказівок. Виявилось, що емоційна віддаленість від жертви дозволяє легше виконувати розпорядження авторитета. Саме тому військовим дозволялось бомбордувати населенні пункти на багатометровій висоті. З іншого боку, близькість і легітимність авторитета, а також його інституціоналізованість викликає високий ступінь впливу на об'єкт авторитету. Непідпорядкування ж інших членів групи має двоякий ефект [4,

с. 377]. З одного боку, може спрацювати «стадний інстинкт», а з іншого – відданість авторитету, яка все ж таки змусить довести справу до кінця. Важливим для нашого дослідження є також доведений психологом вербальний та невербальний вплив авторитета, який викликає довіру людей в незалежності від роду авторитету, будь то національний лідер чи простий вчитель, або професіонал у певній галузі [там само, 378].

Як зазначає В. В. Москаленко у своїй праці «Психологія соціального впливу», влада авторитету має виключне значення для розвитку суспільства: задає напрямок розвитку, забезпечує соціальний контроль та порядок, чому може протиставитись анархія та безлад, які ведуть до регресу [5, с. 257]. З іншого боку, суспільство прагне до підпорядкування та керованості, які були закладені ще в дитинстві. Адже потрібно слухатись батьків, вихователів, вчителів, а далі – керівників та можновладців, бо вони розумніші, мудріші, досвідченіші, беруть за нас відповідальність, мають владу, а отже їм можна довіряти.

Ж. Г. Тард зазначав, що пересічні люди схильні копіювати та наслідувати авторитетів, авторитетні думки та новаторські винаходи, але лише ті, які вписуються у загальний розвиток суспільства [6]. Більше того, Г. Лебон наголошував на тому, що людство має завдячувати еліті усіма своїми досягненнями [7]. Таким чином, суспільство формує, підтримує та висуває своїх авторитетів як єдиний можливий шлях розвитку або ж деградації. Як наголошував З. Фрейд, лише розум може змусити людину замислитись над владою авторитетів і стати господарем самому собі.

Узагальнюючи вищезначене, можна зробити висновок про те, що авторитет та авторитетність – це комплексні суспільно значимі явища, які напряму залежать від потреб та задач суспільства на певному етапі його розвитку. Авторитетність викликає довіру, прийняття ідей авторитету та є фактором впливу на цільову аудиторію.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ефремов И.И. Проблема авторитета в социальной философии // Философия и общество. Выпуск №3 (36) / 2004 [https://www.socionauki.ru/journal/fio/archive/2004\\_3/](https://www.socionauki.ru/journal/fio/archive/2004_3/)
2. Weber M. Wirtschaft und Gesellschaft In: Grundriss der Sozialökonomik. 2 Halband. Tübingen, 1925. – S. 122-140.
3. Зарубежная политология. Словарь-справочник / Ред. А.В.Миронов, П.А.Цыганков. – М.: Соц.-полит.журнал. Независимый университет, 1998. – 359 с.
4. Milgram, Stanley. Behavioral Study of Obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – № 67. – P. 371-378.
5. Москаленко В.В. М 82 Психологія соціального впливу. Навч. пос. – К.: Центр учбової літера тури, 2007. – 448 с.
6. Законы подражания = (Les lois de l'imitation): Пер. с фр. / [Соч.] Ж. Тарда. — СПб.: Ф. Павленков, 1892. – [4], IV, 370 с.
7. М. Слюсаревський. Лебон Гюстав // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К.: Парламентське видавництво, 2011. – с.393.

**Наталя Танасюк,**  
вчитель вищої категорії,  
ЗОШ № 3  
(Умань, Україна)

### ПРОГНОЗУВАННЯ УСПІШНИХ УМОВ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Початок навчання першокласника - складний і відповідальний етап у його житті. Адже відбувається дуже багато змін. Це не тільки нові умови життя та діяльності - це й нові контакти, нові стосунки, нові обов'язки. Змінюється соціальна позиція: був просто дитиною, тепер став школярем. Змінюється соціальний інститут навчання і виховання: не садочок чи бабуся, а школа, де навчальна діяльність стає провідною, обов'язковою, соціально значущою та оцінюваною, такою, що розширює права і обов'язки дитини, її взаємостосунки з навколишнім середовищем. Змінюється життя дитини: усе підпорядковується навчанню, школі, шкільним справам. Пристосування дитини до школи відбувається не одразу, це досить тривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму. Залежно від стану здоров'я, сімейної ситуації, відвідування чи не відвідування дитячого садка адаптація до школи, до нових умов життя може мати різний перебіг. Тому, важливим на цьому етапі є прогнозування та створення успішних умов

для навчання першокласника. Щоб адаптація першокласника пройшла успішно повинні виконуватися такі умови:

- Спрямованість навчально-виховного процесу на інтереси дитини. Ставлення до неї як до суб'єкта у педагогічному процесі, включення її у суб'єкт-суб'єктні взаємини у системі "вчитель – учень", "учень – учень". Учні визнаються і приймаються як рівноправні партнери, що мають власну думку, здатні зробити свідомий вибір. Педагогічна стратегія базується на відмові від стандартів та шаблонів у виховному процесі, на нездійсненні насилля над природою дитини, розумінні самоцінності дитячого життя та вікового етапу розвитку шестирічних першокласників.

- Створення сприятливого психологічного клімату як у школі, так і в сім'ї, за якого панує любов, повага, взаєморозуміння, співчуття і терплячість

- Віра в унікальність кожної дитячої особистості, зацікавленість у долі кожної дитини, створення атмосфери успіху

- Надання допомоги дитині в усвідомленні себе як особистості.

- Забезпечення оптимального фізичного, розумового, психічного розвитку дитини.

- Розвиток мотиваційної сфери дитячої особистості

- Розвиток необхідних психологічних якостей: ініціативності, здатності до вмотивованого ризику, адекватної самооцінки, високої працездатності, сили волі, самодисципліни, відповідальності, вміння розподіляти свій час, впевненості, самоповаги, стійкості у подоланні труднощів.

- Збагачення та розширення Я-образу дитини через розширення сфер її діяльності. Забезпечення простору для вияву і розвитку інтелектуальних, творчих, художніх, спортивних тощо здібностей дітей, підтримка їх життєрадісності. Формування навичок творчого саморозвитку.

- Здійснення психологічної підтримки дитини (під якою розуміється процес, у якому дорослий зосереджується на позитивних сторонах дитини з метою зміцнення її самооцінки, допомагає повірити в себе, уникнути

помилки, підтримує при невдачах) шляхом опори на сильні сторони дитини, уникнення підкреслення її промахів, демонстрації оптимізму, задоволення, любові та поваги до неї, прийняття індивідуальності дитини, виявлення віри у неї, уникнення дисциплінарних заохочень і покарань, надання дозволу самостійно вирішувати проблеми там, де це можливо, здійснення взаємодії з дитиною, проведення з нею більше часу.

- Забезпечення індивідуально-диференційованого підходу до дітей.
- Дотримання єдності у виховній роботі членів родини, школи та позашкільних установ, що здійснюють виховання учня.

- Виховання у дитини почуття соціальної відповідальності.

Гармонійне поєднання розвитку здібностей дитини з її морально-етичним розвитком.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Адаптація дітей-першокласників до навчання в школі [Електронний ресурс] - Режим доступу до ресурсу: <http://www.gimnasia123.kiev.ua/node/159>.

**Yevgenia Tymchenko,**  
Dr. Phil., Dozent ,  
Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kyiw

#### **DIE BEHANDLUNG VON ANGLIZISMEN IM DEUTSCHUNTERRICHT**

Es steht außer Zweifel, dass die englische Sprache zur Lingua franca geworden ist und alle Nationalsprachen in großem Maße beeinflusst [1, S.55-86]. Über Anglizismen in Deutsch wird in vielen wissenschaftlichen Arbeiten diskutiert, der übermäßige Gebrauch wird kritisiert, es gibt sogar solchen Begriffe wie Denglisch, in dem die Besorgnis um die deutsche Sprache besonders krass zum Ausdruck kommt [2; 3; 4, S. 87-95; 5]. Die meisten Trendwörter sind Entlehnungen aus dem Englischen [ 6 ]. Da der Schwerpunkt des modernen DaF-Unterrichts in der Beherrschung der authentischen Sprache liegt, müssen Anglizismen auch im Unterricht behandelt werden, was das Thema vieler Publikationen ist [7; 8; 9].

Zuerst ist der Begriff zu definieren. Unter dem Begriff *Anglizismen* im weiteren Sinne werden Direktentlehnungen, Lehnübersetzungen und Lehnbedeutungen aus dem britischen und dem amerikanischen Englisch verstanden. Es gibt auch den Begriff *Angloamerikanismen*, aber in didaktischer Hinsicht ist der Unterschied nicht so relevant, deshalb wird hier der Begriff *Anglizismen* als Oberbegriff verwendet. Für den DaF-Unterricht ist es wichtig, zwischen konventionalisierten Anglizismen und Anglizismen im Konventionalisierungsprozess zu unterscheiden [7, S. 54].

In dieser Arbeit werden nur direkte Entlehnungen behandelt, weil sie einige Probleme für den DaF/DaZ-Unterricht bereiten. Darunter gibt es folgende Gruppen 1) allgemein gebräuchliche Anglizismen, die kaum als solche wahrgenommen werden, 2) allgemein gebräuchliche Begriffe für neue Phänomene; 3) Produktnamen und Wendungen aus der Werbesprache; 4) fachsprachliche Ausdrücke; 5) umgangssprachliche Ausdrücke; 6) allgemein gebräuchliche, „umstrittene“ Anglizismen [10, S. 58-59].

In allen Lernmaterialien, begonnen von denen für die Anfänger, findet man Anglizismen aus den Gruppen 1, 2 und 5, z.B. Bezeichnungen von neuen Sportarten (*Paragliding, Rafting, Mountainbiking, Freeclimbing, Inlineskating*), Kleidungsstücken (*Bodywear, Clubwear, T-Shirt, Sweatshirt, Pullover*), Veranstaltungen (*Poetry Slam*) und neuen Medien (*I-Pad, downloaden*), Ausdrücke der Jugendsprache (*cool, happy, in*). Die Computersprache enthält besonders viele Anglizismen, sie finden sich auch in allen Anleitungen zu online-Übungen (*einloggen, upgraden*).

Die Autoren von Lehrmaterialien gehen davon aus, dass die meisten DaF-Lernenden über gewisse Kenntnisse der englischen Sprache verfügen, denn Deutsch wird überwiegend als die zweite Fremdsprache nach Englisch gelernt [11, S.31], und geben keinerlei Erklärungen für englische Wörter, die in Lese- bzw. Hörtexten, Übungen oder Filmen gebraucht werden. In Lernwortschätzen gibt es zwar Angaben zum Genus und Pluralbildung der Substantive, aber keine Transkription, die die

richtige Aussprache von Anglizismen ermöglichen würde. Deshalb muss auf bestimmte Schwierigkeiten und Probleme hingewiesen werden.

Für die Aussprache der Anglizismen gelten die Grundlagen der gemäßigten Eindeutschung, d.h. die im Deutschen fehlenden englischen Laute werden durch ähnliche deutsche ersetzt [12, S.22]: [æ], durch [ɛ], [ei] durch [e:], stimmhafte Konsonanten [b, d, g], werden entsprechend der Auslautverhärtung am Wort- und Silbenende als stimmlose [p, t, k] ausgesprochen: *Gag, Board* [gɛk, bo:t]. Nicht einbezogen in die gemäßigte Eindeutschung werden das doppellippige [w], der stimmlose [θ] und der stimmhafte Engellaut [ð] sowie das stimmlose [s] im Anlaut, bei denen die Aussprache des Englischen nachgeahmt wird [12, S.74]. Schwierigkeiten bereiten den Lernenden die Wörter, die als Homonyme zu früher entlehnten oder heimischen fungieren: *der Agent* und *der Agent* [ɛdʒnt] (Kundenbetreuer per Telefon), *das Banner* (Fahne) und *das Banner* [bɛnə] (Werbetafel, die quer über eine Webseite verläuft), *der/das Band* und *die Band* [bɛnt] (Musikgruppe), *global – Global* [ˈglɔbəl] *Player, Global Sourcing, Global Village*. In diesen Fällen muss der Lehrer auf die Aussprache aufmerksam machen oder entsprechende Transkriptionen geben. Man kann z.B. auch darauf hinweisen, dass in der Umgangssprache das für das Deutsche untypische stimmhafte [dʒ] durch das stimmlose [tʃ] ersetzt wird: *Job* [dʒɔp, tʃɔp].

Bei der Rechtschreibung bereiten substantivische Komposita den Lernern besondere Schwierigkeiten. Laut Duden können sie zusammen, getrennt oder mit Bindestrich geschrieben werden. Für Substantivierungen aus Verb + Präposition/Adverb wird die Bindestrichschreibung empfohlen (*Pay-Back* neben *Payback, Sit-in* neben *Sitin, Know-how, Make-up*), außer wenn sie im Englischen zusammen geschrieben werden (*Blackout, Countdown*) [13, S.20]. Aus dem Englischen stammende Komposita aus Adjektiv+ Substantiv können zusammengeschrieben werden, wenn der Hauptakzent auf dem ersten Bestandteil liegt [13, S.1177] *Hot Dog/ Hotdog, Soft Drink/ Softdrink*, aber nur *High Society, New Economy*. Woher soll aber der Lerner wissen, wo die Betonung ist? Außerdem wird dieser Regel nicht konsequent gefolgt.



Ganz schwierig ist die Bestimmung des grammatischen Geschlechts der Anglizismen. Es gibt nur einige zuverlässige Regeln, z.B. sind alle Nomen mit dem Suffix *-ing* neutral (*das Meeting, das Hearing*), die mit dem Suffix *-er* fast immer maskulin (*der Jogger, der Surfer*, aber: *das Poster*). Manchmal fällt das Genus des Anglizismus mit dem eines deutschen Synonyms zusammen: *das Team (Kollektiv), das Poster (Plakat), die Clubwear (Kleidung), das Shirt (Hemd), das Board (Brett), der Coach (Trainer)*, das ist aber kein zuverlässiges Kriterium (*das Gate - der Flugsteig, das Sit-in – der Sitzstreik*). Außerdem gibt es Schwankungen im Genus: *der/das Event, die/das Flame, der/das Gateway, Download, Countdown, Evergreen* [14, S. 193-221].

Die aus dem Englischen entlehnten Verben gehören der schwachen Konjugation an: *jobben – jobbte – gejobbt, toasten – toastete – getoastet, boarden – boardete - geboardet*. Bei einigen Verben gibt es mitunter Schwankungen in der Konjugation: *recyclen, recyceln, gegoogelt, gegooglet*. Einigen Adjektive werden nicht dekliniert: *pink, trendy*.

Bei der Behandlung der Semantik muss darauf hingewiesen werden, dass Anglizismen meistens nur mit einer Bedeutung übernommen werden: *Event* bezeichnet im Deutschen nur eine besondere Veranstaltung, *cool* bedeutet in der Umgangssprache „ruhig, überlegen“, in der Jugendsprache „hervorragend“, *King* ist „ein Anführer, der größtes Ansehen genießt“; *Dress* ist Sportkleidung, von 18 Bedeutungen des Wortes *Dresssing* im Englischen wurde ins Deutsche nur die Bedeutung „Salatsoße“ übernommen usw.

Beim Hören und Lesen müssen die Lerner die Anglizismen richtig verstehen, beim produktiven Sprachgebrauch geht es nicht nur um die Bedeutung und semantische Unterschiede zwischen Anglizismen und deren deutschen Synonymen, sondern vor allem um die Angemessenheit des Anglizismus in der kommunikativen Situation, seine stilistische und pragmatische Charakteristik: vgl. *Kinder – Kids, happy – glücklich, Job - Arbeit*.

Die Lernenden müssen darauf hingewiesen werden, dass Anglizismen ganz aktiv an der Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache teilnehmen. Näheres

dazu findet man im Beitrag von I. Barz [15, S.39-60]. Vor allem sind substantivische Determinativkomposita zu nennen, in denen Anglizismen sowohl als Grund- als auch als Bestimmungswort fungieren: *Jobcenter/Job-Center, Jobhopper/Job-Hopper, Computeranlage, Zeitkiller, Fitnessraum, computergesteuert*. Wenn Anglizismen in Verbindung mit deutschen Elementen gebraucht werden, geht es um Hybridbildungen. Die größte Zahl von Hybridbildungen findet man im Bereich der substantivischen und adjektivischen Komposition [16, S. S.63]. Aber auch präfixale und suffixale Ableitungen sind gebräuchlich: *ansurfen, absaven, Shopper, Surfer, Freeclimber*.

Im Fortgeschrittenenunterricht kommen neben allgemein gebräuchlichen neutralen und umgangssprachlichen auch fachsprachliche Anglizismen, Produktnamen und Wendungen aus der Werbesprache sowie Trendwörter vor. Hier müssen deren stilistisch-pragmatische Funktionen und die Angemessenheit des Gebrauchs in bestimmten Kommunikationssituationen (Alltagsgespräche, Berufsleben, offizielle Gespräche u.a.) sowie Textsorten (private oder offizielle Briefe, Stellungnahmen, Interviews, Werbung, Bedienungsanleitung u.a.) besprochen werden. Bei der Behandlung des Themas „Sprachen“ wird auf die Probleme der Sprachpflege eingegangen, die Lernenden werden dafür sensibilisiert, welcher Effekt mit der Wortwahl erreicht werden kann. Dies kann durch Verweise auf deutsche Synonyme sowie Ersatzproben erfolgen, bei denen verschiedene Kriterien analysiert werden: Wortlänge, Klang, Möglichkeiten des Wortspiels, Verständlichkeit.

Das Ziel soll sein, „den Lernenden mit realen sprachlichen Situationen vertraut zu machen, in denen englische Wörter unverzichtbar, sinnvoll oder überflüssig erscheinen“ [7, S.10].

#### LITERATURVERZEICHNIS

1. Kettmann B. Anglizismen allgemein und konkret: Zahlen und Fakten// Muhr R., Kettmann B. (Hrsg.). Eurospeak. Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende. – Frankfurt am Main: Lang, 2002. – S. 55-86.
2. Busse U. Englisch als Lingua franca: Fluch oder Segen für Englisch und andere Sprachen? //Muttersprache Jg.117, 2007. – H. 2. – S. 154-173.

3. Glahn R. Anglizismen – Ursachen für den häufigen Gebrauch. //Muttersprache Jg.111, 2001. – H.1. – S. 25-35.
4. Sick B. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. – Folge 3. – Köln: Kiepenhauer & Witsch, 2004. – 262 S.
5. Spitzmüller J. Sprache und Identität. Warum die Anglizismen die Gemüter erhitzen//Muttersprache Jg.117, 2007. - H.3. – S.185-198.
6. Das neue Trendwörter-Lexikon. Das Buch der neuen Wörter von S. Loskant. – Bertelsmann Vlg, 1998. – 192 S.
7. Kowalonek-Janczarek M. Anglizismen aus linguistischer und didaktischer Sicht// Glottododaktica XL 1/2, 2014. – S. 47-58.
8. Meurer Ch. Anglizismen im DaF-Unterricht? Phänomen, Probleme und Möglichkeiten zur praktischen Erarbeitung// Deutsch als Fremdsprache, 2008.- H.4. – S. 228-232.
9. Vollmer H.J. Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Zentrum eines kulturell aufgeklärten Spracherwerbs// Bausch, K.-R. (Hrsg.). Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Narr, 1995. – S.192-199.
10. Schneider J.G. „Macht das Sinn?“ Überlegungen zur Anglizismenkritik im Gesamtzusammenhang der populären Sprachkritik //Muttersprache. – Jg.118, 2018. – H.1. – S.56-71.
11. Hepp M. DaF in der Welt: Warum es sich heute noch mehr lohnt, Deutsch zu lernen? // Glottodidactica XL/1, 2013. – S.19-33.
12. Wörterbuch der deutschen Aussprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1971. – 549 S.
13. Duden. Bd.1. Die deutsche Rechtschreibung. – 24. A. – Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2006. – 1216 S.
14. Schlick W. „Diese verflixte englische Geschlechtslosigkeit!“ Zur deutschen Genuszuweisung bei neueren Lehnsubstantiven aus dem Englischen//Muttersprache XCV, 1984/85. – Z.3/4. – S. 193-221.
15. Barz I. Englisches in der deutschen Wortbildung// Eichinger L.M., Meliss M., Vazquez M.J.D. (Hrsg.). Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen: Narr, 2008. – S.39-60.
16. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen: Niemeyer, 1995. – 382 S.

**Вадим Ухань,**  
 магістрант 352 пхф групи,  
 Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
 (Умань, Україна)

## **ТЕЛЕСКОПІЯ ЯК СПОСІБ СЛОВОТВОРЕННЯ СПОРТИВНОЇ ЛЕКСИКИ**

Словотвір – розділ мовознавства, що вивчає будову і творення похідних слів. Залежно від матеріальних засобів вираження словотвірного значення у процесі творення слова розрізняють морфологічні і неморфологічні способи словотворення.

До морфологічних способів словотворення належать усі способи афіксального творення слів, основоскладання, словоскладання та аббревіація (творення складноскорочених слів). Під афіксацією розуміють слововивід за певною словотвірною моделлю за допомогою словотворчих афіксів (морфем). Поєднання морфем у простому чи складному (де афіксація супроводжує основоскладання) слові здійснюється в межах певного словотвірного типу, що має певне словотвірне значення, властиве класу слів: іменникам, прикметникам, дієсловам, прислівникам. Саме тому морфологічне словотворення доцільно пов'язувати з поняттям про частини мови [5].

До морфологічних афіксальних способів належать суфіксальний, префіксальний, суфіксально-префіксальний, безафіксний, основоскладання, аббревіація. Суфіксальним способом творяться здебільшого іменники, прикметники, якісні прислівники; безафіксним – іменники; префіксальний спосіб виступає переважно в дієсловах; суфіксально-префіксальним – прикметники, а змішаними афіксально-постфіксальними – в основному дієслова.

Основоскладання – спосіб творення складного слова від основ двох або більше слів.

Аббревіація – це спосіб творення складноскорочених слів усіченням основ слів цілого словосполучення, поєднанням усіченої основи одного слова і цілого – іншого слова.

Неморфологічні способи словотворення не пов'язані з морфологічними, а є наслідком тривалих процесів, які змінюють семантику і граматичну природу мотивуючого слова чи словосполучення. Так, похідні слова можуть з'являтися внаслідок переходу з однієї частини мови в іншу. У процесі переходу прикметника в іменник (субстантивація), дієприкметника у прикметник (ад'єктивація), змінюваного іменного слова – в прислівник (адвербіалізація) та інших явищ взаємопереходу між частинами мови відбувається поступова зміна семантики слова [5].

До неморфологічних способів словотворення належать: а) перехід одних

частин мови в інші (морфологічно-синтаксичний); б) злиття словосполучень у слова (лексико-синтаксичний); в) зміна значення слова (лексико-семантичний).

Під телескопією розуміємо процес, при якому нове слово виникає зі злиття повної основи одного слова зі скороченою основою іншого або ж зі злиття скорочених основ двох слів. [3, с. 54]. Значення такого нового слова в більшості випадків містить сумарне значення обох своїх складників. Іноді це сумарне значення складається із суми повного лексичного значення першого чи другого складника і граматичного значення іншого. Однак ті випадки не дуже поширені, а тому не викликають особливого зацікавлення [3, с. 54]. О. О. Селіванова під телескопією розуміє особливий тип компресивного словоскладання шляхом поєднання двох слів, що перебувають у сурядному зв'язку початкової частини першого слова і кінцевої другого [4, с. 721]. Термін телескопія уведений в обіг російським мовознавцем М. Маковським у 1970 році. Телескопічний словотвір донедавна вважався оказіональним. Однак із розвитком нових наукових технологій, з'явою нових артефактів науки й техніки телескопічний словотвір стає нормативним способом творення слів. Приналежність телескопічного словотвору певному способу словотворення є дискусійною проблемою, адже, з одного боку, телескопізми будуються на скороченні слів до рівня складів або складів і звуків; з іншого, на відміну від аббревіації, телескопічний словотвір ґрунтується не на сполуках, а на складанні слів, поєднаних сурядним зв'язком [4, с. 721]. Деякі автори не користуються терміном “телескопія” для позначення даного явища, а вживають термін: контамінація, стягнення, злиття, гібридизація, власне словотвір [3, с. 54]. М.І. Мостовий надає перевагу терміну “бленд” [2, с. 46]. У нашому дослідженні ми використовуємо терміни “телескопія”, “неологізм-телескопізм”.

На думку Ю. А. Зацного неологізми-телескопізми набули надзвичайної популярності на сучасному етапі розвитку мови.

Значно виріс відсоток неологізмів-телескопізмів за останні десятиріччя серед новотворів спортивної тематики. У формуванні новотворів лексики англійської мови сфери спорту та туризму спосіб телескопії сприяв утворенню

14% інновацій. Існує ряд словотвірних моделей механізмів утворення телескопізмів. Найпродуктивнішою словотвірною моделлю у сфері спорту та туризму є скорочення фрагмента основи першого вихідного слова (апокопа) із повною основою іншого. Це модель – **ab + cd > acd**. Продуктивність цієї моделі становить 55,5% від усієї кількості утворених одиниць телескопійним способом.

Прикладами інновацій утворених за цією моделлю є наступні неологізми: *acrobranching* (acrobatics + branching) “ходіння по кронах дерев”; *brodog* (brother

+ dog) “молодий любитель спортивних ігор”; *voluntourist* (volunteer + tourist) “той, хто поєднує туристичні мандрівки з добровільним виконанням певних робіт”; *paragliding* (parachute + gliding) “парапланеризм”; *paradoctor* (parachute + doctor) “лікар, якого спускають на парашуті у віддалені райони”; *parahawking* (paragliding + hawking) “польоти парапланеристів з тренуваними птицями- хижакми”; *paralpinism* (paragliding + alpinism) “пішохідні мандрівки, які включають спуск на параплані”; *paramotoring* (parachute + motoring) “пересування повітрям за допомогою парашута та спеціального двигуна” [1, с. 69].

Третина словотвірних моделей формування телескопізмів є телескопізми, що утворилися з повної основи першого вихідного слова та з фрагментом іншого (афerezою). Графічно ця модель зображається як **ab + cd > abd**. Продуктивність утворення інновацій за цією моделлю становить 33,3%. Прикладами телескопізмів є наступні одиниці: *mancation* (man + vacation) “відпустка в колі чоловіків”; *naucation* (nau + cation) “відпочинок, без зайвих витрат”; *staycation* (stay + vacation) “відпустка, яку проводять вдома”; *travelcade* (travel + cavalcade) “колона туристичних автомобілів”; *fakeation* (fake + vacation) “відпочинок, який фактично є роботою”; *thrillaxation* (thrill + relaxation) “заняття, яке захоплює та розслабляє” [1, с. 69].

За розглянутими моделями утворюється значна кількість телескопійних лексичних інновацій, проте можна виділити і найменш продуктивні моделі.

Серед них злиття апокопи з аферезою. Наприклад модель **ab + cd > ad**: *yelfie* (yoga + selfie) “автопортрет зроблений під час занять йогою”; *glamping* (glamour + camping) “полегшена форма пішохідного туризму; *touiron* (tourist + moron) “необізнаний та дратівливий турист”; *skitch* (skate + hitch) “пересуватися на скейтборді тримаючись за транспортний засіб”.

Продуктивність утворення інновацій за цією моделлю становить 11,2% [1, с. 70].

Підсумовуючи, зазначимо, що зміни діяльного досвіду людини спричиняють з’яву нових та розширення старих фрагментів картини світу. За результатами проведеного дослідження ми можемо стверджувати, що роль телескопії в творенні неологізмів значно зросла в останні роки. За структурними характеристиками неологізми-телескопізми це – багатокomпонентні одиниці.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Литвин А. А. Лінгвальні, лінгвокультурологічні та лінгвопрагматичні параметри англомовної інноваційної лексики та фразеології сфери спорту та туризму : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» / Литвин Андріана Андріївна. – Запоріжжя, 2017. – 237 с.
2. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови : [монографія] / М. І. Мостовий – Харків : Основа, 1993 – 175 с.
3. Омельченко Л. Ф. Телескопійні слова сучасної англійської мови та їх структурно-семантична характеристика / Л. Ф. Омельченко // Збірник Львівського університету. Іноземна філологія. – Л., 2003 – Вип. С. 15 – 54.
4. Селіванова О. О. Лінвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.
5. Тимошенко О.В. Явище телескопії як спосіб словотворення технічної / [Електронний ресурс] – Режим доступу: лексики // [journals.uran.ua/index.php/2411-5991/article/download/80544/76134](http://journals.uran.ua/index.php/2411-5991/article/download/80544/76134)

**Таміла Філіппович,**

викладач,

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

(Умань, Україна)

#### ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ІСПАНІЇ

За останні три десятиліття реформи в освіті Іспанії набули, можна сказати, постійного характеру. Причиною цього стали перегляди законів, що

регулювали роботу інфраструктури королівства і були викликані зміною влади.

Перші реформи відбулися в кінці 70-х на початку 80-х років ХХ століття й були пов'язані з падінням режиму Франко та переходом держави на демократичну модель управління. В 90-х роках, коли реформи охопили більшу частину королівства, стали очевидними перші її позитивні результати та перші недоліки. Так поряд із збільшенням кількості підлітків, що навчаються і зростанням кількості випускників закладів середньої професійної освіти в державі знизилась показники успішності, зберігалась і велика кількість осіб, які були відраховані зі школи.

В 2005 році в країні розпочалося обговорення проекту єдиного закону про освіту. Приводом до його розробки стали низькі результати тестування PISA(аналог ЗНО). Як показали дослідження, іспанські школярі по розумінню прочитаного, знанню мови та математики знаходяться на останніх позиціях рейтингу серед розвинених країн.

Реформа торкнулася не лише середньої школи, але й університетів: в 2005 році королівство приєдналося до Болонського процесу, вища освіта Іспанії інтегрувала в єдиний освітній простір ЄС.[1, с.30]

Освітні реформи в королівстві продовжуються і сьогодні. Нововведення, які запроваджує профільний міністр Хосе Ігнасіо Верт, викликають незадоволення серед населення. Одна із головних причин – скорочення фінансування освіти.

З 2013 року діє Органічний закон про підвищення якості освіти (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE), який в народі отримав назву «Закон Верта», від імені міністра освіти Хосе Ігнасіо Верта, що розпочав реформи.[2] Новий закон передбачає:

- **Введення обов'язкових випускних іспитів («reválidas») після кожного етапу навчання.** В початковій школі таке тестування носитиме «орієнтовний» характер, в середній ланці – «відсіюючий», на рівні бачільєрато (Bachillerato), тобто старших класів де готують до університету –



виконуватиме функцію ЗНО (selectividad). Позитивна сторона, з точки зору захисників закону, та, що школярі матимуть кращу мотивацію до навчання, у них формуватимуться навички самопідготовки і контролю, підвищиться рейтинг наступного етапу освіти, потрапити до якого стане складніше тим, хто не звик серйозно працювати. Ті, хто навчалися за програмою Bachillerato і не склали останній випускний іспит, не допускаються до вступу у вуз, але можуть продовжити навчання в якомусь із центрів профтехпідготовки. Негатив, з точки зору опонентів полягає у тому, що кількість екзаменів не підвищить якість освіти, а випускникам Bachillerato доведеться скласти іспити двічі: і випускні, і вступні, оскільки університети мають право проводити власні іспити для абітурієнтів.

- **Вибір програми навчання в старших класах.** На третьому курсі ESO (Educación Secundaria Obligatoria – середня обов’язкова освіта) школярі повинні визначитися з вибором одного з двох напрямків: підготовка до вступу у вуз або орієнтація на професійну технічну освіту. Згідно з попереднім законом цей вибір учні мали зробити на 4 курсі ESO. Окрім того, якщо учень не засвоїв матеріал другого курсу ESO, і був змушений пройти його знову, в кінці року він має можливість вибрати курс «Базові професійно-технічні навички» й здобути найпростішу трудову спеціальність з отриманням сертифікату Міністерства праці й зайнятості населення. Також, для учнів, що мають складнощі у засвоєнні програми старших класів, на 2-му та 3-му курсах можуть бути введені спеціальні курси, що допомагають підтягти тих хто відстає у навчанні. «Плюс» такого нововведення – рання інтеграція молоді, що не готова навчатися, в трудову діяльність. «Мінус»: скорочення періоду вибору програми навчання – підліток може не встигнути зорієнтуватися у виборі свого подальшого шляху, оскільки держава «забирає» у нього цілий рік на роздуми.

- **Чітке і непорушне визначення основних і додаткових предметів в освітній програмі.** Центральна влада дає регіонам список «головних» шкільних предметів (математика, іспанська мова й література,

історія, природничі науки, іноземна мова), таким чином запобігаючи неспівпадінням учбових програм в різних автономіях та регіонах країни. Позитивним моментом є однорідність освітньої системи Іспанії. Негативним – неможливість автономних областей, таких як Каталонія, Країна Басків визначати свою національну мову в якості основного предмету в школі. І, хоча вона може успішно викладатися в статусі «додаткового» предмету, поділ мов на «головні» та «другорядні» захисників національної свідомості не влаштовує.

- **Зміцнення позицій державної іспанської (кастильської) мови в школах Каталонії.** Державним бюджетом передбачено виділення спеціальних дотацій тим приватним школам Каталонії, які не наслідують модель «повного занурення в каталонську мову», яку підтримує місцева влада, а будуть мати в своїй програмі «кастильську лінію». Захист інтересів тих, хто хотів би навчатися в Каталонії не тільки на місцевій мові, а й державною, є позитивною стороною, але водночас і негативною, оскільки посилює конфлікт між Каталонією й іншою частиною країни.

- **Шкільний предмет «Релігія» набуває статусу повноцінної академічної дисципліни.** Оцінки з цього предмету впливатимуть на кінцевий результат успішності учня. В якості відповідної альтернативи цьому предмету, будуть введені такі дисципліни як «Культурні й соціальні цінності»( в початковій школі) й «Етика» (в старшій). Предмет, що викликав багато нарікань з боку Народної партії та діячів католицької ієрархії «Вивчення основ громадянського права» видалено із навчальної програми.

- **Роль шкільної Ради як органа самоуправління.** До цієї Ради традиційно входять представники адміністрації школи, педагогічного колективу, батьківського комітету, учні-делегати. Новий закон передбачає передачу повноважень в таких питаннях як бюджет учбового закладу, освітні проекти, прийом учнів винятково дирекції учбового закладу.

Ксав'є Арагай, який працює в галузі освіти більше 25 років і є засновником проекту Horizon 2020 та очільником Лабораторії освіти

Reimagine, що працює над впровадження передових інновацій в учбових закладах пише в своїй книзі «Переосмислення освіти»: «Я твердо вірю, що освіта – найкращий інструмент для того, щоб змінити світ і він повинен бути зміненим. Є необхідні і неминучі зміни і школа потребує об'єднання зусиль усіх її учасників, щоб досягти горизонту змін, побоювання і обмеження необхідно залишити позаду. Давайте мріяти, давайте повернемося до думки, що виховання людини – найголовніше! Давайте ризикнемо зробити стрибок і скористатися «педагогічною весною», яка шукає нові шляхи для освіти.»[3, с.13]

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Focus on the Structure of Higher Education in Europe – 2003/4: National Trends in Bologna process : Brussels : Eurydice. - 2003. - 92 p.
2. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE  
<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/inicio.html>
3. Aragay Tusell X. Reimaginando la educación / Aragay Tusell X. // Espasa Libros, S. L. U. – 2017. Barcelona, España. – 233pg.

**Iryna Kholod**

PhD,

Uman State Pavlo Tychyna Pedagogical University  
(Uman, Ukraine)

### **INTEGRATING MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY INTO EFL CLASSROOMS**

The teaching of English as the first foreign language has become especially important due to some political and social challenges in Ukraine in recent years. One reason for this has been the introduction of primary ESL teaching in a number of European countries. There are a lot of very effective teaching techniques and approaches in the English classroom. One of the recent approaches in the English language teaching methods is "the Theory of Multiple Intelligences" of Dr. Howard Gardner.

In Ukraine there has been a great popularity of three "learning styles" approach in EFL classroom – a "visual learning style", "auditory learning style", and

"kinaesthetic learning style". If learners have a mainly "visual learning style", the information is learnt mainly through the eyes, the "auditory learning style" is based on hearing, while "kinaesthetic learning style" is based on learning through movement and manipulating things.

The theory of Multiple Intelligences has not been well known in Ukrainian schools. Thus, the *British Council Ukraine* introduced the theory of Multiple Intelligences to teachers of English in the range of piloting a new project 'New Generation School Teacher' which was jointly initiated by *British Council* and *Ministry of Education and Science Ukraine* and launched in March 2013.

The purpose of this paper is to examine Gardner's theory of multiple intelligences. By understanding his theory and its principles well, we may be able to understand how to apply them particularly to English as a Foreign Language (EFL) teaching in Ukraine, and help students learn more effectively in the classrooms.

Multiple intelligence theory was developed by Dr. Howard Gardner, a Professor of Education at Harvard University (USA). It was presented in a book entitled "Frames of Mind" published in 1983. Originally Gardner claimed that every human possessed seven intelligences, but later he added two more intelligences. According to Howard Gardner, there are at least nine intelligences that all individuals possess through which we learn in today's society. The theory of multiple proposes that people are not born with all of the intelligence they will ever have. It says that intelligence can be learned throughout life. So, "Howard Gardner's theory of multiple intelligences requires teachers to adjust their instructional strategies in order to meet students' individual needs." [2].

Gardner's multiple intelligences:

1. Verbal-linguistic intelligence (well-developed verbal skills and sensitivity to the sounds, meanings and rhythms of words);
2. Logical-mathematical intelligence (ability to think conceptually and abstractly, and capacity to discern logical and numerical patterns);
3. Spatial-visual intelligence (capacity to think in images and pictures, to visualize accurately and abstractly);

4. Bodily-kinesthetic intelligence (ability to control one's body movements and to handle objects skillfully);

5. Musical intelligences (ability to produce and appreciate rhythm, pitch and timber);

6. Interpersonal intelligence (capacity to detect and respond appropriately to the moods, motivations and desires of others);

7. Intrapersonal (capacity to be self-aware and in tune with inner feelings, values, beliefs and thinking processes);

8. Naturalist intelligence (ability to recognize and categorize plants, animals and other objects in nature);

9. Existential intelligence (sensitivity and capacity to tackle deep questions about human existence such as, What is the meaning of life? Why do we die? How did we get here? [2].

The first two intelligences have been typically valued in schools; the next three are usually associated with the arts; and the final two are what Howard Gardner called 'personal intelligences'.

Beyond the descriptions of the eight intelligences and their theoretical underpinnings Thomas Armstrong in his book "*Multiple intelligences in the classroom*" defines some key points in multiple intelligences theory which he considers to be important to remember. They are the following:

1. *Each person possesses all eight intelligences.* Multiple intelligences theory is not a "*type theory*" for determining the one intelligence that fits. It is a theory of cognitive functioning, and it proposes that each person has capacities in all eight intelligences. Of course, the eight intelligences function together in ways unique to each person. "Most of us fall somewhere in between these two poles – being highly developed in some intelligences, modestly developed in others, and relatively underdeveloped in the rest" writes Th. Armstrong.

2. *Most people can develop each intelligence to an adequate level of competency.* Although individuals may bewail their deficiencies in a given area and consider their problems innate and intractable, Gardner suggests that virtually

everyone has the capacity to develop all eight intelligences to a reasonably high level of performance if given the appropriate encouragement, enrichment, and instruction.

3. *Intelligences usually work together in complex ways.* Gardner points out that each intelligence as described above is actually a “fiction”; that is, no intelligence exists by itself in life (except perhaps in very rare instances in savants and brain-injured individuals). Intelligences are always interacting with each other. To cook a meal, one must read the recipe (linguistic), perhaps double the recipe (logical-mathematical), develop a menu that satisfies all members of the family (interpersonal), and placate one’s own appetite as well (intrapersonal). Similarly, when a child plays a game of kickball, she needs bodily-kinesthetic intelligence (to run, kick, and catch), spatial intelligence (to orient herself to the playing field and to anticipate the trajectories of flying balls), and linguistic and interpersonal intelligences (to successfully argue a point during a dispute in the game).

4. *There are many ways to be intelligent within each category.* There is no standard set of attributes that one must have to be considered intelligent in a specific area. Consequently, a person may not be able to read, yet be highly linguistic because he can tell a terrific story or has a large oral vocabulary. Similarly, a person may be quite awkward on the playing field, yet possess superior bodily-kinesthetic intelligence when she weaves a carpet or creates an inlaid chess table [1].

**The following chart provides related tasks that can be used in the language class incorporating Howard Gardner Multiple Intelligence [3].**

<b>Intelligence type</b>	<b>Description</b>	<b>Related tasks, activities or tests</b>
<b>Linguistic</b>	words and language, written and spoken; retention, interpretation and explanation of ideas and information via language, understands relationship between communication and meaning	Teach ‘concept mapping’ to help remember content; Write a sequel/next episode to a story or play; Create crossword puzzles/word jumbles for vocabulary words; Play ‘New Word for the Day’- learn a new word & use it frequently during the day; practice impromptu speaking & writing
<b>Logical-Mathematical</b>	logical thinking, detecting patterns, scientific reasoning and deduction; analyse problems,	Predict what will happen next in a story or play; Create an outline with 4 main points x 4 sub points x four sub- sub

	perform mathematical calculations, understands relationship between cause and effect towards a tangible outcome or result	points; Learn to read, write, & decipher 'code language'; Analyze similarities & differences of various pieces of literature; Use a 'story grid' for creative writing activities
<b>Musical</b>	musical ability, awareness, appreciation and use of sound; recognition of tonal and rhythmic patterns, understands relationship between sound and feeling	Learn Morse Code & practice communicating with it; Use different kinds of music for different kinds of writing; Create song/raps to teach grammar, syntax, phonetics semantics, & other language concepts; Learn & practice 'phonetic punctuation' (a la Victor Borge); Illustrate a story/poem with appropriate sounds, music, rhythms, & vibrations
<b>Bodily-Kinesthetic</b>	body movement control, manual dexterity, physical agility and balance; eye and body coordination	Play 'The Parts of a Sentence' charades; 'Embody' (act out) the meaning of vocabulary words; Act out a story or play that you are studying; Learn the alphabet and/or spelling through body movements & physical gestures; Make up a 'Parts of Speech' folk dance
<b>Spatial-Visual</b>	visual and spatial perception; interpretation and creation of visual images; pictorial imagination and expression; understands relationship between images and meanings, and between space and effect	Play vocabulary words 'Pictionary'; Teach 'mind mapping' as a note taking process; Draw picture of the different stages of a story you're reading; Learn to read, write, & decipher code language; Use highlight markers to 'colorize' parts of a story or poem;
<b>Interpersonal</b>	perception of other people's feelings; ability to relate to others; interpretation of behaviour and communications; understands the relationships between people and their situations, including other people	Experiment with joint story-writing-one starts then pass it on; Analyze the message or moral of a story with a group--reach a consensus; Use a 'human graph' to see where a group stands on an issue; Read poetry from different perspectives & in different moods; Conduct language drill exercises with a partner (make it into a game)
<b>Intrapersonal</b>	self-awareness, personal cognisance, personal objectivity, the capability to understand oneself, one's relationship to others and the world, and one's	Write an autobiographical essay entitled: 'My Life to Date'; Write an autobiographical essay entitled: 'My Life in the Future'; Analyze literature for 'connections to our lives today'; Write a new poem each day for a week

	own need for, and reaction to change	on ‘Who am I?’ & ‘Where Am I Going?’; Imagine being a character in a story/novel--what would you do differently or the same
<b>Naturalist</b>	interested in conservation and recycling; enjoys gardening; likes animals; likes to be outside; interested in the weather; feels a connection to the earth	Nature scene recreation/simulations for literature & poetry; Poetic/descriptive essay writing based on nature experiences; Learn & practice using the vocabulary, idiom, jargon, & vernacular of the nature & the naturalist; Understand influences of climate/environment on various authors; Creative storywriting using animal characters & their characteristics
<b>Existential</b>	concern with ultimate issues; continuity of spirit between lifetimes; sense of relationship with beings of other planes and the cosmos	Plan a charity event and present it using a poster; maintain a current events notebook with a focus on humanitarian stories; locate and read romantic poetry

Understanding Multiple Intelligences theory principles, teachers of English can input activities based on Multiple Intelligences theory into the English language classroom for helping students learn more effectively and successfully in EFL.

#### REFERENCES

1. Armstrong. T. Multiple intelligences in the classroom. / Thomas Armstrong. - 3rd ed. – Virginia, 2009.
2. Gardner H. Multiple Intelligences: Theory in practice. / Howard Gardner. – 2nd ed. – New York: Basic Books, 1993.
3. <https://catholicreligionteacher.files.wordpress.com/2011/08/lesson-plan-ideas-based-off-of-multiple-intelligences.pdf>

**Холявко Н.,**  
кандидат економічних наук, доцент,  
Чернігівський національний технологічний університет  
(Чернігів, Україна)

### РОЛЬ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСАХ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО ТИПУ

Активізація розвитку національної економіки на засадах сталості й інформаційності передбачає необхідність врахування комплексу динамічних



факторів екзогенного й ендогенного середовища, чільне місце серед яких посідають науково-технічні й інформаційні чинники. Зважаючи на посилення глобалізаційних процесів, вищезазначене обумовлює наближення національної економіки до одного із визначальних світових трендів розвинених країн – формування інформаційної економіки, що супроводжується трансформацією суспільних відносин та модифікацією ролі фундаментальних і прикладних знань та інформаційних ресурсів на повноцінний елемент в сучасній структурі продуктивних сил. Ефективність переходу національної економіки на засади інформаційності значною мірою залежить від наявності загальнодержавної стратегічної візії, політичної волі, фінансових ресурсів. Такий перехід означатиме технологічну модернізацію реального сектору економіки та супроводжуватиметься структурно-функціональними змінами як на макро- (національне господарство) і мезо- (регіональні соціально-економічні системи), так і на макрорівні (економічні суб'єкти); відбудуватиметься на фоні об'єктивних фактів циклічності економіки, динамічності науково-технічного розвитку, загострення політичних і військових загроз при наявних економічних і соціальних проблемах.

Необхідні трансформації мають ґрунтуватись на генеруванні нових знань та ідей, виробництві наукоємної продукції, комерціалізації науково-технічних розробок і широкому використанні на практиці сучасних інформаційних ресурсів. Відповідно, в такому контексті можемо говорити про зростаючу роль системи вищої освіти, вплив якої на процеси становлення інформаційної економіки проявляється в:

- підготовці для національної економіки кадрів, спроможних креативно, інноваційно мислити та діяти; надання високоякісних освітніх послуг;
- упровадженні принципів навчання протягом життя як основи професійного саморозвитку та конкурентоспроможності осіб на ринку праці;
- поширенні короткотермінових вузькоспеціалізованих навчальних програм, спрямованих на формування конкретних професійних компетенцій;
- формуванні інформаційної культури в суспільстві;

– розвитку інноваційної культури, що супроводжується зростанням сприйнятливості спроможності швидкого опанування інновацій, а також схильність до їх генерування;

– проведенні наукових досліджень на замовлення підприємств;

– генерації інноваційних ідей, знань, інформації, технологій, імплементація яких приносить соціально-економічні чи інші ефекти;

– дифузії інновацій як результатів наукових досліджень закладів вищої освіти;

– комерціалізації результатів наукових досліджень шляхом продажу ліцензій на використання об'єктів права інтелектуальної власності (запатентованих винаходів і розробок);

– трансфері знань та інформації;

– наданні консалтингових, експертних, інжинірингових та інших послуг інноваційно орієнтованим підприємствам;

– спільному ініціюванню, розробці та реалізації науково-технічних проектів;

– створенні та підтримці діяльності наукових парків, технопарків, бізнес-інкубаторів;

– партнерстві при заснуванні малих підприємств, які займаються у тому числі комерціалізацією інновацій;

– підтримці розвитку інноваційної та інформаційної інфраструктури;

– підтримці молодіжних інноваційних проектів;

– консолідації університетами потужного інтелектуального потенціалу;

– розширенні доступу підприємств до перспективних наукових розробок;

– наданні можливостей партнерської участі в проектах, профінансованих міжнародними організаціями чи фондами;

– розробці технологій створення єдиного інформаційного простору та розширення доступу економічних суб'єктів до його ресурсів тощо.

Таким чином, стратегічним базисом переходу до економіки інформаційного типу є потужний інтелектуальний потенціал України, що формується й інтенсифікується передусім закладами вищої освіти та науково-дослідними інститутами. Виключна важливість університетів у процесах становлення інформаційної економіки полягає в тому, що поряд із їх вагомим внеском у зміцнення інтелектуального потенціалу, вони забезпечують формування кадрового потенціалу, оновлення інформаційного-методичного й організаційного базису, розвиток управлінського потенціалу, а також, що особливо вагомо в аналізованому контексті, – посилення наукового потенціалу країни. Консолідація вітчизняного потенціалу дозволить оптимізувати заходи з імплементації сучасної макроекономічної моделі інформаційного типу в Україні.

**Надія Чабанович**  
Державна Установа «Науково-практичний центр  
ендоваскулярної нейрорентгенохірургії НАМН України»  
(Київ, Україна)

### **ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ-АНЕСТЕЗІОЛОГІВ В НІМЕЧЧИНІ**

Побудова Європейського простору вищої освіти є одним із найбільш важливих планів української освіти, спрямованих на підвищення рівня співпраці вищих навчальних закладів у межах Європи. Для створення єдиного й універсального Європейського простору вищої освіти, із урахуванням досвіду німецьких університетів, повинні бути вирішені проблеми мобільності студентів і викладачів; визнання рівнів та якості навчальних програм; чітко визначена й встановлена структура; затверджена система кредитів.

У Німеччині використовується універсальна система платників податків з державним контролем, що забезпечує медичне страхування майже для 100% його громадян і переважна більшість медичних навчальних закладів фінансуються державою за рахунок податків. Вони охоплюють досить

стандартизовану інтегровану 6-річну навчальну програму, яка починається безпосередньо після закінчення середньої школи в одному з 36 державних університетів і завершується медичним ступенем після успішного завершення всіх державних іспитів (Staatsexamen) [10]. Система медичної освіти жорстко централізована: всі німецькі ВНЗ отримують рознарядку на кількість місць для вивчення медицини через центральне управління в Дортмунді. Процедура затвердження навчального плану для майбутніх лікарів є прерогативою місцевої земельної влади, федеральний закон, в якому прописано, як саме і в які терміни потрібно навчати майбутніх лікарів. У Берліні, Кельні, Гайдельберзі, Ганновері й деяких інших містах випробовується модель навчання, схожа на гарвардську. Навчальна програма, яка визначає кількість класів, мінімальні вимоги та керівні принципи для іспитів, розробляється федеральними посадовими особами законодавчої влади і згодом оформляється відповідно до закону: Approbationsordnung für Ärzte (ÄApprO) 2002 [2]. Він спрямований на забезпечення того, щоб всі учні в Німеччині отримували однаковий рівень освіти і згодом могли надавати високоякісну допомогу пацієнтам незалежно від місця медичного навчання.

Німецький медичний навчальний план складається з 2-х основних частин: дворічного доклінічного сегмента (Vorklinik) і 4-річного клінічного сегмента (Klinik), з практичними клінічними ротаціями прогягом останнього року (Praktisches Jahr) [6]. Протягом перших чотирьох семестрів студенти-медики беруть участь в класах фундаментальної науки, таких як хімія, біологія, органічна хімія, фізіологія, фізика, психологія, а також мікроскопічна і макроскопічна анатомія. Навчання забезпечується добровільними лекціями, обов'язковими семінарами і практичними курсами. Після успішного завершення всіх 16 кредитів і обов'язкового неоплачуваного тримісячного стажування для медсестер, студент має право подати заявку на отримання першого допуску на державні іспити (Staatsexamen) не раніше, ніж через 2 роки після початку медичного вузу. Після здачі першого іспиту з балом 4, чи краще, студент-медик може почати свій клінічний сегмент медичного вузу [6].

Первинний трирічний сегмент семестрів від п'яти до десяти охоплює всі відповідні клінічні предмети від хірургії, ортопедії до патології, мікробіології та генетиці. Багато факультетів додатково проводять міждисциплінарні класи, що об'єднують медичні, хірургічні та патологічні аспекти в один блок, що базується на сутності захворювання. Другі державні іспити (типові, або об'єктивні структуровані клінічні (OSCE) після п'ятого курсу навчання) [8]. В останні роки німецькі університети почали впроваджувати в клінічний сегмент медичної підготовки більше інноваційних та практичних аспектів. Це включає в себе використання стандартизованих акторів-пацієнтів та заняття для спілкування з колегами з психосоматики. Проблемне і комп'ютерне навчання також привертає увагу факультетів. Крім того, зараз студенти мають регулярно оцінювати свої лекції та курси, що сприяє підвищенню задоволення сучасними формами навчання [7]. Деякі університети перейшли на так звані «модульні програми». Вони використовують навчальні програми, які одночасно поширюють як теоретичні знання, так і клінічні навички з першого дня. Крім того, вони пропонують зміни до іспитів на існуючій колегії, розподіл останнього року медичної школи на чотири замість трьох сегментів та мандатувати наукові проекти для всіх студентів [4]. Німецька рада наук (Wissenschaftsrat), незалежна консультативна агенція з науково-політичних питань, нещодавно опублікувала офіційну заяву, в якій порадила німецьким законодавцям використовувати ці моделі для всіх державних університетів [11].

Останній рік навчання складається з трьох ротацій по 16 тижнів кожного: внутрішні хвороби, хірургія та один предмет на вибір за межами хірургії або внутрішніх хворіб. Цей період часто використовується як можливість для ротації за кордоном в акредитованих медичних університетах [3]. Цей останній рік додатково служить для того, щоб студенти-медики могли контактувати з бажаними кафедрами та планувати своє подальше навчання. Потім відбувається третій і останній іспит на державній колегії. Загалом, мінімальний період навчання в медичному вузі в Німеччині визначається як 6

років і 3 місяці [6]. Велика увага приділяється зацікавленню студентів-медиків науковою діяльністю, з перервою на один або кілька семестрів та подання і захисту дисертації на здобуття академічної ступені «Доктора медичних наук» [5]. Після успішного завершення всіх державних іспитів медичний випускник може звернутися до державної медичної асоціації за повною лікарською ліцензією (Апробація) і мати назву «лікар» (Arzt / Ärztin).

Випускні програми, що ведуть до магістра медичної освіти (ММЕ) [11] та аналогічні ступені, є наявними та продемонстрували позитивний вплив на спеціалістів охорони здоров'я в попередніх дослідженнях [9]. Резидентура з анестезіології пропонується студентам як частина безперервної освіти. Програма навчання триває не менше 4 років, в тому числі 6 місяців навчання інтенсивної терапії (ІТ) і закінчується усним іспитом. Близько 900 відділень анестезії в Західній Німеччині акредитовані на програми навчання резидентам. З них близько 320 повністю акредитовані.

Перехід на Болонську систему з проведенням реформування освіти дозволить створити єдиний ринок праці вищої кваліфікації, забезпечить мобільність викладачів і студентів за рахунок стандартизації ступенів вищої освіти та, відповідно, дипломів. У той же час зросте рівень конкуренції на ринку освітніх послуг, це змусить університети поліпшувати свій імідж шляхом підвищення якості освіти і бути спроможними забезпечити рівень знань, що гарантує студенту в майбутньому працевлаштування на європейському ринку праці.

У Німеччині давно визнали необхідність інтернаціоналізації вузів і прийняли заходи для її здійснення. Німецька служба академічних обмінів [1] підтримує вузи в тому, щоб створювати сприятливі умови для вибору і допуску іноземних учнів і викладачів, а також надавати допомогу індивідуальними і гнучкими заходами в початковій стадії навчання або викладання, поліпшення інформування про навчальні програми та гранти, відкриті вакансії, знаходження відповідних вузів, аспекти соціального страхування або правові особливості перебування іноземців в Німеччині.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Якушева Е. Г. Реализация идей Болонского процесса в Германии: интернационализация вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 43. – С. 228–229. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76461.htm>.
2. Approbationsordnung für Ärzte vom 27. Juni 2002 (BGBl. I S. 2405), die zuletzt durch Artikel 5 des Gesetzes vom 18. April 2016 (BGBl. I S. 886) geändert worden ist. 2002. Available from: [https://www.gesetze-im-internet.de/\\_appro\\_2002/BJNR240500002.html](https://www.gesetze-im-internet.de/_appro_2002/BJNR240500002.html).
3. Ebrahimi-Fakhari D, Agrawal M, Wahlster L. International electives in the final year of German medical school education – a student's perspective. GMS Z Med Ausbild. 2014;31(3):Doc26. doi: 10.3205/zma000918. Available from: <http://dx.doi.org/10.3205/zma000918>. [PMC free article] [PubMed][Cross Ref]
4. Gerst T, Richter-Kuhlmann E. Medizinstudium: Wissenschaftsrat empfiehlt Reform. Dtsch Arztebl. 2014;111(29-30):A–1280.
5. Heun X, Eisenlöffel C, Barann B, Müller-Hilke B. Dr. med. – obsolete? A cross sectional survey to investigate the perception and acceptance of the German medical degree. GMS Z Med Ausbild. 2014;31(3):Doc30. doi: 10.3205/zma000922. Available from: <http://dx.doi.org/10.3205/zma000922>. [PMC free article] [PubMed] [Cross Ref]
6. Ludwig-Maximilians-Universität. Medizinstudium am Beispiel der LMU in München [Internet]München: [cited 2017 Apr 20]. Available from: [http://www.unimuenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/medizin\\_1/staatsexam/index.html](http://www.unimuenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/medizin_1/staatsexam/index.html)
7. Nikendei C, Weyrich P, Jünger J, Schrauth M. Medical education in Germany. Med Teach. 2009 Jul;31(7):591–600. doi: 10.1080/01421590902833010. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/01421590902833010>. [PubMed] [Cross Ref]
8. Prüfungsfragen Ifmup: Informationen zu den schriftlichen Prüfungen [Internet] Mainz: Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen; [cited 2017 Apr 22]. Available from: <https://www.impp.de/internet/de/medizin/articles/weitere-informationen.html>.
9. Sethi A, Schofield S, Ajjawi R, McAleer S. How do postgraduate qualifications in medical education impact on health professionals? Med Teach. 2016;38(2):162–167. doi: 10.3109/0142159X.2015.1009025. Available from: <http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2015.1009025>. [PubMed] [Cross Ref]
10. Stiftung für Hochschulzulassung. Studienangebot Medizin 2016/17 [Internet] Dortmund: [cited 2017 Apr 21]. Available from: <https://zv.hochschulstart.de/index.php?id=353>.
11. Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Medizinstudiums in Deutschland auf Grundlage einer Bestandsaufnahme der humanmedizinischen Modellstudiengänge [Internet] Dresden: 2014. [cited 2017 Jul 28]. Available from: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4017-14.pdf>

**Svitlana Shandruk,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University  
(Kropyvnytskyi, Ukraine)

## COLLABORATIVE LEARNING IN ESP CLASSROOM

English is now recognised as a basic life skill for the 21st century and is very essential to the field of education. Higher education reform [2] in Ukraine increased

demand for English for specific purpose language competence as academics need enhanced proficiency to access academic literature and to conduct and publish their research.

In our understanding English for specific purpose is academic language that refers to the oral, written, auditory, and visual language proficiency required to learn effectively in schools and academic programs [6]. Academic language is used in classroom lessons, books, tests, and assignments, and it's the language that postgraduate students are expected to learn and achieve fluency in ESP Classroom. Academic language includes a variety of formal-language skills (vocabulary, grammar, punctuation, syntax, discipline-specific terminology, or rhetorical conventions) that allow postgraduate students to acquire knowledge and academic skills while also successfully navigating higher educational establishment policies, assignments, expectations, and cultural norms.

Over the last several decades the perceived norms of writing in English for Academic Purposes and English for Specific Purposes have been affected by the dominance of that language across an array of fields and settings [3, p. 12]. Scientists have to write and speak about science to both professional and lay audiences very often. Those who are non-native English speakers have to learn both the subject knowledge as well as the scientific language to communicate within and outside the science community [7, p. 65].

Academic English language skills need to be developed in every lesson. To learn new information, ideas or skills, postgraduate students have to work actively in purposeful ways in ESP Classroom. They need to integrate new material with what they already know or use it to reorganize what they already knew. In collaborative learning situations, postgraduate students are not simply master new information or ideas. They are creating a new research with the information and ideas.

Collaborative learning has as its main feature a structure that allows for student talk. Students are supposed to talk with each other and it is in this talking that much of the learning occurs [1; 5]. Collaborative learning produces intellectual



synergy of many minds coming to bear on a problem, and the social stimulation of mutual engagement in a common endeavour. This mutual exploration, meaning-making, and feedback often leads to better understanding on the part of students [4].

Collaborative learning activities immerse students in challenging tasks or questions. Rather than beginning with facts and ideas and then moving to applications, collaborative learning activities frequently begin with problems, for which students must marshal pertinent facts and ideas. Instead of being distant observers of questions and answers, or problems and solutions, students become immediate practitioners. Rich contexts challenge students to practice and develop higher order reasoning and problem solving skills [4].

By its very nature, collaborative learning is both socially and intellectually involving. It invites students to build closer connections to other students, their faculty, their courses and their learning. Collaborative learning covers a broad territory of approaches with wide variability in the amount of in-class or out-of-class time built around group work. Collaborative activities can range from classroom discussions interspersed with short lectures, through entire class periods, to study on research teams. The goals and processes of collaborative activities also vary widely. Some faculty members design small group work around specific sequential steps, or tightly structured tasks. Others prefer a more spontaneous agenda developing out of student interests or questions. In some collaborative learning settings, the students' task is to create a clearly delineated product; in others, the task is not to produce a product, but rather to participate in a process, an exercise of responding to each other's work or engaging in analysis and meaning-making [4].

For collaborative learning to be effective, the instructor must view teaching as a process of developing and enhancing ability to learn. This involves creating and managing meaningful learning experiences and stimulating postgraduate students thinking through real problems of their scientific research in ESP Classroom.

#### **REFERENCES**

1. GOLUB, J. (Ed). *Focus on Collaborative Learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1988.

2. *Higher Education Act*. 01.07.2014 № 1556-VII. Access mode: URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. MCINTOSH, K., CONNOR, U., GOKPINAR-SHELTON, E. *What intercultural rhetoric can bring to EAP/ESP writing studies in an English as a lingua franca world*. Journal of English for Academic Purposes. 2017. Vol.29, 12-20.
4. SMITH, B.L., MACGREGOR, J.T. "What Is Collaborative Learning?" in *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, by Anne Goodsell, Michelle Maher, Vincent Tinto, Barbara Leigh Smith and Jean MacGregor. It was published in 1992 by the National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University.
5. SHANDRUK.S.I. *Professional Preparation of teachers of foreign Languages: Reforming of Pedagogical Education*. Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 23 (2-2017). Part 2, 292-298.
6. *The Glossary of Education Reform*. Access mode: URL: <http://edglossary.org/academic-language/>.
7. WONG, W. *Evolution Of An Academic English Course For Science Research Postgraduates (RPGS): A Case Study At The Hong Kong University Of Science And Technology (HKUST)*. Taiwan Journal of TESOL, 2015. Vol.12/1, 63-89.

**Наталія Шульга,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

## **НАВЧАННЯ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТІВ ВИПУСКНИХ КУРСІВ БАКАЛАВРАТУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Письмо – це одна з найскладніших продуктивних навичок студентів в процесі навчання. Існує багато підходів до навчання письму. Творче (креативне) письмо – це один з підходів до викладання письма, який стає все більш значимим в сучасній дидактиці.

Дж. Хармер виділяє декілька причин для навчання студентів писемної англійської мови, що включає в себе підкріплення знань, розвиток мовлення, стиль навчання та письмо як навичку [2].

*Підкріплення знань* використовується як засіб вдосконалення мовленнєвих навичок, коли викладач дає завдання написати речення відповідно до певного граматичного або лексичного аспекту мови. В результаті, студентам необхідно критично осмислити правильність граматичної структури речення, що сприяє розвитку їхніх писемних навичок.

*Стиль навчання* у писемній діяльності студентів може розглядатися як їхній навчальний стиль.

*Письмо як вміння.* Найважливішим завданням креативного письма є те, що письмо сам по собі є основним вмінням використання мови. Щоб вивчити мову, студенти повинні володіти навичками слухання, говоріння й читання, а також вміннями написання листів, есе, укладання звітів, тощо із використанням правил пунктуації, побудови абзаців та ін.

Креативне письмо є одним із найефективніших напрямків оволодіння навичками письма студентами випускних курсів ОС «бакалавр» мовних спеціальностей.

Студенти старших етапів навчання бакалаврату, які опановують мовні спеціальності, повинні володіти знаннями щодо аналізу різних письмових текстів, розрізняти між жанрами та стилями писемного мовлення та розуміти відмінності в писемних лексичних одиницях. Креативне письмо не є єдиним типом письма, яким повинні послуговуватися студенти у своїй навчальній діяльності, проте воно сприяє розвитку творчих здібностей останніх та націлює на досягнення персонального успіху.

Креативне письмо має багато форм, проте найефективніше з них є, на нашу думку, кооперативне. *Кооперативне письмо* – це таке письмо, яке заохочує студентів, більш розвинених в мовленнєвому аспекті, набагато краще, говорити й брати участь у процесі написання творчих робіт. У цій формі роботи, доцільно звертати увагу студентів на уривки творів художньої літератури або поезії, які можуть допомогти їм більше зосередитися на якості їхніх творів, есе чи коротких нарисів, а не на кількості написаних ними слів. Часто студенти зосереджуються на кліше, які повторюють в процесі написання власного твору, тому викладач може встановлювати обмеження у вигляді ідей до написання твору, пропонувати різні види кліше, взаємозамінні вислови та інше. Поетичні презентації як види підготовчих вправ до креативного письма є ефективними засобами розвитку в студентів чіткої

вимови, вміння правильно ставити наголос, розрізняти між стилями письма та надати їм впевненість у власних ідеях.

Найбільшою перевагою у креативному письмі є зв'язок творчого письма з читанням. Перед плануванням власного твору, студентам необхідно ознайомитися із літературою, яка висвітлює задану проблему, що допоможе їм розвинути глибше розуміння текстів, які вони читають, отримуючи практичне уявлення про стилі та жанри творів.

Ще одним важливим етапом креативного письма є обмін інформацією між учасниками творчого завдання. Презентація власних ідей, публікація своїх віршів у блозі з послідувачим їх обговоренням, читання робіт один одного з рецензуванням – все це допомагає налагодити більш тісні зв'язки в межах групи студентів та отримати досвід критичного осмислення власних творчих здібностей.

С. Кенні визначає чотири основні фактори використання творчого письма у вивченні іноземних мов в аудиторії, які можуть використовуватися у навчанні студентів іноземних мов на старших етапах навчання:

1. *Свобода самовираження.* Згідно з С. Кенні, більшість курсів письмового характеру зосереджені на граматичній структурі та правильній формі. Менша концентрація уваги приділена використанню творчості студентів. Як результат, це може призвести до дисонансу та низьких мотиваційних рівнів, а також залишити мало місця для розвитку поглядів, думок та ідей самих студентів. Однак він вважає, що творчі дії мають безпосереднє відношення до уявлень студентів, оскільки дозволяють їм досліджувати свої «інтереси та ідеї в спонтанній формі, у безпосередній і особистий спосіб».

2. *Використання уяви.* С. Кенні стверджує, що сприяння використанню уяви, впровадження творчих підходів, діяльності та завдань відіграють важливу роль у розвитку особистості. Якщо вчителі допомагають студентам розвивати їхні творчі здібності та сприяють самовираженню, це

підвищує мотиваційний рівень в студентів, а також заохочуватиме їх до успішних навчальних результатів.

3. *Емоційна відповідь*. Основна відмінність між творчим письмом та написанням фактів – це творче письмо, яке може викликати емоційну реакцію студентів та сприяти їхньому емоційному реагуванню.

4. *Зв'язок між вивченим і новим матеріалом*. Креативне письмо може пов'язувати існуючі знання з новими ідеями та незнайомими мовними структурами [3].

Отже, розвиток навичок письма студентів є важливою складовою в оволодінні ними іноземними мовами. Навчання креативному письму студентів випускних курсів бакалаврату мовних спеціальностей дозволяє більш ефективно розвивати їхні творчі здібності у написанні творчих робіт і, відповідно, у вивченні ними іноземних мов. Використання вищезазначених факторів креативного письма, запропонованих С. Кенні, на заняттях з вивчення іноземних мов, може також стати ефективним інструментом викладача у розвитку когнітивних та комунікативних навичок студентів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Creative Writing For the ESL Student*. In eslpartyland.com. Retrieved from <http://www.eslpartyland.com/creative-writing-esl-student>
2. Harmer, J. (1998). *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE, England: Addison Wesley Longman Limited.
3. Kenny S. Teaching Creative Writing in an ESL Context./ Режим доступу: <http://www.japantesoljournal.jp/archives/volume1/styled-5>
4. Kumar, S. (2012). 'Creative writing brings fresh air in the classroom' *An Interview with Vishnu Singh Rai*. Retrieved from <http://neltachoutari.wordpress.com/2012/12/01/creative-writing-brings-fresh-air-in-the-classroom-an-interview-with-vishnu-singh-rai/>.

**Світлана Шумаєва,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### РІНОВИДИ ДИСЛЕКЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ

Рух за інклюзивну освіту виник у 1990 році в результаті проведення конференції у Джомтьєні (Тайланд). В результаті обговорень доповідей

конференції було встановлено, що суть інклюзивної освіти полягає у наданні усім дітям можливості реалізувати своє право на освіту [1]. Всесвітня організація ЮНЕСКО визначає інклюзивну освіту як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі» [2]. Метою інклюзивної освіти є покращання навчального середовища, в якому вчитель і учні відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними». Така освіта передбачає дворівневий підхід, що забезпечує загальний та індивідуальний рівень.

Потреба у розвитку підходів до інклюзивної освіти виникла у 1994 році після так званої заяви ЮНЕСКО "Саламанка". Ця заява зобов'язала уряди та міжнародні організації всьому світу представити перспективу розвитку інклюзивної освіти і включити це питання до порядку денного реформування освіти. Сьогодні ставлення до інклюзивної освіти є неоднозначним як на рівні країн, так і на індивідуальному рівні і залежить від багатьох факторів, до яких належить особистий досвід, світогляд та багатьох інших.

Традиційно, до дітей, які мали особливі освітні потреби, використовували термін "інвалідність". Хоча в глобальному контексті цей термін вичерпав себе, проте його використання подекуди зберігається у політичних та законодавчих документах агентств ЄС та ООН. Зважаючи на те, що багато учнів з особливими освітніми потребами не вважають себе "інвалідами", у багатьох країнах їх право на освіту захищається законом. У ході дискусій щодо даного питання виокремилися три моделі розуміння поняття «дитина з особливими освітніми потребами», які значною мірою вплинули на теорію та практику інклюзивної освіти.

**Перша модель – медична.** Медична модель використовує поняття «дефіцитний підхід» до інакшості та певної неспроможності дитини і розглядає проблему в межах окремо взятого учня, не визнаючи перешкод до опанування ним знань в навчальному середовищі. Ця модель визначає

пріоритетність діагностики інвалідності чи розладу з подальшим лікуванням і дозволяє таким категоріям дітей навчатися разом з іншими учнями. Започаткування окремих занять для дітей з особливими освітніми потребами в «спеціальних» школах є продуктом медичної моделі і засновані радше на політиці сегрегації, а не інклюзивності.

**Соціальна модель** з'явилася після медичної моделі і розглядала «інвалідність» з точки зору соціальних та екзогенних факторів. У соціальній моделі особливі потреби пов'язані не з особливістю учня, а з невідповідністю між процесом навчання, фізичним станом, навчальним планом, навчальними матеріалами, тощо. Мета соціальної моделі полягає в тому, щоб спрямувати всі зусилля на підлаштування навчального середовища та адаптацію викладання до освітніх потреб такої категорії дітей, а не навпаки.

**Інтерактивна модель** виникла в процесі усвідомлення важливості визнання та розуміння індивідуальних відмінностей учнів, а не приписування труднощів лише зовнішнім чинникам. Інтерактивна модель розглядає взаємодію між різними факторами, що впливають на поведінку та потреби особистості. Ці чинники включають когнітивні, індивідуальні, а також особистісні здібності учня в більш широкому контекстуальному значенні. Інтерактивна модель визнає труднощі в навчанні як результат взаємодії індивідуальними та екзогенних факторів. Оскільки кожен учень реагує на навколишнє середовище індивідуально, то і відчуття, які вони мають, стикаючись з певними перешкодами у навчанні, також будуть індивідуальними.

В результаті імплементації основних моделей інклюзивної освіти, було виділено два рівні, з якими доводиться стикатися вчителям в ході навчального процесу з особливими категоріями дітей. Це загальний і індивідуальний рівень. **Загальний рівень** передбачає розуміння найпоширеніших особливих навчальних потреб, з якими доводиться стикатися учням в навчальному процесі. Завдання вчителів полягає, в основному, в роботі над удосконаленням культури поведінки та оточуючого середовища в класі, що робить навчальний

досвід більш доступним. Це, в свою чергу, породжує відчуття приналежності до навчальної громади, в якій окремі відмінності розглядаються не як проблеми, а як можливості для демократизації та удосконалення навчання.

*Індивідуальний рівень* передбачає роботу вчителя з учнем на індивідуальному рівні для виявлення будь-яких особливостей взаємодії між факторами навколишнього середовища та нейронною індивідуальністю учня. Після ідентифікації останніх, вчителі матимуть змогу внести певні корективи в процес навчання з метою задоволення потреб такої категорії дітей, з якими вони працюють. Такий підхід сприяє також і виробленню в учнів власних стратегій з перенесенням їх і на інші сфери свого життя [3].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. <http://ussf.kiev.ua/iearticles/73/>
2. <http://education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya/>
3. [http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general\\_content/global/expert/Inclusive\\_Practices.pdf](http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/global/expert/Inclusive_Practices.pdf)

**Ірина Щербань,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
(Умань, Україна)

#### **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ- МАГІСТРАНТІВ**

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед системою освіти цілий ряд принципово нових проблем, обумовлених політичними, соціально-економічними, світоглядними і іншими факторами, серед яких необхідність підвищення якості і доступності освіти, збільшення академічної мобільності, інтеграції у світовий науково-освітній простір, створення оптимальних в економічному плані освітніх систем, підвищення рівня університетської корпоративності і посилення зв'язків між різними рівнями освіти. Підготовка в магістратурі професійно компетентних фахівців, здатних до виконання



сукупності різноманітних педагогічних функцій, є інтегральною метою магістерських програм напрямку «Педагогічна освіта».

Одним з ефективних шляхів вирішення цих проблем є застосування на практиці інноваційних методів навчання, що характеризуються більш гнучкою, ефективною стратегією формування фахівця на основі національного і світового досвіду; чіткою моделлю наукового й навчально-методичного забезпечення процесу навчання, а також сучасною високоефективною технологією навчання.

В науковій літературі окремі питання щодо інноваційної діяльності в галузі освіти висвітлено за такими напрямками: вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ (З.Абасов, А.Алексюк, С.Гончаренко, І.Зайченко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Кузьміна, О.Савченко, Г.Сиротенко); інноваційні педагогічні технології (О.Євдокимов, М.Жалдак, І.Носаченко, В.Олійник, О.Пехота, І.Підласий, М.Поночовний, С.Сисоєва); теоретичні питання педагогічної інноватики, визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (О.Божко, Л.Буркова, Л.Ващенко, І.Дичківська, І.Підласий, О.Попова, Н.Федорова); обґрунтування структури, змісту та результатів інноваційної діяльності в системі освіти, експертиза, оцінювання та відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів (К.Баханов, Л.Буркова, Л.Даниленко); інноваційне середовище (В.Бобрицька, І.Дичківська, Г.Кравченко).

Інноваційні технології навчання слід розглядати як інструмент, за допомогою якого нова освітня парадигма може бути втілена в життя. Вітчизняний науковець Петриченко Л. стверджує, що інноваційна компетентність учителя – складна, інтегративна якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером та спрямованістю на дослідно-експериментальну роботу) та виокремлює в її структурі чотири компоненти: теоретично-змістовий

(базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний [1, с.7 ].

Головною метою інноваційних технологій освіти є підготовка студента до професійної діяльності. Сутність такого навчання полягає в орієнтації навчального процесу на потенційні можливості випускника та їх реалізацію. Освіта повинна розвивати механізми інноваційної діяльності, знаходити творчі способи вирішення життєвоважливих проблем, сприяти перетворенню творчості в норму і форму реалізації творчого потенціалу фахівця.

Основними цілями інноваційної діяльності є:

- реалізація нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт;
- формування творчого нешаблонного мислення,
- використання новітніх досягнень науки і практики.

Дієвими є такі сучасні педагогічні технології, як навчання у співпраці та проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів. Проблемне та інтегроване навчання допомагають реалізувати особово-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їх рівня знань. Застосування технологій інноваційного навчання робить процес оволодіння знаннями більш повним, цікавим та насиченим; сприяє формуванню цілісного світогляду та світосприйняття.

Ефективною інноваційною технологією навчання у формуванні професійних компетенції студентів-магістрантів є метод проектів – система навчання, у процесі якої студенти здобувають знання шляхом планування і виконання практичних завдань (проектів), що поступово ускладнюються. У проектній роботі студенти залучаються в створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання проектних технологій робить можливим формування та розвиток пошуково-дослідницьких,

комунікативних, технологічних, інформаційних компетенцій, формує креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, допомагає формувати міжпредметні зв'язки, вчить використовувати інформаційно-телекомунікаційні технології, допомагає оволодіти навичками роботи в групі, формує соціальну мобільність. Крім того, все це підвищує мотивацію студентів, оскільки в даному випадку вивчення мови стає не ціллю, а засобом створення кінцевого продукту діяльності. Навіть найслабші студенти мають змогу проявити себе повною мірою, виконуючи посильні для них завдання, і, в результаті, кожен студент робить свій внесок у створення проекту [2].

Урізноманітнення навчальної діяльності студентів інноваційними технологіями дозволяє задовольнити індивідуальні інтереси і схильності студентів-магістрантів, їх професійні орієнтири. Процес навчання, побудований із застосуванням інноваційних технологій дозволить забезпечити високий рівень професійно-педагогічної підготовки випускника, здатного вже на ранніх етапах самостійної професійної діяльності працювати ефективно.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.О.Петриченко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
2. Зубенко О.В. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному ВНЗ / О.В. Зубенко, С.О. Медведєва. – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Subenko.php>

**Наукове видання**

**«ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ:  
УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ»**

**МАТЕРІАЛИ**  
**Міжнародної науково-практичної**  
**інтернет-конференції**

Підписано до друку 28.09.2018 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 15,57

Тираж 300 прим. Замовлення № 2466

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

[vizavi-print.jimbo.com](http://vizavi-print.jimbo.com)

e-mail: [vizavi008@gmail.com](mailto:vizavi008@gmail.com)