

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Вища лінгвістична школа
Загребський університет
Університет Градец-Кралове
Краківський педагогічний університет
Університет Матея Бела
Сучавський університет імені Штефана чел Маре
Національна академія Служби безпеки України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Національний авіаційний університет
Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Хмельницький національний університет
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТІ

МАТЕРІАЛИ

**IV Міжнародної науково-практичної інтернет конференції
викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів,
вчителів, магістрантів, студентів**

30 листопада 2021 року

*Рекомендовано до друку рішенням кафедри практики англійської мови факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол №5 від 12 листопада 2021 року)*

ОРГКОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ

- Л. В. Пшенична** – перший проректор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат наук з державного управління, професор – голова оргкомітету.
- О. Ю. Кудріна** – проректор з науково-педагогічної (наукової) роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, доктор економічних наук, професор – заступник голови оргкомітету.

Члени оргкомітету:

- О. В. Черевко** – ректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор економічних наук, професор.
- О. І. Курок** – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор історичних наук, професор.
- Т. В. Марусик** – проректор Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, доктор історичних наук, професор.
- С. В. Корновенко** – проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор історичних наук, професор.
- Н. М. Ткаченко** – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор.
- А. М. Коваленко** – декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.

- В. В. Третько** – декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.
- О. В. Аніщенко** – завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.
- Л. І. Клочко** – завідувач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
- Н. В. Пазюра** – завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету, доктор педагогічних наук, професор.
- Н. М. Бідюк** – завідувач кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.
- В. П. Курок** – завідувач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор.
- Л. І. Тимчук** – завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, професор.
- Ю. Е. Лавриш** - завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», доктор педагогічних наук, доцент.
- О. О. Теренко** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор педагогічних наук, доцент.
- Р. О. Курок** – доцент спеціальної кафедри Національної академії Служби безпеки України, кандидат юридичних наук, доцент.
- В. М. Солощенко** – доцент кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
- І. М. Литовченко** – професор кафедри англійської мови технічного спрямування Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», доктор педагогічних наук, професор.
- С. С. Данилюк** – професор кафедри практики англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.
- В. П. Шпак** – професор кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.

ЗМІСТ

ПРОГРАМА IV Міжнародної науково-практичної інтернет конференції	8
СЕКЦІЯ 1 АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ	18
Олена Багацька	
THE SEMANTIC ASPECT OF THE IMAGE-SCHEME BALANCE REPRESENTATION IN ENGLISH	18
Victor O. Bondarenko	
CANADIAN ENGLISH: HISTORY AND PRESENT DAY	20
Tetiana Burenko	
CONCEPT AS THE BASIC UNIT OF LANGUAGE DESCRIPTION	21
Kateryna Halatsyn	
Alla Feshchuk	
INTERPERSONAL INTERACTION CULTURE OF THE FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE	24
Інна Гуменюк	
ВАРІЮВАННЯ ТОНАЛЬНОГО ІНТЕРВАЛУ В ІНТОНАЦІЙНОМУ ОФОРМЛЕННІ АНГЛОМОВНИХ ДИНАМІЧНИХ ОПИСІВ ПРИРОДИ	26
Тетяна Давидова	
ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОМОВ МАРГАРЕТ ТЕТЧЕР	28
Andriy Kovalenko	
LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT <i>GLOBAL DISASTER</i> IN MODERN ENGLISH MEDIA DISCOURSE	31
Viktoriia Kozlova	
EMOTIONAL SPEECH INFLUENCE IN ENGLISH PARENTAL DISCOURSE	33
Олена Краснова	
ВІДТВОРЕННЯ КОНЦЕПТІВ «ДОБРО» І «ЗЛО» (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ДЖЕКА ЛОНДОНА «БІЛЕ ІКЛО»)	35

Олена Мартинюк	
ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РІЗНОВИДІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	37
Лілія Молгамова	
ЛІНГВОСИНЕРГЕТИКА ДИСКУРСУ	40
Олена Свердленко	
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛІМЕРИКІВ І КОЛОМІЙОК	42
Сова Майя	
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ НОВОУТВОРЕНЬ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ПЕРІОДУ ПАНДЕМІЇ COVID-19	44
СЕКЦІЯ 2 ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ СВІТІ	48
Гречихін Сергій	
ІНСТИТУЦІЙНА КРИЗА СИСТЕМИ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ	48
Клочко Лариса Іванівна	
ЗАКОНОДАВЧІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ	51
Світлана Коваленко	
Юлія Коробова	
ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНДАРТИЗАЦІЮ БАЗОВОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (БРИТАНСЬКА ПРАКТИКА)	54
Larysa Korzh-Usenko	
Olena Sydorenko	
FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF NON-STATE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX-TH - EARLY XX-TH CENTURY	57
Ольга Лапшина	
Олена Дорофєєва	
ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ	58
Ірина Михайличенко	
ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	62

Мяус Альона

ЩОДО КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПРИКЛАДІ
ІНСТИТУТУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА НІМЕЦЬКОЇ
АСОЦІАЦІЇ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ..... 65

Олена Огієнко

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ:
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ 68

Саннікова Валерія

ВІЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ: ГУМАНІСТИЧНІ РЕФОРМИ ХІХ
СТОЛІТТЯ У НІМЕЧЧИНІ 70

Теренко Олена Олексіївна

ПІВНІЧНО-АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОГО
ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ 73

Ірина Чистякова

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ
ЄВРОПИ 76

**СЕКЦІЯ 3 СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ
ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 79**

Світлана Бабушко

ЕМІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ 79

Бойченко Марина

НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД 82

Наталія Рекун

ВИМОГИ ДО МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.. 84

Марина Чикалова

ШЛЯХИ ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 87

Яременко Ірина

МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ПРОВІДНИХ КРАЇН
ЄВРОПИ 90

СЕКЦІЯ 4 ТРАДИЦІЙНЕ ТА НОВЕ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	93
Наталя Бідюк	
КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	93
Юлія Коробова	
Світлана Коваленко	
КУРС «АДАПТИВНЕ МОВЛЕННЯ» ЯК ВИБІРКОВИЙ КОМПОНЕНТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	95
Світлана Король	
ФОНЕТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ НА ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	98
Ольга Орловська	
ALTERNATIVE METHODS OF COMMUNICATIVE-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL	101
Подосиннікова Ганна	
Шинкаренко Анастасія	
ВИКОРИСТАННЯ БУКВЕНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ТЕХНІЦІ ПИСЬМА В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО СТУПЕНІВ НАВЧАННЯ	104
Вікторія Солощенко	
ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ	107
Наталя Ткаченко	
ТРЕНІНГ ЯК ТЕХНОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ НАВИЧОК ПЕДАГОГА 21 СТОЛІТТЯ	110
Чуричканич Ірина	
МИСТЕЦТВО СТОРІТЕЛЛІНГУ: ОСНОВНІ МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ	114
Дискусійна платформа кафедри.....	117

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Вища лінгвістична школа
Загребський університет
Університет Градец-Кралове
Краківський педагогічний університет
Університет Матея Бела
Сучавський університет імені Штефана чел Маре
Національна академія Служби безпеки України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Національний авіаційний університет
Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Хмельницький національний університет
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

ПРОГРАМА
IV Міжнародної науково-практичної
інтернет конференції
«Сучасні тенденції
у викладанні іноземних мов у світі»

30 листопада 2021 р.



СУМИ-2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
Higher Linguistic School
University of Hradec Kralove
Krakiv Pedagogical University
Matey Bel University
Stefan cel Mare University of Suceava
National Academy of Ukrainian Safety Service
Institute of Pedagogical and Adult Education named after Ivan Zyazyun of NAPS
National Aviation University
National Technical University of Ukraine „Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute“
Chernivtsi University
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytskyi
Khmelnytskyi National University
Gluhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko

**PROGRAM
OF THE FOURTH INTERNATIONAL SCIENTIFIC PRACTICAL
INTERNET CONFERENCE**

**„MODERN TENDENCIES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING IN
THE WORLD“**

30 NOVEMBER 2021

Sumy – 2021

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT DER UKRAINE

Staatliche Pädagogische Makarenko-Universität Sumy

Höhere Sprachschule

Universität Zagreb

Hradec-Kralove Universität

Pädagogische Universität Krakow

Mateja Bela Universität

Stefan cel Mare Universität Suceava

Nationale Akademie des Sicherheitsdiensts der Ukraine

Nationalen Akademie für Pädagogische Wissenschaften der Ukraine

Iwan Zyazyun-Institut für Postgraduierten - und Erwachsenenbildung

Nationale Luftfahrtuniversität

Nationale Technische Universität «Kiewer politechnisches Institut

Namers Ihor Sikorskij»

Nationale Yuriy-Fedkovych-Universität Czernowitz

Nationale Bohdan-Khmelnysky-Universität Cherkasy

Nationale Universität Khmelnytsky

Nationale Pädagogische Oleksandr-Dovzhenko-Universität Hlukhiv

PROGRAMM

der internationalen wissenschaftlich-praktischen Internetkonferenz

**„SPRACHEN UNTERRICHTEN IN DER WELT:
MODERNE TENDENZEN“**

30 November 2021

Sumy – 2021

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE UCRANIA
Universidad Estatal Pedagógica de Sumy A.S.Makarenko
Escuela Lingüística Superior
Universidad de Zagreb
Universidad de Gradets-Kralove
Universidad Pedagógica de Cracovia
Universidad Mateia Bela
Universidad de Suchava Shtefan chel Mare
Academia nacional de Servicio de Seguridad de Ucrania
Instituto de educación pedagógica y educación de adultos Ivan Ziaziun
de ANSP de Ucrania
Universidad Nacional de aviación
Universidad Nacional técnica "Instituto politécnico de Kyiv Igor Sikorskiy"
Universidad Nacional de Chernivtsi Yuriy Fed'kovich
Universidad Nacional de Cherkasy Bohdan Jmelnitskiy
Universidad Nacional de Jmelnitskiy
Universidad Nacional Pedagógica de Glujiv Oleksandr Dovzhenko

TENDANCES CONTEMPORAINES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES DANS LE MONDE

**Compte-rendu
de la Conférence internationale scientifique et pratique
pour les professeurs et les étudiants
(premier, deuxième, troisième cycle)**

30 novembre 2021

Soumy – 2021

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE UCRANIA
Universidad Estatal Pedagógica A. S. Makarenko de Sumy
Facultad de Filología Extranjera y Eslava
La Universidad pedagógica de Cracovia
La Universidad Mateya Bela
La Academia Nacional del Servicio de seguridad de Ucrania
El Instituto de la enseñanza pedagógica y la enseñanza
de adultos Iván Ziaziún de ANSP de Ucrania
La Universidad Nacional de aviación
Universidad Nacional Bohdan Khmelnytskyi de Cherkasy
Universidad Nacional de Khmelnytskyi
Universidad Nacional Técnica «Instituto Pólitécnico de Kyiv Ihor Sikorskyi»
Universidad Nacional Pedagógica Oleksandr Dovzhenko de Glukhiv
La Universidad pedagógica de Cracovia

LAS ACTUALES TENDENCIAS MUNDIALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

MATERIALES

**de la Internet conferencia Internacional científico-práctica de
catedráticos, profesores, tesisistas, posgraduados, maestros y
estudiantes**

el 30 de Noviembre

Sumy – 2021

Участь у конференції затверджується сертифікатом учасника

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

СЕКЦІЯ 1. Актуальні проблеми іноземної філології

Section 1. Urgent Problems of Foreign Philology

Sektion 1. Aktuelle Probleme der ausländischen Philologie

Section 1. Les problèmes actuels de la philologie étrangère

Sección 1. Los problemas actuales de filología extranjera.

Модератор: *Кук Т.* – проректор з міжнародної діяльності Вищої лінгвістичної школи, доктор педагогічних наук, професор.

Секретар: *Коломейші А.* – доктор педагогічних наук, професор педагогічного факультету Сучавського університету імені Штефана чел Маре

Олена Багацька

THE SEMANTIC ASPECT OF THE IMAGE-SCHEME *BALANCE* REPRESENTATION IN ENGLISH

Віктор Бондаренко

CANADIAN ENGLISH: HISTORY AND PRESENT DAY

Тетяна Буренко

CONCEPT AS THE BASIC UNIT OF LANGUAGE DESCRIPTION

Вікторія Вербицька

МОВНА ПАЛІТРА СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПІСНІ.

Катерина Галацин, Алла Фещук

INTERPERSONAL INTERACTION CULTURE OF THE FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE

Інна Гуменюк

ВАРІЮВАННЯ ТОНАЛЬНОГО ІНТЕРВАЛУ В ІНТОНАЦІЙНОМУ ОФОРМЛЕННІ АНГЛОМОВНИХ ДИНАМІЧНИХ ОПИСІВ ПРИРОДИ

Тетяна Давидова

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОМОВ МАРГАРЕТ ТЕТЧЕР

Андрій Коваленко

LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT *GLOBAL DISASTER* IN MODERN ENGLISH MEDIA DISCOURSE

Вікторія Козлова

EMOTIONAL SPEECH INFLUENCE IN ENGLISH PARENTAL DISCOURSE

Олена Краснова

ВІДТВОРЕННЯ КОНЦЕПТІВ «ДОБРО» І «ЗЛО» (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ДЖЕКА ЛОНДОНА «БІЛЕ ІКЛО»)

Олена Мартинюк
ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ
РІЗНОВИДІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дар'я Мітіна
ГОРЮНІВСЬКА МОВНА КУЛЬТУРА: ОСОБЛИВОСТІ
ДІАЛЕКТНОЇ ЛЕКСИКИ

Молгамова Лілія
ЛІНГВОСИНЕРГЕТИКА ДИСКУРСУ

Олена Свердленко
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛІМЕРИКІВ І КОЛОМІЙОК

Ольга Свинолуп
СИНТАКСИЧНА РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОНЦЕПТАМИ
«ДУША» І «СЕРЦЕ» У ПОВІСТЯХ І. ФРАНКА.

Майя Сова
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ
НОВОУТВОРЕНЬ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ПЕРІОДУ ПАНДЕМІЇ COVID-19

**СЕКЦІЯ 2. Проблеми і перспективи розвитку освіти дорослих
в Україні і світі**

**Section 2. Problems and Prospects of Adult Education
Development in Ukraine and the World**

**Sektion 2. Probleme und Perspektiven die Entwicklung der
Erwachsenenbildung in der Ukraine und der Welt**

**Section 2. Las tendencias del desarrollo de la lengua y la
literature en el mundo contemporáneo.**

**Sección 2. Les tendances du developpement de la langue et de
la littérature dans le monde contemporain**

Модератор: Огієнко О. І. – професор кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені
А.С.Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.

Секретар: Литовченко І. М. - професор кафедри англійської мови
технічного спрямування Національного технічного університету
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», доктор
педагогічних наук, професор.

Сергій Гречихін
ІНСТИТУЦІЙНА КРИЗА СИСТЕМИ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ:
ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ

Лариса Ключко
ЗАКОНОДАВЧІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ
ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

Світлана Коваленко, Юлія Коробова
ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНДАРТИЗАЦІЮ БАЗОВОЇ ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ (БРИТАНСЬКА ПРАКТИКА)

Лариса Корж-Усенко, Олена Сидоренко
FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF NON-STATE HIGHER
EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX-TH -
EARLY XX-TH CENTURY

Ольга Лапшина, Олена Дорофєєва
ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ

Ірина Михайличенко
ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Альона М'яус
ЩОДО КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПРИКЛАДІ
ІНСТИТУТУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА НІМЕЦЬКОЇ
АСОЦІАЦІЇ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ

Олена Огієнко
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ:
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Валерія Саннікова
ВІЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ: ГУМАНІСТИЧНІ РЕФОРМИ ХІХ
СТОЛІТТЯ У НІМЕЧЧИНІ

Олена Теренко
ПІВНІЧНО-АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОГО
ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Осьмук Наталія Григорівна
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.

Валерія Саннікова
ВІЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ: ГУМАНІСТИЧНІ РЕФОРМИ ХІХ
СТОЛІТТЯ У НІМЕЧЧИНІ

Ірина Чистякова
НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ
ЄВРОПИ

**СЕКЦІЯ 3. Стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти в
середній та вищій школі**

**Section 3. Strategic Directions of Foreign Language Education
Development at School and University**

**Sektion 3. Strategische Richtungen in Entwicklung
fremdsprachlicher Bildung an Schulen und Hochschulen**

Section 3. Les directions stratégiques du développement de l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire et supérieure

Sección 3. Las direcciones estratégicas del desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria y en la escuela superior.

Модератор: Домешкант Н. А. – завідувач кафедри середньої і вищої освіти Краківського педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Секретар: Тимчук Л. І. – завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича, доктор педагогічних наук, професор.

Світлана Бабушко

ЕМІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Марина Бойченко

НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Віра Курок

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ЗАХИСТУ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ.

Олександр Курок

НАУКОВІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗВО.

Роман Курок

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КОЛЕДЖІВ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СФЕРІ ПРАВОВІДНОСИН.

Наталія Рекун

ВИМОГИ ДО МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Марина Чикалова

ШЛЯХИ ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ірина Яременко

МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПИ

СЕКЦІЯ 4. Традиційне та нове у методиці викладання мови та літератури

Section 4. Traditional and New in Language and Literature

Methodology Teaching

**Sektion 4. Traditionelles und Neues in Methodik des Unterrichts
Sprache und Literatur**

**Section 4. Le traditionnel et le nouveau dans la méthodologie de
l'enseignement de la langue et de la littérature**

**Sección 4. Lo tradicional y lo nuevo en la metodología de la
enseñanza de la lengua y la literatura.**

Модератор: Галициц В. – професор кафедри педагогіки, доктор педагогічних наук, професор Загребського університету.

Секретар: Павлов І. – професор кафедри андрагогіки університету Матея Бела, PhD, доцент.

Наталія Бідюк

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ У
ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Юлія Коробова, Світлана Коваленко

КУРС «АДАПТИВНЕ МОВЛЕННЯ» ЯК ВИБІРКОВИЙ
КОМПОНЕНТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Світлана Король

ФОНЕТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ НА
ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Ольга Орловська

ALTERNATIVE METHODS OF COMMUNICATIVE-ORIENTED
ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

Подосиннікова Ганна, Шинкаренко Анастасія

ВИКОРИСТАННЯ БУКВЕНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ТЕХНІЦІ ПИСЬМА В УЧНІВ
СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО СТУПЕНІВ НАВЧАННЯ

Вікторія Солощенко

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЮ
МОВОЮ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Наталія Ткаченко

ТРЕНІНГ ЯК ТЕХНОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ
НАВИЧОК ПЕДАГОГА 21 СТОЛІТТЯ

Ірина Чуричканич

МИСТЕЦТВО СТОРІТЕЛЛІНГУ: ОСНОВНІ МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Ольга Швець

ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ
АНГЛОМОВНОГО КУРСУ «БІОХІМІЯ ТВАРИН» СТУДЕНТАМ КНР.

СЕКЦІЯ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Олена Багацька

доцент, кандидат філологічних наук,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

THE SEMANTIC ASPECT OF THE IMAGE-SCHEME BALANCE REPRESENTATION IN ENGLISH

In modern cognitive linguistics there are no doubts about the embodied nature of the world perception and comprehension. Physical experience is at the heart of the language semantics and its categories [Johnson 1987, XV, XXXI-17]. At the same time, image-schemes are regarded as the basic cognitive structures that are conceptualized as gestalts [Op.cit., XIX]. In consciousness, as a result of cognitive operations, they can be both expanded and further structured to more elementary components [op.cit., xxi]. The image-scheme BALANCE is considered to be the most complicated in terms of its transformations potential. Let us turn to the semantic realisation of the mental model of this image-scheme and analyze the dictionary definitions of the notion "balance" as the basic ideas about this phenomenon [Collins 1991, 96], taking into account both the sequence of the definitions representation and their semantics.

According to the dictionary definitions, the notion "balance" is interpreted as both bodily or physical experience, which reflects the prototypical model of the corresponding image-scheme: *If a person or thing **balances**, or if a person **balances** smth, the person or thing is steady and does not fall over, or the person places the thing in a stable position*. In the definition offered the key semes are *steady, stable position*, what is sufficiently illustrated by the sentence the lexeme is used in: ***Balancing** on one leg is an excellent exercise*.

The subsequent meanings of the noun *balance* result from metaphorization of the basic one. Thus, in the second definition *balance* is interpreted as: *a state or situation in which all the different parts or forces involved have the right amount of importance, influence, or strength, or the same amount of it*. The key seme in the definition, – *the right/the same amount*, – allows us to relate this meaning with the balance of weighed up argument as well as systemic, mathematic and moral, what is proved by the lexeme usage as in the example: *It had damaged **the ecological balance** in the lake* (systemic balance).

Having analyzed the rest of epy definitions of the noun *balance*, we identify only the new unrepeated interpretations which come about when we alter its part of speech reference: **Balanced** – *smth contains all the relevant information about smth and presents it in a fair and reasonable way*. The key semes in the definition offered are *relevant, fair, reasonable*, which denote moral, juridical balance and the balance of weighed up arguments: ...*a **balanced** summary of the debate*. In the person characterization the form **balanced** is defined as *someone who remains calm and thinks clearly even in a difficult situation*. In this example the key semes *calm, think clearly* imply psychological balance: *a **balanced** person*.

The analysis of the prepositional phrases: **in the balance, on balance, balanced out, off balance** signify to the fact that, firstly, for the semantic representation of the image-scheme BALANCE the notion of time is very relevant (semes *may happen, may not* in the definition of the word-phrase *in the balance* indicate **future** time; semem *after a period of time, after considering* in the definitions of the word-phrases *on balance, balanced out* refer to the **past** time; sememes *it is uncertain, is equal, is in a steady/unsteady position* in the definition *balanced out, off balance* refer the meaning to the **present** time), thus we can claim about the interaction of the image-scheme BALANCE with the temporal scale. Secondly, the analysis of the dictionary definitions makes it possible to identify balance not just as a state but as a changing process (compare: *balance, balanced* → *in the/on balance* → *off balance* and vice versa). At the same time, the semantic representation of balance as a state and as a process are different (compare: *a steady, stable position (balance)* ↔ *uncertain, unclear, considering all pros and cons (in the/on balance)*).

Thus, the lexicographic analysis of the semantic representation of the image-scheme BALANCE adds much to identification of the chain of transformations of its prototypical model, the patterns of which can be traced in the coherent text only.

LITERATURE:

1. Johnson M. *The Body in the Mind (The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason)*. – Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
2. Collins CoBuild English Language Dictionary. – London: Harper Collins Publishers, 1991.

Victor O. Bondarenko

*Senior Lecturer, Candidate of Philological Sciences
Sumy Anton Makarenko State Teacher Training University*

CANADIAN ENGLISH: HISTORY AND PRESENT DAY

In the modern world of rapid development of political, economic and cross-cultural relations the issue of territorial accents and varieties is of extreme topicality, and especially concerning the English language. Being *Lingua franca*, English is expanding in almost all territories and all spheres of human activities, what inescapably entails the appearance of its territorial differentiations and features. The subject matter of our present overview is the territorial peculiarities of the English language in Canada.

Since the early period of its development the English language in Canada has been characterized as a separate, establishing and socializing form of the language, forming in its own territory and developing in its own way. Though there are some common phonological features between Canadian English and the accent of new Englanders, it does not manifest the idea that American and Canadian English are alike [2]. Meanwhile, there are some factors explaining the territorial varieties in Canadian English.

First of all, a *vast territory* is the paramount factor that defines the differences between the languages people speak in various parts of Canada. Sometimes, a speaker from Ontario finds it difficult to understand some regional colloquialisms of his/her interlocutor from Alberta or British Columbia; or the way a speaker from Winnipeg pronounces some vowels sounds out of tune for a listener from Toronto.

Another powerful reason in formation of Canadian English is a *massive immigration* of settlers from France, Germany, the UK, the Netherlands and other countries. Some scholars underline the predominant role of *Loyalists* (immigrants to the North America from Europe, who supported the ideas and unity of the metropolis), claiming that it was the first wave of Loyalists that formed the basis of early Canadian English.

All in all, Canadian English just slightly differs from American and British English and can be viewed as a mixture of them [1]. Nevertheless, it exists as an autonomous variety in the English-speaking world and possesses specific lexical, grammatical and phonological features. According to some research, the vocabulary is the most relevant distinction that singles out Canadian English among other varieties in the

world and the authors suggest classifying the whole bulk of specifically-Canadian lexical units into the following groups: 1)based on natural environment: e.g. **Canada goose, caribou, basswood**, etc; 2)based on economic and political environment: **loone** (a dollar coin), **toone** (2 dollar coin), etc; 3)based on social environment: **Ski-doo, timbits, serviette, allophone**, etc. [3].

Consequently, Canadian English is the mixture of British and American English with a huge number of purely Canadian lexical units and some phonological features. It all makes Canadian English a territorial variety with its own linguistic status and should be studied in the complex of all its systems. Like the majority of regional varieties Canadian English is extremely dynamic and open for innovative tendencies, so it is in the focus of research of many linguists and modern linguistic studios. Further position of Canada in the process of globalization is likely to entail a greater number of language changes and innovations in its phonological and lexical aspects.

REFERENCES

1. Agleo, J. The Myth of Canadian English. English Today. 62, Volume 16, Number 2, April 2000.
2. Baugh, C. and Cable, T. History of the English Language. N.Y.: Taylor & Francis, 2002.
3. Shynkaruk, V. and Levyk, Z. Canadianisms as a Distinctive Feature of Canadian Territorial Variety of English //Scientific Conference Collection of Articles "Human. Computer. Communication", Lviv, 2017.

Tetiana Burenko

*Associate Professor, Candidate of Philological Sciences
Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University*

CONCEPT AS THE BASIC UNIT OF LANGUAGE DESCRIPTION

Cognitive linguistics is a well-known linguistic field in which the functioning of language is considered as a kind of cognitive activity, and cognitive mechanisms and structures of human consciousness are studied through linguistic phenomena. It originated in the 1970s pp. as an integral part of cognitology - an integral science of cognitive processes in human consciousness, providing operational thinking and cognition of the world.

The main semantic concept in cognitive linguistics, which has not received an unambiguous definition, is the concept. It is understood as a

mental prototype, the idea of a notion, and even the notion itself; it has a dual essence - mental and linguistic. On the one hand, it is an ideal image that embodies the culturally conditioned ideas of the speaker about the world; on the other, it has a specific name in the language.

As for the identification of the categories "notion" and "concept", the first of them is used primarily in logic and philosophy, and the second is used in linguistics, culturology, linguodidactics, linguistics. The term "notion" includes a system of logical terms, such as "judgment" and "inference", and is a bunch of rational part of the concept, that is the content, which includes the main essential characteristics of the object [2, 128]. In modern linguistics, the notion refers to the intellectual, mental activity of man, which is characterized by generalized and indirect reflection of reality through analysis, synthesis, generalization of conditions and requirements, tasks and methods of solving them. At the same time, emotions, images, feelings, symbols are included into a concept that can be formed by bypassing mental logical operations. A notion can be defined as a concept processed by science. After all, the notion belongs to the scientific picture of the world, and the concept is the basic unit of the naive picture of the world.

Considering the "concept" as a phenomenon that arises in the collision of the world of culture and the individual, indisputable according to Stepanov is the statement that the concept belongs to consciousness and includes, in contrast to the notion, not only descriptive-classification, but sensory-volitional and figurative and empirical characteristics as well [6, 41]. From the standpoint of cognitive linguistics, D.S. Likhachev understands "concept" as a substitute for the notion of "hint at possible meaning" and as "a response to previous human language experience." In this case, the concept is interpreted as an individual meaning in contrast to the collective, fixed in the dictionary meaning [3, 282]. A completely different understanding of the concept is offered by A.B. Solomonik, who believes that the concept is an abstract scientific notion developed on the basis of specific life understanding [5, 246].

Since the concept is characterized by its heterogeneity, in modern linguistics there are specific and abstract, individual and group concepts. One of the most famous is A.P Babushkin's classification, which is based on the semantic-structural principle. Thus, within the cognitive approach, the author identifies the following types of concepts:

- 1) mental pictures as specific visual images;
- 2) schemes – less detailed images;

- 3) hyperonyms – very generalized images;
- 4) frames – a set of associations that we store in memory;
- 5) insights – knowledge about the functional purpose of the subject;
- 6) scenarios – knowledge of the plot sequence of events;
- 7) kaleidoscopic concepts – a set of scenarios and frames that are associated with feelings and experiences [1, 43-67].

The features of a concept are non-isolation; openness as the inexhaustibility of their content; their presence within a certain way of organized conceptual spheres, which are the background of the concept; integrity and non-rigid structure; dynamism and creativity as the ability to change, replenish new knowledge, refine [4]. The concept can be denoted by a word, phraseological unit or presented in the form of an expanded phrase.

Thus, the notion of concept is a special result of individual cognition, which does not have a rigidly established structure and specific definition. A person can update the concept by including it in mental activity; to represent a concept expressing it in language in different textual forms, thus forming a national conceptsphere – a set of categorized, processed, standardized concepts in the minds of the people.

LITERATURE

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж : Изд.-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. – 104 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
3. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. М., Academia, 1997. – С. 280–287.
4. Селіванова О. О. Концептуальний аналіз: проблеми та принципи [Електронний ресурс] / О. О. Селіванова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика». – №4. – 2006. – С. 194–197
5. Соломоник А. Б. Семиотика и лингвистика / А. Б. Соломоник // М. : Молодая гвардия, 1995. – 352 с.
6. Степанов Ю. С. Концепт / Ю. С. Степанов // Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – С. 40–76

Kateryna Halatsyn

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering #2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

Alla Feshchuk

*teacher at the Department of English for Engineering #2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"*

INTERPERSONAL INTERACTION CULTURE OF THE FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE

In building a new society with its inherent integration processes, an essential quality of a competitive specialist is ability to interact productively with other people. This interaction implies understanding other people's positions, a tolerant attitude towards them, and the ability to cooperate constructively with others. The practice of everyday life convincingly proves that interpersonal communication and interpersonal interaction are essential means of successful performance of any professional activity, including the professional work of a future engineer.

Interpersonal interaction is understood as an integral system of interdependent and complementary individual actions of two or more of its participants, the behaviour of each of which is an incentive and simultaneously a response to the behaviour of others, their actions are aimed at achieving a specific typical result, as well as personal development of each participant. General and most characteristic features of interpersonal interaction were also defined: awareness of joint goals, ability to work together, mutual respect and tolerance, tolerance, dialogue and dialogic relations, cooperation, providing unity and integration of people.

The psychological and pedagogical literature analysis indicates that a person's culture determines behaviour and actions both in professional activity and in everyday life. The basis of a person's cultural behaviour, its basis is the inner world of a person, values, needs, motives, which determines a person's compliance with norms and rules of interpersonal interaction culture, or, on the contrary, ignoring them [1, 151–152; 2].

As interaction is considered an activity covering, firstly, the professional sphere and, secondly, personal sphere, i.e. self-improvement and self-regulation of intellectual, volitional and emotional personal components, we understand interpersonal interaction as one of the factors of personal general culture formation. In its turn, the culture of interpersonal interaction is defined as one of the essential components of

general personal culture, which provides integration of a person with the society, promotes productive communication in the joint activity, develops readiness for cooperation and partnership [4].

We have defined the main directions of interpersonal interaction culture formation for students of higher technical educational institutions. First of all, it concerns the development of motivational and value spheres of a future engineer's personality and awareness and perception of interpersonal interaction culture as value, including professional one. It is also vital for students to learn about the culture of interpersonal interaction, its structure, role in personality formation, ways of development and improvement, methods of diagnostics and self-diagnostics [3].

The study focuses on English language teaching in higher technical education institutions as one of the effective means of forming a culture of interpersonal interaction of students. In particular, in learning English, apart from traditional tasks – reading, writing, listening, we have also defined several tasks, which solution is aimed at shaping the culture of interpersonal interaction of students. So, first of all, we are talking about deepening the knowledge of future engineers about the essence of communication, its functions, the definition of the concept of interpersonal interaction, dialogue, polylogue, communicativeness, etc.; formation of communicative skills of students and development of their personal qualities. The tasks mentioned above can be implemented by supplementing the content of the English curriculum with appropriate theoretical material, selected tasks for practical and independent work.

Conclusion. The formation of interpersonal interaction culture for students of higher technical educational institutions is one of the priority tasks of higher school and one of the directions of future specialists' professional training because the culture of interpersonal interaction itself serves as a determinant of specialist's professionalism.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будник О. П. Діалогізм як принцип гуманітарної освіти / О. П. Будник // Філософські проблеми гуманізації освіти : матеріали міжнародної наукової конференції. – Одеса, 2003. – С. 151–152.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 255 с.
3. Галацин К. О. Особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / К. О. Галацин // Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. – Луцьк : РВВ Вежа, 2012. – № 8 (233). – С. 54–59.
4. Євтух М. Б. Культура взаємин / М. Б. Євтух, Т. В. Черкашина : Підручник. –3-те вид., переробл. і допов. –Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2012. – 340 с.
5. Мельникова І.М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : Навчальний посібник.– К.: ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.

ВАРІЮВАННЯ ТОНАЛЬНОГО ІНТЕРВАЛУ В ІНТОНАЦІЙНОМУ ОФОРМЛЕННІ АНГЛОМОВНИХ ДИНАМІЧНИХ ОПИСІВ ПРИРОДИ

Вивчення тональної складової динамічних описів англomовної прози покликане доповнити існуючі доробки у галузі інтонології прозових текстів та поглибити лінгвістичні знання щодо функціонування компонентів тональної підсистеми інтонації актуалізованих пейзажних описів. Одним з таких параметрів є тональний інтервал, який функціонує між інтоногрупами та на стиках ділянок «передтакт – такт», «шкала – ядро», «ядро – затакт».

Отже, метою праці є встановлення варіацій функціонування тонального інтервалу між інтоногрупами та на різних ділянках динамічних описів природи шляхом аудитивного аналізу.

Для досягнення поставленої мети було створено робочу класифікацію лінгвістичних ознак пейзажних описів англomовної прози [2], згідно якої виокремлювалися динамічні описи з масиву експериментального матеріалу. Аудитивний аналіз дібраних уривків здійснювали аудитори-фонетисти відповідно до розроблених програми й методики експериментально-фонетичного дослідження [1]. Під час перцептивного аналізу аудитори визначали види досліджуваного параметру за напрямком руху тону на певній ділянці (позитивний і негативний) та шкалою комплексу перцептивних градацій (широкий, розширений, середній, звужений, вузький, нульовий).

У ході аналізу функціонування тонального інтервалу між інтоногрупами динамічних описів, аудитори відзначали високу частоту нульового тонального інтервалу (45,15%), що сприяє смисловій зв'язності й цілісності описового тексту. Наступними за числовими показниками стали негативний широкий (30,36%) та позитивний розширений (20,04%) інтервали. Позитивний розширений інтервал фіксується на стиках між інтоногрупами, де кожна наступна семантично вагоміша інтоногрупа, оформлюється високими й середніми спадними тонами, та наступних інтоногруп, тональний рівень початку яких є середнім підвищеним або високим, що підкреслює їхню важливість для всього опису. Негативний широкий різновид цього параметра на аналізованій ділянці

маніфестує стики між інтоногрупами, оформленими високими алотонами висхідного тону, та інтоногрупами із середнім або середнім зниженим/низьким тактом. Наявність негативного широкого інтервалу між інтоногрупами у поєднанні з темпоральними модифікаціями, розширеним/широким тональним діапазоном, високими термінальними тонами, певними типами шкал сприяє виділенню кульмінаційних моментів опису в цілому, а також відзеркалює їхню видову належність та впливає на підвищення рівня емоційно-прагматичного потенціалу до високого.

На ділянці "передтакт-такт" у динамічних описах зареєстровано високу рекурентність позитивних середнього (65,00%) та розширеного (30,00%) тонального інтервалу. Це пояснюється тим, що ці різновиди тонального інтервалу маніфестують середній та високий тональний рівень початку поступово спадної ступінчастої шкали з порушеною поступовістю, що призводить до наростання динаміки під час усної актуалізації динамічного фрагменту й таким чином надає значущості цій ділянці інтонаційного контуру.

На ділянці "шкала-ядро" зафіксовано нульовий, позитивний розширений та негативний середній тональні інтервали. Найрекурентнішим в динамічних описах є нульовий інтервал (31,10%). Це зумовлено початком реалізації термінального тону, який не інтенсифікує інтоногрупи і не позначає нову чи важливу інформацію. Переважання негативного середнього інтервалу (16,80%) між перед/ядерною частиною і термінальною ритмогрупою спостерігається в інтоногрупах зі спадним тоном, які є емоційними чи інформаційними центрами описів. Наявність розширеного позитивного різновиду інтервалу (10,66%) на аналізованій ділянці підвищує семантичну вагу певної інтоногрупи та емоційний рівень фрагмента в цілому.

Найрекурентнішим тональним інтервалом на стику ядра та затакту в досліджуваних описах є нульовий (65,00%). Цей різновид інтервалу зареєстровано в інтоногрупах, позначених рівним або спадним тоном й низьким рівним затактом. Динамічні описи мають значні показники позитивних звуженого (17,18%), середнього (13,5%) інтервалів між ядром і затактом в інтоногрупах, оформлених висхідним тоном. Відмінною рисою досліджуваного виду описів є наявність позитивного розширеного тонального інтервалу (12,5%), що свідчить про зростання їхньої динамічної складової. Зазначений вище вид інтервалу між ядерним складоносієм і затактом у поєднанні з модифікаціями темпу і гучності, виділенням певних лексем

спеціальним підйомом, складним інтонаційним контуром інтоногруп надають описам емоційності, що змінюється від низького до середнього й високого рівнів.

У ході перецептивного аналізу динамічних описів природи зареєстровано варіювання різновидів тонального інтервалу на стику між інтоногрупами та на всіх ділянках їхнього інтонаційного контуру. Міжсинтагменний тональний інтервал варіює у нульовій, розширеній та широкій зонах. Стики ділянок інтонаційного контуру інтоногруп розглядуваних описових фрагментів характеризуються функціонуванням позитивного середнього і розширеного інтервалів між передтактом і тактом; нульового, позитивного звуженого та негативних середнього і вузького інтервалів між шкалою і ядром; на ділянці "ядро-затакт" – позитивного середнього і звуженого тональних інтервалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк І. Л. Експериментально-фонетичне дослідження англомовних прозових описів природи / Інна Гуменюк // Вісник Черкаського університету, Серія: Філологічні науки. – 2011. – Вип. 213. – С. 161–165.
2. Гуменюк І. Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англомовної прози / Інна Гуменюк // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – 2009. – Вип. 81 (2). – С. 165–169.

Тетяна Давидова

старший викладач, канд. філол. наук,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОМОВ МАРГАРЕТ ТЕТЧЕР

Ораторське мистецтво Маргарет Тетчер формувалося й удосконалювалося протягом досить тривалого часу. Спочатку її виступи в якості лідера консерваторів не приносили їй успіх. Причиною цьому був, у першу чергу, її різкий, з менторськими нотками голос. Розуміючи, що її голос приносив їй невдачу, Тетчер вирішила працювати над ним. Для досягнення цієї мети запросили спеціальних викладачів – актора Національного театру та колишнього продюсера телебачення. Використовуючи її природний талант уживатися в образ, викладачі Тетчер допомогли створити спеціальний образ для Маргарет та пом'якшити її занадто різкий голос. Величезну роль в її політичній діяльності відіграв зовнішній вигляд, що є дуже важливим для оратора. Навіть у складних

ситуаціях Маргарет була бездоганною. Для багатьох вона входила в списки найелегантніших жінок та була символом країни [3, 63].

Тетчер могла бути ніжною і радісною. але, в той же час, вона відзначалася своїм холодним і непоступливим характером та спосібністю володіти собою. Вона могла переконувати та просто викликати симпатію. Її виступи мали сильний вплив на публіку. Про її майстерність у сфері ораторського мистецтва говорить той факт, що вона завжди виступала в парламенті спікером з питань податкової політики або з приводу державного правління з боку опозиції. Вона вміло вела дебати, була інтелігентною та мала твердий характер.

Однією з найяскравіших сторін її виступів була логіка, кожна думка була чітко сформульована. Вона ретельно готувалася до виступів, підкріплювала їх широкими статистичними даними і фактичними матеріалами. Її промови мали неспростовні докази, які впливали на емоції і створювали міцний фундамент нового переконання. Маргарет Тетчер об'єктивно оцінювала політичну, економічну, військову ситуацію, вона вміло використовувала невербальні засоби впливу на аудиторію. Важливу роль відігравали її чітка дикція, багата інтонація, гучний голос і, власне, самі тексти, наприклад:

The magnificent achievement, Britain and Germany have a strong joint interest, to carry so much of the burden, to keep down inflation, come of age. Germany is too large to be just another player in the European game, but not large enough to establish unquestioned supremacy over its neighbours. Showed this to be an illusion, to tie down, the blunt fact, to express the interests of the largest single actor, it would be idle to deny. American power is so substantial that it dwarfs the power of any other single European country [4].

За час своєї політичної діяльності на посаді прем'єр-міністра Маргарет Тетчер виголосила більше ніж 100 промов, дала більше десятка інтерв'ю, провела безліч бесід. Словник Маргарет Тетчер вражає шириною тематичного діапазону, у який увійшли слова з галузей політики, політичної економії, історії, промисловості, сільського господарства, інженерної та військової справи, логіки, юриспруденції, літератури, архітектури, як-от: *a beautiful city kept beautiful, a country which values its architectural heritage, the grand symphonic melodies and subtle chamber music harmonies, a neat geometrically ordered landscape, a climax of discord and disharmony* [4] та ін.

Вивчаючи промови Маргарет Тетчер, можна говорити про її ораторське мистецтво. Її мова наповнена метафорами, розмовними

словами, епітетами, фразеологізмами. У функціонально-стилістичному аспекті словник Маргарет Тетчер являє собою складний синтез розмовної, наукової, публіцистичної, ділової та повсякденної лексики і фразеології (*performed by an orchestra including vacuum cleaners, scrubbing boards, and taxi-horns, place in a universe governed by an all-loving and all-seeing Creator* або *our idea of God, our vision of Man's destiny* [4]).

Багатим та різноманітним є синтаксис усних виступів Маргарет Тетчер. Для встановлення більш тісного контакту з аудиторією, вона використовує порівняльні синтаксичні конструкції. Її промови мають форму запитання-відповідь. Виступи насичені елементами поетичного синтаксису: риторичними запитаннями, риторичними звертаннями, градацією, окличними реченнями, повтореннями, антитезами [3, 251], наприклад: *I would be proud – proud but also worried* або *Different circumstances, different problems, different assumptions, It is modern in conception, but uncomfortable to live in,* або *In the light of recent history,* або *yesterday's vision of the future* чи *Here we have a prime example of yesterday's solutions, becoming tomorrow's problems* або *Extremely well, were like the light reaching Earth from stars that were long extinct* [4].

Усі ці фактори ефективно впливали на успішність промов видатного політичного діяча. Не забуваючи ані найменших дрібниць, Маргарет Тетчер змогла досягти прихильності не однієї аудиторії. Її завжди підтримували слухачі, зустрічали бурхливими оплесками. Маргарет Тетчер володіла умінням переконувати, доводити правильність своїх міркувань, схилити людей вірити в інші упередження, а багатий словниковий запас та використання різноманітних стилістичних засобів мови приносили величезне задоволення всім тим, хто мав змогу слухати її виступи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воропаева О. Маргарет Тэтчер (жизнь знаменитых людей) / О. Воропаева. – М., 1998. – 57 с.
2. Жуков В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М., 1988. – 186 с.
3. Лопов В.И. Маргарет Тэтчер: человек и политик / В. И. Лопов. – М. : Прогресс, 1991. – 440 с.
4. Margaret Thatcher. Speech in the Hague. "Europe's Political Architecture" (1992 May 15 Fr)
URL <https://www.margaretthatcher.org/document/108296>

Andriy Kovalenko

*Associate Professor, Candidate of Philology,
Sumy Makarenko State Pedagogical University*

LANGUAGE REPRESENTATION OF THE CONCEPT *GLOBAL DISASTER* IN MODERN ENGLISH MEDIA DISCOURSE

The issues focusing on environmental problems and global disasters have always been in the highlight of mass media.

An increasing number of scientific, economic and moral-aesthetic studies on the environment resulted in the emergence of a new kind of discourse – ecological. In this regard, it should be emphasized that ecological discourse attracts the attention of linguistic scholars around the world, as evidenced by the numerous publications on environmental discourse in various languages. [1; 3; 4; 5; 6; 7].

The ecological discourse is analyzed within media discourse, the aim of which is informative, socializing, political influence on consciousness (or forming social idea), entertaining purpose.

Ecological discourse is identified as a coherent verbal or written text conditioned by the situation of intercourse on ecological subject with extralinguistic, sociocultural, pragmatic, psychological factors; it is a text taken in the aspect of ecological events [3; 5].

The notion of concept occupies a central place in cognitive linguistics, which describes one's cognitive abilities, studies how the person's consciousness breaks up reality and selects the most general notions which are united in the system of knowledge about the world. Although a notion of a concept is in a spotlight of modern linguists, there is no unique and generally recognized definition. In cognitive linguistics concept is understood as a substitute of a notion, as a hint to a possible value and as a review on previous linguistic person's experience, concept is interpreted as individual sense unlike the collective fastened meaning in a dictionary [2].

A "disaster" is explained as sudden event that causes a great damage or suffering, loss or a grave misfortune, destruction. Classification of disasters is based on different criteria: by the origin, by the scales of consequences distribution, by the speed of development, by possibilities of prevention. We define the notion *GLOBAL DISASTER* as emergency situations the consequences of which are so huge, that take considerable territories, a few republics, countries, areas and contiguous countries.

The basic structural unit of conceptual space of *GLOBAL DISASTER* is the conceptual field which correlates with the semantic field. Semantic field of *GLOBAL DISASTER* is a structural unity of lexical units which objectivize the concept. The whole range of basic and additional semantic characteristics and their words-indicators is the basis of construction of the conceptual model.

The constituents of conceptual space *GLOBAL DISASTER* are the fields of disasters of technological character, disasters of nature character and disasters of ecological character.

In the research four conceptual fields were singled out: ENVIRONMENT, POLLUTION, ENERGY, CLIMATE CHANGE.

It was discovered that the certain evaluation plan is inherent to conceptual model of *GLOBAL DISASTER*. During the component and contextual analysis of the selected newspaper material negative evaluations are identified: /-/ - NEGATIVELY.

The unambiguity of axiological plan of the conceptual fields testifies to the already formed estimation of emergency situations of the English society. The English press treats mostly NEGATIVELY the emergency situations of different kinds, sees a threat for life, crisis, suffering and losses. Most negatively the English press treats emergency situations of ecological character, evaluation EXTREMELY NEGATIVELY. Emergency situations of ecological character are considered to be the reason of all other misfortunes. Axiological plan of the conceptual microfield of emergency situations of technological character is limited to the estimation BADLY.

LITERATURE

1. Иванова Е. В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе (на материале медийных текстов): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е. В. Иванова // – Челябинск, 2007. – 25 с.
2. Кубрякова Е. С. Концепт. Концептуализация: краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова. – М.: Филол. ф-т МГУ, 1996. – С. 90-94.
3. Ломинина З.И. Экологический дискурс в свете интегрированной парадигмы исследования (некоторые размышления) / З.И. Ломинина // Сборник научных трудов SWORLD по материалам международной научно-практической конференции. – Т. 17. – № 3. – 2010. – С. 95–98. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/uk/component/content/article/274-linguistics-and-foreign-languages-in-the-world-today/5890-lominina-wl>
4. Розмаріца І. О. Лінгвокогнітивні особливості комунікації у сфері екології (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / І. О. Розмаріца. – К., 2004. – 20 с.
5. Созинов А. В. Экологический дискурс: глобальный, национальный и региональный уровни/ А. В. Созинов // [Электронный ресурс]. – Режим

доступу: <http://www.dissercat.com/content/ekologicheskii-diskurs-globalnyi-natsionalnyi-iregionalnyi-urovni>

6. Steciag M. Environmental Discourse in Public Debate in Poland: Relativization, Exclusion and Acceptance/ M. Steciag // Language and Ecology. –V.3. – №2. – 2010. – P. 1 – 16.
7. Verhagen F. C. Worldview and metaphors in the human-nature relationship: an ecolinguistic exploration through the ages/ F. C. Verhagen // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ecoling.net/worldviews_and_metaphors_-_final.pdf

Viktoriia Kozlova

*Associate Professor, Candidate of Philological Sciences
Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University*

EMOTIONAL SPEECH INFLUENCE IN ENGLISH PARENTAL DISCOURSE

Speech influence in a broad sense is an impact on individual and / or collective consciousness and behaviour that is exerted by the use of speech means, in other words, at the expense of messages in the usual language. In a narrow sense, speech influence is considered as specific usage of the structure and functioning of sign systems, and primarily the usual language, in order to transmit messages that have an increased ability to influence the consciousness and the behaviour of the addressee of the message [1].

English parental discourse is defined as a personally oriented communicative interaction that occurs in the family-domestic sphere, where participants: parents and children realize their asymmetric status roles [2]. English parental discourse becomes the area of intensive speech influence through the use of the features of organization and functioning of language units. Speech influence in parental discourse is viewed as the means and aim of the child's socialization process.

Emotional speech influence in parental discourse is directed at the emotional sphere of the child therefore it should evoke and maintain certain emotional states that either contribute to or interfere with the perception of other actions: approval, positive assessment, encouragement, compliment, reward, support, acceptance, emotional proximity. So emotional speech influence presupposes explication of the emotional and evaluative attitude to the addressee in order to correct their system of values.

Implementation of emotional speech influence occurs in the process of interaction of parents with children through verbal and non-verbal

representation of parents' subjective attitude towards various aspects of the assessment: appearance, character, intellectual abilities, behavior, language, skills, values of children. Emotional speech influence in parental discourse assumes positive and negative estimation.

Emotional speech influence in situations of partnership communication involves the expression of a positive attitude towards children that is based on identifying and recognizing their values. The speaker emphasizes the compliance of actions, decisions of the addressee with the norms of socio-ethical behavior. Parents express their positive attitude to appearance, traits of character, intellectual abilities and behaviour of their children. While exerting emotional influence parents utilize lexical units – adjectives of explicit positive semantics. The main structural types of evaluative constructions are the combination of an adjective with a noun, a verb combination with an adverb, predicative constructions. Syntactic means are simple and complex narrative sentences, as well as imperative constructions that express approval and calmness.

Emotional speech influence in dominant communicative situations assumes manifestation of parents' emotional and evaluative attitude towards the children. Parents utilize expressions of condemn to convey reactions to the inconsistency of child's actions with their own patterns of norms and behaviour. Negatively marked constructions of explicit and implicit nature are also applied.

Negatively marked constructions of explicit nature are represented by interrogative sentences and affirmative statements with evaluative negatively marked lexemes. Negative evaluation of implicit character is represented by rhetorical questions. These structures also contain neutral evaluation elements that form a negative evaluation in the context of the message.

At the lexical-semantic level, the evaluative component is allocated in adjectives, adverbs, nouns, verbs. Their dominant semantic property lies in expression of the negative attitude of the subject of evaluation toward the object of evaluation. Expressiveness of the utterances is achieved by language means of category of negation.

Non-verbal means are the important factor in realizing emotional speech influence in English parental discourse. Kinetic components that function autonomously as well as in combination with a verbal component become a marker of speaker's intentions. Proxemic components identify the intentions of the speaker. Prosodic components

intensify the significance of statements of esteem and contribute to the implementation of communicative aims of parents.

The prospect of further research lies in the complex investigation of communicative strategies and tactics of emotional speech influence of English parental discourse.

LITERATURE

1. Паршин П.Б. Речевое воздействие : основные формы и разновидности / П.Б. Паршин // Рекламный текст : Семиотика и лингвистика. – М., 2000. – С. 55-75.
2. Козлова В.В. Реалізація виховного впливу в англomовному парентальному дискурсі: структурно-семантичний та прагматичний аспекти : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Козлова В.В. – Харків, 2012. – 219 с.

Олена Краснова

студентка 362 групи

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

ВІДТВОРЕННЯ КОНЦЕПТІВ «ДОБРО» І «ЗЛО» (НА МАТЕРІАЛІ ПЕРЕКЛАДУ РОМАНУ ДЖЕКА ЛОНДОНА «БІЛЕ ІКЛО»)

В роботі досліджуються різні методи до вивчення терміни «жанр» у сьогоdnішньому перекладознавстві. Головну увагу сконцентровано на різних трактуваннях досліджуваного терміну як у вітчизняному, так і в зарубіжному перекладознавстві, а також на виявленні головних особливостей зазначеного феномена. Дослідження ідентифікує зміщення акцентів з осягнення жанру як структуралістської структури, зате вказуючи на його когнітивну природу.

Поняття жанру містилося вже в працях Аристотеля (384-322рр. до н. е.), але в понятійному апараті літературознавства, лінгвістики та перекладознавства воно вкоренилося лише протягом останніх століть (М. Бахтін, Ю. Тіньянов, Т. Бовсунівська, Н. Копистянська, Т. Некряч, Н. Новикова, Г. Стен, І. Шама, А. Раті, І. Струк).

Дослідження жанру з перекладних позицій є однією з актуальних недоліків сьогоdnішніх філологічних досліджень. Дана актуальність обумовлена не лише відсутністю однозначної дефініції жанру, незважаючи на велику кількість досліджень в області жанрології, а й перш за все нечисленними дослідженнями в області перекладу.

Жанр – історично сформований вид художнього твору, який синтезує характеристики змісту та форми певного виду твору, має відносно стійку композиційну структуру, яка постійно розвивається та збагачується. Саме визначення жанру налаштовує читача на

певний зміст. У цьому сенсі жанрами є епос, роман, новела, поема, медитація, ода, трагедія, водевіль тощо [1].

Взаємодія жанрів призводить до появи нових жанрових форм, тому з'явилися кіноповісті, оповідання.

Жанр – це не щось застигле, воно змінюється, кожна епоха наповнює його своїм змістом. Аж до XIX ст. жанри мали явні відмінності. У літературі XIX - XX століть спостерігається атрофія жанрів, рідко використовуються строго регламентовані структури. Динаміка розвитку жанру призводить до руйнування старої жанрової системи.

Жанр – це змістовна форма. Вважається, що визначальною рисою жанру є зміст. Так, елегія давно була переважно сумною піснею. У Стародавній Греції він мав форму вірша, який складався з гексаметра та пентаметра. Згодом елегія відмовилася від цієї форми, але несла сумний зміст протягом усієї історії розвитку. У деяких жанрах враховуються композиційні та версифікаційні особливості творів мистецтва, як у випадку з газелями, рубінами, танками, рондо, сонетами. Деякі жанри характерні лише для деяких національних літератур, наприклад: колядки та думи для українців, саги та вихри для ірландців та скандинавів [1].

«Біле Ікло» (інші назви «Білий Зуб» та «Білозуб») – пригодницька повість Джека Лондона, головним героєм якого є вовк на прізвисько Біле Ікло. Уперше твір опубліковано в кількох номерах журналу «The Outing Magazine» з травня по жовтень 1906р. Оповідається про долю прирученого вовка під час золотої лихоманки на Алясці наприкінці XIX століття. Значну частину історії показано очима тварини – зокрема, самого Білого Ікла. Повість зображає різне ставлення людей до тварин, добро і зло.

Слід відзначити, що у своєму творі, Джек Лондон як висновок підводить те, що саме добро, завжди, в будь-яких обставинах перемагає зло, яким би сильним воно не було, оскільки саме добро представляється у творі «Біле Ікло», як щось невід'ємне в житті, як важливу складову повсякденності [3]. Він стверджує що в кожному є добрі почуття і саме добро, просто дехто його поглинає в собі злими помислами, але саме добро, завжди дає про себе знати в різних життєвих митуаціях [2].

Повість Джека Лондона «Біле Ікло» вчить нас любові до тварин, вірності, справедливості. Про те, що добро завжди перемагає зло, в будь-якому випадку чи ситуації, все це є лише питанням часу, оскільки добро є найвищим посуттям в житті та найнеобхіднішим [4].

Отже, міра добра і зла в кожній людині визначає її людську суть, її моральну цінність. А любов породжує любов, так само як ненависть спонукає до відповідного почуття. Отож, повість "Біле Ікло" розповідає про мужність і доброту сильних, захоплюючись ними. А ще ця книга вчить любити все живе на землі. Так вирішує конфлікт між добром і злом Джек Лондон.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жанрові модифікації у сучасній пригодницькій прозі для дітей. URL: <https://chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/674> (дата звернення 11.08.2021).
2. Лебідь О. Відтворення в мові перекладу лінгвостилістичних особливостей перекладу. URL: <http://www.vtei.com.ua/doc/16.10.2015/66.pdf> (дата звернення 11.08.2021).
3. Г.П. Федунова «Джек Лондон художня література» Москва. 2003
4. Калюжная Л. Джек Лондон Электронный ресурс / Л. Калюжная // Режим доступа : <http://www.bibliotekar.ru/pisатели/77.htm>. (дата звернення 11.08.2021).

Олена Мартинюк

*Доцент, канд. пед. наук,
Хмельницький національний університет*

ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РІЗНОВИДІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Значна кількість науковців-лінгвістів беззаперечно вважають англійську мову глобальною [1–3]. Соціолінгвістичні особливості розвитку англійської мови у світовому контексті ґрунтовно досліджуються зарубіжними (Я. Бломмарт, Г. Віддоусон, Д. Гредол, Е. Ерлінг, Б. Какру, Д. Кристал, Т. Макартур, А. Пеннікук, Ф. Сарджент, Р. Філіпсон та ін.) та вітчизняними (Б. Ажнюк, Н. Пелагеша, О. Хоменко та ін.) фахівцями.

Беручи до уваги те, що англійською мовою розмовляють у більше ніж 100 країнах, у лінгвістичних джерелах знаходимо численні її різновиди, наприклад: американська, британська, австралійська, новозеландська, канадська, євро-англійська, ірландська, хінгліш (суміш хінді та англійської) китайська, японська, карибська, мексикансько-американська, пакистанська, нігерійська, філіппінська, шотландська, сінгапурська, південноафриканська, уельська, зімбабвійська та інші.

Важко виділити, які саме чинники є найбільш важливими у процесі створення нових різновидів мови. Зазвичай розрізняють внутрішньомовні чинники, пов'язані з природою окремої мови, її

фізичними та когнітивними проявами, а також зовнішньомовні, переважно соціальні, чинники (влада, престиж, соціальна ідентичність).

Підкреслимо, що окремий різновид англійської мови характеризує своєрідна сукупність ознак. Як правило, існують стереотипи – мовні ознаки, пов'язані з певним регіоном та його мовою. Метою нашого дослідження є виокремлення основних лексико-граматичних особливостей розвитку різновидів англійської мови.

На *лексичному* рівні розвиток різновиду англійської мови характеризується повою слів-запозичень з корінних мов, які зазвичай з'являються в характерній хронологічній послідовності. Найбільш ранніми запозиченнями є топографічні терміни – назви місць, річок та гір, взяті у корінного населення (наприклад, індійські топоніми в Північній Америці, аборигенні в Австралії та маорі в Новій Зеландії). Невдовзі з'являються назви місцевих рослин і тварин, які становлять значну частину слів, запозичених з місцевих мов: «dingo», «koala», «kookaburra» (Австралія); «kiwi», «kauri» (Нова Зеландія); «simba» (Східна Африка), «tsetse» (Південна Африка) тощо.

Предмети та звичаї, в основному ті, що пов'язані з культурою корінних народів, запозичуються разом із формуванням уявлення про їх суть та особливості. Сюди Е. Шнайдер відносить: назви фізичних об'єктів: «tanoa» («bowl») (Фіджі), «nulla-nulla» («club»), «kylie» («boomerang») (Австралія), «hangi» («earth oven»), «waka» («canoe») (Нова Зеландія); їжу: «fufu» (Західна Африка), «ugali» (Східна Африка); одяг: «akwete» (Нігерія), «makgabe» (Ботсвана), «dhoti» (Індія); соціальний статус та звичаї: «bumiputra» («native»), «datok» («ruler») (Малайзія); «mana» («prestige») (Нова Зеландія); релігійну лексику та забобони: «taboo» (Полінезія), «tagathi» («witchcraft») (Південна Африка), «thahu» («curse») (Кенія) тощо [4].

Творче вкорінення цих слів в різновиди англійської мови свідчить про їх сполучуваність з англійським лексичним матеріалом на *словотворчому* рівні та формування так званих гібридних сполук. Прикладами є «talanoa session» («chat») (Фіджі), «hoisin sauce» (Гонконг), «whare boy» (Нова Зеландія), «nobat drums» (Малайзія), «dhobi-washed» (Індія). Мови корінних народів також чинять опосередкований вплив, призводячи до калькування, тобто дослівного перекладу фраз англійською мовою («lucky money», Гонконг) або відтворення культурних метафор («second burial»; «shell palm kernel for the fowls» («waste time in an unproductive activity»), Ірбо, Нігерія).

Загальноприйняті моделі словотворення, описані для стандартної англійської мови, також є ефективними для утворення нових лексичних одиниць у її різновидах. Однак Е. Шнайдер припускає, що в цих різновидах поєднання морфем для побудови нових складних слів є набагато більш поширеним, ніж редуційні типи скорочення та аббревіації слів [4]. Сюди належать: нові сполуки та гібридні поєднання: «dragonhead» («top leader of a triad») (Гонконг), «big father» («father's elder brother») (Фіджі), «sharemilker» (Нова Зеландія), «airflown» («freshly imported food») (Сінгапур), «cow-eater» (Індія), «blueground» («diamond-bearing ground») (Південна Африка), «wife inheritance» («widow inherited by brothers of the deceased husband») (Східна Африка), «motor park» («bus and taxi station») (Нігерія); деривація, тобто додавання словотвірних префіксів або суфіксів (як -y, -dom, -ism, de- та ін.): «mountie» (Канада), «cooliedom», «goondaism» (Індія), «overlisten», «impressment» («burden») (Кенія) тощо.

Розглядаючи *граматичний* аспект розвитку різновидів англійської мови, науковці виділяють такі особливості як: багаторазове заперечення (використання більше ніж одного заперечного мовного засобу у реченні, наприклад, «I don't have nothing to do», використання заперечного прислівника «never» для простого минулого часу (Past Simple Tense): «I never called him yesterday», займенника «me» замість «I» для координування: «Me and John went there», та прикметників у ролі прислівників: «real good». Дж. Чемберз припустив, що існують «діалектні універсалії» – нестандартні мовні форми, поширені у всьому світі. Однак, саме поняття «діалектні універсалії» та їх приклади залишаються спірними [2].

Існує значна кількість граматичних зразків, які вважаються характерними для нових різновидів англійської мови. Е. Шнайдер пропонує таку їх класифікацію: упущення флективних суфіксів, наприклад, у дієсловах третьої особи однини –s («she drink milk», Філіппіни), в іменниках у множині (both area, Шрі Ланка); ігнорування дієслівних маркерів минулого часу («I did a lot of things – I laze about», «I go for movies», Сінгапур); утворення множини незлічувальних іменників, що робить їх злічувальними: «furnitures», «alphabets letters», «staffs», «equipments» (явище, поширене в Африці та Азії); розбіжності у правилах вживання артикля (його упущення та додавання), властиві азійським різновидам; вживання дієслів стану у тривалому часі («She is owning», Малайзія; «You must be knowing him», Індія); інверсія у так званих «вставних» запитаннях

(imbedded questions), відсутність інверсії у питальних реченнях («I asked him where is he?», Пакистан; «What I must do?», Південна Африка; інваріантні розділові запитання: «You'll do the job, isn't it?» (Індія), «eh?» (Канада); упущення складових частин речень, особливо підмета, наприклад: «Can» (Сінгапур), «Is nice food» (Уганда), «Here is not allowed to stop» (Гонконг); редуплікація, в основному для посилення прикметників: «small-small», «different-different» (Індія), «same-same» (Азія) [4].

Отже, на лексичному рівні запозичення з корінних мов, новоутворення, спричинені семантичним зсувом, словотворчими процесами на зразок складання основ, деривації, гібридизації та калькування, сприяють утворенню нових виразів. На граматичному рівні найбільш поширеними є такі мовні явища як нестандартні форми («діалектні універсали»), а також новоутворення на межі лексики та граматики. Тому, у певному сенсі, мовні різновиди мають власне життя, вони розвиваються за внутрішніми законами та принципами за сприянням об'єктивних чинників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хоменко О. Роль англійської мови в умовах глобалізації / О. Хоменко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ: ДДПУ, 2013. – Вип. 61. – С. 203-217.
2. Chambers J. K. Sociolinguistic Theory / J. K. Chambers. – Malden, MA, Oxford: Blackwell, 2003. – 320 p.
3. Kachru B. World Englishes: approaches, issues and resources / B. Kachru // Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – Volume 25. – Issue 1. – P. 1–14.
4. Schneider E. W. English Around the World / E. W. Schneider. – New York: Cambridge University Press, 2011. – P. 189-206.

Лілія Молгамова

Викладач,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ЛІНГВОСИНЕРГЕТИКА ДИСКУРСУ

Сучасний стан лінгвістичної науки характеризується зміною методологічних принципів та об'єктів дослідження, що потребує нових системних, комплексних синергетичних підходів до вивчення досліджуваних явищ як складних систем, що самоорганізуються.

Лінгвосинергетику визначають як один із методологічних підходів до опису динамічного простору мови як послідовної зміни протягом станів мовної мегасистеми. На відміну від традиційної

лінгвістики, яка в рамках структурно-системної парадигми детально описувала стійкі стани мовної системи, лінгвосинергетика звертає увагу на ситуацію так званого фазового переходу, а саме на реорганізацію та перебудову системи через зовнішні чинники [3, 20].

Дискурс як складна система, що самоорганізується, є об'єктом трансдисциплінарного вивчення – лінгвосинергетика. Актуальність дослідження зумовлена нагальною потребою проаналізувати синергетичні категорії дискурсу з метою розкриття сутності останнього.

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки дискурс визначається як лінгвістична одиниця спілкування, яка відображає диференційоване різноманіття картини світу, що включає: ситуації соціальної взаємодії, які типізуються; учасників соціальної взаємодії; соціальні норми та конвенції; культурологічні уявлення й форми [1, 22].

Спираючись на категоріальний апарат лінгвосинергетика можемо надати таке визначення дискурсу. Дискурс – це складна система, що саморозвивається, характерними ознаками якої є системність, здатність до самоорганізації, гомеостатичність, нелінійність, незамкненість, нестійкість, емерджентність, інтердискурсивність, симетричність/асиметричність.

Гомеостатичність дискурсу реалізується у прагненні смислів дискурсу до реалізації комунікативної мети. Нелінійність проявляється в тому, що результат суми впливів на систему не дорівнює сумі результатів цих впливів, тобто результат непропорційний зусиллям. Незамкнутість дозволяє еволюціонувати системам від простого до складного, оскільки кожен елемент може розвиватися, ускладнюватись тільки при обміні речовиною, енергією, інформацією. Категорія нестійкості властива дискурсу. Стани нестійкості прийнято називати точками біфуркацій, які з'являються у будь-якій ситуації народження нової якості і характеризують межу між старим та новим. Дискурс характеризується емерджентністю, проявом особливих властивостей системи, не властивих ні одному зі складових її підсистем та блоків. Емерджентність – це збільшення змісту, що виявляється у значних ситуаціях спілкування, структуруючи фрагменти семантичних та асоціативно-смилових полів тексту, що створює ту чи іншу модифікацію інваріанту тексту. Інтердискурсивні зв'язки передбачають «когнітивне перемикання» з однієї системи знання чи типологічної моделі текстовиробництва на іншу [2].

Перспективним вважаємо прослідити реалізацію вищезазначених лінгвосинергетичних категорій дискурсу у різних жанрах дискурсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Омельчук Ю.О. Псевдоновини як жанр сучасного англомовного медіадискурсу: лінгвокогнітивний, когнітивно-прагматичний параметри : дис. ...канд. філолог. наук : 10.02.04 – германські мови. – Херсон, 2011. – 220 с.
2. Самкова, М. А. Основы лингво-синергетического подхода к изучению дискурса / М. А. Самкова // Лингвистика и межкультурная коммуникация – инновационные подходы и пути развития. В 2 книгах. Книга 2: монография / [авт. кол.] – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2013. – С. 19-31.
3. Dombrovan, T. I. An Introduction to Linguistic Synergetics. Cambridge Scholars Publishing, 2018. 152 p.

Олена Свєрдленко

Викладач,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛІМЕРИКІВ І КОЛОМИЙОК

У широкому значенні фольклор – це колективна творча діяльність певного народу. Він переважно включає усну народну творчість (поезія, легенди, казки, перекази, епос, жарти, прислів'я, приказки, тощо), а також музику, традиції й обряди, театр, образотворче мистецтво.

Ми виокремимо лише обмежену частину народної творчості – поезію, але у дуже вузькому сегменті. Зокрема, порівняємо поетичні форми, що є специфічними для традиції двох культур: англійської й української. Мова піде про такі поетичні форми як лімерики й коломийки.

Зазначені поетичні форми мають як спільні, так і відмінні риси. В першу чергу, їхньою спільною рисою є те, що мова і лімериків, і коломийок – це розмовно-побутове мовлення, піднесене до мови поезії. Їх також об'єднує ще одна характерна ознака. І лімерики, і коломийки мають фіксовану, впорядковану поетичну форму.

Так, стандартною формою лімерика є п'ятирядкова строфа, складена анапестом чи амфібрахієм, в якій римуються перший, другий та п'ятий рядок. Ці рядки мють по три склади і три стопи. Третій і четвертий рядок римуються між собою і мають дві стопи. Загальна схема римування у лімеріку має вигляд ААББА:

There was an old woman of Leeds
Who spent all her time in good deeds;
She worked for the poor
Till her fingers were sore,
This pious old woman of Leeds [1, 51].

There was an old woman of Norwich,
Who lived upon nothing but porridge;
Parading the town,
She turned cloak into gown,
The thrifty old woman of Norwich [1, 173].

Коломийка – зазвичай дворядкова народна пісня (співанка). У коломийках у записах В. Гнатюка надається таке визначення цій поетичній формі: «Коломийки – коротенькі, здебільшого дворядкові або чотирирядкові пісні. Найпоширеніші вони в Західній Україні» [2, 170]. Кожен рядок коломийки має 14 складів з обов'язковою цезурою після восьмого складу:

Ой ти маєш сиву свиту, а вороні коні,
Як до мене приїжджаєш, я плещу в долоні [2, 179].
Та не вчора того було, та не нині буде,
Що пішли потанцювати такі старі люди [2, 204].

З наведених вище прикладів можна пересвідчитися, що опора для складання лімериків і коломийок – це римування і чіткий ритм.

І лімерики, і коломийки мають всі ознаки поетичних художніх творів. Так, крім рим і ритмики, вони широко застосовують тропи, як метафоричної, так і метонімічної груп. Також в них широко використовуються синтаксично-стилістичні засоби, зокрема паралельні конструкції і різні види повторів. Правда, стилістичний синтаксис є більше типовим для коломийок і менше для лімериків.

Проте, попри чітку заданість форм лімериків і коломийок, також можна спостерігати порушення такої чіткої форми. Цей прийом використовуються як стилістичний засіб. Так, є лімерики, в яких замість обов'язкових п'яти рядків їх на один менше (пояснення цьому дає сам сюжет лімерика, в якому опвідається про людину, у якої вони виходили закороткі). Є лімерики, в яких порушується система римування чи кількість складів в останньому рядку. Але це все приклади пародіювання «справжніх» лімериків. У коломийках найчастіше трапляється порушення рими. Це переважно застосовується в тих коломийках, де логічною римою до певного слова є слово непристойне.

Іронічний, навіть глузливий, характер, часто на межі пристойності, ба навіть за її межою – ще одна спільна риса цих поетичних форм. Так, зокрема, укладач найбільшої й найавторитетнішої збірки лімериків Гершон Легман стверджував, що лімерики, як справжній фольклорній формі, завжди притаманна

певна обсцентність. Серед корпусу коломийок також виокремлюється група «сороміцьких коломийок».

Цікаво кинути короткий погляд і на тематику цих віршованих творів. Ми вже звертали увагу на розмовно-побутовий характер лімериків і коломийок. Зауважимо, коломийки більше описують ситуації повсякденного життя. В лімериках основний акцент робиться на абсурдності, нереальності описуваної ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Mother Goose Rhymes. Сборник / Сост. Н.М. Демурова. На англ. яз. – М.: Радуга, 1988.– 684 с.
2. Бандурка: Українські сороміцькі пісні / Упорядник. М. Сулима. – К.: Дніпро, 2001. – 280 с.

Сова Майя

Викладач,

Хмельницький національний університет

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ТА КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТИ НОВОУТВОРЕНЬ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ПЕРІОДУ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Об'єктом нашого аналізу є, одне з найбільш дискусійних в даний час питань, про співвідношення лінгвокультурології та когнітивної лінгвістики. Принципи когнітивної лінгвістики лежать в основі всіх лінгвістичних дисциплін, пов'язаних з вивченням людини, його мислення і пізнавальної діяльності (в тому числі лінгвокультурології, психолінгвістики та ін.).

З розвитком різних галузей мовознавства з'являються нові підходи до вивчення неологічної лексики: лінгвокогнітивний, лінгвокультурологічний, гендерний, еколінгвістичний і ін. Лінгвокультурологічний підхід до дослідження нових лексичних одиниць дозволяє визначити, як в них втілюються елементи культури, нові реалії, важливі в процесі міжкультурної комунікації.

Відправною точкою багатьох лінгвістичних класифікацій нових слів служить критерій «простір», який розглядається в зрізі системи мови в цілому. Підхід до нового слова з позицій психолінгвістичної концепції слова змінює саме уявлення про простір як сферу функціонування новацій.

У роботі Н. Д. Гордєєвої та В. П. Зінченко подається тлумачення руху психічної діяльності людини, яка може бути описана за

допомогою уявлення про її власний хронотоп, тобто простір і час, в якому вона існує [1]. «Хронотоп живого руху характеризується активністю. Він не існує цільним в кожний окремий момент часу, тому його важко уявити. У хронотопі простір та час існують як єдність протилежностей. Простір - це зупинений час, а час - це рухомий простір. Єдність простору і часу в хронотопі означає можливість їх переходу один в один» [2].

Термін неологізм-хронотоп, вперше був сформульований І. Г. Ольшанським [3], і в подальшому осмислений у дисертаційному дослідженні О. В. Півоварової, який у контексті нашого дослідження ми розуміємо як певний вид неологізмів, що виникають внаслідок нової мовної ситуації під впливом екстралінгвістичних факторів, що територіально охопили весь Китай у певний період часу з 2019-2021 рік.

У лексиці періоду пандемії COVID-19 можемо виділити групи ключових слів, які мають найбільшу словотвірну продуктивність (вони утворюють словотвірні центри): *病例 випадки захворювань на коронавірус, 患者пацієнт, хворий, 病毒вірус*. Вони є лексичними прототипами і концептуальними центрами пласта нової лексики даного періоду.

1) *病例* [bìnglì] виступає у якості активного компоненту складних іменників, що утворились у період пандемії. *病例* є центральним компонентом у 8 словникових одиниць, до прикладу: *疑似病例* [yísi bìnglì] *підозра на зараження*, *确诊病例* [quèzhěn bìnglì] *підтверджений випадок зараження та ін.*

Ряд визначень та фраз, які вказують на випадки захворюваності: *全球新冠确诊病例* *підтверджені випадки нової коронавірусної епідемії у світі*, *无报告病例天数* *дні без зареєстрованих випадків на захворювання та ін.*

2) *患者* [huànzhe] є ще одним активним компонентом, який утворив ряд складних іменників. *患者* є центральним компонентом у 6 слів, до прикладу: *轻症患者* [qīngzhèng huànzhe] *пацієнт із легкою*

формою хвороби, 晚期患者 [wǎnqī huànzhe] пацієнт виявлений на пізній стадії хвороби та ін.

Ряд загальноживаних фраз із словом 患者 взятих із публіцистичних видань: 2020年世界患者安全日 Всесвітній день безпеки пацієнтів 2020, 新冠肺炎患者 пацієнт хворий на COVID-19, 患者依从性 підлеглість пацієнту, 新冠肺炎确诊患者 хворий із діагнозом коронавірусної пневмонії.

Слово 患者 створює синонімічний ряд із такими словами: 病人 [bìngrén], 病员 [bìngyuán].

3) не менш активно поповнило словниковий склад китайської мови слово 病毒 [bìngdú]. Дане слово є центральним компонентом у 10 слів. До прикладу: 冠状病毒 [guānzhuàng bìngdú] коронавірус, 变种病毒 [biànzǒng bìngdú] мутуючий вірус, 新冠病毒 [xīnguān bìngdú] коронавірус нового типу та ін.

У китайській мові не існує синонімічного ряду слову 病毒.

При утворенні моделей даного періоду, звертає на себе увагу факт рідкісного використання запозичень, основну масу слів складають новоутворення із китайськими компонентами, однак існують моделі складання слів із запозиченнями. Вони з'являються в таких моделях:

- запозичення + слово китайського походження (Covid-19疫情);
- аббревіатура + слово китайського походження (SARS冠状病毒).

Лінгвокультурологічний аналіз лексики періоду пандемії показав, що в семантиці нових лексичних одиниць представлені національно-специфічні елементи культури і країнознавчі аспекти. Розширення словника відбувається за рахунок найменувань предметів і явищ, які наповнюють лінгвокультурологічний простір. Лексику розглянутого періоду ми розділили на тематичні групи в залежності від позначених понять. Аналіз дозволив представити лінгвокультурологічну класифікацію неологізмів періоду пандемії:

1) терміни на позначення коронавірусу (冠状病毒, 新型冠状病毒, 武汉冠状病毒, 2019-nCoV);

- 2) позначення людей (感染者, 高危人群, 检疫人员);
- 3) симптоми (发烧, 低烧, 干咳, 不适, 头疼, 鼻塞, 呼吸困难, 咳嗽, 胸闷, 食欲不振);
- 4) види лікарень та поліклініки (检疫所, 定点医院, 检疫部门, 发热门诊, 疫控中心, 卫生主管部门);
- 5) заходи для запобігання розповсюдженню інфекції (居家令, 体温筛查, 检测, 封锁, 接种, 社交距离, 严格隔离, 新冠封锁, 隔离措施, 严格隔离政策, 封城令, 自隔离);
- 6) спецодяг для лікарів та цивільних (医用口罩, 护面罩, 护目镜, 防护服, 免洗洗手液, 消毒剂, 酒精洗手液);
- 7) процес пандемії (痊愈期, 潜伏期, 治愈率, 筛查, 人传人);
- 8) пацієнт (重症患者, 病毒患者, 无症状患者, 原发病例).

Отже, робимо висновок, що неологізми пандемії COVID-19 поділяють на неологізми власне китайського походження, неологізми запозичення та неологізми – змішаного походження, у яких запозичення поєднується із китайським словом. Вся лексика може бути поділена на тематичні групи, що допомагає краще зрозуміти країнознавчі аспекти та національну специфіку. Оскільки китайська мова менш формалізована, ніж мови іншої типології, лінгвокультурологічний та когнітивний аспекти дослідження існуючих в ній фактів і явищ є досить важливими і актуальними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия: монография. Москва: Издательство Московского университета. 1982. 208 с.
2. Тогоева С. И. Психолингвистические проблемы неологии: монография. Тверь: Твер.гос.ун-т. 2000. 155 с.
3. Ольшанський И.Г., Гусева А.Е. Лексикология современный немецкий язык: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. Заведений. Москва: Академия. 2005. 416 с.

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ СВІТІ

Гречихін Сергій

*студент 334 групи факультету іноземної та слов'янської філології
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

ІНСТИТУЦІЙНА КРИЗА СИСТЕМИ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: ПРИЧИНИ ТА НАСЛІДКИ

На сучасному етапі реформування та удосконалення систем вищої освіти американський вчений Девід Бекер (David P. Baker) (США) та німецький дослідник Геро Ленхардт (Gero Lenhardt) (Німеччина) стверджують, що система освіти в Німеччині є не досконалою, а існування інституційної кризи (від. англ. institutional crisis) є тому яскравим прикладом. Під поняттям «інституційна криза» тлумачиться, той факт, що у зміст організації та діяльності вишів країни уряд вкладає глибинну, керуючу ідеологію, норми та управлінські модель, що керують поведінкою студента та студентського колективу, при цьому управлінські повноваження уряду зростають: засобами університетської ідеологізованої освіти, керувати цілим прошарком суспільства. Надмірна ідеологія та небажання змін – є характерними ознаками «інституційної кризи» в Німеччині [1].

Дослідники Девід Бекер та Геро Ленхардт переконані, що існуюча криза німецьких дослідницьких університетів ілюструє небажання уряду та провідних науковців країни досить швидко та фундаментально змінювати існуючу систему освіти в країні та створювати нову освітню парадигму, засновану на європейській «глобальній моделі» (від. англ. emerging global model (EGM)) дослідницьких університетів. При цьому вони виділяють три основні причини, що, на їх думку, спричинили кризу в німецьких дослідницьких університетах:

- національна;
- політична;
- структурна.

Національна криза проявляється у небажанні реформувати традиційну, характерну німецькому суспільству гумбольдтіанську

модель університетської освіти, що була створена ще у період Середньовіччя, та була найбільш престижною на протязі багатьох століть (наприклад, створений у 1734 році університет у місті Геттінген, був провідним, всесвітньо-визнаним університетом того часу), на нову притаманну сучасному європейському суспільству глобальну модель дослідницьких університетів. На думку Девіда Бекера німецька модель університетської освіти була прийнята за основу, в процесі розвитку та становлення американської моделі вищої школи (наприклад, елітний університет імені Джона Хопкінса та Чикагський університет), що творчо поєднувала три основні єдності: викладання, навчання та дослідження [2]. Варто відзначити, що до початку XIX століття німецька модель університетської освіти, була взірцем наукової діяльності для деяких американських університетів.

На сучасному етапі розвитку та реформування освітніх систем країни-учасниці ЄС, модернізують власні освітні системи, за новою європейською «глобальною моделлю» дослідницьких університетів, при цьому актуальними становляться питання конкурентоспроможності, відкритості, привабливості університетської освіти, де всесвітні рейтинги університетів демонструють престиж не тільки університетів тієї чи іншої країни, а й імідж країни в світі, тому конкурентна боротьба за перші місця є актуальною проблемою сьогодення [1].

Наступною складовою протиріч у німецькій освітній сфері є політична криза, що розкривається у протистоянні уряду країни, адміністрацій вишів, процесу децентралізації університетської освіти, що за основними вимогами Болонського процесу направлена на поширення академічної свободи університетів країни. На думку Девіда Бекера та Геро Ленхарда поняття «академічна свобода» включає відносно політичну автономію університетів та їх незалежну від уряду діяльність [2]. Надмірна політизація університетської діяльності та дослідницьких товариств пов'язана з тим, що фінансування діяльності вишів та дослідницьких центрів країни здійснює переважно держава

Слід зазначити, що головним аспектом нової «глобальної моделі» дослідницьких університетів є поширення неоліберального принципу управління. Новий публічний менеджмент (від. англ. the new public management (NPM)) – передбачає відмову від бюрократичної моделі управління та введення нової контрактної форми взаємовідношень між університетом та урядом, що базується на принципі

самовдосконалення та розвитку освітньої установи, задля досягнення конкретних цілей та вдосконалення власних досягнень. У німецькому суспільстві ця ідея зазнала неабиякої критики, особливо з боку Асоціації Університетських Професорів (від. англ. Association of University Professors). Науковці, члени цієї Асоціації висловили занепокоєння, щодо ідеї введення нової управлінської моделі в освітні заклади країни. На їх думку, «управлінська модель» спрямована на виведення чи на послаблення існуючого контролю над системою вищої освіти в країні, задля того, щоб зробити цей контроль менш ефективним, при цьому знизити конкурентоспроможність системи вищої освіти Німеччини [1].

Наступне протиріччя, що пов'язано з кризою в системі освіти Німеччини має структурний характер та відображає небажання наукової еліти країни змінювати традиційний зміст системи дослідницьких університетів, головною метою яких є проведення досліджень, розробка нових проектів, наукові відкриття, при цьому проведення лекцій, семінарів, тобто викладацька діяльність є несумісними поняттями, бо якісне виконання викладацької роботи потребує значних зусиль та навантаження за науковця зростає, що робить неможливим якісне виконання дослідницької діяльності, тим самим блокує наукову діяльність взагалі. Але відповідно до вимог Болонського процесу викладацька робота повинна бути нерозривно пов'язана з проведенням наукових досліджень, тим самим підвищуючи кваліфікаційний рівень студентів [2].

Отже, розглянувши основні протиріччя, що виникли у системі вищої освіти Німеччини, ми можемо зробити висновок, що всі три (національна, політична, структурна) причини кризи німецьких дослідницьких товариств та системи вищої освіти в країні в цілому пов'язані з неготовністю німецького суспільства швидкими темпами змінювати традиційні, історично-складені основи системи освіти в державі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Солощенко В. М. Причини інституційної кризи в німецьких дослідницьких університетах / В. М. Солощенко // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій.: Матеріали другої Міжнародної науково-практичної конференції. – Суми : СОІППО, 2009. – С. 24–26.
2. Baker D. The Institutional Crisis of the German Research University / David P. Baker, Gero Lenhardt // Higher Education Policy. – 2008. – № 21. – S. 49–64.

Клочко Лариса Іванівна

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практики англійської мови*

ЗАКОНОДАВЧІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

Економічні, політичні, соціальні та культурні трансформації, які мають місце в Україні на початку ХХІ століття впливають на необхідність модернізації вітчизняної освітньої системи з метою запровадження неперервної освіти. Саме освіта дорослих є важливим чинником суспільного та особистісного розвитку, оскільки охоплює найтриваліший період у житті людини. Вивчення канадського та американського законодавчого забезпечення освіти дорослих обумовлене тим, США та Канада є високорозвиненими країнами, у яких освіта дорослих визнана державним пріоритетом.

Суттєве значення на розвиток американської освіти, взагалі, та освіти дорослих, зокрема, мало прийняття у 1647 році Закону Массачусетса, за яким кожне поселення, що має п'ятдесят домоволодінь, повинно назначати вчителя і платити йому зарплатню. Це сприяло підвищенню грамотності дорослих, мотивувало до навчання.

Підвищенню рівня освіченості дорослих у Канаді сприяли засновані братами Шарон у Монреалі в 1692 році благодійні школи, що стали закладами для навчання як дітей, так і дорослих. У 1699 році король Франції надав Франсуа Шарону дозвіл на відкриття курсів з вивчення гуманітарних наук та професійних майстерень, а з 1718 року заклади братів Шарон почали готувати вчителів для сільських шкіл.

Дж. Тернер у 1850 році у США запропонував прийняти «Закон про права на освіту звичайної людини», у якому акцентувалося на необхідності забезпечення освітою дорослих людей (фермерів, робітників). У 1862 році Конгрес затверджує Закон Моррілла, за яким земельні ділянки дарувалися штатам, а вони мали створити ленд-грант коледжі. Це відкрило дорогу до освіти дорослим.

Наступний Закон Сміта-Левера прийнятий у 1914 році сприяв поширенню інформації серед дорослого населення про новітні досягнення науки і техніки, сільськогосподарського виробництва, економіки.

Наступною сходинкою розвитку освіти дорослих у Канаді стало державне втручання в реформування професійно-технічної освіти. До другої половини XIX століття технічну освіту в Канаді було представлено переважно інститутами механіків, що, очевидно, не відповідало зростаючим потребам промисловості у кваліфікованих кадрах. Саме у цьому контексті приймається «Закон про технічну освіту» (1919), згідно з яким у країні створюються нові коледжі або технічні навчальні заклади, що знаходяться під контролем провінцій та територій. Цим самим законом усі існуючі в країні технічні навчальні заклади (інститути механіків, професійні курси кооперативних товариств та інших добровільних організацій) також повинні були підпорядковуватися радам провінцій та територій. Особливу увагу приділяли дорослим людям з низькою кваліфікацією, що було актуально у зв'язку з індустріалізацією та механізацією виробництва.

У післявоєнні роки у США навчання тих, хто прийшов з війни, стає одним з пріоритетів. Тому, ще у 1944 році приймається «Солдатський білль про права», а у 1946 році – Закон про зайнятість, які знаменують початок політики «Справедливого курсу» і початок створення законодавчої бази освіти дорослих.

Практична реалізація положень «Солдатського біллю про права», розпочалася після закінчення Другої світової війни, військовослужбовцям надавалася фінансова допомога в отриманні освіти. Зазвичай, це стосувалося навчання дорослих у вищих навчальних закладах, проте давала можливість у проходженні різноманітних освітніх курсів, спрямованих на саморозвиток і самовдосконалення. До 1955 року більш ніж 2 млн. населення скористалися пільгами цього закону. Це стосувалося і найменш захищених верст населення: жінок, іммігрантів, афроамериканських і латиноамериканських меншин та ін [1].

Важливою складовою законодавчого забезпечення розвитку освіти США, взагалі, та освіти дорослих, зокрема, стали Закон про освіту (1958), що передбачав збільшення державного фінансування освіти; Закон про професійно-технічну освіту (1963), який передбачав введення додаткових програм бізнесу, комерції, освіти дорослих; Закон про підготовку та навчання робочої сили (1962), на основі якого відкривалися курси для осіб з недостатнім рівнем освіти, Закон про економічні можливості (1964), який передбачав організацію курсів для безробітних та людей з низьким рівнем освіти,

що сприяло підвищенню грамотності і мобільності дорослого населення; Закон «Про війну з бідністю» (1964), у якому провідне місце відводилося освіті дорослих; Закон про громадянські права (1964). Логічним продовженням законотворення став Закон про освіту дорослих, який було прийнято у 1966 році. Це була довгоочікувана і визначальна подія в освіті дорослих. Законом освіта дорослих офіційно визнавалася самостійною галуззю освіти і державним фінансуванням забезпечувалися освітні інституції, які її здійснювали – місцеві освітні служби, коледжі, вечірні і заочні курси, виправні заклади, центри та ін.. Закон про освіту дорослих був спрямований, у першу чергу, на компенсаторну освіту, підвищення загальної і мовної грамотності людей після 18 років.

Важливим для розвитку канадської освіти дорослих стало прийняття у 1960 році Закону щодо підтримки професійно-технічної освіти. Відповідно до Закону федеральний уряд мав надавати значної фінансової підтримки закладам технічного профілю, створивши умови для відкриття нових та переобладнання старих навчальних центрів. Джон Робертс, тогочасний міністр освіти провінції Онтаріо, переглянув навчальні плани, зменшивши обсяг гуманітарної підготовки. Такі нововведення отримали назву «План Робертса», завдяки якому з 1961 по 1966 загальна кількість студентів технічного профілю зросла втричі: з 72 тисяч до 232 тисяч, значно скоротивши при цьому кількість студентів, що навчалися за академічними гуманітарними програмами [4].

У кінці 60-х років ХХ століття у США продовжується прийняття важливих законодавчих актів, які стосуються й освіти дорослих, зокрема Закон про професійну освіту (1968), у якому звертається увага на професійну освіту дорослих, взагалі, та на неформальну освіту на робочому місці, зокрема, з метою послаблення соціально-економічних протиріч, що зумовлювалися розширенням науково-технічної революції; поправки до Закону про елементарну та середню освіту (1968), який був спрямований на подолання неграмотності.

ЛІТЕРАТУРА

1. American Association for Adult and Continuing Education [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.aaace.org/>
2. Coalition of Lifelong Learning Organizations (COLLO) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.thecollo.org>
3. International Standard Classification of Education (ISCED). – Paris: UNESCO, 1997. – 48 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNSD_newsletter_27e_ISCED.pdf

4. Learning in Informal and Formal Environments (LIFE) Center [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://life-slc.org>
5. National Center for Education Statistics (NCES) [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://nces.ed.gov/>

Світлана Коваленко

доцент, канд. пед. наук,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Юлія Коробова

старший викладач, канд. пед. наук,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНДАРТИЗАЦІЮ БАЗОВОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ (БРИТАНСЬКА ПРАКТИКА)

Суттєвою прогалиною у питанні розгляду освіти дорослих в нашій країні є, на наш погляд, ігнорування або поверхневий аналіз проблеми базових вмінь дорослого населення, до яких відносяться елементарні вміння читати, писати, рахувати, а останнім часом, вміння користуватися інформаційними технологіями. Стереотипно вважається, що система шкільної освіти здатна сформувати ці вміння, а отже, проблеми як такої не існує взагалі. Між тим, міжнародні дослідження вказують на те, що 70 млн. європейцям не вистачає адекватних навичок читання та письма, а також навичок обчислення [4, с. 17].

Розвинені європейські країни активно займаються проблемою підвищення рівня базової освіти дорослих. Серед останніх ініціатив у цьому контексті Радою ЄС у 2016 р. було прийнято «План розвитку нових навичок для Європи», згідно з яким запропоновано державам-членам запровадити гарантії для підвищення рівня базових навичок дорослих, зокрема, визначити заходи, які вони вживають для реалізації програми «Шляхи підвищення рівня навичок – Нові можливості для дорослих».

Дане дослідження пропонує розгляд досвіду вирішення цієї проблеми у британській системі освіти, де освіта дорослих є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, фундаментальних науково-педагогічних розвідках, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність.

Одним із послідовних кроків британського уряду щодо реалізації заходів, спрямованих на вирішення проблеми низького рівня

базових вмінь дорослого населення, стало введення стандартів для цього сектору освіти.

Проведення політики стандартизації освіти дорослих в Англії спостерігається з кінця 1980-х – початку 1990-х рр., проте реформи стосувалися переважно професійної освіти. Тенденція стандартизації базової освіти дорослих почала набирати силу лише в кінці 90-х рр., а з вересня 2001 року було на практиці реалізовано введення єдиних національних стандартів базових умінь для дорослих та впровадження на їх основі національного навчального плану. Тож, стандарти мовної грамотності включають вміння та навички з аудіювання, говоріння, читання та письма; стандарти лічби передбачають оволодіння основними вміннями з інтерпретації, калькуляції та використання математичної інформації. Табл. 1 дає уявлення про співвідношення національних стандартів мовної грамотності (для дорослих) і відповідних шкільних еквівалентів [2].

Таблиця 1

Національні стандарти грамотності (читання та письмо)

<i>Національні стандарти</i>	<i>Приклади основних вмінь та навичок на даному рівні</i>	<i>Шкільний еквівалент</i>
Початковий 1-й рівень	Читати та отримувати інформацію з поданих знаків та символів	1-й рівень (5 років)
Початковий 2-й рівень	Правильно використовувати знаки пунктуації	2-й рівень (7 років)
Початковий 3-й рівень	Письмово організувати текст у логічно пов'язані між собою частини/ параграфи	3-й рівень (9 років)
1-й рівень «Функціональний»	З'ясувати головну думку та важливі деталі у тексті	4-й рівень (11 років)
2-й рівень «Операційний»	Читати та розуміти ряд текстових матеріалів різного ступеня складності	Сертифікат про загальну середню освіту (16 років)

Досягнення певного рівня стандарту дає можливість отримати такі кваліфікації: сертифікат з мовної та обчислювальної грамотності для дорослих (початковий рівень 1, 2, 3), сертифікат з мовної та обчислювальної грамотності для дорослих 1-го рівня та сертифікат з мовної та обчислювальної грамотності для дорослих 2-го рівня (Certificate in Adult literacy and numeracy). Отримання сертифіката 1-

го та 2-го рівнів передбачає проходження Національних тестів. Кожний тест містить 40 запитань та чотири варіанти відповідей і вважається складеним, якщо екзаменований дає правильну відповідь щонайменше на 22-30 питань (у кожному окремому варіанті свій прохідний бал). Тести охоплюють лише невелику частину базової навчальної програми. Тести з мовної грамотності, наприклад, фокусуються переважно на вміннях читати та розуміти текст, перевіряють знання з граматики, правопису. Тести обчислювальної грамотності включають завдання з елементарних арифметичних дій. Тест з грамоти триває щонайбільше одну годину, тест з лічби – 1 годину 15 хвилин. Подібні тести можна скласти після завершення курсу в центрах для навчання дорослих або коледжах продовженої освіти. Існує також можливість пройти пробне тестування он-лайн через мережу Інтернет [1, с. 5-11].

Слід також зауважити, що у контексті розширення сучасного поняття базових умінь та включення до його складу вміння користуватися інформаційними технологіями, з 2021 року всі кваліфікації, орієнтовані на отримання дорослими учнями базових цифрових умінь, фінансуються за державний кошт [3, с. 24-26].

ЛІТЕРАТУРА

1. Further Education and Skills in England November 2017. Department for Education, 2019. 24 p. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/789173/SFR62_Nov_2017_Mar2019_update.pdf
2. Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills. Policy Unit Briefing Paper 14. London: Department for Education and Employment, 2001. 29 p.
3. The adult skills gap: is falling investment in UK adults stalling social mobility? Social Mobility Commission, 2019. 72 p. URL: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/>
4. The International Survey of Adult Skills 2012: Adult literacy, numeracy and problem solving skills in England. Department for Business Innovations and Skills, 2013. 161 p. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/246534/bis-13-1221-international-survey-of-adult-skills-2012.pdf

Larysa Korzh-Usenko

*Doctor of Sciences (Education), Associate Professor,
Associate Professor of Education Management
and Pedagogy of Higher School,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*

Olena Sydorenko

*Candidate of Sciences (Education), Senior Teacher
of English Practice Chair,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*

FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF NON-STATE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX-TH - EARLY XX-TH CENTURY

Significant public interest in education falls on the second half of the nineteenth - early twentieth century. This period was determined by the peculiarities of the new socio-economic relations, which were due, on the one hand, the rapid development of industry, and on the other - the impact of serfdom on various spheres of public life. Thus, the higher school of the period under study was at the intersection of many cultural-historical, socio-economic and socio-political processes and needed to be reformed.

The structure of higher education in the period under study was complex in quantitative and qualitative terms, influenced by objective and subjective factors.

The general public argued for the need not only for a quantitative increase in educational institutions, but also for their qualitative growth, which was to be expressed, first of all, in the provision of demanded services. This is especially evident in the field of higher education, where the process of formation of the private sector took place under the influence of active development of capitalist relations and global experience of science, when in the Russian Empire, and hence Ukraine, government institutions to include education in the priority areas of state development (which positioned the army and the bureaucracy). The authoritarianism of public administration in education was clearly manifested, first of all, in one-sided pragmatism and strict selectivity of the necessary forms of training, so higher education was clearly utilitarian in nature and did not meet the demands of society.

It should also be noted that the progressive development of higher education in this period was not facilitated by the lack of relationships between educational subsystems (primary, secondary and higher) and

between different types of educational institutions, which deepened in the process of continuous and counter-reforms during the study period.

The new demands of the time provoked an active search for ways to resolve this artificial conflict, one of which was the formation of the private sector in higher education, the creation of private and public educational institutions, which required the study of world experience in this field society and reassessment of the phenomenon of career, new social strata were raised, the need for professional activities (businessmen, lawyers, teachers, etc.) was actualized, and each profession required a new understanding, a radical change in the content of education as a whole and its forms and methods. Therefore, public and private initiative tried to create a fundamentally different model of higher education: autonomous and democratic, multifunctional and flexible, based on the achievements of psychological and pedagogical science. Thus, the autonomy of higher education, which was advocated by liberal professors and students of the XIX century, became an important organizational and pedagogical factor in the development of education, the basis of its content was based on personal and value approach.

A striking socio-cultural phenomenon of the late nineteenth - early twentieth century was the creation of a new free high school, which left room for creativity of teachers and students, used free and active methods of teaching and education.

However, the historical and pedagogical analysis of domestic public and private higher schools in the early stages of their existence shows the great dependence of newly established educational institutions on the traditional postulates formulated within the state bureaucratized education.

Ольга Лапшина

*Доцент, канд. пед. наук,
Хмельницький національний університет*

Олена Дорофєєва

*Доцент, канд. філол. наук,
Хмельницький національний університет*

ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ З ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ

У зв'язку з інтеграцією вищої школи України в європейський і світовий простір, сьогодення формулює низку високих вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Оволодіння

необхідними знаннями, уміннями й навичками для подальшої професійної діяльності стає пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців високої кваліфікації. Забезпечення якості професійної освіти слід пов'язувати як із покращенням технологій навчання й управління, так і з розширенням контактів для оперативного обміну інформацією та людськими ресурсами, що відповідає основним засадам розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу.

Останнім часом лінгвістика, як фундаментальна когнітивна наука з надзвичайно широким прикладним спектром, набуває першочергового значення, оскільки програмні орієнтири інформаційно-світового простору та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій актуалізували посилення уваги до якості професійної підготовки фахівців у галузі лінгвістики, які не лише володіють ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними уміннями, але передусім майстерно оперують комунікативними стратегіями і тактиками, досліджують феномен мови, кваліфіковано використовують мову у розробці лінгвістичного аналізу, лексикографічних джерел, підручників, підлаштовують мову під потреби людей з особливими вадами, здійснюють стандартизацію та уніфікацію науково-технічної термінології тощо.

На наш погляд, вивчення досвіду європейських країн у професійній підготовці фахівців з лінгвістики та виокремлення позитивних аспектів такого досвіду сприятиме подальшому вдосконаленню національної системи освіти та навчання вітчизняних студентів-лінгвістів.

У багатьох європейських країнах пропонують освітні програми зі спеціальності «Лінгвістика», однак наше дослідження охопило переважно досвід Великої Британії.

Згідно даних *University Guide* у Великій Британії професійну підготовку фахівців з лінгвістики здійснюють 38 вищих навчальних закладів. Освітні програми для бакалаврів тривають, переважно, 3 роки, крім тих, які передбачають комбіноване вивчення лінгвістики та певної іноземної мови, або якщо певний період навчання студенти знаходяться за кордоном. У Шотландії, наприклад, більш традиційними є чотирирічні освітні програми, зокрема в Единбурзькому університеті [2].

На першому році навчання студенти, зазвичай, опановують теоретичну лінгвістику, а саме вивчають такі обов'язкові дисципліни:

фонетику, фонологію, морфологію, синтаксис. Чотирирічна освітня програма зі спеціальності «Лінгвістика» в Единбурзькому університеті на першому році навчання передбачає також обов'язкове вивчення регіональних та соціальних розбіжностей у мовах взагалі і в англійській зокрема; трирічна освітня програма у Ланкастерському університеті – соціолінгвістику, теорію опанування мовою, історичну лінгвістику, лінгвістичну типологію [4]. Варто згадати про уельський університет Бангор, у якому студенти-першокурсники обов'язково вивчають дисципліну під назвою «Як стати лінгвістом». До вибіркового дисциплін, як правило, належать судова лінгвістика, мовні дослідження, іноземна мова (якщо освітня програма не є комбінованою), мова та культура, англійська мова та суспільство [1].

На другому році навчання спостерігаємо істотні відмінності у професійній підготовці фахівців з лінгвістики у британських університетах. Так, в Единбурзькому університеті студенти другого року навчання мають можливість вивчати лінгвістичну теорію, методи дослідження, структуру усних та писемних мов, еволюцію мови та модель мовних змін [4]. В Ланкастерському університеті другий рік навчання передбачає обов'язкові дисципліни, а саме вивчення звуків світових мов, структуру світових мов (на базі англійської мови), та вибірково – опанування мови дитиною, дискурсивний аналіз, стилістику, мову рекламної індустрії, корпоративну комунікацію, тощо [3]. В університеті Бангор на другому році навчання удосконалюють здобуті знання з обов'язкових модулів, а саме «Фонологія», «Семантика», «Синтаксис» та «Білінгвізм», і їм також запропоновано такі вибірково модулі як Валлійська лінгвістика, Історія англійської мови, Різноманіття валлійської мови [1].

На третьому році навчання студенти, як правило пишуть дипломну роботу. Також, їх увазі пропонуються такі вибірково модулі, як Мовні контакти та білінгвізм, Судова лінгвістика, Уельська лінгвістика, Психолінгвістика, Метафора та мислення та ін.

Оскільки Единбурзький університет пропонує чотирирічну освітню програму, на третьому курсі навчання передбачено вивчення таких обов'язкових модулів, як Дитячий білінгвізм, Походження та еволюція мови, Просодія та прагматика. На четвертому році навчання, перш за все, студенти відвідують курс, присвячений успішному проведенню наукових досліджень, а вже після цього працюють над дипломною роботою [4].

Що стосується навчального процесу, істотних відмінностей у його здійсненні не виявлено. Найбільш традиційними методами навчання є лекції, консультації, семінари, інтерактивні семінари, проведення семінарів студентами, лабораторні заняття, робота у групах тощо. Варто згадати про Ланкастерський університет, оскільки на третьому році навчання серед вибіркових модулів є шкільна практика, яка передбачає перебування студентів протягом чверті у початкових або середніх школах.

Випускники-фахівці з лінгвістики мають можливість займати посади логопеда, вчителя англійської мови як іноземної, агента рекламної індустрії, перекладача, а також спробувати себе у галузі маркетингу або журналістики тощо.

Аналіз змістового компонента професійної підготовки фахівців з лінгвістики засвідчив, що структуризація та відбір змісту освіти відбувається на основі компетентнісного підходу, принципів предметної спеціалізації міждисциплінарності, модульності, елективності, фундаменталізації.

Таким чином, результатом професійної підготовки фахівців з лінгвістики у Великій Британії є висококваліфікований фахівець, який здатний якісно і професійно виконувати сучасні лінгвістичні дослідження структури та різновидів мов і володіє відповідними професійними компетентностями, особистісними якостями (креативність, мобільність, самостійність, толерантність, комунікабельність, здатність до самоаналізу, ерудиція, аналітичне та лінгвістичне мислення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Bangor University. Linguistics. Program specification [*Electronic resource*]. – Mode of access: <http://www.bangor.ac.uk/ar/main/KIS-docs/Final/Q100.pdf>.
2. Komochkova O. Comparative analysis of linguists' professional training at British and Ukrainian universities / O. Komochkova // Comparative professional pedagogy. – 2017. – Vol. 7 (3). – С. 99–106.
3. Lancaster University. *Linguistics BA Hons. Modules* [*Electronic resource*]. – Mode of access: <http://www.lancaster.ac.uk/study/undergraduate/courses/linguistics-ba-hons-q100/#modules>.
4. The University of Edinburgh. Linguistics and English Language Honours Handbook 2014–2015 [*Electronic resource*]. – Mode of access : http://www.lel.ed.ac.uk/lel_students/documents/LEL-HonsHandbook-1415.pdf.

Ірина Михайличенко

*методист I категорії Навчально-наукового інституту педагогіки і психології,
аспірант кафедри педагогіки
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,*

ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Успішність інноваційної діяльності сучасного педагога має на меті розуміння практичної значущості різних інноваційних підходів у освітньому просторі не лише на професійному, а й на особистому рівні. Готовність до інноваційної діяльності педагога – це специфічний особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до власної професійної діяльності. Відповідно до цього визначають володіння ефективними засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчого пошуку.

Основні проблеми, що виникають перед педагогами у ході впровадження інноваційних підходів, пов'язані з інноваційною компетентністю. Під інноваційною компетентністю педагога називаємо систему знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей педагога, за допомогою яких забезпечується ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми, зокрема з особливими освітніми потребами [3].

Компонентами зазначеної компетентності педагога є «озброєння» інформацією щодо інноваційних педагогічних технологій. Крім того дослідники визначають належне володіння їх змістом і методикою, особисту переконаність щодо застосування інноваційних педагогічних технологій, високу культуру використання інновацій у навчально-виховній роботі та ін. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, яка створює інноваційну позицію педагога. Джерелами готовності до інноваційної діяльності є визначення проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості та освіти, а також проблеми виховання й самовиховання, професійного самовизначення у майбутньому.

Особливістю кожного закладу освіти, зокрема КЗ СОР «Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка», є обов'язок педагогічного колективу працювати не лише над розвитком власної інноваційної професійної компетентності в траєкторії особистості, але й здатність формувати вихованця – майбутнього педагога, як носія зазначеної компетентності.

Адже в інноваційних освітніх змінах особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки педагога. Зазначене визначає проблематику і зміст професійної особистісної підготовки педагога, що була предметом наукових пошуків та науково-методичної діяльності директора вище зазначеного навчального закладу – Л. Кірдіщевої. Окреслене не тільки актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, але й пропонує пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога. У сучасному освітньому просторі педагог має розвинуту творчу уяву. Не менш важливою є стійка система знань, що розкриває зміст, структуру і види інноваційної педагогічної діяльності. Серед інноваційного розвитку на перший план виходить уміння педагога до цілеспрямованого генерування нових нестандартних ідей з використанням інновацій. У зазначеному процесі психолого-педагогічні знання мають на меті впровадження інноваційних процесів у системі освіти. Із цією метою спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби пропонують педагогу активно долучатися до інноваційної педагогічної діяльності [3].

В інноваційних умовах педагогу доцільно навчити реалізовувати гуманну траєкторію, що стала основою педагогічної спадщини Л. Кірдіщевої, а саме: довіра до дітей, повага до кожної особистості, почуття гідності, упевненість у власних здібностях, можливостях та ін. До того ж важливого значення у навчально-виховному процесі має атмосфера довіри (прагнення і вміння відчувати інших, розуміння внутрішнього світу дітей, сприймання їх ролі). Важливого значення у інноваційному розвитку має співпраця (участь у педагогічному процесі контакту учень – педагог). Крім того у сучасному освітньому просторі значна роль належить діалогізму, тобто вмінню слухати дитину, цікавитися нею, розвивати міжособистісний діалог, співтворчість). Сприятливі позиції створює особистісна позиція учасників освітнього процесу, яка побудована на творчому самовираженні, коли педагог у навчально-виховному процесі постає, як особистість зі своєю думкою, відкритою у власних почуттях, емоціях та ін.

Показниками готовності педагога до впровадження інновацій є, насамперед, усвідомлення потреби щодо активного використання педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці. Не менш важливого значення має поінформованість щодо новітніх педагогічних технологій, знання інноваційної методичної бази. До того ж саме орієнтованість на створення власних творчих завдань,

методик, налаштованість на експериментальну діяльність дослідники називають найбільш ґрунтовними. У інноваційній готовності до педагогічної діяльності має здатність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності. У свою чергу володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових має значення у професійному зростанні педагога [1, с. 54].

Зазначені показники є не ізольованими, а різноманітними в поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба в інноваціях активізує інтерес до найсвіжіших знань у кожній сфері знань, а успішність власної педагогічної траєкторії допомагає подолати труднощі, шукати нові способи діяльності. Педагог має відстоювати новаторські підходи у власній діяльності. Виділяють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий рівні сформованості готовності до інновацій у педагогічній діяльності.

Професійна зорієнтованість на інноваційну діяльність формується під час навчання у ЗВО. Цей період найбільш чутливий (сприятливий) для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. У зазначений час майбутній педагог особливо чутливий до складних проблем та педагогічних ситуацій. Підготовка сучасного педагога до впровадження ідеї особистісно-орієнтованої освіти вирішує актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та інтелектуальної діяльності. Готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального середовища для впровадження інновацій та спрямованістю педагогічної діяльності у зазначеному напрямку.

У ході підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності важливою є взаємодія викладача зі студентами. Зазначена взаємодія має відповідати наступним принципам: неперервність, цілісність розвитку особистості, гармонізація, інтеграція всіх аспектів педагогічної діяльності; особистісна зорієнтованість; професійно-практична спрямованість; альтернативність, свобода вибору; усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії; творче самовираження, співпраця та співтворчість та ін. [1, с. 55].

Щодо розвитку пізнавальної та професійної діяльності, творчого самовираження майбутніх педагогів на перше місце виступають спеціальні завдання. Окреслені завдання спонукають до розв'язання

за допомогою багатьох варіантів. Важливу роль відіграє творчість у процесі навчання, за якої спостерігається відсутність внутрішніх перепон до творчих виявів.

Включеність викладача до інноваційної діяльності, акцентував увагу Д. Козлов, впливає на його професійну діяльність, тобто розвиває творчий підхід до справи, професійне зростання, підвищення професійної результативності діяльності. Стосовно психологічних факторів, що сприяють результативності інноваційної діяльності викладача закладу вищої освіти, слід виокремити високий рівень загального й невербального інтелекту та креативності, інтернальність, домінування мотивації досягнень, низький рівень фрустрованості, відповідний тип поведінкової активності тощо [2, с. 7].

Таким чином, інновації у педагогічній діяльності продукують розвиток таких професійних якостей педагога, як: емоційність у мисленнєвій діяльності, формування нового типу комунікації, розвиток здатності до внутрішнього діалогу, проблематизації педагогічних пошуків, варіативності методів, форм і прийомів педагогічної діяльності та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52–58.
2. Козлов Д. О. Професійна компетентність викладача вищої школи як менеджера інноваційних змін: філософський аспект / О. Д. Козлов // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць. Випуск 50 / за заг. редакцією проф. Матвієнко О.В., укладач доц. Кудіна В.В. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2014. – С. 3–7.
3. Хаустова О. В. Формування готовності педагога до інноваційної діяльності як педагогічна проблема. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/upravlenie/haustova.pdf

Мяус Альона

Студентка 321 групи

факультету іноземної та слов'янської філології

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЩОДО КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПРИКЛАДІ ІНСТИТУТУ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА НІМЕЦЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ

Науково-технічний прогрес, збільшення тривалості життя, істотні зміни у змісті та характері праці, суспільно-соціальний розвиток зумовили усвідомлення значення та зростання ролі освіти дорослих у

другій декаді XXI століття. Саме тому, освіта дорослих стає ключовою складовою навчання впродовж усього життя. Крім того, освіта і навчання дорослих стають головними інструментами у вирішенні глобальних проблем XXI століття, зокрема збереження миру, розширення демократії, дотримання прав людини, врегулювання національних конфліктів, стійкий розвиток економіки, удосконалення людських ресурсів та захист довкілля, про що було наголошено у двох підсумкових документах, які були прийняті VI міжнародною конференцією з освіти дорослих («CONFINTEA VI»), яка була проведена під керівництвом ЮНЕСКО у місті Белена (Бразилія) у 2009 році [2]. Європейською комісією було визначено дефініцію поняття «навчання протягом усього життя» як сумарну єдність усієї навчальної діяльності, яка здійснюється особою протягом усього життя, з метою набуття або покращення знань, навичок, професійних компетенцій [2].

Так, Інститут міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV, DVV International або Deutscher Volkshochschulverband e.V.) є однією з провідних професійних організацій в галузі освіти дорослих з професійним досвідом більше ніж 50 років. Він представляє інтереси 900 народних університетів Німеччини (Volkshochschule) та їх регіональних асоціацій, як найбільших постачальників додаткової освіти в Німеччині. Інститут співпрацює з більш ніж 200 партнерами в більш ніж 30 країнах Азії, Африки, Латинської Америки та Європи. Регіональні і національні офіси DVV International налагоджують співпрацю на місцевому та регіональному рівнях, забезпечують якісну і ефективну діяльність у створенні та розвитку стійких структур в освіті дорослих і молоді. Поряд з національними, регіональними та глобальними асоціаціями освіти дорослих, DVV International лобіює і просуває право людини на освіту і навчання впродовж усього життя. DVV International орієнтується на цілі сталого розвитку тисячоліття ООН (SDG), програму глобальної освіти для всіх (Освіта 2030) і Міжнародну конференцію ЮНЕСКО з освіти дорослих (CONFINTEA) [1].

У 2010 року з метою просування освіти дорослих як ключового фактору для покращення якості життя населення та сталого розвитку представництво Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) розпочало свою діяльність в Україні. Метою DVV International в Україні – підтримка створення та розвитку сталих структур, які займаються освітою дорослих та молоді. DVV International підтримує

освіту дорослих на трьох різних рівнях: мікро-рівень (освітні заходи для дорослих), мезо-рівень (допомога у створенні незалежних організаційних структур та мереж серед провайдерів освіти для дорослих) та макро-рівень (консультаційні послуги щодо секторальної політики та адвокаційної діяльності). До стратегічних напрямів роботи DVV International належать такі її вектори, а саме:

- просвітницько-освітній (допомога у розвитку центрів освіти для дорослих з метою збільшення попиту на навчання та покращення загальнодоступності освітніх можливостей серед дорослих);
- інформаційний (зміцнення потенціалу провайдерів освіти для дорослих через проведення тренінгів, обмін експертами на національному, регіональному та міжнародному рівнях із метою покращення методів управління, інформаційного наповнення та форматів навчання дорослих);
- політичний (адвокація освіти для дорослих та навчання протягом життя задля підвищення рівня обізнаності суспільства щодо тенденцій освіти для дорослих в Україні завдяки інформаційним кампаніям та політичному діалогу з представниками влади);
- інноваційний (впровадження інноваційних методів та новітніх підходів в освіті дорослих задля розвитку громадянськості і компетенцій серед дорослих, які бажають навчатися протягом усього життя і серед тих, які мають обмежений доступ до освіти);
- суспільний (розвиток освітніх програм для дорослих з метою підвищення рівня працездатності та заробітку серед дорослих, активного залучення до суспільного та політичного життя та сприянню їх соціальної інтеграції);
- міжнародний (сприяння залученню партнерів до міжнародних заходів та співпраці у сфері освіти протягом життя задля створення синергій серед різних акторів);
- мережевий (підтримка мережевої взаємодії та обміну досвідом серед українських провайдерів освіти дорослих задля спільного підсилення сектору) [1].

Отже, нині навчання протягом усього життя є маркером успішності кожної людини, рівнем її професіоналізму, індикатором її розвитку, тому заснування та активна діяльність таких установ як Інститут міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні свідчить про значущість освіти, особливо освіти дорослих та її перспективність. При цьому, ця установа є

яскравим прикладом плідної взаємодії між громадкістю та владою на усіх рівнях, а саме: державний (між міністерствами), регіональний (між органами місцевої влади та органами місцевого самоврядування), локальний (між центрами зайнятості), суспільний (між громадськими організаціями, освітніми установами) тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. DVV International в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : <http://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/profil-2>
2. Frith A., de Jong M., Vansteenhuyse K. Towards an institutional strategy for Lifelong Learning in Higher Professional Education. FLLLEX project Results and Recommendations». – 2012. – 36 P.

Олена Огієнко

*доктор педагогічних наук, професор,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Соціальні зміни, що відбуваються у світі, обумовлюють необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до освіти дорослих як найважливішого інструменту суспільного розвитку, головної рушійної сили соціально-економічного розвитку країни. У скандинавських країнах освіта дорослих є пріоритетом в освітній політиці, має тривалу історію розвитку, визнані світом результати, тому метою нашого дослідження стало з'ясування концептуальних засад освіти дорослих у скандинавських країнах.

Дослідження доводить, що витоки сучасної скандинавської моделі освіти дорослих необхідно шукати в історичному минулому країни. Її філософської основою стали ідеї данського пастора, філософа, просвітителя, натхненника релігійного та соціального руху ХІХ століття за національне та культурне відродження Данії, автора концепції «Folkeoplysning» та народної вищої школи Н.Ф.С.Грундтвіга (1783-1872) [1].

Концепція «Folkeoplysning» у Данії та Норвегії чи «Folkbildning» у Швеції складає сутнісну характеристику та відмінність скандинавської освіти дорослих. «Folkeoplysning» – данське поняття, яке важко перекласти на будь-яку мову. Воно означає все, що пов'язано з народом (Folk), включаючи культуру, історію, цінності тощо. Його не можна замінити звичним терміном „неформальна

освіта”, оскільки «Folkeoplysning» – це більш широке поняття, у якому робиться акцент не тільки на національну культуру, традиції народу та особистий потенціал розвитку людини, а й на демократичність організації процесу навчання, який базується на ідеях свободи та рівності всіх його учасників [2; 3].

Історія становлення скандинавської системи освіти дорослих показує тісний взаємозв'язок «Folkeoplysning» та формальної освіти. Причому, місце, роль та значення кожної з них, певним чином, залежало від конкретних історичних та соціально-економічних умов. Якщо основною метою формальної освіти дорослих завжди було ліквідація «абсолютної» функціональної неграмотності, то головною метою «Folkeoplysning» є ліквідування або попередження «відносної» функціональної неграмотності, яка пов'язана з соціально-культурними процесами, що відбуваються у суспільстві.

Висновки. Дослідження концептуальних засад скандинавської освіти дорослих дозволило визначити її специфічність та відмінність, що зумовлюються: історичними та національними особливостями розвитку держав, а також соціально-економічними факторами, серед яких провідне місце займає розбудова скандинавської моделі благоденства; розумінням освіти дорослих як одного із найважливіших чинників економічного й соціально-культурного прогресу, духовного розквіту нації та розвитку демократичного суспільства; розробленістю законодавчо-нормативною, теоретичною та науково-методичною бази, розгалуженістю організаційної структури; державним фінансуванням; гармонійним поєднанням концепції «Folkeoplysning», яка складає сутнісну характеристику скандинавської освіти дорослих та концепції неперервної освіти; унікальними, суто скандинавськими закладами освіти для дорослих, такі як Вищі народні школи; гуманістичною спрямованістю підходів, принципів, мети освіти дорослих. Критерієм якості освіти дорослих у скандинавській системі освіти дорослих виступає її відповідність природі людини, її індивідуальності та особистісно-сміслової сфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bysted P. Adult learning in Denmark . – Copenhagen: Danish Research and Development Center for Adult Education, 1997. - 49 p.
2. -Kautto M., Heikkilä M., Hvinden B., Marklund S., Ploug N. Nordic Social Policy. Changing Welfare States. L.: Routledge, 1999. – 126 p.
3. Korsgaard O. A European Demos? The Nordic Adult Education Tradition--Folkeoplysning--Faces a Challenge. //Comparative Education. – 2002. – Vol.38, №1. – P. 7-16.

Саннікова Валерія

студентка 334 групи

факультету іноземної та слов'янської філології

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВІЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ: ГУМАНІСТИЧНІ РЕФОРМИ ХІХ СТОЛІТТЯ У НІМЕЧЧИНІ

У 1809 році у Берліні було створено університет за новою концепцією. Ця подія пов'язана з ім'ям відомого філософа, мовознавця Вільгельма фон Гумбольдта (1767 – 1835), який короткий час керував освітою в уряді Пруссії. Вільгельм фон Гумбольдт був високоосвіченою людиною – здобув освіту у Франкфуртському і Геттінгенському університетах. Вивчав право, політику, історію, філологію. Був державним діячем і дипломатом, обіймав міністерські посади, відігравав значну роль на віденському конгресі, який визначив трансформацію в Європі після розгрому Наполеона. Разом із братом Олександром (відомим природодослідником) заснував берлінський університет, який нині носить його ім'я. Йому належать праці з філософії, естетики, літературознавства, лінгвістики, юридичних наук. До найважливіших наукових здобутків дослідника відносять такі праці: «Про порівняльне вивчення мов стосовно різних епох їх розвитку» (1820), «Про мову на острові Ява» (1836), «Про різноманітність будови людської мови та її вплив на духовний розвиток людства» [1, 35-37].

У 1810 році Вільгельм фон Гумбольдт започаткував термін «Ідея університету», що й нині не втратив свою теоретичну і практичну значущість. Спочатку університет розглядався як джерело національного виховання. Вільгельм фон Гумбольдт був переконаний у тому, що головна місія університету полягає у навчанні студентів засобом дослідження. При цьому він підкреслював, що якісне впровадження такої високої місії можливо тільки в умовах повної автономії університету та функціональної самостійності науки як системи [2; 4].

На думку відомих німецьких філософів Фрідріха-Вільгельма Шеллінга (1775 – 1854 рр.) та Фрідріха Шлейєрмахера (1768 – 1834 рр.) поняття «Ідея університету» – це фундамент етичної культури нації [4]. Вченими було визначено основні принципи університетського життя, що полягали в органічній єдності процесу викладання та дослідження, а саме: поширення знання відбувається через навчання та його

поглиблення через дослідження; незалежність від різних форм зовнішнього тиску, тобто університет у своєму середовищі не визнає жодних авторитетів та поважає тільки Істину в її безкінечних формах (принцип автономності управління) [3; 4].

Відомий філософ Йоган Готліб Фіхте (1762 – 1814 рр.) погоджувався з основними принципами університетського життя, що були визначені В. Гумбольдтом, Ф.-В. Шеллінгом та Ф. Шлейєрмахером та зазначав, що головні академічні цінності полягають у творчій свободі викладання та дослідження, науковій етиці, багатій філософській культурі, проникливості та ясності думки, громадянських чеснотах, толерантності індивідуального мислення, культурної відмінності та різних віросповідань [4; 5].

Погоджуючись зі змістовним наповненням гумбольдтіанської «Ідеї університету», відомий німецький філософ Іммануїл Кант (1724 – 1804 рр.) стверджує, що покликання університету полягає не тільки у передачі знань та навичок, а й у здійсненні пошуку Істини. На думку І. Канта, характерною ознакою університету, є ставлення до науки як до нерозв'язаної проблеми, а відтак постійним є стан пошуку, на відміну від школи, яка має справу з готовими, остаточними знаннями та викладанням [6]. Філософ переконаний, що головне покликання університету і полягає у тому, щоб бути інституцією, яка забезпечує автономію розуму як підґрунтя та рушійної сили суспільного життя та особистого самовизначення [6].

Освітня реформа В. Гумбольдта порушила дистанцію між суспільною значущістю (від. лат. *res publica*) та науковою проблематикою (від. лат. *res scientia*) університету. Відомий філософ І. Кант у науковій роботі «Спір факультетів» зазначає, що університет має кілька унікальних характеристик, що відрізняють його з-поміж усіх інших суспільних інституцій. І. Кант, говорить про нього як про штучно створену людьми установу, підґрунтям якої є «Ідея розуму» [6]. На його думку, єдиною схожою інституцією є уряд. І університет, і уряд реалізують на практиці розумну стурбованість людства своїм благом, а відрізняються за типом тих благ, про які турбуються. Слід зазначити, що саме в цей період структура університетської освіти мала такий вигляд: а) молодший курс навчання (філософський факультет), б) три старші курси, на яких вивчались теологічні, юридичні та медичні дисципліни. До пріоритетних спеціальностей тогочасного навчання відносили

вивчення богословських наук. Їх вплив на розум та свідомість вважалися визначальними [8].

Університетська реформа В. Гумбольдта передбачала, що університет буде навчальним закладом, де ведуться наукові пошуки. В університеті мали право викладати тільки ті професори, які власними науковими дослідженнями збагачували свій навчальний предмет. І професори, і студенти мали право проводити наукові дослідження без будь-якого обмеження з боку держави. Кожен, хто хотів заявити про себе у науці, мусив певний час працювати в одній з німецьких лабораторій, а також прослухати курс лекцій з певного наукового напрямку в одному з університетів. Тому очевидним є той факт, що до початку ХХ століття майже третину Нобелівських премій здобули німецькі вчені. Їхні інноваційні відкриття змінили світ, зокрема: принцип лікування гомеопатії (С. Ганеманн, 1796 р.), винайдення «двохколісного» велосипеда (К. Дрез, 1817 р.), електричної лампочки (Г. Гьобель, 1845 р.), телефону (Ф. Райс, 1861 р.), чотиритактового двигуна внутрішнього згорання (Н. А. Отто, 1876 р.), холодильника (К. Лінде, 1876 р.), автомобіля (К. Бенц та Г. Даймлер, 1885 р.), політ планера (О. Лілієнталя, 1891 р.), аспірину (Ф. Гоффманн, 1897 р.), телебачення (М. Арденне, 1930 – 1931 рр.), теорія відносності та розщеплення ядра (А. Ейнштейн, 1905 р.) [7].

Отже, ми можемо зробити висновок, що у Німеччині в ХІХ сторіччі в епоху нового часу, концепція традиційного німецького університету базується на гуманістичній (ліберальній) теорії Вільгельма фон Гумбольдта, відповідно до якої університет набуває нових функцій, стає осередком свободи наукової думки, органічно поєднує в собі процеси викладання та дослідження, визнає лише авторитет Істини. При цьому відбувається інтелектуальний розвиток студентів через університетську освіту, свободу думки та особисте спілкування. Головною метою вищого закладу того часу стало сприяння гармонійному розвитку особистості, забезпечення на високому рівні загально науковості освіти. Реалізація цих принципів вивела тогочасну Німеччину на позицію світового лідера у сфері вищої освіти та фундаментальних наукових досліджень, а нова модель університету набула широкого розповсюдження в усьому світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень / Ф. С. Бацевич : Підручник. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 73 с.

3. Горницкая И. П. Высшее образование в Германии / И. П. Горницкая // Зеркало недели. – 1997. – № 7. – С. 13–25.
4. Ескотет М. А. У пошуках нових ідей для університетів / М. А. Ескотет // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1998. – № 11. – С. 16–17.
5. Зубрицька А. О. Філософський дискурс ідеї університету: в складних лабіринтах пошуку істини / А. О. Зубрицька // Філософська думка. – 2003. – № 3. – С. 40–65.
6. Кант И. Спор факультетов / И. Кант // Собрание сочинение : в 8 – ми т. – СПб., 1998. – Т. 7. – С. 61–65.
7. Tatsachen über Deutschland [Die elektronische Ressource]. – Frankfurt / Main (BRD) : Societaets – Verlag, 2008. – 192 S. – Das Regime des Zugriffes : <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de>
8. Teichler U. Changing structures of the higher education systems: the increasing complexity of underlying forces / Ulrich Teichler // Higher Education Policy. – 2006. – № 19. – P. 447–461.

Теренко Олена Олексіївна

доктор педагогічних наук, доцент

доцент кафедри практики англійської мови

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПІВНІЧНО-АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Соціальні та економічні трансформації, які мають місце в Україні визначають необхідність перегляду існуючих підходів до освіти дорослих як важливого соціальному інституту. За останнє десятиліття освіта дорослих трансформувала свою парадигмальну направленість, зазнала радикального реформування, перегляду управління та законодавчої бази. Проте, в Україні на початку ХІХ століття, з одного боку, на практиці існує та діє освіта дорослих, яка досить стихійно розвивається, проводяться теоретичні дослідження стосовно її проблем, а з іншої, галузь освіти дорослих законодавчо не визначена, відсутня законодавча, юридична та науковометодична база. Тому дослідження механізмів соціального партнерства в освіті, дорослих у США і Канаді, у контексті розбудови української системи освіти дорослих, є актуальним та необхідним.

Ключовими факторами соціального партнерства в освіті стають фундаментальні зміни, які мають місце у галузі праці та зайнятості, потреба розв'язання економічних проблем та підтримки конкурентоздатності підприємств та держави, в цілому, приймаючи до уваги інтенсивний розвиток технологій; необхідність у постійному навчанні, дорослого населення з метою отримання професійних

компетенцій у відповідності з вимогами ринку праці, які швидко змінюються. У цьому контексті соціальне партнерство розглядається як засіб розв'язання протиріч між освітою та ринком праці, як механізм забезпечення розвитку та адекватного функціонування системи освіти дорослих. Крім того, компетентністний підхід можна тлумачити як спробу привести у відповідність освіту та потреби ринку праці, тобто компетентністний підхід тісно пов'язаний та зумовлений запитом на освіту з боку роботодавців - тих, кому потрібен компетентний спеціаліст [3]. Звідси, метою соціального партнерства у галузі освіти дорослих є спрямування колективних зусиль на підвищення ефективності навчання, забезпечення паритетного доступу до освітніх послуг та стійкого розвитку навчання з врахуванням потреб особистості, підприємств, суспільства та держави задля стабільного соціально-економічного розвитку та у межах концепції освіти впродовж життя. Ключовими факторами формування інституту соціального партнерства у американській та канадській системі освіти є: необхідність подолання суперечностей між ринком праці та ринком освітніх послуг; законодавче закріплення автономії освітніх закладів; диверсифікація джерел фінансування; структурні зміни в системі освіти дорослих; глобалізація та інтернаціоналізація; зміна цілей освіти: від освіти на все життя до освіти впродовж життя; прагнення підвищення якості освіти, мобільність дорослої людини, розвиток освіти впродовж життя; активізація ролі неформальної освіти дорослих як механізму розбудови громадянського суспільства.

Звернемо увагу на той факт, що за класифікацією Міжнародної Організації Праці до соціальних партнерів у галузі професійної освіти відносять: окремих громадян, сім'ї, спільноту (державні навчальні заклади та їх мережі, їх керівництво), приватні структури, які опікуються навчанням, суспільні структури (асоціації, об'єднання), робітників та їх організації (усіх рівнів), роботодавців та їх організації (всіх рівнів), державу. Це свідчить про те, що складниками соціального партнерства в системі освіти дорослих можуть виступати: навчальні заклади, громадяни, роботодавці, органи державної влади, органи місцевого самоврядування. Зазвичай, їх інтегрують у державний сектор, недержавний сектор, бізнес-структури. Останнім часом, набула поширення концепція міжсекторного соціального партнерства, яка у якості предмету партнерства розглядає увесь спектр соціальних проблем. Таке партнерство функціонує як конструктивна взаємодія організацій з двох чи трьох секторів

(державна, бізнес, некомерційний сектор) у вирішенні соціальних проблем, забезпечуючи синергетичний ефект від «об'єднання» різних ресурсів та вигідне кожній із сторін [2]. Вивчення американського та канадського досвіду соціального партнерства доводить ефективність некооперативної моделі, за якою діяльність соціальних партнерів у галузі освіти дорослих має законодавче підкріплення та відбувається на національному (державному, регіональному, муніципальному рівнях), наднаціональному (у межах північноамериканського регіону) та міжнародному рівнях. На міжнародному рівні США та Канада залучені у соціальне партнерство, яке здійснюється у чотирьох напрямках: неперервна професійна освіта; професійна орієнтація молоді та дорослих; професійні кваліфікації, включаючи прогнози та аналіз запитів та пропозицій умінь на ринку праці та взаємне визнання та прозорість документів про освіту та навчання; ресурси та фінансування. Саме соціальне партнерство забезпечує розвиток американської та канадської системи освіти дорослих у відповідності з вимогами, які висуває міжнародна спільнота до підготовки компетентного спеціаліста. Це збільшує мобільність дорослої людини, активізує її суспільну діяльність щодо розбудови громадянського суспільства.

Важливим індикатором соціального партнерства у США є прийняття державного закону «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind, NCLB), що визначив стратегічні завдання системи освіти на різних рівнях, наголосив на важливості підзвітності та проведенні науково обґрунтованих досліджень в освіті, окреслив вимоги до високої кваліфікації педагогічних кадрів: наявність диплома бакалавра, державної ліцензії, предметна компетентність. Крім того, даний закон передбачає визначення «зразкових» викладачів: їх майстерність визнана в педагогічному колективі, вони сприяють професійному розвитку колег, розробляють навчальні програми, створюють навчальне середовище, що сприяє підвищенню навчальних досягнень студентів [1].

Аналіз та узагальнення синергетичних ефектів соціального партнерства у канадській та американській системі освіти дорослих дозволив зробити висновок: існуюче соціальне партнерство в освіті відповідає політичним та економічним умовам розвитку країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adult literacy and new technologies: tools for a lifetime. – Office of Technology Assessment U. S. Congress: DIANE Publishing, 1993. – 275 p.

2. Havorsen H. Role of social partners in the development of training. Paper presented at the role of social partners in establishment and management of a continuing training system and financing of vocational education and training, ETF Seminar, Bucharest, 2-3 October, 1998.
3. Theunissen A. CEDEFOP and the Social Partners. - Thessaloiiki.CEDEFOP, 1996, - 78p.

Ірина Чистякова

Доцент, канд. пед. наук,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Ураховуючи останні освітні реформи в Україні та прийняття Закону «Про освіту», урядом було ініційовано розробку українського Закону «Про освіту дорослих». А відтак, важливим і доцільним, на наш погляд, є вивчення питань освіти дорослих у країнах Європи, зокрема їх правового регулювання, а також визначення принципів, форм і методів організації освітнього процесу дорослих.

Отже, у даній науковій розвідці ми ставимо собі за мету вивчити та проаналізувати законодавчу базу в галузі освіти дорослих, а також принципи та особливості організації освіти дорослих у країнах Європи.

Радою Європи освіту протягом усього життя затверджено як одну з основних складових європейської соціальної моделі [2].

У Словнику Європейського простору вищої освіти знаходимо визначення поняття «освіта дорослих» – структура організованого освітнього процесу, незалежно від його змісту, рівня та форми (офіційної чи іншої), незалежно від того, чи цей процес є продовженням або зміною початкової освіти, здобутої у школі, коледжі чи університеті, а також під час навчання, коли люди, які вважаються дорослими в суспільстві, до якого належать, підвищують свою технічну чи професійну кваліфікацію, продовжують розвивати свої здібності, збільшувати знання для:

- повного рівня формальної освіти;
- отримати знання та навички в новій галузі;
- оновлення знань у певній галузі [3].

Наголосимо, що останнім часом у більшості європейських країн відбувається регулювання та коригування законодавчої бази у галузі освіти дорослих. Виявлено, що зміни відбуваються переважно у двох напрямках. Перший – це прийняття нових законодавчих актів (Естонія, Литва, Словаччина, Словенія, Угорщина), а також розробка

нових стратегічних програмних документів на наднаціональному рівні. Другий напрям реформування – внесення змін до прийнятих чи ратифікованих законодавчих актів, а також переосмислення основних напрямів і принципів освіти дорослих (Данія, Німеччина, Норвегія, Швеція).

На національному рівні регулювання законодавчої сфери освіти дорослих у європейських країнах можна виділити два різних підходи. По-перше, це підхід, який полягає у створенні законодавства на основі цілісного підходу до системи освіти дорослих (Закон про освіту дорослих в Естонії, Федеральний закон про сприяння формуванню освіти дорослих в Австрії). Інший підхід передбачає законодавство, засноване на регулюванні освітньої практики, яке не підпадає під дію інших законів (Закон про неформальну освіту в Литві, Закон про вільну освіту дорослих у Скандинавії).

Зазначимо, що Європейська стратегія зайнятості [1], узгоджена 22 липня 2003 р., визначила орієнтири політики розвитку освіти впродовж життя. Означені рекомендації закликають країни ЄС звернути увагу на дефіцит робочої сили з відповідними навичками й заохочувати їх застосовувати комплексні стратегії освіти протягом усього життя, щоб змусити громадян оволодіти навичками, які їм потрібні в сучасній економіці. Рекомендації визначають необхідність збільшення інвестицій у людські ресурси, особливо через навчання дорослих на підприємствах.

І в європейських країнах, і в Україні освіту дорослих можна поділити на три складові:

1) додаткова професійна освіта, яка сприяє формуванню професійної основи людських ресурсів сучасної високотехнологічної економіки. Споживачами послуг цієї частини системи безперервної освіти є соціально адаптована частина населення, яка здобуває освіту послідовно на всіх її рівнях.

2) освіта, спрямована на адаптацію та соціальну інтеграцію фахівців, які не в змозі пристосуватися до соціального середовища, що швидко змінюється. Це дає можливість різним групам людей пристосуватися до мінливих умов життя. Крім того, ця підсистема залучає громадян, які не мають доступу до формальної системи професійної освіти, що створює для них ризик десоціалізації.

3) освіта, що забезпечує задоволення різних індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовне навчання, отримання

психологічних, культурних та інших знань, комунікативних навичок та спеціальних навичок тощо.

Усі ці аспекти освіти в Європі забезпечують низка закладів освіти, зокрема університети, інститути освіти дорослих, професійні інститути, громадські центри, педагогічні університети, народні школи у Скандинавії, Німеччині, Австрії, Швейцарії, приватні лінгвістичні компанії, комерційні інститути.

Таким чином, можемо підсумувати, що доцільним є досвід європейських країн освіти дорослих для України, зокрема на законодавчому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. European Employment Strategy. 2017. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en>
2. Making a European area of lifelong learning a reality. Brussels, 2001.
3. The Glossary of the European Higher Education Area. Odesa: Ranok, 2011.

СЕКЦІЯ 3

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

Світлана Бабушко

професор, д. пед. наук,

Національний університет фізичного виховання і спорту України

ЕМІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У сучасному глобальному світі англійська мова використовується у всіх сферах життя: економічному, суспільному, культурному, науковому. На жаль, з-поміж 32 європейських країн, для яких англійська мова є іноземною, Україна, перебуває на 29 місці за рівнем володіння англійською мовою [1]. Перед закладами освіти, зокрема вищої, постає важливе завдання – підготувати конкурентоспроможного фахівця, який здатен працювати в міжнародному середовищі, а отже, який володіє іноземною мовою. Незалежно від спеціальності здобувач ступеня бакалавра має засвоїти іноземну мову на рівні B1+, а ступеня магістра та доктора філософії – на рівні B2. Для виконання поставленого завдання простого збільшення обсягу годин на вивчення іноземної мови, як свідчить практика, – недостатньо. Пріоритетним напрямом має стати викладання фахових дисциплін іноземною мовою. Оскільки для підтримання належного рівня володіння іноземною мовою, необхідна постійна практика, під час вивчення фахових дисциплін іноземною мовою створюється відповідне іншомовне освітнє середовище, де здобувачі можуть її отримати. Тобто вони не лише набувають профільних знань зі спеціальності, а й одночасно удосконалюють свої навички іншомовного спілкування.

Вітчизняні заклади вищої освіти почали активно впроваджувати в свою освітню діяльність технологію «англійська мова як інструмент навчання» (від англ. EMI – English medium instruction). Таке інтегроване навчання змісту та мови здійснюється у більшості закладів вищої освіти України англійською мовою.

З огляду на це, метою дослідження є висвітлення тих викликів і труднощів, з якими зіткнулися університети на цьому шляху. Предметом дослідження є власний досвід використання інтегрованого

навчання змісту та мови у Національному університеті фізичного виховання і спорту України на спеціальності 242 Туризм. Освітньою програмою «Туристично-екскурсійне обслуговування» і навчальним планом підготовки майбутніх бакалаврів з туризму [ОП] передбачено комплекс англomовних дисциплін, які рівномірно розподілені на всіх роках навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. «Англійська мова за професійним спрямуванням» є традиційним курсом для ЗВО України. Однак у НУФВСУ цей курс викладається у кожному семестрі упродовж першого, другого та третього року навчання. На нього відводиться 50 кредитів ЄКТС. На четвертому році навчання для здобувачів обов'язковим освітнім компонентом стає «Професійно-комунікативний практикум іноземною мовою» (10 кредитів ЄКТС). Окрім зазначених освітніх компонентів, здобувачам пропонується також англomовні фахові дисципліни. На другому році навчання – «Діловий етикет у туризмі» (3 кредити ЄКТС); на третьому – «Організація харчування туристів» (3 кредити ЄКТС); на четвертому році – «Актуальні проблеми розвитку туризму» (3 кредити ЄКТС). Таким чином, традиційні заняття з англійської мови доповнюються спеціалізованими англomовними фаховими дисциплінами. Загалом, з 240 кредитів ЄКТС, запланованих на підготовку бакалавра, 69 кредитів відводиться на опанування навичками англomовного спілкування, пов'язаного з майбутнім фахом здобувачів.

Реалізуючи зазначені англomовні фахові дисципліни на практиці, викладачі кафедри туризму НУФВСУ зіткнулися з низкою викликів. Загалом, викладачі і здобувачі позитивно поставилися до введення англomовних фахових курсів. Трирічний досвід інтегрованого викладання фахового змісту та мови на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти спеціальності 242 Туризм продемонстрував, що рівень прагнення викладачів і здобувачів до впровадження таких курсів значно відрізняється.

Так, основною причиною затримки у розробці й викладанні таких курсів є низький рівень іншомовної підготовки саме викладачів фахових дисциплін, так званих «експертів контенту». Іншою – відсутність профільної фахової підготовки викладачів англійської мови. Попри те, що останні викладають «Англійську мову за професійним спрямуванням», профільних фахових знань їм бракує. Перед такою дилемою стоять усі вітчизняні ЗВО.

Для її вирішення у НУФВСУ було переведено «спеціалістів з мови» з кафедри української та іноземних мов у штат кафедри

туризму, таким чином «занурюючи» їх у фахове середовище. Окрім цього, викладачі-мовники пройшли підвищення кваліфікації з фахової підготовки та зайнялися самоосвітою. Однак, ентузіазм науково-педагогічного персоналу до реалізації англomовних фахових курсів знизився ще на рівні їх розробки і формування навчально-методичного забезпечення. Основними гальмуючими чинниками стали: відсутність матеріального і нематеріального заохочення від ЗВО розробляти і реалізовувати такі курси; неспроможність ЗВО забезпечити навчання на робочому місці з набуття педагогами необхідних навичок: для викладачів профільних предметів – набуття навичок англomовного спілкування, для викладачів англійської та інших іноземних мов – знань фахового контенту; відсутність методологічного забезпечення.

Щодо здобувачів, ситуація також неоднозначна. Опитування свідчать, що студенти загалом визнають переваги інтегрованого навчання змісту та мови, а також зацікавлені і прагнуть його отримати. Однак мають побоювання, причинами яких, за їх словами є: труднощі розуміння і засвоєння фахових дисциплін рідною мовою, «вже не говорячи про іноземну»; виклад змісту англійською мовою може перешкодити правильно і в повному обсязі зрозуміти зміст курсу; неадаптоване для їх іншомовного рівня викладення змісту дисципліни; відсутність необхідних підручників, посібників, методичних рекомендацій.

Зважаючи на викладені виклики і труднощі в реалізації програм інтегрованого навчання змісту і мови у вищій школі, та задля їх ефективного впровадження в університетах України, вважаємо доцільним здійснити такі заходи:

- налагодити співпрацю «експертів контенту» та «спеціалістів з мови», зокрема у розробці робочих програм дисциплін та навчально-методичного забезпечення для них;

- навчати викладачів фахових дисциплін технології ЕМІ, яка передбачає не лише розвиток їх іншомовних навичок спілкування, але й навчання методиці викладання англійською мовою;

- організувати внутрішньо університетські курси, на яких проводити лінгвістичне та педагогічне навчання «експертів контенту» та ознайомити «спеціалістів з мови» з фаховим контентом;

- мотивувати науково-педагогічний персонал до професійного розвитку, зокрема розвитку іншомовних навичок спілкування, створення авторських англomовних курсів фахового спрямування;

- забезпечити розвиток високого рівня володіння іноземною мовою студентів за рахунок збільшення в навчальних планах годин на вивчення англійської мови на кожному році навчання і в кожному семестрі;

- розпочати інтегроване навчання з однієї чи кількох тем, поступово повністю змінюючи мову викладання;

- впроваджувати інтегроване навчання змісту та мови спочатку на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому), поступово переходячи на перший (бакалаврський) рівень вищої освіти;

- диверсифікувати форми навчальних занять для фахових дисциплін з інтегрованим навчанням змісту та мови за рахунок ширшого використання інтерактивних методів.

ЛІТЕРАТУРА

1. МОН створило концепцію розвитку англійської в університетах: рівень B1 – обов'язкова умова вступу, B2 – випуску, викладання профільних дисциплін іноземною та «мовні скринінги». МОН: офіційний сайт. Новини, 13 липня 2019 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/> - Назва з екрана.
2. ОП «Туристично-екскурсійне обслуговування». Освітні програми. Національний університет фізичного виховання і спорту України: офіційний сайт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cutt.ly/dR6Pmeu> - Назва з екрана.

Бойченко Марина

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки*

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до компетентностей випускників закладів загальної середньої освіти, зокрема іншомовної, про що йдеться в Концепції нової української школи. Особливої уваги в цьому контексті потребує навчання іноземної мови лінгвістично обдарованих учнів, які потребують спеціальних диференційованих підходів. З огляду на цей факт, метою даної розвідки є вивчення зарубіжного досвіду навчання лінгвістично обдарованих учнів іноземної мови.

Наголосимо, що навчання лінгвістично обдарованих учнів іноземної мови відіграє важливу роль у їхньому майбутньому житті, оскільки формування навичок іншомовного мовлення уможливорює прискорення їхнього інтелектуального розвитку. Незаперечним є

факт, що лінгвістично обдаровані особистості набувають мовних компетентностей значно раніше, ніж їх однолітки, і мають низку визначальних характеристик: рано починають читати (до початку навчання в школі або відразу після вступу до школи), мають великий словниковий запас, просунутий рівень навичок розуміння, у таких дітей відсутня потреба у виконанні завдань із підготовки до читання, вони виявляють значний інтерес до набуття навичок іншомовного мовлення, а також надзвичайну допитливість.

Іноземні освітні теоретики і педагоги-практики одноставно наголошують, що звичайні шкільні програми не можуть задовільнити освітні потреби лінгвістично обдарованих дітей, у той час як спеціальні навчальні програми для обдарованих учнів мають бути багатоаспектними та креативними.

Оскільки рівень «зрозумілої результативності» виступає індикатором швидкості розвитку компетентності, використання іноземної мови в класі та поза ним має бути найвищим пріоритетом у розробленні навчальної програми для лінгвістично обдарованих учнів. Адже для таких учнів заняття в класі, які сприймаються як незначущі чи неавтентичні, можуть знижувати мотивацію до вивчення іноземної мови. За твердженням Р. Адамс: «малоймовірним чи, навіть, неможливим видається припущення, що учні здобудуть іншомовну комунікативну компетентність без участі в значущій взаємодії» [1, с. 348]. Для того, щоб учні інвестували час та зусилля у вивчення іноземної мови, вони мають бути переконані, що те, що вони роблять, є «справжнім». Саме обдаровані учні можуть відчувати «штучний» урок, який не спирається на автентичні реальні ситуації. Зарубіжні науковці пропонують у цьому контексті в початковій школі викладати уроки природознавства, математики та суспільствознавства іноземною мовою після того, як їх основний матеріал буде викладено їхніми вчителями рідною мовою. У результаті вчителі можуть бути впевнені, що учні вже засвоїли матеріал уроку, тому можна очікувати змістовної мовної продукції. Заохочення високого рівня змістовного мовлення в класі та поза ним може надихнути учнів розвиватися швидше, ніж ті, які обмежуються практичними вправами та штучними неконтекстуальними сценаріями навчання.

Ставлячи запитання, формуючи теорії та ризикуючи, учні з високими здібностями визнають свою участь у процесі вивчення іноземної мови і, відповідно, можуть зробити означений процес

отриманням більш значущого досвіду. Високий рівень інтелектуальної допитливості, який зазвичай спостерігається в обдарованих учнів, слід заохочувати, щоб служити каталізатором для глибшого розуміння процесу вивчення іноземної мови та загальної структури мов.

Отже, можемо констатувати, що навчання лінгвістично обдарованих учнів має бути багатоаспектним, креативним, ураховувати їхні потреби й стимулювати як розвиток іншомовних навичок, так і інтелектуальний розвиток у цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adams R. L2 Output, reformulation, and noticing: Implications for IL development // Language Teaching Research. – 2003. – Vol. 7. – № 3. P. 347-376.

Наталія Рекун

*Доцент, канд. пед. наук, доцент кафедри туризму,
Національний університет фізичного виховання і спорту України*

ВИМОГИ ДО МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні глобальні виклики не могли не вплинути на процеси педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу, зокрема у закладах вищої освіти. Оновлені вимоги відповідно висуваються й до викладачів іноземної мови, які забезпечують іншомовні підготовку майбутніх фахівців для різних професійних галузей, чим зумовлюється необхідність уточнення змісту їхньої професійної компетентності.

Традиційно *професійна компетентність* викладача іноземної мови розглядається як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності та здатності до здійснення успішної педагогічної діяльності в навчанні іноземної мови та описується різними блоками компетенцій, але власне *професійна компетенція* поєднує філологічну, психолого-педагогічну та методичну компетенції [1, с. 15]. На нашу думку, найсуттєвіші відмінності між професійною компетентністю викладачів загальнонавчальної іноземної мови та мови професійного спрямування знаходяться передусім в площині методичної компетентності останніх, тобто їхньої готовності до здійснення успішної педагогічної діяльності саме в контексті підходів до навчання іноземної мови для спеціальних професійних цілей.

Методична компетентність як складова професійної компетентності викладача є результатом сформованості *методичної компетенції* та визначається як уміння планувати педагогічну діяльність, адекватно використовувати широкий спектр методичних прийомів стосовно віку студентів і поставлених цілей навчання, орієнтуватися в сучасній методичній літературі, здійснювати вибір посібників та інших засобів навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень.

Отже, саме для викладачів ЗВО надзвичайно актуалізується низка *додаткових методичних умінь*. Передусім йдеться про вміння аналізувати цільову аудиторію та її потреби, а вже на основі аналізу потреб цільової аудиторії проводити відбір комунікативного аспекту змісту навчання. Специфічну групу складають методичні вміння розробляти авторські курси іноземної мови для спеціальних цілей та конструювати зміст таких спецкурсів [2, с. 41-42]. Нарешті, до змісту методичної компетенції викладачів іноземної мови для спеціальних цілей слід віднести групу вмінь щодо організації варіативних моделей навчання, наприклад, вміння організовувати навчання в умовах обмеженого часу у формі інтенсивного навчання у групах, мікрогрупах або індивідуальних занять, в он-лайн або офф-лайн режимах.

Нинішня пандемія коронавірусу пришвидшила зміни на ринку праці, висуваючи нові вимоги щодо переліку професійно значущих навичок, що матимуть місце не лише у процесі професійної підготовки кадрів, а й у процесі підвищення кваліфікації або зміні кваліфікації. В середньому роботодавці очікують запропонувати перекваліфікацію та підвищення кваліфікації трохи більше 70% своїх працівників до 2025 року. [5, с. 5-6]. У цьому контексті експерти усе частіше наголошують на актуальності проблеми опанування гнучкими навичками у процесі підготовки фахівців з метою підвищення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Результати проведеного дослідження на прикладі країн Європи довели, що 86% респондентів відзначили зростання значення гнучких навичок у професійному середовищі як стійку тенденцією останніх 5-10 років. [3]. Таким чином, уточнюючи зміст методичної компетенції викладачів іноземної мови у сучасних ЗВО, маємо наголосити, що для якісної іншомовної професійної підготовки фахівців викладач має опанувати *специфічними методичними вміннями* інкорпорувати систему гнучких навичок до спеціальних професійних навичок різнопрофільних фахівців.

Іншою тенденцією сьогодення є збільшення ролі дистанційного навчання у ЗВО, що актуалізує *розширення змісту методичної компетенції* викладачів іноземної мови для професійних цілей за рахунок застосування нових підходів до викладання. Прикладом може стати так званий конструктивістський підхід у формі змішаного навчання, що передбачає дослідницьку роботу студентів із залученням Інтернет-ресурсів, суть якої полягає у наданні студентам можливостей самостійно конструювати власні знання, навички та вміння шляхом навчальної діяльності. Рекомендується саме он-лайн форма організації такої діяльності під безпосереднім наглядом викладача в аудиторії, який бере на себе роль організатора такої діяльності, наукового керівника, консультанта, фасилітатора [4, с. 134].

Таким чином, зміст методичної компетентності викладача іноземної мови для спеціальних цілей має низку відмінностей від складових компетентності викладача загальнонавчальної іноземної мови, а їх урахування має сприяти психологічній, теоретичній і практичній готовності до здійснення успішної педагогічної діяльності. Специфіка методичних навичок та вмінь саме викладача іноземної мови для спеціальних цілей зумовлюється оновленими вимогами до його професійної діяльності та відображає сучасні тенденції педагогічної комунікації між суб'єктами навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) / С. Ю. Ніколаєва // Київ : Ленвіт, 2008. – 258 с.
2. Bracaj M. M. Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training / M. M. Bracaj // European Scientific Journal, 2014. – Volume 10. – Issue 2. – Pp. 40-49.
3. Succi Ch., Canovi M. Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions / Ch. Succi, M. Canovi // Studies in Higher Education, 2020. – Volume 45. – Issue 9. – Pp. 1834-1847. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
4. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes / O. Tarnopolsky // London : Versita, 2012. – 254 p.
5. The Future of Jobs // World Economic Forum Report 2020. October 2020, 163 p. Retrieved from: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/full/executive-summary>

Марина Чикалова

Доцент, канд.пед.наук,

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

ШЛЯХИ ЗАОХОЧЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Різнобічні економічні, соціально-культурні зв'язки та плідна співпраця в сфері освіти завжди відігравали відчутну роль у житті суспільства. Вихід країн у безвізовий простір вплинув на сплеск активності та мотивації до вивчення іноземних мов. Проте останні два роки, пов'язані з пандемією коронавірусної хвороби практично в усьому світі, що спричинило перехід на дистанційну форму навчання студентської та шкільної молоді (основних учасників освітнього процесу), значно ускладнили ситуацію в плані вивчення іноземних мов. Закриті кордони, довготривале перебування в домашніх умовах, обмеження спілкування, соціальної активності тощо зумовили різкий спад інтересу до вивчення іноземних мов, а також досить інертне ставлення до іншомовної комунікативної діяльності й поза межами навчального закладу.

Ще в 1959-му році науковці Р. Гарднер і В. Ламберт відзначали, що мотивація індивідуума до вивчення іноземної мови зумовлена його ставленням до цієї мови, її носіїв, а також її орієнтації щодо завдань навчання. Мотивація безпосередньо залежить від ставлення людини до вивчення мови. Воно не впливає на процес вивчення мови безпосередньо, але впливає на мотивацію студента, а також на результати вивчення мови [1]. Як бачимо, заохочення – один із важливих факторів, що визначають зацікавленість в оволодінні іноземною мовою.

Які ж шляхи заохочення до вивчення іноземних мов та ефективною іншомовною комунікації студентами немовних спеціальностей може запропонувати сучасна методика викладання? Процес формування іншомовної (у нашому випадку англійської) комунікативної компетенції у класичному розумінні цього поняття включає в себе такі види освітньої діяльності, як читання (Reading), письмо (Writing), аудіювання (Listening) та говоріння (Speaking). Проте, на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства цього виявляється недостатньо. Сучасна іншомовна комунікація має на меті розвиток мовленнєвих (монологічних, діалогічних) вмінь вже не на елементарному

повсякденному вокабулярі, а на такому, що найбільш наближений до фахової лексики. А вже дедалі більше студентів та молодих фахівців переходять на роботу в якості фрілансерів (freelancer), потребуючи навичок іншомовного вузькоспеціалізованого спілкування. Доцільним може стати використання навіть на он-лайн заняттях (відеоконференції) життєвих проблемних ситуацій. Викладач повинен надавати в якості тренувально-навчальної практики такі комунікативні завдання, які у кінцевому результаті могли б слугувати основою для вирішення майбутніх професійних питань. На заняття, що проходять у формі дистанційного навчання з використанням Zoom, GoogleMeet, Team тощо, ефективним та дієвим методом є підключення англійськомовних успішних роботодавців, які, з одного боку, стимулюватимуть вивчення іноземної мови, як одного із критеріїв виходу на міжнародний ринок, а з другого, відкриють для самих працедавців додаткові можливості підбору персоналу на свої підприємства / організації тощо. Ще одним дієвим видом заохочення до іншомовної компетенції у студентів немовних спеціальностей може стати комбінування різних курсів, наданих не лише вітчизняним, але й зарубіжним освітнім закладом.

Однак, в умовах дистанційного навчання в жодному випадку не можна переводити студента повністю або значною мірою на самостійне опрацювання навчального матеріалу. Саме в такій ситуації роль викладача важлива, як ніколи, адже саме викладач повинен спрямовувати, допомагати, виступати в ролі «довідника», підтримки, мотивуючої сили й «двигуна прогресу». Студенти повинні розвиватися самостійно, безумовно, що вони мають взяти на себе особисту відповідальність за обрання лише свого шляху у житті, вчитися бути креативними, наполегливими у досягненні мети, сміливими у прийнятті рішень, впевненими у подоланні труднощів. Але за усім цим повинен стояти той, хто своїми знаннями, вміннями, навичками та бажанням допоможе всього цього досягти та переступити бар'єр страху перед іншомовним спілкуванням.

До дієвих інструментів заохочення студентів до вивчення іноземної мови відноситься й залучення до різноманітних молодіжних та студентських програм обміну; участь у спільних міжнародних проектах, англійськомовних конференціях, вебінарах тощо; волонтерська діяльність.

У сучасних умовах не можна нехтувати й застосуванням хмарних технологій (англ. Cloud computing) у процесі навчання

іноземних мов, які є близькими та зрозумілими для студентів: Google Groups (сервіс, що надає практично необмежені можливості спільної роботи над створенням, редагуванням і публікацією документів), Google Mail (електронна пошта з розширеним інтерфейсом), Google Translator (он-лайн перекладач на всі мови світу), Google Docs (документи, таблиці, презентації, форми, схеми, малюнки), Google Labs (інкубатор ідей для нових сервісів), Google Calendar (електронний календар з широкими можливостями нагадування про події, інформування групи осіб про майбутні заходи), Google Talk (веб-клієнт, що надає можливість живого спілкування в мережі Інтернет) тощо [2]. Крім того, ці технології можуть стати ефективним інструментом викладача, який організовує роботу студентів та ставить за мету мотиваційний аспект. До основних переваг, які одночасно виступають і свого роду заохоченням, відносимо: *доступність* (Google надає всі свої перераховані вище сервіси на безкоштовній основі); *інтерактивність* (хмарні технології дозволяють створити взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу); *взаємодоповнюваність* (хмарні технології проникають в усі сфери навчального процесу і можуть бути використані як на заняттях з іноземної мови, так і під час поза аудиторних видів іншомовного навчання, таких як керована самостійна робота і контрольна-самостійна робота); *наочність* (саме завдяки вище переліченим хмарним сервісам і студенти й викладач отримують миттєвий доступ до результатів як спільної, так і індивідуальної роботи, наприклад, презентації); *відсутність кордонів* (з одного боку хмарні технології для своєї функціональності не вимагають постійно працюючих комп'ютерів, мобільних пристроїв тощо; з іншого боку спільна робота над проектами, дистанційне навчання, постановка і виконання завдань – все це стає можливим навіть, якщо суб'єкти іншомовного освітнього процесу знаходяться в різних точках світу, не мають спеціального обладнання з встановленим програмним забезпеченням). Все, що необхідно для доступу до хмарних технологій, комп'ютер або мобільний пристрій і доступ в Інтернет. Безумовно, хмарні технології не є інноваційними технологіями навчання іноземної мови, проте, вони надають додатковий інструмент для суб'єктів процесу навчання, а також привносять ефект новизни в сучасні педагогічні технології.

Отже, навчання студентів немовних спеціальностей в умовах тимчасового дистанційної освіти повинно бути організовано таким

чином, щоб інтерес до іншомовної комунікативної діяльності не лише не згасав, але й став наріжним каменем майбутньої успішної кар'єри наших випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gardner R., Lambert W. Motivational variables in second language acquisition / R. Gardner, W. Lambert // *Canadian Journal of Psychology*, 13, 1959. – P. 191–197.
2. Гарбуза Т.В. Використання хмарних технологій під час навчання іншомовного спілкування у закладах вищої освіти / Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти. – Луцьк: Луцький НТУ, 2020. – с.14.

Яременко Ірина

студентка 334 групи

факультету іноземної та слов'янської філології

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПИ

У Німеччині провідним аспектом гумбольдтіанської (німецької) моделі університету є лінгвофілософська концепція мови, що полягає в антропологічній єдності вивчення мови зі свідомістю і мисленням людини, її культурою та духовним життям. Учений був переконаний, що за допомогою мови можливим є пізнання всього багатства світу в його органічній єдності. В. фон Гумбольдт постійно наголошував на нерозривності понять «мова» і «народ» («нація»), «мова» і «культура». На його переконання, «мова є надбанням окремого народу, а народ – це спільність людей, що розмовляє однією мовою» [1]. За В. Гумбольдтом народ (нація) – це така форма вияву людського духу, яка має мовний статус. Мова і духовна сила народу розвиваються не окремо одна від одної і не послідовно одна за іншою, а становлять нерозривну дію інтелектуальної здатності [1].

Перешкодою на шляху втілення ідеї модерного університету в Німеччині стали наполеонівські війни. Лише наприкінці XIX – на початку XX століття, за часів кайзерівської Німеччини і Веймарської республіки, були реалізовані ідеї Вільгельма фон Гумбольдта (1767 – 1835) щодо німецького університету. У праці «Німецький університет з періоду Середньовіччя до сьогодення» провідний історик Німеччини Т. Елльвайн (Th. Ellwein) стверджує, що феномен інтернаціоналізації освіти стає значно поширеним саме в період

гумбольдтіанства, коли студенти з усієї Європи прямували до університетів у Гейдельберзі, Кьольні та Грайфсвальді [3]. Науковець наголошує на тому, що після університетської реформи Вільгельма фон Гумбольдта німецькі університети взагалі стали ідеалом для вимогливого академічного світу. Беззаперечним доказом цього твердження є той факт, що на початку ХХ століття майже третина всіх нобелівських премій була присуджена саме німецьким науковцям. Їх інновації змінили світ: теорія відносності й поділ ядра (А. Ейнштейн), відкриття бацили туберкульозу (Р. Кох) і рентгенівське випромінювання (К. Рентген).

На підставі теоретичного аналізу наукових праць німецьких дослідників (Г. Болльбека [2], Т. Ельвайна [3], Б. Райнманна [4]) нами було складено таблицю «Відмінності моделей університетської освіти провідних країн Європи», що дає змогу визначити основні розбіжності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Відмінності моделей університетської освіти провідних країн Європи

Моделі університетської освіти	Критерії диференціації сутності моделей університетської освіти в країнах Європи		
	місія університету	співвідношення навчання і наукових досліджень	головна мета розвитку особистості
німецька модель	фундаментальні знання для осягнення істини	поєднання навчання з дослідженнями; концентрація на дослідженнях	мисленнєвий розвиток
англійська модель	навчання і виховання гідної людини	навчання відокремлено від наукових досліджень	всебічний розвиток
французька модель	підготовка фахівців для державної служби	концентрація на навчанні	професійний розвиток

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [2; 3; 4].

Компаративний аналіз дозволив визначити відмінності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн.

Відповідно до гумбольдтіанської моделі університетська освіта в Німеччині традиційно характеризується поєднанням навчання і наукових досліджень. В англійській моделі університетської освіти навчання відокремлено від наукових досліджень і здійснюється у лекційній формі, а його результатом стає всебічно розвинена особистість. Французька модель університетської освіти кардинально різниться від попередніх аналогів, головним завданням якої є підготовка фахівців для державної служби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : Підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
2. Bollbeck G. Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters / G. Bollbeck, 1994. – Frankfurt am Main. – 56 s.
3. Ellwein Th. Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart / Th. Ellwein, 1992. – Frankfurt am Main. – 262 s.
4. Reinmann B. W. Die „Selbst-Gleichschaltung“ der Universitäten 1933 / B. W. Reinmann // Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich. – Frankfurt am Main, 1986. – S. 38 – 52.

СЕКЦІЯ 4

ТРАДИЦІЙНЕ ТА НОВЕ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Наталя Бідюк

*Професор, д-р. пед. наук,
Хмельницький національний університет*

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У контексті реалізації завдань НУШ, сучасних потреб профільної школи система методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури у ЗВО покликана розв'язувати комплекс завдань, пов'язаних із забезпеченням якісної іншомовної підготовки учнів профільної школи на засадах компетентісно орієнтованої парадигми.

Методичну підготовку майбутніх учителів іноземної мови і літератури до роботи у профільній школі доцільно розглядати як спеціально організований процес, що спрямований на формування системи методичних знань, умінь та навичок, поступове набуття практичного досвіду. Результатом цього процесу є здатність та готовність майбутніх учителів до профільного навчання іноземної мови і літератури.

Водночас практика показала, що стан готовності майбутніх учителів іноземної мови і літератури до роботи у профільній школі є незадовільним, що зумовлено низкою об'єктивних та суб'єктивних чинників. З-поміж них виокремлюємо такі: недосконалість формування та структурування змісту професійної підготовки (методичний освітній компонент); брак спеціально розробленого комплексу методів та засобів навчання іноземної мови і літератури у профільній школі; недостатнє використання зарубіжних методик навчання іноземної мови і літератури; неналежний рівень використання потенціалу педагогічної практики та інформаційного забезпечення освітнього процесу; недостатнє залучення педагогів-практиків до методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури.

З урахуванням вище зазначеного вважаємо, що методична підготовка майбутніх учителів іноземної мови і літератури до роботи

у профільній школі потребує упровадження інноваційних підходів, реалізація яких забезпечить підготовку компетентного вчителя, здатного виконувати професійні функції відповідно до специфіки та умов викладання іноземної мови і літератури у профільній школі.

Раціональним підходом до удосконалення змісту методичної підготовки вважаємо розроблення та тематичне оновлення освітніх компонентів (ОК). Наприклад, до обов'язкового блоку фахової підготовки варто ввести ОК «Методика викладання іноземної мови у профільних класах», «Методика навчання зарубіжної літератури у профільних класах», «Профільне навчання іноземної мови» та ін. Блок вільного вибору доцільно урізноманітнити авторськими курсами з методики навчання та викладання іноземної мови, інтегрованими спецкурсами. Наприклад, «Ситуативне моделювання на уроках іноземної мови», «Емпаурмент-педагогіка в профільній школі», «Тімбілдінг у старшій школі», «Кейс-технології навчання іноземної мови», «Візуальні арт-технології у викладанні іноземної мови і літератури», «Методика навчання творчого письма учнів профільних класів», «Комунікативні стратегії і тактики у навчанні іноземної мови в профільній школі», «Методика іншомовної профілізації», «Тестові технології у викладанні іноземної мови», «Методика проектування біографічних цифрових наративів», «Методика навчання іноземної мови в онлайн форматі», «Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у профільній школі», «ІКТ в оцінюванні навчальних досягнень учнів профільних класів з англійської мови» та ін. Вивчення освітніх компонентів (окремих тем) сприятиме підвищенню мотивації до професійної діяльності, формуванню методичної компетентності, розвитку педагогічної рефлексії, підвищенню комунікативної активності, розвитку лідерських якостей та ініціативи, комунікативної ерудиції, педагогічної взаємодії.

Важливе значення у забезпеченні якості методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до роботи у профільній школі має використання таких інтерактивних технологій: кооперованого навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, тренінгового навчання, кайдзен-технології, кейс-технології, контекстного навчання. Ефективними формами та методами організації навчальної діяльності майбутніх учителів є: проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції візуалізації, майстер-класи, «гостьові лекції», методичні практикуми, методичні вебінари, тренінги, міні-проекти, групове обговорення, мікрвикладання тощо.

Безперечно присутню роль відіграють інформаційні ресурси і технології навчання іноземної мови (сервіс для проведення онлайн конференцій Zoom, модульне об'єктно-орієнтоване навчальне середовище Moodle, платформа YouTube); навчальні онлайн (Kahoot, Quizlet) та веб-ресурси (British Council LearnEnglish, Coursera, BBC Learning English, engVld, Lingualeo, Duolingo, TED, DW); мультимедіапрезентації.

Формування системи методичних знань та умінь викладання іноземної мови і літератури у профільній школі орієнтовано на: збагачення поняттєво-категоріального апарату; розуміння сутності, сучасних підходів, цілей, змісту, принципів, способів, прийомів і засобів викладання іноземної мови і літератури у профільній школі; набуття практичних умінь та навичок організації освітнього процесу засобами іноземних мов з широким використанням інформаційних ресурсів; володіння сучасними інноваційними технологіями та методиками навчання іноземних мов на засадах компетентісно орієнтованого підходу, принципів диференціації й індивідуалізації навчання; розвиток творчого мислення, навичок міжособистісної взаємодії, організаційних, проєктувальних умінь, лідерських якостей; самовдосконалення та проєктування власної професійно-методичної діяльності для успішної реалізації іншомовного потенціалу із професійною метою.

Отже, проблема методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови і літератури до роботи у профільній школі актуалізує наукові пошуки щодо дослідження її особливостей та організації в контексті сучасних викликів і потреб освітньої галузі, профільної школи.

Юлія Коробова

канд. пед. наук, ст. викладач,

Світлана Коваленко

канд. пед. наук, доцент,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

КУРС «АДАПТИВНЕ МОВЛЕННЯ» ЯК ВИБІРКОВИЙ КОМПОНЕНТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У змісті освітніх програм 2021 року, за якими навчаються майбутні вчителі англійської мови (АМ), повинні бути враховані вимоги Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових

класів ЗЗСО», «Вчитель ЗЗСО», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [3]. Професійний стандарт визначає умови допуску до роботи за професією, які реалізуються шляхом оволодіння здобувачами обов'язковими та вибірковими компонентами освітньої програми; моральні якості, які дозволяють виконувати професійні обов'язки; загальні та професійні компетентності вчителя ЗЗСО. Відповідно до зазначеного вище Професійного стандарту складовою мовно-комунікативної компетентності вчителя іноземної мови визначена здатність забезпечувати навчання учнів іноземної мови, а складовою предметно-методичної компетентності – здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів.

Навчальна дисципліна «Адаптивне мовлення вчителя англійської мови» спрямована на формування в майбутніх учителів АМ вмінь мовленнєвої адаптації, тобто однієї зі складових як мовно-комунікативної так і предметно-методичної компетентностей. Мовленнєва адаптація визначається як пристосування мовлення вчителя до рівня підготовки учнів з метою підвищення ефективності навчання та здійснюється шляхом модифікації мовлення вчителя, тобто його змін на різних лінгвістичних рівнях. Оволодіння майбутніми вчителями АМ вміннями мовленнєвої адаптації є ефективним шляхом оптимізації підготовки здобувачів вищої освіти у ЗВО.

Вивчення курсу «Адаптивне мовлення вчителя англійської мови» розпочинається на другому році навчання та передбачає послідовність та наступність у вивченні матеріалу впродовж усіх років навчання і ґрунтується на знаннях, уміннях та навичках, набутих студентами під час вивчення протягом першого року навчання таких навчальних дисциплін: «Практика англійського усного і писемного мовлення», «Практична фонетика англійської мови», «Практична граматики англійської мови».

Даний курс розроблено на основі дисертаційного дослідження, в якому теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів АМ [1]. Курс передбачає ознайомлення студентів зі шляхами модифікації мовлення вчителя на різних лінгвістичних рівнях та на рівні дискурсу; головними функціями адаптивного мовлення вчителя на уроці. Розроблено методичні рекомендації

щодо використання комплексу вправ для формування вмінь мовленнєвої адаптації у майбутніх учителів АМ [2].

Успішне формування та розвиток умінь професійно орієнтованого говоріння у студентів ЗВО для більш ефективного виконання ними професійних функцій учителя АМ на уроці може реалізовуватися в результаті впровадження розробленої методики навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів на заняттях із ПУПМ і створеної моделі організації навчання мовленнєвої адаптації. Досягнення мети навчання мовленнєвої адаптації забезпечується підсистемою професійно орієнтованих вправ, яка складається з чотирьох груп для формування вмінь мовленнєвої адаптації на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та вмінь комплексної мовленнєвої адаптації.

Розвиток умінь мовленнєвої адаптації доцільно здійснювати у процесі «мікротренінгу» (*microteaching*), який визначається як перспективна організаційна форма практичної професійної освіти студентів, що відображує основні положення рефлексивної діяльності майбутнього вчителя, та шляхом упровадження в навчальний процес таблиць спостереження за виконанням підготовлених професійно орієнтованих вправ. Таблиці спостереження дозволяють студентам фокусувати увагу на певних аспектах окремого етапу навчання, застосовувати здобуті знання та вміння мовленнєвої адаптації під час само- та взаємоаналізу виконання підготовлених вправ, самостійно структурувати та узагальнювати навчальну інформацію.

Покращення сприйняття навчальної інформації учнями на уроці забезпечується такими ефективними модифікаціями мовлення вчителя ІМ: 1) на фонетичному рівні: використання різних видів наголосу, пауз; зміни інтонації; 2) на лексичному рівні: перефразування слів; 3) на синтаксичному рівні: спрощення структури речення, сурядний зв'язок; уникання скорочень слів і вживання прислівників перед дієсловами; 4) на рівні дискурсу: формулювання питання-стимулу у формі відкритого спеціального або демонстраційного запитання; використання після спеціального запитання додаткового альтернативного або неповного запитання; вживання часткових повторень, різних способів перевірки розуміння. Більш високий рівень доступності усної навчальної інформації досягається шляхом застосування вмінь комплексної мовленнєвої адаптації, тобто адаптації мовлення вчителя одночасно щонайменше на двох із

чотирьох зазначених вище лінгвістичних рівнях для забезпечення фасилітації процесу навчання окремого учня або класу в цілому.

Відповідно до основних функцій мовлення вчителя ІМ на уроці навчання мовленнєвої адаптації повинно бути спрямоване на формування та розвиток 6 груп умінь мовленнєвої адаптації на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях та умінь комплексної мовленнєвої адаптації: 1) адаптивні вміння організації; 2) адаптивні вміння оцінювання та корекції; 3) адаптивні вміння стимулювання; 4) адаптивні вміння фасилітації; 5) адаптивні вміння інформування; 6) адаптивні вміння контролю розуміння учнями завдання та контролю його виконання (усього 24 групи умінь).

Навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів АМ характеризується кращими результатами за умови організації навчання із застосуванням письмової рефлексії під час проведення мікротренінгу та самооцінювання ступеня володіння вміннями мовленнєвої адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коробова Ю. В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2018. 443 с.
2. Коробова Ю. В. Методичні рекомендації щодо організації навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англ. мови : для викладачів та студентів факультетів іноземних мов пед. інститутів та університетів. Суми, 2016. 58 с.
3. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23.12.2020 р. Здобуто з: https://osvita.ua/doc/files/news/787/78704/Nakaz_2736__3_.pdf

Світлана Король

*Доцент, канд. пед. наук,
Хмельницький національний університет*

ФОНЕТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ МОДАЛЬНИХ ДІЄСЛІВ НА ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Навчання іноземної мови, в тому числі німецької, неодмінно пов'язано з вивченням її граматичних та фонетичних особливостей. Фонетична складова німецької мови розглядалась у наукових доробках О. Гавриш [1], Р. Потапової [2], Л. Прокопової [3]. Змістовність мовлення та його виразні можливості полягають не лише у його словниковому складі та багатогранності граматичних структур, а також у його звучанні та інтонаційній гнучкості. Модальні

дієслова у німецькій мові вирізняються унікальністю як в граматичному, так і у лексичному сенсі. Однак при їх вивченні потрібно робити акцент також на їх фонетичні властивості задля швидшого засвоєння та розуміння деталей.

Фонетичне опрацювання граматичних структур з модальними дієсловами передбачає оволодіння студентами всіма звуками модальних дієслів, їх правильною вимовою, наголосом у реченні та основними інтонаційними моделями для підкреслення основних їх значень та відтінків у висловлюваннях. Основна мета навчання фонетичного матеріалу із модальними дієсловами – формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок (на апроксимованому рівні).

Для фонетичного опрацювання модальних дієслів доцільно використовувати найпростіший та найцікавіший спосіб подачі матеріалу, а саме пісні, скоромовки, прислів'я, приказки та вірші. Робота з прислів'ями і приказками є важливим компонентом у вивченні німецької мови, зокрема модальних дієслів. З допомогою прислів'їв і приказок (*Wer will, der kann / Wer "A" sagt, muss auch "B" sagen / Das Alter soll man ehren / Wer nicht hören will, muss fühlen / Wer will haben, der muss graben / Ein guter Magen kann alles vertragen*) можна пояснити модальні дієслова, закріпити навички їх вживання, правильної вимови та відповідної інтонації у реченнях із модальними дієсловами. Вивчені у такий спосіб модальні дієслова, їх вимова та інтонація легко диференціюється та розпізнаються студентами під час аудіювання, використовуються для складання власних висловлювань із правильним та чітким наголосом у реченні. Прислів'я та приказки стимулюватимуть студентів до роботи у невимушеній обстановці. Таким чином засвоюються випадки вживання модальних дієслів, їх правильна вимова та інтонація у різних реченнях.

Мелодичність пісень та рима віршів дозволяє якісно розвинути фонетичні уміння і навички, а також закріпити навички вживання модальних дієслів. Вивчення віршів і пісень із використанням модальних дієслів сприяє розвитку фонематичного слуху, слухової пам'яті, навичок правильної вимови та інтонуювання, виразності мовлення та збагаченню лексичного запасу студентів. Чудовим матеріалом для опрацювання модальних дієслів є відомий вірш Грети Амелунген «*Ich möchte nichts mehr sollen müssen*». Від першого «*Du sollst den Rasen nicht betreten Und am Abend sollst du beten. Vitamine sollst du essen Und Termine nicht vergessen*», до

останнього стовпчику «Ich möchte nichts mehr sollen müssen, ich möchte einen Tiger küssen. Ich möchte alles dürfen wollen, Alles können – nichts mehr sollen» у вірші заримовано багато модальних дієслів. Завдяки рими легко відпрацьовується правильна вимова та інтонація, а також запам'ятовуються значення цих дієслів. Але користь від вивчення віршів і пісень буде лише в тому випадку, якщо кожне модальне дієслово, що використовується в вірші, пісні опрацьоване та закріплене шляхом виконання вправ різних типів.

Робота з піснями також дозволяє засвоїти та активізувати модальні дієслова, відпрацювати їх бездоганну вимову. Наприклад, у пісні німецької співачки Нени «Willst du mit mir gehen?» можна почути різні модальні дієслова: «Und wenn du dabei sein *willst* / Dann bist du jetzt dabei / Warum *soll* ich nich' sagen / Was ich dir nich' sagen *kann* / Warum *soll* ich dich fragen / Was ich dich nich' fragen *kann*». Використання модальних дієслів зустрічається також в музикальних творах інших сучасних виконавців: «Ich will» (Rammstein), «Wir müssen nur wollen» (Wir sind Helden); «Können kann ich manches» (feat. Nina Reithmeier, Jens Mondalski, Thomas Ahrens & Robert Neumann) та ін. Автентичні та сучасні пісні мотивують до вивчення мови, дають можливість відчутти ритм і вимову, зокрема модальних дієслів. Доведено, що музичний слух, слухова увага і слуховий контроль знаходяться в тісному взаємозв'язку з розвитком артикуляційного апарату. Розучування і виконання коротких, нескладних за мелодійним малюнком пісень із вживанням модальних дієслів частими повторами допомагають закріпити правильну артикуляцію і вимову модальних дієслів, правила фразового наголосу, особливості ритму та ін.

Для того щоб ефективно використовувати такі автентичні матеріали як приказки, прислів'я, вірші, пісні для вивчення модальних дієслів можна запропонувати такі способи їх дидактизації: заповнення пропусків; встановлення правильної послідовності; римування; запис речень з модальними дієсловами на слух; закреслення невірних слів; відбивання ритму, акцентуючи увагу на модальні дієслова та ін.

Отже, навіть при вивченні граматичних аспектів іноземної мови не можна ігнорувати її фонетичні властивості. Методично доцільне використання фонетичних матеріалів дозволяє якнайкраще оволодіти вимовою мовного явища, що вивчається, а також сприяє його засвоєнню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш Е. А. Ингерентная и просодическая длительность согласных немецкого языка / экспериментально-фонетическое исследование / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / Е. А. Гавриш. – К., 1989. – 16 с.
2. Потапова Р. К. Особенности немецкого произношения / Р. К. Потапова, Г. Линднер. – М., 1991. – 319 с.
3. Прокопова Л. І. Вступний курс фонетики німецької мови для вузів / Л. І. Прокопова. – К.: КиМУ, 2003. – 136 с.

Ольга Орловська

*Доцент, канд. пед. наук,
Хмельницький національний університет*

ALTERNATIVE METHODS OF COMMUNICATIVE-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

At the present stage of development of higher education, its integration into the international education system, including in the field of foreign language teaching, becomes especially important. Nowadays, in the methodology of teaching foreign languages, preference is given to structurally oriented methods aimed at developing certain pronunciation skills, selection of lexical material, grammatical design of utterances and communicatively oriented methods aimed at developing the ability to adequately express opinions in a particular language.

Of particular interest are methods that stimulate active mental activity and encourage students to express their opinions in English. The communicative direction of teaching English requires revision and reorientation of all components of the educational process. This method is most fully implemented in the case when the teacher uses alternative methods of communicative communication. The main principle of communicative-oriented learning is language activities. Communication participants must learn to solve real and conditional problems of joint activities with the help of a foreign language. Learning takes place through activities, which are implemented using methodological techniques and exercises [5, p. 47].

An example of alternative methods of communication of students in English classes at the university in this case will be the following tasks: 1) communication games; 2) communicative stimulations in role-plays and problem-solving; 3) free communication (socialization) [2, p. 23].

Nowadays, the three-phase form of communicative-oriented tasks (three-phase frame-work) is becoming more and more popular. Any task

is performed in three stages: 1) pre-activity; 2) while-activity; 3) post-activity [1, p. 75].

It is necessary to create positive conditions for active and free participation of students in language activities. Thus, we obtain the following: - students get the opportunity to freely express their thoughts and feelings in the process of communication; - each participant of group communication remains in the focus of attention of others; - self-expression of the individual becomes more important than the demonstration of language skills; - even contradictory, paradoxical, "wrong" judgments are encouraged, which, however, indicate the independence of students, their active position; - participants of communication feel safe from criticism, persecution for mistakes and punishment in the form of a negative assessment; - the use of language material is subject to the task of individual language design; language material corresponds to mental abilities of students [1, p. 78-80].

In this case, language errors should be considered not only possible but also normal. Conversational grammar allows certain deviations from the grammar of written language. In our opinion, the above conditions are mandatory in the process of learning English. An important role in the implementation of alternative methods is played by the informative competence of students, which includes: - information "frames"; - formed knowledge; - linguistic picture of the world in its foreign language form; - background knowledge; - general knowledge [3].

Communicative-oriented learning of English can be carried out using tasks such as "information inequality" of participants. Tasks can take the following alternative forms: 1) picture gap (students get almost the same pictures, but some images are different and these differences must be identified through questions without seeing pictures of the partner - matching tasks); 2) ext gap (students receive similar texts, or fragments of the same text of one student are absent in the text of another student, and the lack of information must be restored - jig-saw reading); 3) knowledge gap (one student has information that another does not have, and it needs to be restored - complete-the-table tasks); 4) belief gap (students have different beliefs, but need to develop a common opinion); 5) reasoning gap (students have different evidence that needs to be gathered together and compared) [6, p. 26-32].

Alternative form of teaching communication to students in higher education can be considered role communication, which is realized through role play. However, role communication is organized in accordance with the

developed plot and requires developed social skills. In this regard, role-playing games in English classes at the university include elements of social training (communication exercises). Here are some examples of similar tasks: 1) line-up (students try to line up in a row according to the proposed feature); 2) strip-story (each student receives his phrase and tries to quickly take the appropriate place in the "story"); 3) smile (students approach each other and exchange remarks with the obligatory smile); 4) merry-go-round (students form an outer and inner circle and, moving in a circle, exchange remarks); 5) contact (students approach each other and start a conversation); 6) king words (students say any nice words to the interlocutor); 7) reflection (participants try to imagine what other students think of them); 8) listening (students listen carefully to the partner, nodding in agreement and agreeing with him), etc. [4].

Particular attention should be paid to communicative skills when using alternative methods of communication of students in English classes at universities. Let's analyze students' communication skills, dividing them into the following blocks:

1. Requirements for learning to speak. Areas of communication and topics (ability to communicate with peers). 2. Dialogic language (different types of dialogues, questioning, exchange of views, information, etc.). 3. Monologic language (utterance, translation of heard, seen or read, etc.).

Consider some examples of alternative methods of communicative-oriented English language teaching, namely: "sketch", "role play", "round table".

A sketch is a short scene, played out on a given problem situation with the indication of the actors, their social status, role behavior. Sketch, in contrast to role-playing, is characterized by less complexity and freedom of speech behavior of the characters. In the form of sketches can be played small scenes belonging to the social sphere on the topics of "Food", "Shopping", "Journey" [2, p. 39].

Role-playing allows you to simulate situations of real communication and differs, above all, the freedom and spontaneity of verbal and nonverbal behavior of the characters. Role-playing involves the presence of a certain number of characters, as well as the game problem situation in which game participants act. Each participant in the game organizes their behavior depending on the behavior of partners and their communicative purpose. The result of the game should be the resolution of the conflict [6, p. 18].

A round table is an exchange of views on an issue, a problem that interests the participants of communication. Participating in the round table,

the student speaks on his own behalf. The issues discussed at the round table can be quite diverse: social, ethnographic, moral and ethical. Participation in the round table requires students to have a fairly high level of language proficiency and knowledge of the problem. Therefore, as a method of control "round table" can be used at an advanced stage of learning and after work on a particular topic or several related topics [2, p. 35].

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайсбурд Л.М. Типология учебно-речевых ситуаций / Л. Вайсбург. – М., 1981. – 112 с.
2. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials / Перекл. і адапт. Л.В. Биркун. – [Електрон. ресурс]. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 49 с. – Режим доступу : www.oup.com.
3. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – с. 17-22.
4. Улухина Н. В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке / Н. В. Улухина // Иностранные языки в школе. – 1998. – №2. – с. 14-18.
5. Ur P. A Course in Language Teaching. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 146 p.
6. Rollanson J. Grammar Activities (Pre-Intermediate-Intermediate) / J. Rollanson – London : Mary Glasgow Magazines, 2001. – 48 p.

Подосиннікова Ганна

к.пед.н., доцент

Шинкаренко Анастасія

Студентка

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка)

ВИКОРИСТАННЯ БУКВЕНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ТЕХНІЦІ ПИСЬМА В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО СТУПЕНІВ НАВЧАННЯ

Сьогодні модернізація освіти, орієнтація на розвиток особистості вимагає перегляду та оновлення підходів, технологій та методів навчання. Саме тому актуальним є впровадження в процес формування англомовної комунікативної компетентності учнів інтерактивного навчання іноземних мов. За Г. І. Подосиніковою, **інтерактивне навчання іноземних мов** – спеціальна форма організація навчально-пізнавальної діяльності на уроці іноземної мови, при якій учні в складі малої групи (4-8 учнів) вирішують спільне навчальне комунікативно та / або особистісно орієнтоване завдання,

перебуваючи в активній взаємодії і позитивній взаємозалежності та працюючи в умовах взаємної підтримки [4, с. 199]. Процес інтерактивного навчання іноземних мов передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та стимулювання в кожного учня відчуття успішності та інтелектуальної спроможності [4, с. 198].

Одним із аспектів інтерактивного навчання іноземних мов є **гейміфікація** – використання ігрової механіки, естетики та ігрового мислення, щоб залучати людей до дії, сприяти навчанню та вмінню вирішувати проблеми [5]. Проблемою класифікації та типології навчальних ігор займались багато вчених: Р.С. Аппатова, А.А. Деркач, Н.І. Єлагіна, В.М. Карпова, Т.І. Олійник, Г.І.Подосиннікова та Т.М. Бохоня, К.А. Родкін, Н.К. Скляренко, М.Ф. Стронін, О. Б. Тарнопольський, С.Ф. Щербак тощо.

Навчальна гра – це гра, що використовується в процесі навчальної діяльності в якості завдання, має навчальну задачу (проблеми чи проблемну ситуацію), вирішення якої забезпечує досягнення конкретної навчальної цілі [3]. Тобто, навчальні ігри відрізняються від звичайних розважальних тим, що вони мають суто методичну ціль. Для учнів навчальна гра залишається розвагою, а тренування переходить на другий план, в свою чергу для викладача, будь яка навчальна гра – це перш за все справа. Вчитель завжди чітко й точно уявляє собі певну ціль, на яку буде спрямована та чи інша гра, проте не слід звертати увагу учнів на те, що вчителя цікавить лише методичне підґрунтя, інакше для учнів гра стане звичайною справою[3].

Загалом, для вивчення англійської мови, виокремлюють такі види ігрової діяльності: рольові ігри, буквені, ділова гра, драматизації, проектна робота[6].

Наше дослідження фокусує свою увагу на такому аспекті вивчення мови, як формування англомовної компетентності в техніці письма в учнів середнього та старшого ступенів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). **Компетентність у техніці письма (КТП)** – це здатність людини до коректного каліграфічно та орфографічного оформлення писемного висловлювання, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості [1].

Зміст англомовної КТП складає графічні та орфографічні навички; знання правильного накреслення букви у іноземній мові, що вивчається та основних закономірностей правильного написання

слів, а також усвідомленість особливостей ТП іноземною мовою [5, с.13]. За чинною програмою на середньому та старшому ступенях навчання у ЗЗСО формування англомовної КТП спрямовано на орфографічну складову цієї компетентності, адже каліграфічні навички є метою формування КТП у молодшій школі [5].

Вважаємо, що у процесі формування англомовної КТП доречним засобом реалізації гейміфікації, який буде відповідати психолого-віковим характеристикам учнів та особливостям змісту КТП на зазначених ступенях, є буквені ігри.

Під **буквеними іграми**, слідом за В. М. Карповою, розуміємо своєрідні словесні загадки, в яких необхідною умовою є відгадування слова чи фрази, за допомогою проведення певних комбінаторних перетворень з буквами – змінити їх послідовність, розміщення відносно одна одної, додати або вилучити певні букви [2].

Буквені ігри є універсальними для використання на будь-якому ступені навчання, а також з точки зору наявності в них розвиваючого, пізнавального, навчального, емоційного компонентів діяльності. При роботі з буквеними іграми учні не лише отримують задоволення від участі в ігровій діяльності, а й розширюють ерудицію, тренують пам'ять, увагу, логічне та асоціативне мислення, удосконалюють лінгвістичну усвідомленість, комплексне уявлення про мовну систему, знання та навички оперування нею на лексичному, фонетичному, синтаксичному рівнях [7, с.199]. Такі ігри можна використовувати з метою змагання у групах чи індивідуально, у письмовій або в усній формі, із використанням наочності (графічної, друкованої, символічної, звукової) або без неї.

Доцільним є об'єднання буквених ігор у групи, спираючись на класифікацію В. М. Карпової, яка включає три групи ігор: 1) буквені задачі, їх зміст становлять буквені комбінації, а форма включає відоме, невідоме та умови вирішення (анаграми, метаграми та паліндроми, лото, логогриф); 2) головоломки, які характеризуються введенням додаткового елемента складності – розуміння слів, які слід відгадати (кросворди, чайнворди, арифмогрифи, ребуси, файнворд, криптограма); 3) шаради – так звані ігри, в яких загадане слово розділяється на частини, які являють собою окремі слова, які можна відгадати за вказаними значеннями, а також загадка, що подається в образних сценах [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О.Б., Бориско, Н.Ф., Борецька, Г.Е. та ін. (2013), *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* (2013), за загальн. ред. С. Ю. Карпова В. М. (1995). *Формування комунікативно-навчальних умінь проведення буквених ігор на позакласному занятті з іноземної мови. Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук. К.: Київський державний лінгвістичний університет. 25 с.*
2. Педагогическая эвристика Деркач, Щербак 1991 https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_616a0ab7de0dd5a9397415668c5cb9b1/
3. Подосиннікова Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов / Г. І. Подосиннікова. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2012. – С. 196-208. – (Педагогічний процес: Теорія і практика).
4. Склярєнко Н.К. Методика формування іншомовної компетентності в техніці письма / Н.К.Склярєнко // *Іноземні мови*. – 2012. – № 2. – С. 13-18.
5. Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П.; Кабанова, М. Р. Гейміфікація в навчанні іноземних мов у вищій школі. *Науково-методичний журнал "Іноземні мови"*, [S.l.], n. 3, p. 15-22, ser. 2018. ISSN 2616-776X.
6. Чернякова О. Ігрові методи як основа здійснення навчального процесу вивчення іноземної мови. <http://oaji.net/articles/2014/1551-1418726386.pdf>

Вікторія Солощенко

Доцент, канд. педагог. наук,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРЕДМЕТНО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

У другій декаді ХХІ століття інновації у будь-якій галузі людського буття стали визначальними. Вони будують нове бачення та розуміння тих процесів і явищ, що були сталили. У словнику синонімів української мови поняття інновація (нововведення) інтерпретується як результат практичного освоєння новації [2]. Нині, одним із провідних напрямів перетворень у сучасній освіті та усунення протиріч між обсягом знань, що невпинно збільшується та здатністю їхнього засвоєння є інтеграція. Вона має на меті сприяти подоланню фрагментарності та мозаїчності знань, забезпечує опанування комплексних знань, системи універсальних людських цінностей, слугує формуванню системно-цілісного світогляду. Інтеграція здатна розв'язати основні суперечності в освіті, зокрема протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами. Так, поява інтеграції є результатом високого рівня реалізації міжпредметних зав'язків, що передбачає не тільки комунікацію між предметними галузями знань, але й встановлення глибинного зв'язку між ними. Інтеграція ґрунтується на загальних

для кількох предметних галузей знань, наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про людину, світ, культуру тощо.

Дослідження питання ефективності предметно-мовного інтегрованого навчання стало предметом наукового пошуку таких дослідників, зокрема С. Бобиль, А. Крашеніннікова, М. Кунгурова, Л. Мовчан, Ю. Руднік, Ю. Соболю та ін.

Реалії сьогодення активізують попит на високоосвічених фахівців, які окрім фахових знань, також мають і знання іноземних мов, що є результатом поєднання між собою фахових знань, предметно-мовних та загальномовних компетенцій. Так, предметно-мовне інтегроване навчання (від англ. Context and Language integrated Learning (CLIL)) є дидактичною методикою, що дає змогу формувати у тих, хто навчається, іншомовну лінгвістичну і комунікативну компетенції у єдиному навчальному контексті, у якому відбувається формування загальних знань та умінь. Метою використання методики CLIL у навчальному процесі є вивчення фахового предмету засобами іноземної мови та іноземної мови через фаховий предмет [1].

У європейських країнах методика CLIL активно використовується у різних вікових групах – від старшої групи дитячого садка до вищої школи, враховуючи баланс між вивченням мови і предмета. Дослідник Койл, стверджує, що методика CLIL складається з чотирьох складових «К» і є успішною за рахунок їх реалізації, а саме:

- ❖ зміст або контент (від англ. Content) – це знання, навички та вміння з конкретних предметів навчального плану;
- ❖ спілкування (від англ. Communication) – це використання іноземної мови, щоб вивчати предмет і одночасно вчитися застосовувати її;
- ❖ розумові здібності або когніція (від англ. Cognition) – це розвиток навичок мислення;
- ❖ культурологічні знання або культура (від англ. Culture) – це альтернативні точки зору і загальне розуміння певних питань, які сприяють кращому усвідомленню інших і себе [1].

Варто зазначити, що на занятті з використанням методики CLIL, крім чотирьох елементів «К», традиційно поєднуються всі види мовної діяльності: аудіювання, читання, говоріння і письмо. За допомогою аудіювання відбувається введення інформації. При цьому, читання є домінуючим джерелом введення інформації. У мовленні увага фокусується на швидкості, грамотності ж відводиться

другорядна роль. А письмо являє собою сукупність лексичних вправ, через які відпрацьовується граматики.

Так, застосування методики CLIL у навчальному процесі дає можливість викладачам інтегрувати вивчення іноземної мови з іншим навчальним предметом. Перевагою для молоді, яка навчається є цікавий зміст, що мотивує до вивчення іноземної мови та закладає лінгвістичну базу, над якою надалі вони зможуть самостійно працювати, наприклад, під час навчання.

У новому Законі «Про Освіту» предметно-мовне інтегроване навчання CLIL або фаховий предмет іноземною мовою може викладатись, починаючи з початкової школи. Саме тому, Goethe-Institut в Україні ініціював новітній проект «Мережа сталого розвитку CLIL». У межах реалізації цього проекту з метою підвищення педагогічно-дидактичної компетентності у сфері CLIL вчителям фахових дисциплін та їх колегам з іноземної (німецької) мови пропонується створювати умови для розвитку дослідницького мислення учнів за рахунок моделювання інтердисциплінарних навчальних проектів [3].

Результатом плідної співпраці вчителів німецької мови та вчителів-предметників із Східної Європи та Центральної Азії стала презентація авторських уроків за тематичними розділами, що вивчаються та ін., а саме: :

❖ Біологія, хімія, математика, фізика, екологія, німецька мова (A2) «Математика допомагає лишатися здоровим» (від нім. *Mathe macht gesund*) – тема «Людське тіло» (від нім. *der menschliche Körper*) учням пропонується прочитати тексти німецькою мовою на теми «Серце» (від нім. *Das Herz*), «Кров» (від нім. *das Blut*), відповісти на питання до кожного з них, розв'язати задачі з математики, хімії та фізики тощо;

❖ Біологія, географія, німецька мова (A2, B1) «Водні ресурси» (від нім. *Wasserwelten*) – тема «Вода» (від нім. *Wasser*) учням пропонується прочитати текст німецькою мовою на тему «Чистота води у природі» (від нім. *das saubere Wasser der Natur*) та відповісти на питання до нього, взяти участь у турнірі знавців природничих наук «Знання про воду» (від нім. *Wasserwissen*), презентувати власний проект «Вода у моїй школі» (від нім. *Wasser in meiner Schule*) тощо;

❖ Біологія, образотворче мистецтво, німецька мова (A1; A2) «Шрифт Брайля» (від нім. *Blindenschrift*) учням пропонується доторкнутись до різних рельєфно-крапкових шрифтів і сказати, що

там написано; прочитати текст та подивитися відео-сюжет про Луїса Брайлема та його систему шрифту, відповісти на питання до цього тексту (сюжету) тощо [3].

Так, предметно-мовне інтегроване навчання іноземною мовою стає інноваційним сегментом до ефективного викладання навчальних дисциплін шляхом їх вдалого поєднання. Кооперативні форми співпраці, використання іноземної мови на практиці, візуалізація, методичне та медіальне розмаїття істотно підвищують у молодого покоління мотивацію до навчання в цілому та опанування іноземної мови зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовченко О. М. Метод CLIL як один із шляхів до успішного уроку / О. М. Вовченко // Німецька мова в школі. – №4 (124) квітень, 2019. – С. 2–9.
2. Вусик О. С. Словник синонімів української мови: понад 2500 синонімічних гнізд / О. С. Вусик; за ред. докт. філолог. наук. проф. А. М. Поповського. – Вид. 2-ге, доповн. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2013 – 576 с.
3. Goethe-Institut [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : <http://www.goethe.de>

Наталія Ткаченко

*доктор педагогічних наук, доцент,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ТРЕНІНГ ЯК ТЕХНОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙНИХ НАВИЧОК ПЕДАГОГА 21 СТОЛІТТЯ

Комунікація — ключова навичка 21 століття. Щодня педагогові доводиться виступати перед аудиторією, брати участь у зборах, конференціях, тренінгах, презентаціях тощо. І саме сформовані презентаційні навички допоможуть йому досягнути успіху у кожному із зазначених вище видів діяльності.

У контексті формування презентаційних навичок майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії, відпрацювання певних навичок, розвитку здатностей адекватного пізнання себе та інших вважаємо доцільним застосовувати тренінгові технології, виникнення, науково-практичне розроблення та поширення яких пов'язано з іменами зарубіжних (Ф. Бурнарда [1], Д. Джонсона [2], К. Роджерса [6] та ін.) та вітчизняних (В. Ковальчук [3], І. Матійків [4], С. Сисоєва [5] та ін.) науковців.

Узагальнивши численні визначення сутності тренінгу, його змісту, цілей, функцій, закономірностей, механізмів, стадій та принципів проведення, зазначимо, що ця технологія максимально сприяє формуванню практичних, зокрема поведінкових, навичок майбутніх фахівців, які необхідні для виконання конкретної діяльності, а її завдання переважно сфокусовано на змінах і розвитку людини в особистісному та професійному сенсах. Потенціал тренінгових технологій може бути спрямовано на розвиток презентаційних навичок педагогів; їхніх емоційно-вольових характеристик як складників емоційного інтелекту; засвоєння певних моделей поведінки в різних професійних ситуаціях, усвідомлення, виявлення та подолання особистісних, професійних та організаційних проблем. Як показує досвід, найбільш доцільним є використання тренінгових технологій у процесі неформальної освіти.

Особливістю навчального тренінгу є можливість використання його як в якості окремого методу навчання (для вузькозмістового спрямування), так і дієвої технології, що базується на комбінації активних методів, має груповий характер, який потребує інтенсивної взаємодії між усіма учасниками. До основних методів, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях, можна віднести: мінілекцію (використовується для повідомлення теоретичних знань або надання інструктивних вказівок), демонстрацію (дозволяє комбінувати вербальні й невербальні практичні знання при застосуванні інструктивних вказівок), проблемно орієнтовану дискусію (учасники здійснюють обмін інформацією та ідеями для того, щоб знайти правильне рішення проблеми та домогтися єдиної думки з приводу її вирішення), ситуаційні завдання (опис реальних ситуацій, що вимагають від учасників обов'язкового прийняття рішень з окреслених проблем), імітаційну діяльність (модель реальної діяльності, в якій учасники виконують різні професійні ролі, досягаючи різних цілей), ділову гру, роботу в малих групах (завдання для груп з 3–5 осіб, за виконання якого відповідають усі разом як єдина команда незалежно від того, як було розподілено обов'язки), презентація (виступ перед аудиторією для представлення результатів роботи групи, звітності про виконання індивідуального завдання, проведення мінілекції, інструктажу тощо), мозковий штурм (вирішення проблем за рахунок збору великої кількості можливих варіантів пропозицій за короткий проміжок часу).

Існують різні групи тренінгів, проте вибір конкретного виду завжди залежить від особливостей групи учасників (вікових, професійних тощо); тематики занять; рівня складності проблем, які треба розв'язати в його перебігу. В контексті цілеспрямованого формування презентаційних навичок майбутніх педагогів, на нашу думку, дієвими є наступні види тренінгів.

Тренінг комунікації. Найчастіше до тренінгової програми входять: ознайомлення зі стадіями та видами спілкування, встановлення контакту, орієнтація на розуміння проблеми, техніки активного слухання, невербальне спілкування (передавання інформації, емоцій, використання жестів), пошук спільного рішення, використання аргументів, прийняття рішення, вихід з контакту. Тренінг комунікації має на меті підвищення впевненості в собі, самооцінки, розвиток відчуття внутрішньої й зовнішньої свободи; особисте зростання, самопізнання, подолання суб'єктивних обмежень у спілкуванні, ментальне і поведінкове розкріпачення; розвиток внутрішньої та зовнішньої спостережливості, психологічної «чуттєвості», комунікативної інтуїції, здібностей до аналізу ситуацій спілкування.

Тренінг ораторської майстерності. На сьогодні цей вид тренінгу є найбільш популярним, оскільки дозволяє не лише вивчати різні тонкощі публічних виступів, починаючи від видів побудови структури мови і створення прекрасного вступу / висновку до способів роботи з каверзними, провокаційними запитаннями, а й сприяє формуванню характеристик гарного оратора, а саме: впевненості, що є основою основ не тільки чудового публічного виступу, а й незамінною базою для досягнення будь-яких високих результатів у житті; енергійності – здатності бути активним, з радістю братися за будь-які справи; інтуїції – уміння відчувати аудиторію і співрозмовника, підлаштовуватися під будь-які обставини і адаптуватися в будь-яких умовах; кмітливості, спритності, рішучості, що допоможуть завжди зуміти викрутитися, не впасти в бруд обличчям; уважності та пам'яті – дозволяють передбачати багато ситуацій і уникати їх; почуття гумору, що знадобиться, щоб заручитися підтримкою публіки, зняти напруження; красномовства (красномовність, мистецтво спонтанного мовлення) – вміння яскраво, барвисто підносити будь-яку інформацію, уміти поговорити на будь-яку тему, навіть на ту, якою ви не володієте, а також лаконічно донести сенс своєї промови; уміння надихати і залучати, що є ознакою яскравої цілеспрямованої гармонійної особистості; стресостійкості (управління емоціями) – вміння

контролювати свій емоційний стан при потужному психологічному тиску і в конфліктних ситуаціях; харизматичності – усвідомлення, прийняття та вміння підносити особливості своєї особистості, що визначає, наскільки ви будете подобатися оточуючим людям; уміння зачаровувати слухачів.

Сенситивний тренінг, як правило, спрямований на розвиток розуміння інших людей, акцент робиться на емоційному навчанні, на ставленні учасників один до одного. Групи сенситивного тренінгу акцентовані на загальний розвиток індивіда. Первинним є виявлення життєвих цінностей особистості, посилення почуття самоідентичності. Цілями сенситивного тренінгу є розвиток активної соціально-психологічної позиції учасників; підвищення психологічної культури; розвиток соціально-перцептивної компетентності; набуття узагальнених діагностичних знань і умінь, а також самопізнання. Особливого значення, за цією технологією, набуває принцип «тут і зараз» замість «там і тоді».

Тренінг презентації. Основний зміст тренінгу полягає у відпрацюванні техніки та технології промови, навичок контакту і роботи з аудиторією. Мета тренінгу презентації полягає в підготовці учасників проводити презентації, виступати перед аудиторією; навчанні методик психологічної підготовки до роботи перед аудиторією.

Тренінг особистісного зростання. Цей вид тренінгу не має чіткої структури. Змістове наповнення залежить від психологічного напрямку, в якому відбувається заняття. Тренінг допомагає розкрити приховані таланти людини, розвинути нові напрями в діяльності, стати впевненішим у собі й своїх діях. Результатом тренінгу особистісного зростання має бути усвідомлення стратегій життєвого розвитку, зростання показників діяльності (активність, життєрадісність), прагнення до пізнання та творчості, зростання рівня самоствавлення, глибоке переосмислення життєвих цінностей поведінки та способів дій, особливостей життя загалом, розвиток уміння співвідносити свої потреби, бажання та можливості, а також підтвердження ефективності проведеної роботи, достовірності висловленої гіпотези.

Наголосимо, що важливою умовою досягнення ефективності тренінгової діяльності є методологічні вимоги до її організації – концептуальність, системність, відтворюваність у змінюваних ситуаціях, відповідність етичним нормам і правилам групової взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурнард Ф. Тренінг межличностного взаимодействия. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 304 с.
2. Джонсон Д. У. Тренінг общения и развития / пер. с англ. Москва : Прогресс, 2001. 248 с.
3. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.
4. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
6. Rogers C. Client-centered therapy. Boston : Houghton Mifflin Company, 1951. 560 p.

Чуричканич Ірина

*доктор філософії, старший викладач кафедри практики англійської мови
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

МИСТЕЦТВО СТОРІТЕЛЛІНГУ: ОСНОВНІ МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Сторітеллінг (візуальна розповідь) – метод передачі інформації за допомогою певних засобів візуалізації, а саме графіки, відео й фото. «Візуальний сторітеллінг – це стратегія маркетингу, що передає найпродуктивніші ідеї за допомогою переконливої історії, а ваш клієнт є основою цієї історії, де за допомогою інтерактивних та візуальних засобів масової інформації створюються вигідні взаємодії з цим клієнтом» [2].

Макенна Баклі – професор інституту маркетингу в Лондоні – представляє власний курс візуальної розповіді, який розподілено на шість частин, названих автором таким чином: «Кожен з нас – сторітеллер», «Різноманітність характеристик сторітеллінгу», «Скелет історії», «Мова візуалізації сторітеллінгу», «Грамаітичний каркас фільму», «Ключові кадри майбутнього фільму».

Перша частина присвячена прийомам, які здатні зробити історію неповторною, яскравою, а людину, яка розповідає, – привабливою й інтригуючою для слухача. Не дивлячись на той факт, що всі ми – розповідачі певних історій і передаємо один одному різну інформацію кожного дня, неможливо не визнати, що серед нас є цікаві співрозмовники і такі, яких немає бажання слухати, тому що їх історії сірі й монотонні. Саме для того, щоб досягти майстерності

бути неординарним, створити багатокольорову історію, М. Баклі працює над першою частиною курсу.

Друга частина курсу має на меті навчити студентів вміло розкривати образи героїв історії. Головні персонажі нашої розповіді ведуть слухача, зацікавлюють, емоційно зворушують, спонукають до дії від початку й до кінця історії. Вони грають провідну роль у формуванні найкращого сторітеллінгу. Автор розповідає у другій частині, як створити власні характери розповіді, як зробити їх реальними, життєвими, таким, які запам'ятаються.

Третя частина спрямована на розгляд історії з точки зору її структурних характеристик. Будівля «сторітеллінгу може бути набагато складнішою й цікавішою, ніж ординарне»: зачин, точка кульмінації, завершення. «Такий» скелет зробить розповідь передбачуваною. Професор М. Баклі розкриває секрети створення таких історій, які тримають слухача в напруженні з першої до останньої хвилини, наводить приклади структур сторітеллінгу, які підкреслюють унікальність того, хто розповідає, вибудовують неперевершений сюжет.

Четверта частина приділяє увагу візуалізації розповіді. «Візуальна мова – це способи використання зображень для передачі ідей і значень історії. Перспектива, колір, форма можуть бути використані, щоб підтримати розповідь, скеровуючи аудиторію бачити й відчувати певні речі [1, с. 181].

П'ята частина присвячена виключно граматиці сторітеллінгу. Авторка вважає, що вміла візуальна розповідь може бути схожою на справжній короткометражний фільм. Конструювання такого візуалізованого сторітеллінгу вимагає певних знань щодо методів і термінології кінематографії. Кадр за кадром будується на основі принципів граматики сторітеллінгу та базових термінів фільмограматики, які розглядаються професором М. Баклі в даній частині.

Шоста частина курсу націлена на виявлення й коригування помилок, допущених під час конструювання сторітеллінгу, підвищенню якості історії, аналізу впливу, який візуалізована розповідь мала на аудиторію. Художні картини можуть створюватися декілька років, й останній варіант, який глядач бачить на екрані телевізору, відрізняється від первинного тлумачення ідеї автором картини. Кінофільм, як правило, змінюється та покращується методом «погляду в минуле», або, мовою кінематографу, – «розкадровки». М. Баклі звертає увагу на метод «розкадровки» і в

сторітеллінгу. Спочатку, після створення візуалізованої історії, треба організувати пробний перегляд або декілька переглядів. Глядач повинен оставити відгук про побачене, висказати власну думку щодо історії. Такий метод сприяє правильному оцінюванню своєї роботи, знаходженню й видаленню недоліків, а відтак – може вдосконалювати кіноверсії стореллінгу.

«Стореллінг охоплює різні наукові сфери, включаючи традиційну комп'ютерну графіку, когнітивну психологію і соціальні науки. Розвиваючи більш глибокі розуміння стратегія сореллінгу у візуалізації, ми можемо забезпечити багатшу бібліотеку різних підходів» [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Чуричканич І. Е. Розвиток теорії когнітивної візуалізації в педагогічній думці Великої Британії та США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... доктора філософії: спец. 011 освітні, педагогічні науки. Суми, 2020.
2. Buckley M. 12 Top Visual Communication and Storytelling Courses. 2017. Retrieved from: <https://piktochart.com/blog/visual-communication-storytelling-courses/>.
3. Kosara R. Presentation-Oriented Visualization Techniques. Computer Graphics and Applications (CG&A). 2016. Vol. 36, no. 1. P. 80-85.

Дискусійна платформа кафедри

Обговорення освітніх програм

- Середня освіта (Англійська та німецька мови),
Середня освіта (Англійська та французька мови) – 1 рівень вищої
освіти;**
- Середня освіта (Англійська мова і література) – 2 рівень вищої
освіти.**

Питання для обговорення

- Вимоги до фахівців за ОП у потенційних місцях працевлаштування випускників;
- мовно-літературна, методична підготовка здобувача вищої освіти,
- загальна, інтегральна, фахові компетентності, програмні результати навчання випускників;
- академічна доброчесність учасників освітнього процесу.

Данилюк С.С. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Огієнко О.І. – професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат наук, професор.

Коваленко А.М. – декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.

Клочко Л.І. – філологічних наук, доцент.

Теренко О.О. – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор педагогічних наук, доцент.

Подосиннікова Г.І. – доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Коваленко С.М. – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Чикалова М.М. – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Бондаренко В.О. – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук.

Гуменюк І.Л. – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук.

Давидова Т.В. – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук.

Коробова Ю.В. – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук.

Сидоренко О.Л. – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор філософії.

Чуричканич І.Е. – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор філософії.

Свердленко О.А. – викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Божко І.О. – старший викладач кафедри практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандидат філологічних наук.

Боряк Н.О. – старший викладач кафедри практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Єременко І.В. – учитель англійської мови КУ «Сумська класична гімназія Сумської міської ради», кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії.

Закусило В. О. – викладач-стажист кафедри іноземних мов ННІ БТ «УАБС» Сумського державного університету.

Михайлик А. М. – учитель німецької мови КУ «Сумська спеціалізована школа I-III ступенів № 7 імені Максима Савченка Сумської міської ради», спеціаліст вищої категорії.

Кліпацька Ю. О. – викладач кафедри мовної підготовки Сумського державного університету.

Антонова Л. В. – учитель французької мови КУ «Сумська загальноосвітня школа I-ІІ ступенів № 20 Сумської міської ради», директор школи.

Єрмоленко Ю. В. – учитель французької мови КУ «Сумська загальноосвітня школа I-ІІ ступенів № 9 Сумської міської ради».

Гранько Н. К. – учитель французької мови КУ Сумська загальноосвітня школа I-ІІ ступенів № 22 імені Ігоря Гольченка Сумської міської ради».

Литовка Т. О. – учитель французької мови КУ «Сумська загальноосвітня школа I-ІІ ступенів № 20 Сумської міської ради».

C89 **Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі:**
збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 30 листопада, 2021 р., м. Суми / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. – 118 с.

У збірнику подано тези доповідей викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, вчителів, магістрантів, студентів, представлених на Міжнародній науково-практичній інтернет конференції «Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі». Збірник присвячений актуальним проблемам іноземної філології, літератури, методики викладання іноземних мов, педагогіки.

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

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТІ

МАТЕРІАЛИ

*IV Міжнародної науково-практичної інтернет конференції
30 листопада, 2021 р., м. Суми*

*Відповідальна за випуск Л.І. Клочко
Комп'ютерна верстка С.П.Цьома*

Підп. до друку 07.12.2021.
Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 6,98.
Ум. фарб.-відб. 6,98. Обл.-вид. арк. 6,15
Тираж 100 пр. Вид. № ____.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.