

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Краківський педагогічний університет  
Університет Матея Бела  
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»  
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**

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

**30 листопада 2020 року**

*Рекомендовано до друку рішенням кафедри практики англійської мови факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол №6 від 26 листопада 2020 року)*

## **ОРГКОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**Лянной Ю.О.** – ректор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.

**Черевко О.В.** – ректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор економічних наук, професор.

**Курок О.І.** – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор історичних наук, професор.

**Скиба М.Є.** - ректор Хмельницького національного університету, професор, д.т.н.

**Корновенко С.В.** – проректор з наукової, іноваційної та міжнародної діяльності Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор історичних наук, професор.

**Луценко Г.В.** - проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор.

**Третько В.В.** – декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

**Бідюк Н.М.** – завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

**Пазюра Н.В.** – завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету, доктор педагогічних наук, професор.

**Данилюк С.С.** – професор кафедри практики англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.

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

**Шпак В.П.** – завідувач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.

**Курок В.П.** – завідувач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор.

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

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

**Клочко Л.І.** – завідувач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.

**Лавриш Ю.Е.** - завідувач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», кандидат педагогічних наук, доцент.

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

**Солощенко В.М.** – завідувач кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.

**Курок Р.О.** - доцент спеціальної кафедри Національної академії Служби безпеки України, кандидат юридичних наук, доцент.

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

**Годлевська К.В.** – старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, кандидат педагогічних наук.

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

**Комочкова О.О.** – старший викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук.

## ЗМІСТ

<b>ПРОГРАМА III Міжнародної науково-практичної інтернет конференції .....</b>	<b>7</b>
<b>СЕКЦІЯ 1 АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ .....</b>	<b>17</b>
<b>Світлана Алексенко</b>	
КАТЕГОРІЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ КІНЕМАТОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	17
<b>Ярослав Баранцев</b>	
ПОРІВНЯННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПІДРЯДНОГО СПОСОБУ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ.....	19
<b>Iryna Bozhko</b>	
PROPER NAMES IN BELLES-LETTRES: A QUEST FOR THE RIGHT TERM.....	23
<b>Тетяна Буренко</b>	
АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ .....	25
<b>Інна Гуменюк</b>	
ТЕМПОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТОНАЦІЇ МІСЬКИХ ДИНАМІЧНИХ ОПИСІВ ПРИРОДИ В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ....	27
<b>Тетяна Давидова</b>	
АНТИКОНЦЕПТ У ЛІНГВІСТИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ .....	30
<b>Лариса Клочко</b>	
КЛЮЧОВІ ОБ'ЄКТИ СХВАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ АНГЛОМОВНИХ ЧОЛОВІКІВ .....	33
<b>Тетяна Павленко</b>	
LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL CON EL FIN DE ALCANZAR LA CONCIENCIA INTERCULTURAL EN EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL .....	35
<b>Viktoriia Kozlova</b>	
<b>Mariana Lykhykh</b>	
LINGUOCULTURAL TYPE «GLAMOROUS WOMAN» IN MODERN ENGLISH FILM DISCOURSE .....	36

**СЕКЦІЯ 2 СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ  
ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 39**

**Бикова Марія**

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП  
ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ..... 39

**Віктор Бондаренко**

ТЕРИТОРІАЛЬНІ МОВНІ ВАРІАЦІЇ КАНАДИ..... 42

**Світлана Коваленко**

TEACHER TRAINING IN SCOTLAND: TENDENCIES AND POLICY  
..... 44

**Юлія Козаченко**

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ ..... 46

**Оксана Корбут**

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОН-  
ЛАЙН В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ СПРИЧИНЕНОЇ КОРОНАВІРУСОМ  
..... 48

**Наталія Осьмук**

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У КУРСІ «ПЕДАГОГІКА У ЧАСІ ТА  
ПРОСТОРІ» ..... 49

**Олена Сидоренко**

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В НЕДЕРЖАВНИХ  
ВИЩИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ  
СТОЛІТТЯ..... 52

**Iryna Churychkanych**

COGNITIVE VISUALIZATION IN THE ENGLISH LANGUAGE  
TEACHING ..... 54

**СЕКЦІЯ 3 ТРАДИЦІЙНЕ ТА НОВЕ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ  
МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ..... 57**

**Nadiia Boriak**

ACTIVITES DE PRODUCTION ECRITE AU COURS DE FLE ..... 57

<b>Марія Дука</b>	
<b>Юлія Серпенінова</b>	
ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	60
<b>Юлія Коробова</b>	
ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	64
<b>Вікторія Котляр</b>	
МІЖНАРОДНИЙ ЦИФРОВИЙ ОНЛАЙН-УНІВЕРСИТЕТ: «ЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУР» .....	67
<b>Олександра Мащенко</b>	
ДО ПИТАННЯ ЩОДО ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ...	69
<b>Олена Свердленко</b>	
РЕСТРУКТУРИЗАЦІЯ РЕЧЕНЬ З АБСОЛЮТНИМИ КОНСТРУКЦІЯМИ У ПЕРЕКЛАДІ .....	70
<b>Вікторія Солощенко</b>	
ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В КРОСКУЛЬТУРНОМУ ДІАЛОЗІ .....	73
<b>Олена Теренко</b>	
ХАРАКТЕРНІ РИСИ ТА ВІДМІННОСТІ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖІВ У США .....	74
<b>Марина Чикалова</b>	
PROS & CONS ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ПАНДЕМІЇ.....	77
<b>Дискусійна платформа кафедри.....</b>	<b>81</b>

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Краківський педагогічний університет  
Університет Матея Бела  
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»  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького  
Хмельницький національний університет  
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

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

**30 листопада 2020 р.**



**СУМИ-2020**

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko  
Krakiv Pedagogical University  
Matey Bel University  
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“  
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytskyi  
Khmelnyskyi National University  
Gluhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko

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

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

**30 NOVEMBER 2020**

**Sumy – 2020**



MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT DER UKRAINE  
Staatliche Pädagogische Makarenko-Universität Sumy  
Fakultät für ausländische und slawische Philologie  
Nationale Bohdan-Khmelnysky-Universität Cherkasy  
Nationale Universität Khmelnytsky  
Nationale Technische Universität «Kiewer politechnisches Institut  
Namers Ihor Sikorskij»  
Nationale Pädagogische Oleksandr-Dovzhenko-Universität Hlukhiv  
Pädagogische Universität Krakow  
Mateja Bela Universität  
Nationale Akademie des Sicherheitsdiensts der Ukraine  
Nationalen Akademie für Pädagogische Wissenschaften der Ukraine Iwan Zyazyun-  
Institut für Postgraduierten - und Erwachsenenbildung  
Nationale Luftfahrtuniversität

**PROGRAMM**  
**der internationalen wissenschaftlich-praktischen Internetkonferenz**

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

**30 November 2020**

**Sumy – 2020**

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA SCIENCE D'UKRAINE  
Université pédagogique A.S. Makarenko de Soumy  
Faculté de la philologie étrangère et slave  
Université nationale Bohdan Khmelnytskyi de Tcherkassy  
Université nationale de Khmelnytskyi  
Université technique nationale «Institut Ihor Sikorski de Kyiv»  
Université nationale pédagogique Oleksandr Dovzhenko de Hlukhiv  
Université de pédagogie de Cracovie  
Université Matej Bel  
Académie nationale du service de sécurité d'Ukraine  
Institut de l'éducation pédagogique et de l'éducation des adultes  
Ivan Ziaziun de ANSE d'Ukraine  
Université nationale aéronautique

## **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 2020**

**Soumy – 2020**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE UCRANIA  
Universidad Estatal Pedagógica A. S. Makarenko de Sumy  
Facultad de Filología Extranjera y Eslava  
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  
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

## **LAS ACTUALES TENDENCIAS MUNDIALES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS**

### **MATERIALES**

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

**el 30 de Noviembre**

**Sumy – 2020**

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: к.ф.н., доцент Клочко Л. І.**

**Секретар: к.п.н., доцент Теренко О.О.**

***Алексенко Світлана Федорівна***

КАТЕГОРІЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ  
КІНЕМАТОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ

***Андріїшина Катерина Іванівна***

ЛІНГВОРИТОРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАТЕЙ СУЧАСНОГО  
АНГЛОМОВНОГО ЖУРНАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

***Баранцев Ярослав Антонович***

ПОРІВНЯННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК  
ПІДРЯДНОГО СПОСОБУ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ

***Божко Ірина Сергіївна***

PROPER NAMES IN BELLES-LETTRES: A QUEST FOR THE  
RIGHT TERM

***Буренко Тетяна Миколаївна***

АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

***Гуменюк Інна Леонідівна***

ТЕМПОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТОНАЦІЇ МІСЬКИХ  
ДИНАМІЧНИХ ОПИСІВ ПРИРОДИ В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ

***Давидова Тетяна Василівна***

АНТИКОНЦЕПТ У ЛІНГВІСТИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

***Клочко Лариса Іванівна***

КЛЮЧОВІ ОБ'ЄКТИ СХВАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ  
АНГЛОМОВНИХ ЧОЛОВІКІВ

***Кушнєрьова Марина Олександрівна***

МІФОЛОГІЗАЦІЯ ОБРАЗУ АНГЛІЇ В РОМАНІ КАДЗУО ІШІГУРО  
«ЗАЛИШОК ДНЯ»

**Козлова Вікторія Вікторівна, Лухих Мар'яна Валеріївна**  
LINGUOCULTURAL TYPE "GLAMOROUS WOMAN" IN MODERN  
ENGLISH FILM DISCOURSE

**Павленко Тетяна Геннадіївна**  
LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL CON  
EL FIN DE ALCANZAR LA CONCIENCIA INTERCULTURAL EN EL  
ESTUDIO DEL ESPAÑOL

**СЕКЦІЯ 2. Стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти в  
середній та вищій школі**

**Section 2. Strategic Directions of Foreign Language Education  
Development at School and University**

**Sektion 2. Strategische Richtungen in Entwicklung  
fremdsprachlicher Bildung an Schulen und Hochschulen**

**Section 2. Les directions stratégiques du développement de  
l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire et  
supérieure**

**Sección 2. Las direcciones estratégicas del desarrollo de la  
enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria y en la  
escuela superior.**

**Модератор: д.п.н., професор Третько В.В.**

**Секретар: к.п.н., доцент Коваленко С. М.**

**Бикова Марія Миколаївна**  
ПОЛІКУЛЬТУРНИСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ІНШОМОВНОЇ  
ОСВІТИ

**Бондаренко Віктор Олександрович**  
ТЕРИТОРІАЛЬНІ МОВНІ ВАРІАЦІЇ КАНАДИ

**Ємельяненко Людмила Василівна**  
АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ  
ШКОЛІ

**Зайцева Наталія Миколаївна**  
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДВОМОВНОГО  
НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
УКРАЇНИ

**Кадикова Наталія Володимирівна**  
РОЗВИТОК УМІНЬ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ  
СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Кардашова Наталія Валеріївна**  
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

**Коваленко Світлана Миколаївна**

TEACHER TRAINING IN SCOTLAND: TENDENCIES AND POLICY

**Козаченко Юлія Сергіївна**

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

**Корбут Оксана Григорівна**

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОН-  
ЛАЙН В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ СПРИЧИНЕНОЇ КОРОНАВІРУСОМ

**Курок Віра Панасівна**

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ  
ВИВЧЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

**Курок Олександр Іванович**

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ  
МОВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

**Курок Роман Олександрович**

ІНШОМОВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДНИК ФАХОВОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

**Осьмук Наталія Григорівна**

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У КУРСІ «ПЕДАГОГІКА У ЧАСІ ТА  
ПРОСТОРИ»

**Пасько Катерина Миколаївна**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТРУДНОЩІВ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ  
МОВИ УЧНЯМИ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

**Сидоренко Олена Леонідівна**

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В НЕДЕРЖАВНИХ  
ВИЩИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

**Станицька Катерина Сергіївна**

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
НА ОСНОВІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

**Чуричканич Ірина Едуардівна**

COGNITIVE VISUALIZATION IN THE ENGLISH LANGUAGE  
TEACHING

**Швець Ольга Григорівна**

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛОМОВНОГО КУРСУ  
"ОРГАНІЧНА ХІМІЯ" ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

**СЕКЦІЯ 3. Традиційне та нове у методиці викладання мови та літератури**

**Section 3. Traditional and New in Language and Literature Methodology Teaching**

**Sektion 3. Traditionelles und Neues in Methodik des Unterrichts Sprache und Literatur**

**Section 3. Le traditionnel et le nouveau dans la méthodologie de l'enseignement de la langue et de la littérature**

**Sección 3. Lo tradicional y lo nuevo en la metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura.**

**Модератор: д.п.н., професор Бідюк Н.М.**

**Секретар: к.п.н., старший викладач Комочкова О.О.**

***Боряк Надія Олексіївна***

ACTIVITES DE PRODUCTION ECRITE AU COURS DE FLE

***Герман Вікторія Василівна***

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

***Дука Марія Володимирівна, Серпенінова Юлія Сергіївна***

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

***Коробова Юлія Володимирівна***

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

***Котляр Вікторія***

МІЖНАРОДНИЙ ЦИФРОВИЙ ОНЛАЙН-УНІВЕРСИТЕТ: «ЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУР»

***Кривонос Ольга Борисівна***

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

***Лавриченко Наталія Миколаївна***

РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

***Мащенко Олександра***

ДО ПИТАННЯ ЩОДО ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

***Мілютіна Ольга Костянтинівна***

МЕТОДИКА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

**Свердленко Олена Анатоліївна**  
РЕСТРУКТУРИЗАЦІЯ РЕЧЕНЬ З АБСОЛЮТНИМИ  
КОНСТРУКЦІЯМИ У ПЕРЕКЛАДІ

**Скоробагата Оксана Миколаївна**  
РОЛЬ ТА МІСЦЕ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ У  
ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Солощенко Вікторія Миколаївна**  
ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ  
В КРОСКУЛЬТУРНОМУ ДІАЛОЗІ

**Теренко Олена Олексіївна**  
ХАРАКТЕРНІ РИСИ ТА ВІДМІННОСТІ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖІВ У  
США

**Чайка Олена Миколаївна**  
СПЕЦИФІКА ЗІСТАВЛЕННЯ ОРИГІНАЛУ ТА ХУДОЖНЬОГО  
ПЕРЕКЛАДУ ТВОРУ ЯК КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА МЕТОДИКИ  
ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Чикалова Марина Миколаївна**  
PROS & CONS ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ  
КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ПАНДЕМІЇ



# СЕКЦІЯ 1

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

**Світлана Алексенко**

*Доцент кафедри германської філології, кандидат філологічних наук  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

### КАТЕГОРІЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ КІНЕМАТОГРАФІЧНОМУ ДИСКУРСІ

В останній третині ХХ сторіччя внаслідок появи інтернету як глобального інформаційного павутиння значно спростився доступ масової аудиторії до різного роду ресурсів у цифровому форматі, і твори мистецтва, книги, музична та кінематографічна царини не стали виключенням. Різні види текстів, так чи інакше перегукуючись між собою, створюють ефект своєї діалогічності, тобто інтертекстуальності.

Хоча самий феномен інтертекстуальності існував завжди, починаючи з часів винаходу писемності, категорія інтертекстуальності і досі не отримала одностайного визначення. Основоположник вивчення інтертекстуальності М. М. Бахтін запропонував поняття діалогічності художнього тексту, стверджуючи, що для повного його осмислення треба співвіднести і порівняти його з іншими текстами [2, 373]. Французька літературознавиця Ю. Крістева, увівши термін «інтертекстуальність» у науковий обіг у 1967 році, визначила його як «текстуальну інтеракцію, яка відбувається всередині окремого тексту» [3, 432]. Дослідниця наголошує на важливості того способу, яким певний текст інтерпретує історію та вписується у її контекст [там само]. Р. Барт зазначає, що кожен текст є інтертекстом, оскільки інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш або менш впізнаваних формах – це можуть бути тексти попередньої або оточуючої культури. Науковець порівнює текст із новою тканиною, зітканою зі старих цитат: уривків культурних кодів, ритмічних структур, фрагментів соціальних ідіом, що є поглинутими новим текстом і перемішаними в ньому [1, 428].

Категорія інтертекстуальності є глобальною ознакою сучасної епохи постмодернізму, адже самою епістемою постмодернізму є настанова переосмислення минулого, часто в іронічному контексті. У постмодерністському світобаченні знак, в тому числі і мовний, виявляється позбавленим своєї референційної функції, в результаті чого будь-який дискурс ґрунтується лише на інших дискурсах, текст –

на інших текстах, не маючи ніякого зв'язку з реальністю. Сучасна культура, мистецтво, історія стають феноменами інтертекстуальності.

Кінематографічний дискурс є, безсумнівно, найскладнішим типом дискурсу за поєднанням в ньому різних семіотичних систем. Він представляє собою одночасно і інтертекстуалізований текст, і джерело інтертекстуальності. Істотний внесок в розвиток теорії інтертекстуальності в кінодискурсі вніс російський історик, філософ, кінознавець і філолог М. Б. Ямпольський, обґрунтувавши в своїх роботах інтертекстуальні зв'язки кінематографа із зовнішнім світом і творами мистецтва. Символічність кіно, що виражається кінематографічними засобами, виводиться М.Б. Ямпольським в ранг основної кінематографічної ознаки, аллюзивність кіно представляється як невід'ємний компонент кінотексту [5, 379].

Кінодискурс як семіотично ускладнений динамічний процес взаємодії автора та кінореципієнта протікає у міжмовному та міжкультурному просторі і виявляє якості вербально-візуальної єдності елементів, інтертекстуальності, множинності адресанта та контекстуальності значення [4, 7]. Множинність адресанта зумовлена тим, що кінодискурс як комунікативна подія-ситуація створюється поліфонічним автором (кіносценаристом, режисером, акторами, редакторами, операторами).

Основним способом прояву категорії інтертекстуальності у кінодискурсі вважаємо момент включення інших текстів / дискурсів чи їх елементів в кінематографічний твір. Інтертекстуальні зв'язки у кінодискурсі проявляються через екранізацію літературних творів чи коміксів, фільми-пародії (в них існує велика кількість алюзій на кінематографічні та телевізійні прийоми зйомки тощо), рімейки. У якості класичного прикладу прояву категорії інтертекстуальності у кінодискурсі назвемо американський мультиплікаційний серіал «Сімпсони» (1989-донині), знятий у жанрі ситуаційної комедії. Представляючи собою відображення стилю життя «середнього американця», він містить численні алюзії та ремінісценції на широке коло сучасних цивілізаційних феноменів: особливості різних світових культур, вплив знаменитостей шоу-бізнеса на формування ціннісних орієнтирів та смаків у молоді, телебачення та інтернет, питання політичного та релігійного забарвлення (зокрема, питання одвічної боротьби дарвіністів та креаціоністів, одностатевих шлюбів, політкоректності, фемінізму, права громадян на зброю, легалізації наркотиків тощо). Знаним майстром інтертекстуальності в кінодискурсі

варто вважати американського кінорежисера Квентіна Тарантіно, адже кожен його кіновитвір містить алюзії або на кінотвори інших режисерів, або на власні попередні кінострічки (найпоказовішими в цьому аспекті є «Reservoir Dogs» (1991), «Pulp Fiction» (1994), «Kill Bill» (2003), «Once Upon a Time in Hollywood» (2019)). Інтертекстуальні маркери задіюються режисером в різних частинах кінодіалогу залежно від його функцій в конкретній сцені фільму.

Отже, сучасною тенденцією у кінематографічному дискурсі з точки зору його інтертекстуальної ознаки є апелювання не до літературних художніх творів минулих століть, а до реалій сучасного дискурсу буття у широкому сенсі: політичного, соціального, соціокультурного, кінематографічного (обігруються сенси кінематографічних творів 20-30-річної давності). Інтертекстуальні маркери на різних етапах перегляду кінотворів вводять глядача в різноманітні контексти, сприяючи тим самим більш глибокому, образному та всеохоплюючому розумінню закладених в кінострічках концептуальних посилів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Ролан Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках / Михаил Михайлович Бахтин // Эстетика словесного творчества // – М. : Искусство, 1979. – С.250–296.
3. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Юлия Кристева // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. – М. : Прогресс, 2000. – С. 427-457
4. Назмутдинова С.С. Гармония как переводческая категория (на материале русского, английского, французского кинодискурса): автореф. дис. ... канд. филол. наук, 10.02.04 «Германские языки» / С.С. Назмутдинова. – Тюмень, 2008. – 21 с.
5. Ямпольский М.Б. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф / Михаил Ямпольский // М.: РИК Культура, 1993. – 464 с.

**Ярослав Баранцев**

*Студент,*

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **ПОРІВНЯННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПІДРЯДНОГО СПОСОБУ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ**

Відповідно до усталеної традиції граматичного інтерпретування модальних значень у сучасних європейських мовах покладено розрізняти щонайменше три способи дієслова – дійсний, умовний і

наказовий. Щоправда, оновлення підходів до експлікації явища модальности дало змогу по-іншому описувати грамами категорії способу дії, зокрема у світлі п'ятикомпонентної системи, що вбирає в себе індикатив, кон'юнктив, кондиціонал, імператив й оптатив. Враховуючи, що всі названі структурні елементи представлені – з формального чи синтаксичного погляду – у низці мов, серед них й українській, то виникає потреба не лише в порівняльних дослідженнях, але й в оновленні термінологічної бази української граматики. Останнє завдання ми пропонуємо вирішити через переклад терміна «кон'юнктив» як «підрядний спосіб» чи «сполучний спосіб» відповідно до етимології, пор.: фр. *subjonctif* і *conjonctif*; ісп. *subjuntivo* і *conjuntivo*; англ. *subjunctive* і *conjunctive*; нім. *Konjunktiv* і *Subjunktiv*; болг. подчинително і съслагателно наклонение. Між іншим, у латинській мові слово *coniungere* означає 'з'єднувати', 'сполучати' [1, 40], тоді як *subiungere* в 4-му значенні – 'підкоряти', 'поневолювати' [там само, 219].

За мету цього дослідження ми ставимо порівняльний аналіз функціональних характеристик підрядного способу, наявного в системах англійської та французької мов. Актуальність його ґрунтується не лише на підвищеному інтересі до означеної теми (вивченню кон'юнктива присвятили свої статті такі науковці, як А. Кабов (2013), К. Чакърова (2008), Ив. Г. Илиев (2011), А. Giorgi (2009), I. Bosque (2012), L. Siegel (2008), а також G. Guillaume (1929), M. Fowler (1957), Charles D. Cannon (1959) й ін.), але й на запиті щодо оновлення методологічних засад педагогічної граматики.

Варто почати з того, що кон'юнктив в обох мовах реалізується в усіх типах підрядних речень: з'ясувальних, означальних й обставинних. Що ж стосується до незалежних речень, то найчастіше вони, зовні використовуючи форми підрядного способу, передають значення імператива, оптатива чи кондиціонала (разом із похідними відтінками): *Qu'ils partent demain ! Qu'à cela ne tienne. N'eût-il pas accepté la liberté sans la richesse si on la lui eût proposée ?* (A. Dumas) *Would to God I might do it. "Don't stand there as if you were made of stone!" Irene laughed: "I wish to God I were!"* (J. Galsworthy) Формально французький *subjonctif*, як не рахувати створених угрупованням *Ouvroir de grammaire potentielle* структур майбутнього часу, розрізняє *présent*, *passé*, *imparfait*, *plus-que-parfait*, а також деякі надскладні часи (*surcomposés*). У літературній англійській мові в системі підрядного способу можна виокремити чотири його типи: *subjunctive I (that it be)*,

subjunctive II (*that it were*), suppositional mood (*that it should be*), conditional mood (*it would be*), які, зі свого боку, знають форми simple, continuous, perfect і perfect continuous.

У підрядних з'ясувальних реченнях французька мова допускає вживання підрядного способу після: а) дієслів, що виражають волю чи яке почуття: *Je veux, ordonne, souhaite, desire, regrette, crains, doute qu'il vienne. Je tiens à ce qu'il vienne. Je m'étonne de ce qu'il vienne*; б) відповідних іменників й особових чи безособових зворотів: *Il est possible, nécessaire, urgent, douteux, heureux, triste, qu'il parte* [2, 324]. Утім, треба зауважити, що в цих реченнях вибір між дійсним і підрядним способом може визначатися окремими значеннєвими нюансами, що різняться. Пор., до прикладу, речення фр. *Je dis qu'il viendra* – укр. *Я кажу, що він прийде* не тотожне реченню фр. *Je dis qu'il vienne* – укр. *Я кажу, щоб він прийшов* (як бачимо, в українській мові ця різниця теж зберігається). В англійській мові кон'юнктив у цьому типі підрядних використовують у тих самих випадках: *They have proposed that Felix move to their Munich office* [4, 78]. *The doctor's order is that the patient be at home. It was necessary that the child's history should be known to none* (A. Trollope). *I am concerned that she should think I stole the money* [там само].

У підрядних означальних обмежувальних реченнях сполучний спосіб узгоджується з обмеженням, підпорядкованим антецедентові: *Je cherche un guide qui connaisse le français et le grec* (неозначений артикль підкреслює можливість, бажаність). *Connaissez-vous un guide qui sache parler le français et le grec ?* (запитання про ймовірне існування). *Je n'ai trouvé aucun guide qui connaisse le français et le grec* (заперечення існування референта в наданому контексті). Антецедент може супроводжуватися прикметником найвищого ступеня порівняння чи еквівалентною конструкцією (з *le premier, le dernier, le seul* і т. ін.): *David était peut-être la seule personne qui ne sût rien de la fortune de son père* (H. de Balzac). Індикатив до таких речень надається значно менше. Щоб передати перераховані значення, англійська мова може вживати форми conditional mood: *I need a piece of advice that would be useful. I haven't received any piece of advice that would be useful. This is the only advice that could be useful.*

Зауважимо, що фактично кожен тип підрядного обставинного речення може бути представленим конструкціями, які допускають чи вводять підрядний спосіб. Ця тенденція засвідчена в обох мовах. Розглянемо кожен із типів: а) підрядні часу – у французькій мові після

сполучників *avant que, jusqu'à ce que, en attendant que*: *Il part **avant que** le soleil **soit levé*** [2, 325]. В англійській мові вживання subjunctive mood після *before, till/until* засвідчене головню в старіших джерелах (звідки, можна припустити, сучасна вимога вживати після цих й інших сполучників present indicative): *The beginning of strife is as when one letteth out water: therefore leave off contention, **before it be** meddled with* (from the King James Bible); б) підрядні причини – у французькій мові після сполучників *non que, soit que*: ***Non qu'elle eût des scrupules, mais parce que l'idée de ce marché ne pouvait lui venir*** (É. Zola). В англійській мові вживання subjunctive після *(it is) not that* опціональне; в) підрядні способу дії чи наслідку – у французькій мові після сполучників *que, pour que*: *Il est **trop** compétent **pour qu'on puisse** le remplacer* [там само]. Англійська мова також у цьому разі послуговується формами subjunctive – аналітичним чи синтетичними: *Write **in such a way that** you (**may**) **be** understood*; г) підрядних мети, які, природно, означають намір: *...il s'arrêtait à reprendre haleine [...] **afin que** les cordes **grinçassent** mieux* (G. Flaubert). *He had trusted Charlotte to this extent, **in order that** [...] the money **might be found** on her* (Ch. Dickens); г) підрядних допустових, уведених у французькій мові через сполучники *quoique, bien que* тощо й *even though, although, whatever* і т. ін. в англійській, які презентують процес як можливу, але недієву причину: ***Bien que** sa grande âme se **refusât** à rien en croire, les insinuations de Barbassou l'avaient attristé* (A. Daudet). ***Though it be** honest, it is never good / To bring bad news: give to a gracious message* (W. Shakespeare); д) підрядних умови – у французькій мові після сполучників *à moins que, pourvu que, pour peu que*: *Quand Maxime, [...], **pour peu qu'elle l'en eût prié**, eut consenti à la conduire au bal de Blanche Muller, elle battit des mains [...]* (É. Zola). В англійській мові підрядний спосіб зрідка трапляється після слова *unless*: *Unless immediate action **be** [is] taken, the country will be so tied that...* [3, 575].

Отже, підрядний спосіб у французькій і англійській мовах – явище багатоаспектне та поліфункціональне. Його можуть уживати як у незалежних реченнях, так і підрядних. Французька мова в процесі свого історичного розвою визначила чіткі контексти, за яких потрібно використовувати кон'юнктив; подібна тенденція зафіксована й в англійській мові, хоча на сучасному етапі вона все-таки частіше віддає перевагу формам індикатива.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Латинсько-український, українсько-латинський словник / Л. П. Скорина, О. А. Скорина. К.: Обереги, 2004. 448 с.
2. Grammaire méthodique du français / M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul. Paris : Presses universitaires de France, 2004. 646 p.
3. H. W. Fowler. A Dictionary of Modern English Usage: The Classic First Edition. Oxford: Oxford University Press, 2009. 832 p.
4. Hewings M. Advanced Grammar in Use: A self-study reference and practice book for advanced learners of English. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. 294 p.

**Iryna Bozhko**

*Candidate of Philology, senior lecturer  
Sumy Makarenko State Pedagogical University*

### **PROPER NAMES IN BELLES-LETTRES: A QUEST FOR THE RIGHT TERM**

The problems of literary onomastics begin with the quest for the appropriate term to denote its main notion – a proper name in a literary text. Our research aims to analyze existing terms denoting these names and to briefly characterize them.

In Western onomastics proper names in fiction are usually denoted by a term *charactonym*, which, according to J. Algeo [2, 59], was first mentioned in 1973 and has such synonyms as *label name*, *attributive name*, and *characterizing name*. *Charactonyms* are defined as telltale names, which serve as not only means of identification but a definition of the name-bearer [4, 338]. We believe, *charactonyms* are closely related to what Marie Nelson denotes by the term *nominal determinism*, “an intention on the part of an author to use the names he gives his characters to predict what their actions will be” [7, 24]. The term is quite close to *apronym* or *apronym* defined by Frank Nuessel as a proper name reflecting a person’s occupation or position [8, 135]. *Apronym*s are not purely literary names, they are occasionally observed in reality, which makes one think of nominal determinism not only in belles-lettres, but as a quite normal social and psychological phenomenon. It seems obvious that American onomasts do not attempt to coin any special term for a literary proper name in general. Nevertheless, the term they use helps to denote a group of specific proper names somehow ignored by Ukrainian onomastics (we do not even have any term designating this group of proper names).

In Ukrainian onomastics a discussion about the term denoting a proper name of a literary text and, therefore, its derivatives, still goes on [1]. According to the Dictionary of Onomastic Terms *literary onyms*, called also *poetonyms* [3, 113], form a specific group of proper names as they serve to designate virtual referents of a literary text, which is a product of writer's imagination. Donetsk onomastics school insists on the term *poetonym*, regarding poetonyms as all proper names of a literary work regardless of their ability to perform characterizing function. The idea of difference of literary proper names is based on the distinctions between a proper name in language and a proper name in a literary text. Proper names of belles-lettres form a secondary semiotic system, which simulates the primary one. While proper names belonging to a certain language are determined by this language and historic factors, proper names of a literary text are arbitrary and depend on the author's will. The main function of a proper name in any language is the distinctive one, whereas a proper name in a literary text performs mainly stylistic function. And last but not least, the system of proper names of a certain nation belongs to its language, while the system of *poetonyms* belongs to the speech [6, 82]. Therefore, the term *poetonym* is wider than *charactonym*. Finally, we accept the idea of Anna Tsepkova that "any literary name, even seemingly meaningless and randomly chosen, can be potentially interpreted" [9, 386]. This statement permits us to affirm that every proper name of a literary text is to some extent a charactonym.

Both terms actually represent different oppositional relations. If *charactonym* is contrasted to other proper names by its ability to reflect characteristic features of a referent, the relations between real names and poetonyms (literary names) correspond to the opposition *language and literary text*. The latter opposition is also represented by the opposition of referents denoted by real and literary names: poetonyms denote virtual referents in contrast to proper names of the language denoting real referents.

The term *poetonym* also alludes to poetics as the theory of literary discourse. We believe, the term reflects the idea of Jakobsonian *poeticity* "when the word is felt as a word and not a mere representation of the object being named" [5, 378], i.e. poetonyms perform first and foremost stylistic functions (in contrast to real names).

We do not insist on use of any of the mentioned terms. We actually believe both of them can be used in the same scientific text to emphasize one or another aspect of a proper name. It seems the problem of onomastic terminology will not be resolved once and for all.



## REFERENCES

1. Abuzarova M. Yavyshche synonimii v ukrainiskii onomastychnii terminolohii [The Phenomenon of Synonymy in Ukrainian Onomastic Terminology] / Marta Abuzarova // *Zeszyty Cyrylo-Metodiańskie*. – 2016. – Vol. 5. – P. 35 – 44.
2. Algeo J. Magic Names: Onomastics in the *Fantasies* of Ursula Le Guin / John Algeo // *Names*. – 1982. – Vol. 30, no. 2. – P. 59 – 67.
3. Buchko D. Slovnyk ukrainiskoi onomastychnoi terminolohii. [Dictionary of Ukrainian onomastic terminology] / Dmytro Buchko, Nataliia Tkachenko. – Kharkiv: Ranok-NT, 2012. – 256 P.
4. Falck-Kjällquist B. Genre-Based Approaches to Names in Literature / Birgit Falck-Kjällquist // *The Oxford Handbook of Names and Naming* / Carole Hough (ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2016. – 832 p.
5. Jakobson R. *Language in Literature* / Roman Jakobson. – Cambridge – London: Harvard University Press, 1987. – 548 p.
6. Kalinkin V. Ot literaturnoi onomastiki k poetonimologii. [From Literary Onomastics to Poetonymology] / Valerii Kalinkin // *Logos onomastiki*. – 2006. – Vol. 1. – P. 81 – 89.
7. Nelson M. An Onomastic Approach to 'The Story of Edgar Sawtelle': David Wroblewski's Transformation of Shakespeare's 'Hamlet' / Mary Nelson // *Journal of Literary Onomastics*. – 2014. – Vol. 3, iss. 1. – P. 24 – 31.
8. Nuessel F. *The Study of Names: A Guide to the Principles and Topics* / Frank Nuessel. – Westport: Greenwood Press, 1992. – 152 p.
9. Tsepkova A. Profane in Literary Anthroponomastics (Based on S. Townsend's Adrian Mole Diary Series) / Anna Tsepkova // *Onomastics between Sacred and Profane* / Oliviu Felecan (ed.). – Wilmington: Vernon Press, 2019. – P. 385 – 398.

**Тетяна Буренко**

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

## АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Процес спілкування індивіда з іншими людьми продукує складну і розгалужену мережу взаємозв'язків. Комуніканти, що знаходяться у відносинах «адресант – адресат», можуть, крім інших джерел інформації, судити один про одного по мовленнєвих діях. Саме тому цілком закономірно розглядати такі висловлення як подяка, вибачення, вітання, докір, погроза та ін. як елементи-дії. Ці дії в сполученні з немовними здійснюють регулювання міжособистісних відносин комунікантів – того, хто говорить і того, хто слухає.

Для того, щоб з'ясувати, хто, з ким і за яких обставин вступає в контакт, варто звернути увагу на суспільство в цілому з його суспільними інститутами, сімейними, національними, культурно-етнічними традиціями і нормами. На цьому рівні спостерігається переплетення психологічних і соціологічних проблем. Це відноситься до правил поведінки, суспільних та індивідуальних взаємовідносин,

вікових особливостей, розвитку різноманітних здібностей. У зв'язку з цим важливого значення набуває поняття комунікативної поведінки, що дозволяє проаналізувати діяльність людини в процесі обміну інформацією. Під терміном «комунікативна поведінка» розуміють процес реалізації сукупності лінгвальних й екстралінгвальних засобів комунікації та цілей, вибір яких залежить від ситуації спілкування, а також статусних характеристик учасників спілкування та виконуваних ними ролей. Комунікативна природа мовлення направлена на те, щоб дослідити, яким чином вербальні та невербальні засоби спілкування використовуються для досягнення успішного обміну інформацією [2].

Комунікативну поведінку як сукупність норм і традицій спілкування народу, що визначаються індивідуальною та суспільною культурою, екстралінгвістичною ситуацією та приналежністю особистості до певної групи – професійної, гендерної, соціальної, вікової визначає Й. А. Стернін [3]. Саме вплив соціальної статі на вербальну й невербальну комунікацію дає можливість говорити про існування гендерлектів (за аналогією з діалектами) – чоловічої та жіночої мов і двох відповідних культур [1, 106].

Чоловіки й жінки намагаються говорити тією мовою, яку суспільство та вони вважають типовою, відповідною їх статі. На думку Л. М. Корневої, не існує поняття «чоловіча» або «жіноча» мова, увага зосереджується на двох основних стилях спілкування, що асоціюються з чоловічою або жіночою мовленнєвою поведінкою – маскулінний та фемінінний, і вибір одного з них визначається не статевою приналежністю, а гендерною самоідентифікацією особистості, тому термін «чоловіча мова» або «жіноча мова» можна вживати лише умовно. Водночас Л. М. Корнева виділяє два основних рівні відмінностей у мовленнєвій поведінці чоловіків та жінок:

- 1) різниця у комунікативній поведінці загалом та в типових стратегіях і тактиках ведення розмови, виборі тем спілкування та способів досягнення успіху в ньому, ступені впевненості, ввічливості та кооперативності висловлювання тощо;
- 2) відмінності спостерігаються на всіх рівнях мови: фонологічному, лексичному, граматичному [1, 107-108].

Отже, при вивченні мовленнєвої та в цілому комунікативної поведінки враховується гендерний чинник. Він розглядається як один із основних параметрів, за допомогою якого в спілкуванні конструюється соціальна ідентичність співбесідника. Сьогодні його досліджують у взаємодії з іншими параметрами – статусом, віком,

соціальною групою і т.п., проте єдиної концепції або методології для дослідження цього феномена в комунікації поки що не існує. Гендер – це безперервний процес продукування суспільством відмінностей у чоловічих і жіночих ролях, ментальних та емоційних характеристиках, мовленнєвій поведінці. Враховуючи ті вимоги, що ставить суспільство до чоловіків і жінок, досить актуальним є дослідження соціалізації осіб різної статі, аналіз комунікативних успіхів та невдач у спілкуванні, мотивів та типів поведінки, стратегій і тактик спілкування.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Корнєва Л. М. Гендерний аспект комунікації [Електронний ресурс] / Л. М. Корнєва // Філологічні науки. – 2013. – № 13. – С. 106–113. – Режим доступу : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2401/1/Korneva.pdf>.
2. Моїсєєва Ф. А. Комунікативна поведінка в аспекті стосунків між особами [Електронний ресурс] / Ф. А. Моїсєєва // Донецький національний університет економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/5\\_NMIV\\_2009/Philosophia/40558.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Philosophia/40558.doc.htm).
3. Стернин И. А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования / И. А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.

**Інна Гуменюк**

*Старший викладач, кандидат філологічних наук  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **ТЕМПОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТОНАЦІЇ МІСЬКИХ ДИНАМІЧНИХ ОПИСІВ ПРИРОДИ В АНГЛОМОВНІЙ ПРОЗІ**

Дослідження інтонації міських описів природи в англomовній прозі неможливе без всебічного розгляду їхніх лінгвістичних ознак, серед яких просодичне оформлення описових фрагментів займає ключове місце. Саме під час усної реалізації слухач може у повній мірі відчувати красу й різнобарвність пейзажної замальовки. На сьогодні певні лінгвальні аспекти описів природи отримали достатньо повне висвітлення у працях науковців-філологів. Так, достатньо дослідженими є питання систематизації лінгвістичних ознак описів природи [3], їхньої структури й лексичного наповнення [4; 5], функціонування в прозових художніх текстах [1].

Проте, ретельне вивчення лінгвістичної природи міських динамічних описів природи вимагає також дослідження інтонації, зокрема функціонування параметрів темпоральної підсистеми (пауз, темпу) під час реалізації описів міста.

Отже, метою даної праці є встановлення закономірностей функціонування темпоральних параметрів в міських динамічних описах природи шляхом аудитивного аналізу.

Задля досягнення поставленої мети було виокремлено міські динамічні описи природи за робочою класифікацією лінгвістичних ознак пейзажних описів англійської прози [1]. Аудитивний аналіз проведено відповідно до розроблених програми й методики еспериментально-фонетичного дослідження [2], згідно з якими аналізовані описи підлягали систематизації за вісьмома критеріями. Серед згаданих вище критеріїв основними є місцева належність та ступінь динамічності. Перцептивний аналіз проводився фонетистами-професіоналами, які визначали темпоральні характеристики (тип та тривалість пауз, темп) міських динамічних описів природи. Для опису досліджуваних параметрів використовувалася шкала комплексу перцептивних градацій, за якою темп визначався як повільний, сповільнений, помірний, прискорений, швидкий; паузи визначалися як короткі, середні, довгі, прецептивні, внутрішньосинтагменні.

Результати здійсненого аудитивного аналізу свідчать про те, що паузи між інтоногрупами міських динамічних описів природи, переважно, середні, короткі й перцептивні, а їхня тривалість на стиках висловлень залежить, зазвичай, від семантичної зв'язності опису. Перцептивні паузи відзначаються найбільшою частотністю (80,23%). Середні та короткі паузи є менш частими в досліджуваних описах (8,27% та 11,50% відповідно). Такий розподіл пауз між інтонаційними групами динамічних описів міста пояснюється їхньою динамічною природою, а також високим рівнем емоційно-прагматичного потенціалу. Перцептивні паузи у комбінації з іншими прецептивними параметрами (підвищеною гучністю, перепадами тонального діапазону, темпоральними модифікаціями) сприяють підвищенню емоційності й динамічності міських пейзажних замальовок. Крім того, скорочення тривалості пауз і розподіл на короткі інтонаційні групи сприяють передачі динаміки зміни описуваних деталей пейзажу, швидкого руху істот.

Дані проведеного перцептивного аналізу свідчать про функціонування швидкого, прискореного, помірнього й сповільненого темпу в аналізованих описових фрагментах. Міські динамічні описи оформлюються, здебільшого, прискореним і швидким видами темпу (31,06% і 27,58% відповідно). Зафіксовано незначну частку інтоногруп, реалізованих з помірним і сповільненим темпом (11,00% і 10,36% відповідно).

Домінування прискореного та швидкого темпу вимови є, зазвичай, невід'ємним параметром динамічних описів. Зафіксовані темпоральні характеристики в даних описах відповідають їхній видовій належності й впливають на рівень їх емоційно-прагматичного потенціалу. Такі різновиди темпу у комбінації з модифікаціями гучності (помірна → підвищена) та оформлення інтоногруп середнім або високим спадним і висхідним тоном властиві динамічним описам з високим рівнем емоційно-прагматичного потенціалу.

Наступним за частотою є помірний темп, з яким реалізовано інтоногрупи, що не містять нової, важливої інформації. У певних випадках помірним темпом також актуалізуються інтоногрупи, які не передають різких змін у стані природи, швидкого руху міста, тощо.

У міських динамічних описах, які мають незначні показники сповільненого темпу (10,36%), його зареєстровано в інтоногрупах, що містять комунікативні центри, оформлені інтенсифікаторами (наприклад, модифікаціями темпу або/і гучності, спеціальним підйомом, тощо).

Результати аналізу темпоральних характеристик міських динамічних описів природи свідчать, що їм притаманні перцептивні паузи й швидкий і прискорений види темпу.

Було експериментально виявлено залежність частоти пауз від статично-динамічної домінанти та рівня емоційно-прагматичного потенціалу міських динамічних описів, де скорочення тривалості пауз і розподіл на короткі інтоногрупи сприяє передачі динаміки зміни описуваних деталей пейзажу, швидкого руху істот.

У свою чергу, збільшення частки прискореного темпу, наявність інтоногруп, реалізованих швидким і прискореним темпом, а також невисока частота сповільненого (у поєднанні з модифікаціям гучності) сигналізують про зростання ступеня їх динамічності та рівня емоційно-прагматичного потенціалу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гареева Л. Н. Функции пейзажа в романах И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» и «Накануне» / Л.Н. Гареева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Филология. Журналистика. – 2012. – № 1. – С. 33–39.
2. Гуменюк І. Л. Експериментально-фонетичне дослідження англомовних прозових описів природи / І. Л. Гуменюк // Вісник Черкаського університету. Серія : Філологічні науки : [наук. журн.]. – Черкаси : Вид-во Черкас. нац. ун-т, 2011. – Вип. 213. – С. 161–165.
3. Гуменюк І. Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англомовної прози / І. Л. Гуменюк // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство): [у 4 ч.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (2). – С. 165–169.
4. Калинюк Е. А. Композиционно-речевая форма «описание» в научно-фантастическом тексте (на материале научно-фантастических произведений

- английских и американских авторов 20 ст.): дис. ... кандидата филол. наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Калинюк Елена Александровна. — Одесса, 1999. — 211 с.
5. Пасічник Г. П. Лексико-семантичні та структурні особливості тематично-описового дискурсу «природа» у творах письменників 18 — поч. 20 ст.: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 «Германські мови» / Галина Петрівна Пасічник. — Львів, 2005. — 212 с.

**Тетяна Давидова**

*Кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри практики англійської мови  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **АНТИКОНЦЕПТ У ЛІНГВІСТИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ**

У повсякденному житті людина, підкорюючись законам діалектики, стикається з безліччю протилежностей, які об'єктивуються в її свідомості системою концептів і антиконцептів.

Лінгвістичне знання про антиконцепт базується на досягненнях таких наук, як логіка, філософія, психологія, нейрофізіологія, і передусім на здобутках когнітивної лінгвістики.

Загальновідомо, що концепти – оперативні одиниці мислення, які здебільшого мають вербальне вираження у мові. Комбінуючись, трансформуючись, розширюючись за умов набуття досвіду мовцем, вони не лише утворюють концептосфери людської свідомості, а й формують менталітет, беручи участь у найважливішому процесі становлення особистості – пізнанні.

Антиконцепт – також важливий елемент людської когніції. Попри становлення терміна "антиконцепт" на сучасному етапі, він претендує на одне із центральних місць у когнітивній лінгвістиці і поступово набуває статусу базового поняття нової наукової парадигми.

Методологічною основою вивчення антиконцепту є здобутки філософії, що підтверджують постулати про діалектичну єдність протилежностей. У зв'язку із цим, антиконцепти як одиниці репрезентації знань у людській свідомості є об'єктом дослідження не лише лінгвістів, а й філософів, мистецтвознавців, культурологів. Завдяки антиконцептам реалізується здатність людського мислення до контрастивного пізнання світу.

Принциповою ознакою існування антиконцептів є наявність певного контрасту, що є основою їхньої природи. Теоретичною основою для визначення антиконцепту є протиставлення, що

базується на логічній протилежності як філософській категорії.

Бачення антиконцепту в рамках гуманітарного знання дещо перетинається: загалом антиконцепт – це аномалія, авангард чи девіація, щось незвичне й нетрадиційне. Антиконцептом у мистецтві вважають зміщення пріоритетів чи акцентів у презентації художніх образів, розмиття критеріїв певного соціокультурного локусу, відхилення від норм, переосмислення світу, антицінність, явище субкультури, що не відповідає стандартам.

Розуміння антиконцепту в сучасній лінгвістиці представлено трьома поглядами: антиконцепт як а) різновид концепту; б) самостійна ментальна одиниця, що відокремилася від якогось концепту; або в) комплементарний конститuent певного цілого [2; 3; 4].

Такі висновки дозволяють припустити, що концепт та антиконцепт складають комплементарну бінарну опозиційну єдність [2, с. 203]. Саме *бінарність* відображає генетичну спорідненість цих одиниць мислення і підтверджує наявність етичної складової в їхній структурі. Логічною основою антиконцептів є *опозиційність*, тобто можливість протиставлення референтів на основі їхніх диференційних ознак та спільної етимологічної ознаки. Таким чином, антиконцепт – це комплементарна складова двогранного мисленевого образу, що утворюється в людській свідомості як результат протиставлення гомогенних чи гетерогенних явищ. Основою для протиставлення обох складників опозиції-єдності стає соціо-оцінний / аксіологічний компонент.

Загальноприйнятою в лінгвістиці є наявність в опозиції позитивно маркованого члена, який ми пропонуємо іменувати "концептом-пріоративом" (від англ. *prior* – попередній, вагомий) на позначення головного, першочергового, первинного концепту, на фоні якого з'являється його антипод, негативно маркований "концепт-секвентив" (від англ. *sequent* – наступний; такий, що є наслідком), тобто **"антиконцепт"** (за Ю.С. Степановим, С.Г. Воркачовим, А.М. Приходьком та ін.), що, до того ж, має тенденцію до витіснення концепту-пріоратива [2, с. 204] з культурної спільноти. Отже, антиконцепт здебільшого утримує негативну соціокультурну оцінку в мовному середовищі, про що свідчить безпосередньо таксономія цього явища, а його основним структурним складником, окрім опозиційності, є *аксіологічний* компонент.

Однією з нагальних проблем лінгвістики є встановлення диференційних меж між термінами "антонім" і "антиконцепт", адже антикон-

цепти – це ментальні одиниці, які відображають протиставлення більш широкого порядку, ніж антонімія, оскільки з розвитком певної галузі знань зміст концепту може змінюватись і на його основі може виникнути антиконцепт, котрий не завжди прямо протиставлений концепту.

Антоніми та антиконцепти – поняття не тотожні: перші є одиницями лексико-семантичного рівня мови, а другі – абстрактні сутності, мисленнєві утворення, що функціонують на рівні свідомості і задіяні в процесах пізнання.

Суттєвою різницею між антонімами та антиконцептами є те, що перші представляють лише мовний рівень і існують виключно на засадах логічної, граничної, діаметральної протилежності, тоді як останні можуть утворюватись і в результаті незвичних, нетрадиційних протиставлень і, активуючись на підсвідомому рівні, відіграють важливу роль у людській когніції.

Поміж антиконцептів пропонуємо розрізняти стереотипні та okazіональні, диференціюючи їх за принципом наявності / відсутності логічної протилежності у їхній природі [2]. *Стереотипними* вважаємо такі, які представлені в мові антонімами, більш звичні для сприйняття і базуються лише на засадах логічної, діаметральної протилежності. В основі *оказіональних* антиконцептів – нове, авангардне, незвичне протиставлення, що не завжди корелюється із законами логіки. Вони можуть утворюватись у людській свідомості тимчасово, залежно від ситуації та умов комунікації. Саме такі антиконцепти є особливо значущими для художнього мислення.

Процеси людської когніції, в яких беруть участь антиконцепти, не є докладно вивченими на сучасному етапі, що відкриває горизонти для нових наукових пошуків.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Воркачев С. Г. От лингвоконцептологии к лингвоидеологии: поиски метода / С. Г. Воркачев // *Vita in Lingua* : [сб. статей]. – Краснодар : Атриум, 2007. – С. 39–60.
2. Давидова Т. В. Антиконцепт як одне з базових понять когнітивної лінгвістики / Т. В. Давидова // *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов.* – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 3. – С. 200–205.
3. Приходько А. М. Концептуальні домінанти німецької етно- та лінгвокультури / А. М. Приходько // *Вісник Київського національного університету. Серія Філологія.* – К. : Вид. центр КНЛУ, 2007. – Т. 10, № 2. – С. 29–36.
4. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Ю. С. Степанов / – М. : Языки славянских культур, 2007. – 248 с.



**Лариса Ключко**

*Кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри практики англійської мови  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **КЛЮЧОВІ ОБ'ЄКТИ СХВАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ АНГЛОМОВНИХ ЧОЛОВІКІВ**

Зміна парадигм у науковому пізнанні початку XXI століття характеризується становленням функційної антропологічної лінгвістики, у якій мова розглядається не як іманентна система, а як система яка складає конституційну сутність чоловіків та жінок, що формується у фундаментальних власних рисах під впливом відмінностей біологічної та нейрофізіологічної побудови представників двох статей, тісно пов'язана з їх особистостями, мисленням, духовно-практичною діяльністю і знаннями про світ, що й обґрунтовує актуальність широкого спектру проблем гендерного дискурсу.

Похвала – це багатообіцяючий об'єкт дослідження, нерозривно пов'язаний з параметрами мови, соціального оточення чоловіків та жінок і володіючий специфічними характеристиками, які не можуть бути до кінця розкриті без фундаментального вивчення та систематизації. Однак, серед широкого загалу робіт, розкриваючих проблеми цієї області у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці, поки що відсутні штудії, у яких аналізувались би гендерні відмінності у висловлюваннях похвали.

Похвала – це мовленнєва дія, що здійснюється мовцем з метою вираження позитивного ставлення до об'єкту похвали або здійснити на нього позитивний емоційний вплив, що базується на його прийнятті у широкому розумінні цього слова.

З точки зору прагматичного статусу, похвала у англійській мові кваліфікується як складний полілокутивний мовленнєвий акт – мовленнєве утворення, яке характеризується прагматичним суміщенням у одному висловлюванні двох або більше мовленнєвих функцій, і яке маніфестується різними типами елементарних мовленнєвих актів або їх двочленими комбінаціями.

Похвала у англійській мові функціонує як оціночне висловлювання. Від інших оціночних висловлювань та мовленнєвих актів (самопохвали, компліменту, іронії) похвала відрізняється наступними якостями:

- похвала – це щире і об’єктивне, з точки зору мовця, висловлювання прийняття особистості адресата, його рис та діяльності, а також об’єктів, що належать до світу адресата;
- похвала – це індивідуальна авторська комунікативна стратегія, у наслідок чого мовленнєве оформлення висловлювань похвали відрізняється якісним різновидом і відсутністю шаблонів;
- похвала функціонує виключно у ситуаціях кооперації; у потенційно конфронтальних ситуаціях висловлювання похвали виконують особливу корекційну конфліктно-превентивну функцію. Остання характеристика визначає також етнокультурну своєрідність похвали у мовленнєвій діяльності англомовних комунікантів різних статей.

Перлокутивний ефект висловлювань похвали полягає у прийнятті або неприйнятті похвали реципієнтом. У першому випадку відповідними реакціями можуть бути подяка, підтвердження, приємне здивування, ескалація і відповідна похвала. У другому випадку перлокутивний ефект похвали проявляється у репліках, які висловлюють обурення, девальвацію похвали.

«Чоловіча» мова відображає прямо протилежні до жіночих ціннісні орієнтації. У своїх висловлюваннях похвали англомовні чоловіки віддають безсумнівно пріоритет здібностям та діловим якостям адресатів, до того ж це стосується представників обох статей, хоча чоловікам така похвала адресується набагато частіше (71% випадків), ніж жінкам (53%). На приклад: “My father was a farmer”, said Arnie with some heat, “and, thank God! He made no pretense of being a gentleman. He worked with own hands and I’ve seen him often enough with a pitchfork turning over a heap of manure, when no one else was handy” [5]. Simon talked of the man he employed: “Nick is very matter-of-fact and more over he has the best temper in the world. I’ m satisfied with all his perfections” [3].

Однак, якщо за успіхи та досягнення чоловіки надають перевагу хвалити представників власної статі, то привабливі якості особистості вони більше цінують у жінках (37% проти 27%). Зовнішність у чоловічій шкалі цінностей займає останнє місце. Навіть зовнішня привабливість представниць слабкої статі попри очікування надихає чоловіків на похвалу лише у 5% випадків. Зовнішність представників власної статі надзвичайно рідко стає об’єктом позитивної оцінки зі сторони комунікантів-чоловіків: в нашій виборці зафіксовано лише три випадки похвали такого характеру. Наприклад: “Is it you, John? With this

new job you've changed so much. You look perfect," said Sam Winter [6].

Отже, результати проведеного нами дослідження дають підстави стверджувати, що пріоритетними об'єктами похвали у висловлюваннях англомовних чоловіків виступають здібності та ділові якості адресатів, що обґрунтовується специфікою їх світоглядних позицій, які відрізняються від жіночих.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Cameron D. The Feminist Critique of Language / D. Cameron. – L., N. Y.: Routledge, 1998. – 147 p.
2. Dickson D. Rewarding People: The Skill of Responding Positively / D. Dickson. – London, New York: Routledge, 2003. – 232 p.
3. Drabble M. The Needle's Eye / M. Drabble. – England: Penguin Books, 1972. – 399 p.
4. Ehrlich S. Gender-based Language Reform and the Social Construction of Meaning / S. Ehrlich // The Feminist Critique of Language. – L., N. Y. : Routledge. – 1998. – P. 164-183.
5. Elgin E. Whisper on the Wind / E. Elgin. – London: Harper Collins Publishers, 1992. – 592 p.
6. Sheldon S. The Best Laid Plans / S. Sheldon. – London: Harper Collins Publishers, 1997. – 343 p.

**Тетяна Павленко**

*Викладач*

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL CON EL FIN DE ALCANZAR LA CONCIENCIA INTERCULTURAL EN EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL**

La cultura de los países hispanohablantes incluye las culturas de todos los países donde el español es la lengua materna para la mayoría de la población. Pero de otro lado el español se habla en otros países y las particularidades de su uso reflejan el contenido sociocultural del español ocultado, como el medio de la comunicación internacional.

El proceso del conocimiento sociocultural se organiza según las particularidades específicas de cada año de los estudios – del deseo de aumentar la competencia sociocultural através de la ampliación de los conocimientos de las tradiciones y la manera de comportarse en el primer año de estudios hasta la tarea de alcanzar la conciencia intercultural y transcultural en el tercer año. Los estudiantes se acercan al nivel del dominio de los conocimientos socioculturales cuando ya podrán percibir la

cultura extranjera y su cultura materna como los fenómenos equipolentes.

El componente sociocultural es una parte importante del programa. Es la parte integrante del contenido de la enseñanza y del contexto educativo.

Los componentes lingüísticos comprenden:

- la asimilación y el uso correcto del léxico auténtico;
- el conocimiento de las convenciones socioculturales que influyen en el funcionamiento de la lengua.

Los componentes no lingüísticos comprenden las categorías generales y las nociones ligadas con otra sociedad.

El estudio de la lengua extranjera se compone de tres componentes correlacionados: el uso del idioma, la comprensión del carácter de la lengua, el entendimiento de la cultura extranjera y la cultura materna. Cada uno de estos componentes es la parte integrante de la educación general de los estudiantes. Es importante que todos los estudiantes comprendan la diferencia posible entre su cultura materna y otras culturas y también desarrollen la percepción positiva de otras culturas y adquieran los hábitos de superar las diferencias socioculturales.

**Viktoriia Kozlova**

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

**Mariana Lykhykh**

*Teacher of English  
Sumy Classical Gymnasium*

## **LINGUOCULTURAL TYPE «GLAMOROUS WOMAN» IN MODERN ENGLISH FILM DISCOURSE**

An increased interest in the linguocultural type “glamorous woman” conveys modern anthropocentric orientation and the ever-growing interest of science in the study of the relationship between language and culture and their impact on humans. Linguocultural type is a typified representative of certain people, which exists in the collective consciousness and recognized by the culture of this people and may belong to a certain social group [1]. Linguocultural type “glamorous woman” is a generalized recognizable image of a successful attractive-looking woman whose behaviour and value priorities reflect the characteristics of the culture within which this type is distinguished. The current study is based on the fragments of 6 seasons of the US television

series "Sex and the City", presented by 94 episodes that were aired on HBO during 1998-2005, and two feature films made on the basis of the series "Sex and the City: The Movie" (2008) and "Sex and the City 2" (2010), in which the linguocultural type "glamorous woman" is represented. The American film discourse is viewed as a complex holistic socially and culturally conditioned mental-communicative media phenomenon; a coded cognitive-communicative unity of semiotic units, characterized by coherence, integrity, completeness, addressability that embodies the characteristic features of American linguistic culture.

Linguocultural type "glamorous woman" encompasses three main components: conceptual, image-bearing and value [2]. The conceptual component of linguocultural type presupposes the indication of its content on the basis of vocabulary definitions, the study of possible synonyms and the identification of additional characteristics. The constitutive features of the linguocultural type "glamorous woman" are the following: an attractive in an exciting and special way woman; someone who is more attractive, exciting, or interesting than ordinary people. An analysis of the etymological data related to the linguocultural type of "glamorous woman" provides the following concepts of "a wonder woman", "dominant woman", "chairwoman", "womanish", "womanhood" and others. Semantic components of the lexical meaning of the word "glamorous woman" include feminine beauty, success and luxury.

The image-bearing component of linguocultural type comprises a characteristic of its appearance, age, sex, social origin, place of residence, linguistic features, manners of behaviour, leisure activities and hobbies. When describing the image-bearing characteristics of linguocultural type, it is also important to analyse the socio-historical conditions within which this type functions. The image-bearing component of the linguocultural type "glamorous woman" is represented by the following characteristics: glamorous woman's appearance (clothing, shoes, makeup, hairstyle), age (middle), marital status (unmarried), place of residence and lifestyle (Manhattan, NY), personal characteristics (sensitivity, emotionality, self-sufficiency, bitchiness, determination, openness, independence etc.), hobby (shopping, fashion show etc.). This component of the linguocultural type "glamorous woman" in modern English film discourse in most cases is represented by the lexical nomination of indication and objectivity, expressed by attributive lexemes, proper names (names of people, geographical names, brand names), abstract nouns, personal and indefinite pronouns.

The value component of linguocultural type is concerned with the evaluation of statements that characterize the priorities of a particular type, its evaluation by contemporaries and representatives of modern linguoculture. The value component of linguocultural type “glamorous woman” reflects the totality of values of American society, such as wealth, success, social status, beauty and perfect appearance.

A glamorous woman realizes herself in a certain set of communicative situations in which communicative styles, features of communicative behaviour, as well as value priorities of the linguistic and cultural type "glamorous woman" are manifested.

The components of a typical communicative situation in modern English-language film discourse are:

- 1) addressee and addressee: four girlfriends: journalist Carrie Bradshaw, lawyer Miranda Hobbs, art gallery owner Charlotte York and PR manager Samantha Jones, as well as their interlocutors (friends, lovers, acquaintances);
- 2) the topic of the message: the topic of love, appearance, clothes and shoes, fashion, friendship and relationships;
- 3) place and time: table talk, night-club talk, telephone talk and social event talk (baby shower, the opening of a new restaurant, baseball game)

The conversational style typical of glamorous woman is represented by emotionally-expressive vocabulary, which includes affectionate words-addresses, vulgarisms / words-images and occasional words.

The prospect of further research lies in a complex investigation of communicative strategies and tactics of the linguocultural type “glamorous woman” in modern English film discourse.

### **LITERATURE**

1. Карасик В. И. Языковые ключи / Владимир Ильич Карасик. – Москва, 2009. – 406 с.
2. Карасик В. И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В.И. Карасик, О. А Дмитриева. – Волгоград, 2005. – 310 с.

## **СЕКЦІЯ 2**

# **СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Бикова Марія**

*Старший викладач кафедри педагогіки  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ**

На Україні, як і у світовій спільноті, об'єктивно зростає інтерес до шляхів та методів полікультурного виховання особистості. Від їх вирішення залежить конструктивність політики держави, а також орієнтири виховання та навчання підростаючого покоління. В умовах всесвітньої інтеграції і глобалізації діалог культур важливий як ніколи. Процес глобалізації з одного боку руйнує кордони між культурами та націями, а з іншого боку поєднує культури між собою. У зв'язку з цим виникла необхідність у створенні концепції освіти, яка змогла б поєднати в собі дві протилежні тенденції. З одного боку, зберегти своєрідність етнокультур, а з іншої - пов'язати їх з процесами глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації.

Ідея полікультурності отримала віддзеркалення в науковому середовищі під різними термінами: ми зустрічаємо і термін «полікультурна освіта» (В.В. Макаєв, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова), і «мультикультурна освіта» (Р. Люсієр, Я. Пей, А. В. Шафікова та ін.); існує педагогічна технологія «школа діалогу культур» (В. С. Біблер), ідеї ліберального плюралізму в освіті (Б. Уільямс), полікультуралізму в освіті (Г. М. Коджаспірова), багатокультурної освіти (Г. Д. Дмитрієв), міжкультурного навчання (Л. Г. Веденіна), кросс-культурної освіти (А. П. Ліферов, Р. Д. Хенвей, та ін.), мультиперспективної освіти (Х. Гепферт, У. Шмідт); в історичному аспекті - концепції інтернаціональної освіти (Н. К. Крупська, А. В. Луначарський, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський) та інші. В науковій літературі можна зустріти й наступні терміни: «полікультурний принцип», «багатокультурне виховання», «етнокультурна толерантність», «полікультурна позиція особистості», «полікультурна компетенція особистості». З'являються нові галузі педагогіки, наприклад, «педагогіка міжнаціонального

спілкування», «педагогіка толерантності», дуже актуальним є полікультурний аспект інклюзивної освіти тощо.

Тож задача сучасної системи освіти взагалі та іншомовної освіти зокрема полягає у формуванні полікультурності та толерантності як особистісних якостей. А принцип полікультурності зазначений як один з провідних у концепції нової української школи. На сьогодні полікультурність в освіті та вихованні вважається інноваційною ланкою. Це відображено у нормативній базі, а саме у Законі України «Про освіту», Концепції «Нова Українська школа», Закон України «Про вищу освіту» тощо.

Полікультурне виховання за Рубіною З.Ф. – це складна і багаторівнева система педагогіки в багатокультурному співтоваристві, що орієнтована на формування підростаючого покоління, яке не лише буде обізнаним щодо культурних і мовних особливостей власного та інших народів, конфесій, гендерних і соціальних груп, але й таким, що не тільки розуміє цю специфіку, а й виявляє в реальному житті толерантне ставлення, реалізує установки світової згоди у спілкуванні. Полікультурне виховання належить не лише до соціокультурних, але й до субетнічних, субконфесійних, субсоціальних явищ [2].

Полікультурна позиція особистості полягає у толерантному, доброзичливому, інтелігентному ставленні до різних національностей, у річищі гуманного міжнаціонального спілкування.

Полікультурна компетенція педагога розуміється як комплекс певних навичок міжкультурної комунікації в умовах полікультурного середовища учнів, тобто, знання культурних етнічних і релігійних особливостей учнів, а також уміння на основі цих знань правильно конструювати навчально-методичну і виховну роботу в аудиторії [3, 13-15].

Серед провідних полікультурних цінностей Криптон Н.С. визначає наступні:

- 1) толерантність (як активна позиція і психологічна готовність особистості до терпимості і шанобливості заради позитивної взаємодії);
- 2) емпатія (як здатність розуміти психологічний стан іншого, співпереживання, яке створює емоційну основу толерантності);
- 3) автономія особистості (як внутрішня незалежність, що заснована на здатності самостійно планувати, організовувати, управляти процесом власного розвитку) [1].



Також концепцію полікультурної освіти розглядають як один з чинників так званої «глобальної освіти», яку визначають як один з напрямків розвитку сучасній педагогічній теорії і практики, що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах швидкої мінливості, взаємопов'язаного світу, все більше зростаючих глобальних проблем та криз, це активний процес навчання, який заснований на засадах солідарності, рівності, залучанні і співпраці.

Найбільшою проблемою постає вибір методів та принципів побудови міжнаціонального діалогу. Особливе значення набуває іншомовна полікультурна освіта. І саме інститут освіти, спираючись на принцип народності, постає тим ледь не головним інструментом відтворення та розвитку загальнонаціональних принципів та поглядів на світ.

Необхідно зазначити, що зміст полікультурної освіти має багато-аспектний характер і відрізняється високою мірою міждисциплінарності. Міждисциплінарність дозволяє розглядати проблеми полікультурної освіти як у складі навчальних дисциплін гуманітарного, природничого, художньо-естетичного, іншомовного циклів, так і в спеціальних курсах по історії і культурі окремих народів.

Для того, щоб виховати полікультурних дітей, необхідно підготувати полікультурних педагогів. В результаті перед педагогами гостро постає питання шляхів впровадження полікультурної та етнокультурної освіти, яку ми розуміємо як повагу до цінностей та культурних особливостей інших етнічних груп, готовність до міжетнічних контактів, прийняття та правильне розуміння широкого різноманіття культур, форм та способів самовираження.

Найголовніше, що повинні педагоги донести до дітей з приводу полікультурності у дії – це те, що кожна нація рівноцінна, кожна культура має самобутні, неповторні, унікальні особливості, цінності, традиції, які повинен поважати кожен. Різноманітність народів і культур у світовому просторі доцільно розглядати як потенційну можливість діалогу і об'єднання. Під час взаємодії з позиції полікультурності різні етноси не втрачають самоцінності та самоідентифікації, а навпаки, відбувається взаємне культурне збагачення, накопичення досвіду, що сприяє існуванню мирної, гармонійної світової спільноти.

Полікультурна іншомовна освіта не тільки дозволяє розкрити різноманітність світових культур, а ще й пробуджує в учнів інтерес до знайомства й вивчення інших культур, порівняльного аналізу з рідною культурою, пошуку загального й відмінного, що також призведе до ще більшого пізнання власної культури.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Звягинцева Е.П., Валиахметова Л. В. Феномен поликультурности, его идеи и принципы в образовательном пространстве современной России / Е.П. Звягинцева, Л.В. Валиахметова// Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов.-2014. <http://jurnal.org/articles/2014/ped2.html>
2. Мубинова З.Ф. Поликультурное воспитание в современной педагогике: сравнительный анализ зарубежный и отечественных подходов/ З.Ф. Мубинова //Сибирский педагогический журнал.-2010.- С. 234-244
3. <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-ponyatiya-polikulturnoe-vospitanie-v-rossiyskoj-pedagogike-osnovnye-teoreticheskie-podhody>
4. Парагульгов М. Б. Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы: формирование поликультурной компетенции педагога/М. Парагульков // Образование в современной школе.- 2004.- № 3.- С. 13-15.

**Віктор Бондаренко**

*Старший викладач, кандидат філологічних наук  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## ТЕРИТОРІАЛЬНІ МОВНІ ВАРІАЦІЇ КАНАДИ

Канадська англійська – різновид англійської мови, якою розмовляють у Канаді, та яка є державною мовою країни. Оскільки Канада – двомовна держава, суттєвим фактом є те, що англійська мова є першою, або рідною мовою, приблизно для 24 мільйонів канадців (77%), а понад 28 мільйонів (86%) вільно володіють нею [1]. Приблизно 82% канадців розмовляють англійською у повсякденному та діловому житті, тоді як у провінції Квебек (франкомовна територія) ця цифра падає до 11%.

Канадська англійська містить у своєму словниковому запасі елементи британської та американської англійської мов, а також багато характерних „типово канадських діалектизмів“. У багатьох сферах життя та діяльності канадців мова залежить від впливу французької мови, що призводить до численних асимілятивних процесів та мовних варіацій.

Здебільшого, вимовні особливості, морфологія, синтаксис та лексика канадської англійської мови подібні до західних та центральних районів США. Так, мова канадського регіону Великих озер має схожість із регіоном Північного та Середнього Заходу та Великих озер та/або діалектом Юпер [2] (зокрема, Мічиган, який має великі ділові зв'язки з канадською провінцією Онтаріо), тоді як фонологічна система західноканадської англійської мови практично ідентична цій системі Тихоокеанського північного заходу США. З огляду на цю подібність,

канадська англійська та американська англійська іноді класифікуються деякими фонетистами та лінгвістичними студіями світу як північноамериканська англійська мова [1].

Орфографія канадської англійської мови, в основному, є сумішшю британських та американських конвенцій, але в цілому, канадську англійську мову можна розглядати як продукт чотирьох хвиль імміграції на територію країни та переселення народів протягом майже двох століть.

Першою великою хвилею постійного англомовного поселення в Канаді, і лінгвістично найважливішою, був вплив роялістів (loyalists), які рятувались від Американської революції, головним чином із країн Середньої Атлантики [1]. Другу хвилю з Британії та Ірландії спонукали оселитися в Канаді після війни 1812 року губернатори Канади, які були стурбовані антианглійськими настроями серед громадян. Таким чином вони здійснили вдалу спробу покращити геополітичну ситуацію в країні, що, значно мірою, зміцнило і статус англійської мови як державної [1].

Хвилі імміграції з усього світу, що досягли максимуму в 1910 та 1960 роках, мали менший вплив, але вони зробили Канаду полікультурною країною, з мовою, відкритою до трансформацій та модифікацій [3].

Основною унікальною фонетичною рисою канадського англійського акценту є явище, яка називається «канадський тональний підйом» (Canadian Rising) [2], коли дифтонги звучать з висхідною інтонацією перед беззвучними приголосними. Ця риса характерна для діалектів всіх регіонів Канади, і зафіксована у лексикографічних та лінгвістичних джерелах як унікальна фонетична ознака Канадської англійської мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Baugh, C. and Cable, T. History of the English Language. N.Y. : Taylor&Francis, 2002.
2. Boberg, Charles . The Canadian Shift in Montreal; Hagiwara, Robert Vowel production in Winnipeg; Roeder, Rebecca V., Jarmasz, Lidia. The Canadian Shift in Toronto/ Labov et al. – 2006.
3. Boberg, Charles. Ethnic divergence in Montreal English. Article. The Canadian Journal of Linguistics. – March 2017.

**Світлана Коваленко**

*Доцент, кандидат педагогічних наук  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **TEACHER TRAINING IN SCOTLAND: TENDENCIES AND POLICY**

Nowadays Ukraine is in the process of active educational reforms, improvements, and new approaches in teacher education to cater for the demands of changing economy and society. Teacher education has gained special importance these days as teachers' abilities and qualities are identified as decisive to students' learning [3]. The aim of this paper is to outline major tendencies in teacher training system of Scotland as this country has recently reviewed its teacher education system and is continuously working towards improvement of teacher training in the country.

To begin with, it should be mentioned that the preparation of teachers in Scotland remains different from other UK provision. Firstly, it is the Scottish Parliament which has responsibility for educational matters in Scotland. Secondly, both primary and secondary teacher education is part of University system in Scotland. The current provision of teacher education includes some very particular features like the move towards a university base for initial teacher education (ITE), creation of a series of standards, and specific provisions for continuing professional development of teachers [5].

ITE in Scotland is currently provided by the seven Universities (Aberdeen, Dundee, Edinburgh, Glasgow, Sterling, Strathclyde, Highlands and Islands and the West of Scotland), with the Open University in Scotland making a small amount of specialist provision. All ITE programs require to be approved by Scottish Ministers. There are mainly two types of school teachers in Scotland-primary teachers and secondary teachers. Primary teachers are responsible for teaching primary classes one to seven and secondary teachers teach for S1 to S6. The distinctive feature of teacher education in Scotland is that both primary and secondary school teachers get their teacher training in Universities.

Universities across the Scotland design their courses to meet teacher training expectations in best the possible way. Universities are free to design and transact curriculum in different ways but this has to be in conformity with prescribed guidelines and standards. Normally, teacher education institutions are expected to prepare student teacher to cope up

with new Curriculum for Excellence (*CfE*) that aims to increase the emphasis on numeracy, literacy, and pupil choice and covers the areas of: arts, health and well-being, languages, mathematics, religious and moral education, sciences, social studies, and technologies [2]. Besides, the Universities are also expected to prepare a teacher fit for purpose as demanded by “Guidelines for Initial Teacher Education Programmes in Scotland” that is “to prepare student teachers to become competent, thoughtful, reflective and innovative practitioners, who are committed to providing high quality teaching and learning for all pupils.” Teachers in Scotland are supposed to engage in collaborative enquiry, reflection, and self-evaluation, focused on improving teaching to improve learning, to be proactive in this area, and ensure that they have ownership of their professional learning [1].

It is a legal requirement for any teacher teaching in a Scottish state school to be registered with GTCS. Being registered not only allows an individual to teach, but it also provides assurances to employers, parents, and children that teachers meet a national standard of teaching. To be eligible for registration in Scotland, one must have a relevant degree and a recognized teaching qualification at SCQF level 9 or above. Teachers who have gained their teaching qualification outside Scotland cannot automatically teach in a Scottish local authority school. They are required to apply for registration and may have to undertake a period of probation. Scotland also has a unique teacher induction scheme for newly trained teachers. Under this scheme, new teachers who have trained in Scotland are guaranteed a probationary teaching post in a Scottish local authority school for a full school year 190 teaching days for their first year in teaching. This experience also helps them to reach the GTCS Standard for Full Registration (SFR). The introduction of a standards framework has been another key element of Scottish teacher education as it has four sets of Standards for teachers that define the knowledge and understanding, skills and abilities, values and personal commitments expected of teachers: Standard for Initial Teacher Education; SFR; Standard for Chartered Teacher; and, Standard for Headship [2].

One more important tendency of Scottish ITE that can be definitely applied to our education system is a close partnership between schools and universities. Education Scotland has initiated the School Improvement Partnership Programme to encourage staff to learn from each other, experiment with their practice, and monitor and evaluate change [4]. Education Scotland is also brokering national partnering and links across

authorities and university researchers to develop a shared commitment to improving outcomes for all children and young people.

## REFERENCES

1. GTCS. (2013). Guidelines for initial teacher education programmes in Scotland. Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/about-gtcs/guidelines-for-iteprogrammes-in-scotland.pdf>
2. GTCS. (2012). The standards for registration: Mandatory requirements for registration with the General Teaching Council for Scotland. Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/web/Files/the-standards/standards-forregistration-1212.pdf>
3. O'Brien, J. (2012). Teacher education in Scotland: The Donaldson review and the early phases of teacher learning. *Research in Teacher Education*, 2, 42–47.
4. Richmond, G. (2017) 'The Power of Community Partnership in the Preparation of Teachers', *Journal of Teacher Education*, 68(1), pp. 6–8.
5. The General Teaching Council for Scotland. (2013). Scotland's education system. Retrieved from <http://www.gtcs.org.uk/education-in-scotland/scotlands-education-system.aspx>

**Юлія Козаченко**

*Старший викладач, кандидат педагогічних наук  
Сумський державний університет*

## ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

Технології навчання посідають важливе місце у розвитку іншомовної освіти у вищій школі. Зазначимо, що існує велика кількість технологій, однак, наше завдання охарактеризувати ті технології, які є ефективними у викладанні іноземних мов студентам-медикам.

Впевнені, що атмосфера на занятті сприяє гармонійній співпраці всіх учасників навчального процесу. Інтерактивна технологія є однією з технологій, яка дозволяє залучити всіх студентів до співпраці. Заняття проходить у бадьорому стилі, студенти активно та позитивно налаштовані на роботу. Під час заняття можуть виникати певні труднощі у навчанні, такі як непорозуміння та дискусії, однак все, це є частиною навчального процесу.

Інтерактивні технології будуються на особистісно-діяльнісному підході та включають як неситуативні так і ситуативні методи. Особливістю цієї технології є те, що викладач і студенти є рівноправними, викладач виступає в ролі організатора або консультанта. Результати досягаються великими зусиллями усіх учасників. Під час навчання студенти розв'язують складні завдання, визначають протиріччя, висловлюють думки [2, 140-143].

Зауважимо, що при роботі зі студентами-медиками важливо застосовувати такі завдання, які будуть розвивати їх уяву, логічне мислення, швидкість реакції та колективність. На заняттях з іноземної мови студенти працюють у групах, парах та індивідуально. Заняття повинно бути побудовано таким чином, щоб студенти могли максимально засвоювати нові лексичні одиниці, розв'язувати ситуаційні задачі, чітко та швидко відповідати на поставлені завдання та ефективно взаємодіяти зі своїми одногрупниками.

Метод проектів – одна із технологій, яка дозволяє залучити всіх студентів та творчо підійти до виконання завдань з теоретичних тем. Визначимо, що метод проектів є особливо ефективним при роботі над такими темами, як «У лікаря», «Нетрадиційні методи лікування» або «Дитячі інфекційні захворювання». Студенти діляться на групи, викладач озвучує мету і завдання та визначає термін виконання. Основа кожного проекту – це співпраця кожного студента, розподілення ролей та завдань. Всі учасники проекту повинні бути налаштовані на досягнення результату. Проект є творчим етапом розвитку колективу, саме під час нього проявляються лідерські, організаторські навички студентів та робота в команді. Звичайно, думки у студентів можуть не співпадати, а отже ідеї реалізації є абсолютно різними. Однак за допомогою проекту вони навчаються взаємодіяти, слухати один одного, йти на компроміси, допомагати один одному, об'єктивно оцінювати результати своєї команди та інших.

Технологія співробітництва є однією із найпоширеніших технологій викладання іноземних мов. По-перше, вона охоплює методи, форми та підходи роботи, які є основою сучасної системи навчання. По-друге, ця технологія абсолютно підходить для студентів будь-якої спеціалізації.

Вчений Г. Бриль стверджує, що основними положеннями цієї технології є: особистісний підхід до навчання; використання опор; навчання без примусу; ідея важкої мети; вільний вибір; ідея великих блоків; ставлення до навчання як до творчої взаємодії викладача і студентів; самоаналіз [1, 134-137].

Зауважимо, що вищезазначені положення є важливим підґрунтям у формуванні особистості. По-перше, навчання – це творчий процес, який дозволяє студентам і викладачам постійно реалізувати творчий потенціал, а по-друге, навчання повинно постійно вмотивовувати студентів до нових знань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бриль Г. К., Бесарабова Т. В. Педагогічна технологія співробітництва та її впровадження в умовах початкової сільської школи // Наука і освіта. – Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2013. – С. 134 – 137.
2. Остапчук Д., Мирончук Н.М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 140 – 143

**Оксана Корбут**

*Старший викладач*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

### **ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОН-ЛАЙН В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ СПРИЧИНЕНОЇ КОРОНАВІРУСОМ**

Більшість викладачів звикли до традиційної форми навчання студентів, але сьогодні, під час пандемії, альтернативи немає, потрібно швидко адаптуватися до ситуації та прийняти зміни – перейти до навчання в форматі он-лайн.

Щоб навчання он-лайн в період пандемії було ефективним, нам потрібно зосередитись на найбільш ефективному використанні інформаційних технологій в системі освіти. Перед вибором певної технології ми маємо розглянути її переваги та недоліки, взяти до уваги такі фактори, як безпека, швидкість Інтернету, доступ до Інтернету та рівень цифрової грамотності викладачів та студентів. Застосування навчання он-лайн під час пандемії Covid-19 гарантує, що жоден студент не буде позбавлений можливості отримати освіту через своє місце знаходження.

Викладачі можуть проводити заняття в різних форматах, використовувати не тільки тексти з підручників, а також аудіо та відео матеріали, відеочати, проводити віртуальні зустрічі зі своїми студентами, щоб отримати зворотний зв'язок. Наприклад, використання ZOOM дозволяє викладачам не тільки проводити заняття зі студентами в режимі реального часу, але також вебінари та відео конференції.

Однією з головних переваг навчання за допомогою сучасних інформаційних технологій є його гнучкість, кожен студент може самостійно обрати зручний для нього темп навчання, виконання



завдань. Однак, слід зазначити, що навчання в он-лайн форматі має певні недоліки, а саме, втрачається безпосередній контакт викладача зі студентами, можуть виникати технічні труднощі, які заважатимуть навчальному процесу або уповільнюватимуть його.

Он-лайн навчання сприяє вмінню адаптуватися до різних несподіваних ситуацій, навичкам вирішування проблем та здатності критичного мислення у викладачів та студентів. Пригадаємо прислів'я про те, що практика робить людину досконалою. До початку пандемії більшість університетів застосовувала в навчальному процесі традиційні форми навчання студентів в аудиторіях, а тепер викладачі навчають студентів он-лайн і це новий значний крок вперед в освітньому процесі. Он-лайн навчання – це навчання, яке робить навчальний процес більш гнучким, інноваційним та орієнтованим на студентів.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Distance Learning in the Time of COVID-19 [Electronic resource]. – Retrieved from: <https://hmcarchitects.com/news/distance-learning-in-the-time-of-covid-19/>
2. How countries are using edtech to support remote learning during the covid 19 pandemic [Electronic resource]. – Retrieved from: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
3. Online learning during covid 19: 8 ways universities can improve equity and access [Electronic resource]. – Retrieved from: <https://theconversation.com/online-learning-during-covid-19-8-ways-universities-can-improve-equity-and-access-145286>
4. Pandemic planning for distance learning scenarios and considerations [Electronic resource]. – Retrieved from: <https://www.newamerica.org/education-policy/reports/pandemic-planning-for-distance-learning-scenarios-and-considerations-for-prek12-education-leaders/introduction/>
5. Working learning online during pandemic [Electronic resource]. – Retrieved from: <https://www.pearson.com/news-and-research/working-learning-online-during-pandemic.html>

**Наталія Осьмук**

*Доцент, кандидат педагогічних наук,  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У КУРСІ «ПЕДАГОГІКА У ЧАСІ ТА ПРОСТОРИ»**

В умовах поширення й поглиблення процесів інтернаціоналізації, навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України є важливим показником визнання якості й конкурентоспроможності

національної освіти в глобальному освітньому просторі. Як порахували в Міністерстві освіти і науки станом на 1 січня 2020 року в українських закладах вищої освіти навчалося 80 тисяч 470 іноземних студентів зі 158 країн світу [1].

Стабільно значні показники контингенту студентів-іноземців засвідчують збереження високого рівня фундаментальних знань, відносно невелику вартість навчання, престижність закладів вищої освіти та толерантність соціального середовища. Остання зумовлюється низькою вартістю проживання та гарантованим наданням прав і свобод для іноземців на рівні з громадянами України. Відтак здобуття вищої освіти в нашій країні залишається привабливим для іноземців, проте його організація потребує як врахування вимог до професійної підготовки, так і врахування сукупності особливостей навчання в іншомовному культурному середовищі. Однією з ознак високого професіоналізму, що поєднує вищеозначені аспекти є формування комунікативної компетентності студентів-іноземців.

Сучасні психолого-педагогічні підходи щодо тлумачення комунікативної компетентності акцентують увагу на різних складових. В нашому дослідженні ми спиратимемося на її розуміння як інтегральної якості особистості, що об'єднує мовний, лінгвістичний й соціокультурний компоненти. Особливого значення в контексті формування комунікативної компетентності майбутнього педагога для нас набуває вміння організувати педагогічну міжособистісну взаємодію.

Комунікативна взаємодія педагога з іншими суб'єктами педагогічного процесу спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності й стосунків. Найбільш результативним і сприятливим вважається діалогічне педагогічне спілкування, яке відповідає критеріям діалогу і забезпечує суб'єкт – суб'єктний принцип взаємодії педагога та вихованців. Діалогічне спілкування з вихованцями ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості, природності у спілкуванні, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва. Отже, в контексті формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів студентів-іноземців слід звертати увагу на такі її складові як цінності, мотиви, стереотипи, соціокультурний контекст тощо.

«Педагогіка у часі та просторі» як дисципліна загально-педагогічного та професійного спрямування передбачає оволодіння студентами знаннями, набуття вмінь, формування особистого досвіду щодо критичного сприйняття й аналізу особливостей, закономірностей і

тенденцій розвитку виховання, освіти й педагогічної думки різних народів з найдавніших часів до сьогодення; генези сучасних інновацій виховання й навчання; кращих здобутків педагогічної мудрості різних народів; утворення системи професійних цінностей, що поєднують повагу до національної історико-педагогічної спадщини, патріотизм, толерантне ставлення до світового досвіду виховання й навчання; набуття вмінь аналізувати та співставляти теоретичні погляди педагогів, процеси та явища педагогічної практики в країні, регіоні та світі, виявляти їх наслідування й тенденції розвитку; вмінь критично осмислювати досвід різних учителів і систем освіти різних країн; розуміння спадкоємності в розвиткові педагогічних ідей; ефективного використання системи історико-педагогічних і компаративістичних знань, умінь і досвіду діяльності у процесі професійної рефлексії та моделювання інноваційної професійної діяльності.

Оскільки мова йде про студентів-іноземців, у процесі формування комунікативної компетентності слід враховувати особливості спілкування в умовах крос-культурної комунікації. Сутність крос-культурного або міжкультурного спілкування визначається через комплекс знань, умінь, особистісних рис і комунікативного досвіду особистості.

Перша складова міжкультурної компетентності – знання, що не повинні обмежуватися володінням або розумінням мови представника іншої культури. Як вважає Р.Хенві, крос-культурну грамотність слід розуміти, насамперед, як осягнення особливостей культури і її носія – народу на рівні свідомості й різниці між власною й іншою культурою [2, с. 69].

Важливе значення має поінформованість щодо норм, правил, традицій, звичаїв іншої культури. Окрім цього, з метою уникнення неправильного розуміння і трактування невербальних засобів, учасники крос-культурної взаємодії повинні знати сам механізм процесу спілкування, його особливості.

Практичні навички й уміння інтерпретувати інокультурну інформацію, готовність брати участь у діалозі, усвідомлення як прав, так і обов'язків у спілкуванні, усвідомлення відповідальності за характер і наслідки взаємодії визначають рівень комунікативного досвіду особистості. Успішність взаєморозуміння в процесі крос-культурної взаємодії залежить і від сформованості психологічних особистісних якостей учасників. Емпатія, толерантність, повага, терпимість, здатність прийняти національну особливість щодо звичок, уподобань, поглядів і норм життя стають обов'язковими для учасників багатостороннього спілкування.

Наостанок зазначимо, що в процесі опанування курсу «Педагогіка у часі та просторі» студенти-іноземці мають можливість засвоїти знання про норми, правила, особливості педагогічної комунікації шляхом вивчення історії становлення школи як соціального інституту й систем освіти сучасних розвинених країн, ознайомитись зі здобутками світової педагогічної думки у поглядах її найкращих представників з різних країн світу, набути вмінь продуктивно спілкуватись в ході співпраці у команді, вести діалог, евристичну бесіду, дискусію, мозковий штурм, організовувати крос-культурне спілкування за для вирішення навчальних і професійних завдань, особистісного саморозвитку й набуття досвіду інноваційної діяльності.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Скільки грошей принесли Україні іноземні студенти: цифри від МОН. Режим доступу [https://education.24tv.ua/skilki-groshey-prinesli-ukrayini-inozemni-studenti-novini-ukrayini\\_n1461671](https://education.24tv.ua/skilki-groshey-prinesli-ukrayini-inozemni-studenti-novini-ukrayini_n1461671)
2. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Пер. с англ. Я.М. Колкера и др. – Рязань. – 1994.

**Олена Сидоренко**

*Викладач кафедри практики англійської мови  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В НЕДЕРЖАВНИХ ВИЩИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

На початку ХХ століття вищі громадські і приватні навчальні заклади за своєю структурою, формами управління і організацією навчального процесу прагнули наблизитися до державної вищої школи, що пояснюється потребою новостворених вишів зайняти рівнозначне місце в системі вищої освіти. З іншого боку, відповідність організаційної структури, планів і програм викладання, прийнятим у державній вищій школі, була необхідною умовою для отримання прав, якими володіли викладачі, студенти і випускники державних вишів.

Внутрішня організаційна структура в усіх громадських і приватних вищих навчальних закладах була практично ідентичною, а управління мало відносно демократичний характер. Очолював виш, як правило, директор, що обирався терміном на 4 роки із професорів навчального закладу або осіб, що мають право викладання у вищих навчальних закладах. Після обрання кандидатура директора затверджувалася в міністерстві, якому був підвідомчий новостворений ВНЗ.

На початковому етапі існування недержавних вищих навчальних закладів директор обирався, як правило, з числа засновників.

Головна функція управління новим вищим навчальним закладом покладалася на колегіальний орган – раду інституту.

Основними функціями рад інститутів (курсів) або педагогічних рад було керівництво їх навчально-науковими та адміністративною частинами, а також затвердження розроблених факультетами навчальних планів і програм, обрання на посади нових викладачів за представленням факультетів, зарахування і звільнення слухачів, затвердження результатів випробувань, присудження дипломів випускникам, розробка і затвердження різних інструкцій (користування бібліотекою, навчальними матеріалами і колекціями, різними навчально-допоміжними установами) тощо. Це було відображено в статутах і положеннях вищих навчальних закладів.

Необхідно зауважити, що крім питань навчальної і наукової діяльності вищого навчального закладу, ради готували справи для розгляду в опікунських комітетах (переважно щодо організації навчальної діяльності та фінансових витрат) та міністерствах (питання, пов'язані з визначенням умов прийому, обранням або переобранням директора і секретаря, встановленням правил і програм остаточних випробувань, представленням річного звіту та ін.).

Особливу роль опікунські ради відігравали в комерційних вищих навчальних закладах України.

У деяких вузах були і спеціальні господарчі комітети, які склалися з трьох осіб і скарбника. Вони виконували суто господарські функції: найближче завідування господарською частиною, придбання предметів, необхідних для навчально-допоміжних установ, спостереження за збереженням і справністю майна вишу, пошук коштів на публікацію праць вчених за поданням зборів факультетів, відділень тощо.

Управління вищими громадськими і приватними навчальними закладами, як правило, мало колегіальний характер.

Питання, що стосувалися внутрішнього життя факультетів (відділень) обговорювалися і вирішувалися на зборах факультетів (відділень), до складу яких входили всі їх викладачі й асистенти під головуванням декана, який обирався зборами факультету з числа викладачів на термін 2–4 роки і затверджувався на посаді опікуна навчального закладу.

Всі громадські і приватні навчальні заклади мали організаційну структуру подібну до державних вишів, проте зі своїми особливостями. Навчальна робота в них будувалася відповідно до розподілу на факультети або відділення. Причому їх кількість і спеціалізація залежали від типу вищого навчального закладу, а також від попиту на отримання тієї або іншої освіти.

**Iryna Churychkanych**

*Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko*

## **COGNITIVE VISUALIZATION IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

The ability to think independently and creatively approach the solution of assigned tasks, the formation of creative thinking is the key to success in the assimilation of the studied material by the students.

The search for the most effective approaches improving the quality of the educational process is constantly being carried out in various areas of pedagogical science and is aimed at solving the most pressing pedagogical problems.

One of the most promising approaches to teaching English is the cognitive-visual approach.

It should be mentioned that a cognitive-visual approach to learning is the principle of the formation of educational technology based on the relationship and the unity of the abstract-logical content of educational material and methods with visually intuitive ones [1]. This approach stimulates the widespread introduction of complex cognitive-visual tasks in teaching; drawing diagrams is sure to contribute to the development of both cerebral hemispheres; it saturates the learning process with an emotional component.

The didactic material of the cognitive-visual approach, visual coding system, the role of cognitive visualization in enhancing educational activity, intensifying learning multi-code was studied by many outstanding methodologists and teachers such as N. Manko, S. Madigan, Z. Ahrimenko, K. Blutter, V. West, R. Sinha.

It should be taken into account that despite the society's need for a creative person ready to generate new and new ideas reproductive learning still plays the main fundamental role in the modern educational system. This type of learning corresponds to the technology of presentation and perception of ready-made knowledge, based on memorizing of the material

and its reproduction. The wide-spread reproductive technology often results in spiritual consumerism and cognitive dependency. The student becomes a passive observer, a listener incapable of a creative breakthrough.

When it is necessary to find one's own answer, to make an individual choice, cognitive graphical schemes are really helpful. Such schemes are models containing systematized material as the clue one representing the core of the scheme, such minor auxiliary information.

A vivid example is schemes like "Forest hut" or "Spider's web", "Bookcase", etc. Let's take a closer look at the mechanism of the cognitive graphical diagram "Forest hut". a hut, which symbolizes the key problem, is located in the center of the diagram. Students are invited to find paths in the forest leading to the hut, i.e. find their answers to the clue question posed. Sometimes the answer options have already been proposed, mixed with the wrong ones, the danger of getting lost by choosing the wrong path (incorrect answer) should be avoided.

After we have familiarized the student with the correct rules of diagram using, we can invite them to construct their own version of the cognitive model.

Independent decision-making regarding the layout of the studied material imposes a special responsibility forcing to revise the information learnt again and again. having mastered this or that topic, the students invent their own generalizing scheme that stimulates the process of creative thinking and the appearance of independent judgements.

Such a non-standard type of work increases the interest of students in completing homework, helps to awaken the need for experimenting, creativity, individualism in thinking. We can observe of appearing of absolutely new diagrams in the form school, mushroom, book etc. Here there is an opportunity to creativity, individual ideas and self-expression. One of the students, for example, made a cognitive-graphical diagram called "New Year". It is presented in the form of New Year tree, which corresponds to the studied topic. Each ball on the tree is a word of association that as a whole creates a picture of the New Year holiday.

Another example of a similar scheme a student managed to create is a stack of New Year gifts. Here each box is a word symbolizing a holiday.

Cognitive graphic puzzles are also effective for stimulating creativity and independent thinking of students. Riddles of this type are recommended as homework because they require a certain amount of time to prepare.

“Spider’s web” is one of the clearest and brightest examples of cognitive graphical puzzles. Depending on the student’s experience he is proposed to either independently fill in all the cells of the web expert for the middle (since the answer is written in it) or the upper cells are already filled in and under them a student should place his answers.

Thus, summing up the results of our research, it should be noted that the use of cognitive graphic models in the lesson is a non-standard phenomenon. A lesson that goes beyond the usual limits stimulates new creative ideas that ultimately form non-standard independent thinking.

### REFERENCES

1. Берестнёва О. Г., Дубинина И. А., Уразаев А. М. Психологическое тестирование. Томск: изд-во томского политех. ун-та, 2005. 439 с.
2. Манько Н. Н. Концепция инструментального моделирования дидактических объектов на основе когнитивной визуализации // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, 4-6 апреля 2007 г. СПб.: Союз, 2007. С. 426-431.
3. Яка користь від риб’ячого скелету? [Електронний ресурс]. Режим доступу: [www.businessstudio.ru/procedures/isoloshikava](http://www.businessstudio.ru/procedures/isoloshikava)
4. Bruner S. Studies in cognitive growth. Oxford: Oxford University Press, 2003. 64 p.
5. Wang Y. The theoretical framework of cognitive informatics // International Journal of Cognitive Informatics. 2007. Vol 1, no 1. P. 1-27.



## СЕКЦІЯ 3

# ТРАДИЦІЙНЕ ТА НОВЕ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

**Nadiia Boriak**

*professeur*

*Université pédagogique A.S.Makarenko de Sumy  
Sumy (Ukraine)*

### **ACTIVITES DE PRODUCTION ECRITE AU COURS DE FLE**

Les programmes, la presse pédagogique et les manuels récents accordent une place importante à l'expression orale et à la communication, réduisant apparemment la place de la production écrite dans notre enseignement.

On a, pendant longtemps, associé production écrite et style littéraire. Le travail devait être long, qu'il s'agisse de descriptions, de narration ou de dissertation. Aujourd'hui, la tendance est de travailler sur les matériaux plus concrets (notices, lettres, formulaires, modes d'emploi, publicité, dialogues) pour lesquels l'analyse littéraire se révèle le plus souvent inutile. On a trop souvent oublié la valeur de la production écrite dans les activités de communication quotidienne. On a cru qu'une 'activité passive' ne motivait pas suffisamment les élèves ou ne contribuait pas à des échanges dans la classe : c'est pourquoi elle a parfois été délaissée au profit d'activités plus 'spectaculaires' de communication orale.

Or, il faut se persuader que la production écrite fait partie de l'usage quotidien de la langue, c'est une activité de communication à part entière. C'est un des quatre grands savoir-faire : l'adulte qui ne saura pas argumenter dans la langue étrangère ni structurer des idées par écrit cessera vite de la pratiquer. L'objectif final est d'amener les élèves à exprimer des idées dans une langue riche et claire, ainsi qu'ils auront à le faire à l'épreuve écrite.

Outre les examens et concours qui demandent une bonne connaissance de la langue écrite, de nombreuses situations professionnelles mettent en œuvre la même aptitude : répondre à des offres d'emploi, faire des comptes rendus de réunions, transcrire des messages téléphoniques, remettre des synthèses de documents à des collègues étrangers, rédiger des articles dans des revues internationales sont autant de pratiques courantes dans un monde professionnel qui

bouge. Les adolescents doivent savoir que la mobilité professionnelle et, par conséquent, la pratique d'une langue étrangère font partie de la réussite dans un monde de mutation.

Nombreuses sont également les occasions d'utiliser l'expression écrite pour communiquer et pour bénéficier d'échanges humains riches et chaleureux ; en particulier, les correspondances qui permettent d'échanger en français avec d'autres jeunes dans le monde entier.

Outre ces correspondances privées, il faut savoir s'exprimer par écrit pour répondre à des situations typiques d'une vie sociale normale lorsqu'on se trouve à l'étranger : faire un plan, rédiger des instructions, écrire une liste de courses, formuler une invitation, faire une réservation ou exprimer des remerciements. Devant cette multiplicité de situations, il revient au professeur d'apprendre aux élèves à analyser soigneusement un sujet avant de le traiter, à déterminer clairement la situation, les éléments-clés et le bon registre de langue à utiliser.

Pour un travail efficace il est important de bien choisir des documents déclencheurs qui peuvent être extrêmement variés :

- des textes : extraits de romans, de journaux, pièces de théâtres ;
- des documents visuels : photographies, montages, dessins humoristiques ou bandes dessinées, publicités...
- des documents sonores : enregistrement d'interviews, chansons, dialogues...

Le travail peut consister à rédiger un compte rendu complet de ces documents. Le professeur doit alors exiger une introduction avec présentation du texte, de l'auteur, de l'origine et de la nature du document. Peuvent suivre une description et une relation des faits et points importants, puis l'expression de réactions personnelles.

Enfin, l'exploitation écrite d'un document peut assigner pour tâche d'imaginer un dialogue, une conversation, d'écrire une lettre, de rédiger un article de journal, d'inventer une histoire ou la suite d'une histoire ... C'est l'occasion de rappeler aux élèves les grandes principes de rédaction d'une lettre : la présentation, la clarté des idées, l'enchaînement des paragraphes, l'importance d'un message immédiatement compréhensible.

Certains paramètres doivent être pris en compte lors de la production écrite :

- le but (les raisons qui déterminent cette activité d'écriture) ;
- le lecteur (à qui s'adresse le texte qu'on rédige) ;
- l'organisation (paragraphes, suites logiques, cohésion et unité) ;

- la grammaire (règles d'emploi des verbes, déterminants, pronoms...);
- les mécanismes (orthographe, ponctuation...);
- la syntaxe (structure de phrases, procédés stylistiques...);
- le contenu (clarté, logique, originalité).

Il convient de rappeler fréquemment des conseils généraux tels que : la lecture attentive du sujet, l'élaboration d'un plan selon lequel ils vont présenter ce qu'ils ont à dire, la rédaction d'une introduction qui permettra au lecteur de comprendre la situation, la mise en forme des idées clairement ordonnées et articulées, le respect de la ponctuation et de l'orthographe et, bien sûr, la prise de position nette du rédacteur qui doit exprimer sa démarche : description, suggestion, critique...

Un travail réussi d'expression écrite comporte donc une bonne présentation, une bonne organisation et une langue correcte, tant sur le plan grammatical et syntaxique que sur le plan lexical.

Il faut accorder à l'expression écrite toute l'importance qu'elle mérite. Elle permet en effet à tous les élèves de s'exprimer, ce qui est souvent difficile à réaliser à l'oral. Elle renforce la maîtrise des structures grammaticales et des expressions idiomatiques, permet aux élèves d'utiliser le lexique dont ils disposent et développe le besoin réel de trouver le mot juste ou l'expression adéquate. C'est un moyen de communication capable de franchir les limites de la classe et d'y faire entrer le monde extérieur, un moyen d'expression dont l'intimité et la liberté conviennent mieux à certains élèves, timides à l'oral.

Elle apprend enfin aux élèves à construire et structurer des systèmes qu'ils pourront par la suite utiliser dans la communication réelle.

Une production écrite de qualité est l'aboutissement d'un travail progressif. Nous partons d'exercices simples aux objectifs linguistiques précis pour aller vers des activités de production écrite plus libre, donc plus subjectives. Comme pour les autres savoir-faire, il s'agit de faire acquérir aux élèves des techniques qui leur permettront d'accéder à une plus grande autonomie.

Nous proposons un exemple d'exercices simples qu'on peut appeler « Histoire incomplète ». On choisit une histoire courte, une petite nouvelle, par exemple, où s'intercalent passages dialogués et récit. On fournit aux élèves les premières lignes du texte, telles qu'elles apparaissent dans l'histoire, puis on leur donne une version dans laquelle on a supprimé une ligne sur deux. Les élèves doivent étudier attentivement la version incomplète, analyser le début et la fin de chaque phrase, les temps, les

termes grammaticaux, tout ce que le contexte leur procure pour les aider à compléter l'histoire. Il est intéressant ensuite de comparer les versions des élèves avec le texte original. On peut analyser les variantes éventuelles au niveau de l'intrigue alors que le matériau de départ était le même pour tous.

Et un exemple de l'activité du niveau avancé c'est la création d'un article de journal à partir d'un gros titre. Plusieurs gros titres de journaux sont photocopiés et distribués aux élèves répartis en groupes ; chaque groupe doit alors choisir un titre et rédiger l'article correspondant. Il est important de respecter l'authenticité d'un gros titre de journal, sa présentation. Lors de la correction, on compare les articles rédigés par les élèves avec les vrais articles de journaux, en faisant remarquer à quel point certains titres peuvent être trompeurs ou difficiles à interpréter. On sensibilise ainsi les élèves à la spécificité du vocabulaire et des tournures journalistiques.

Il est donc nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en « ouvrier » de la langue et du texte.

**Марія Дука**

*Канд. пед. наук, ст. викл.  
кафедри германської філології*

**Юлія Серпенінова**

*Магістрантка кафедри германської філології  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**

Інтеграція України у світовий економічний простір, глобалізація фінансових ринків, зростання впливу міжнародних інформаційних потоків на діяльність вітчизняного фінансового сектору висуває нові вимоги до майбутніх економістів. У сучасних умовах фахівці повинні бути спроможними вирішувати професійні задачі на міжнародному рівні, що передбачає спілкування англійською мовою як в особистому, так і в професійному іншомовному середовищі. В основі здатності правильно формулювати свої висловлювання та коректно розуміти мовлення інших людей англійською мовою лежить англomовна лексична компетентність (АЛК), рівень сформованості якої впливає на подальший професійний розвиток майбутнього економіста, розширює його кар'єрні можливості.

Дослідження теоретичної бази формування АЛК майбутніх економістів доцільно розпочати з аналізу поняття «лексична компетентність». Зазначимо, що серед науковців немає єдиного підходу до трактування даної категорії (табл. 1).

Вивчення наукових підходів вітчизняних лінгводидактів переконало в різноаспектності категорії «лексична компетентність». Так, усі дослідники вважають, що метою формування ЛК є здатність людини використовувати мовний словниковий запас.

Варто відзначити, що питання формування АЛК різного професійного спрямування, зокрема, для фахівців економічних спеціальностей, є предметом дослідження багатьох науковців.

*Таблиця 1*

**Підходи науковців до визначення поняття «лексична компетентність»**

<b>№</b>	<b>Автор, джерело</b>	<b>Визначення поняття «лексична компетентність»</b>
1	Загально-європейські Рекомендації з мовної освіти [3]	знання і здатність використовувати мовний словниковий запас
2	С.Ю. Ніколаєва [6]	здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості
3	І.П. Макаренко [5]	1) наявність певного запасу слів у межах професійного розвитку; 2) здатність до адекватного використання лексем, доречного вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів
4	В.І. Новосьолова [7]	усвідомлене й умотивоване оволодіння лексичними засобами мови й уміння користуватися ними
5	Н.В. Горбунова [1]	здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг
6	Н.М. Сіранчук [9]	здатність до мотиваційної, когнітивної, практичної та рефлексивно-поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів відповідно до вікових особливостей

Так, О.І. Каменський визначає АЛК фахівця-економіста як єдність англомовних професійно-комунікативної й інформаційно-когнітивної компетенцій, що забезпечує спроможність до вирішення професійних та освітніх завдань засобами англійської мови [4, с. 6]. Ю. О. Семенчук досліджує формування АЛК майбутніх економістів в аспекті інтерактивного навчання, що є стимулом для студентів до запам'ятовування лексичного матеріалу, його коректного репродукування та свідомого використання в комунікації [8, с. 8]. Ю.Ю. Гордійчук та Ю.В. Причина зазначають, що формування ЛК студентів-економістів передбачає отримання знань термінологічної лексики та оволодіння навичками і вміннями використання професійної лексики необхідної для розуміння мовлення фахової тематики різної складності [2, с. 80].

Таким чином, АЛК майбутніх фахівців-економістів є їх інтегрованою якістю, що передбачає набуття комплексу знань та формування умінь і навичок, що у результаті дає можливість коректно використовувати словниковий запас у процесі англомовного спілкування в економічній сфері.

З метою детальнішого дослідження іншомовної ЛК загалом, та АЛК майбутніх економістів зокрема, розглянемо компоненти ЛК. С.Ю. Ніколаєва [6, с. 216] виокремлює такі компоненти ЛК, як: лексична навичка; лексичні знання; лексична усвідомленість.

Найважливішим компонентом АЛК є лексичні навички, адже вони забезпечують функціонування лексичного оформлення як власного мовлення, так і сприйняття мовлення інших. За визначенням С.В. Смолінової, «лексичні мовленнєві навички – це інтуїтивно-правильне розуміння і вживання іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між формою слова та його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови» [10, с. 16]. Сформованість лексичної навички забезпечує засвоєння лексичних одиниць (ЛО), тобто одиниць лексичного матеріалу, які можуть бути у вигляді слова, сталого словосполучення або стійкого виразу, речення [10, с. 16].

В процесі оволодіння ЛО необхідно враховувати безліч аспектів, зокрема: особливості значення і форми слова (звукової і графічної); взаємозв'язок між словами в процесі утворення і вживання словосполучень, доцільність використання ЛО залежно від контексту, зокрема, у спеціалізованій лексиці.

Отже, у процесі професійно-орієнтованого спілкування майбутні економісти повинні знати не лише основні ЛО, але й механізми поєднання вивчених ЛО, правила їх вживання відповідно до конкретної комунікативної ситуації, мовної задачі, стилю тощо.

Втім, ефективність формування ЛК залежить не лише від рівня сформованості лексичних навичок, але і від динамічної взаємодії даного компоненту з обсягом засвоєних лексичних знань з урахуванням лексичної усвідомленості.

Лексичні знання - важливий компонент у складі ЛК, що є необхідною складовою когнітивної діяльності студента та відіграють вагомий роль у процесі опанування іноземної мови. Лексичні знання – це відображення у свідомості людини результату пізнання лексичної системи іншої мови у вигляді поняття про цю систему, правил користування нею [10, с. 16]. Лексичні знання включають наступні [6, с. 216]: усна і письмова форми слова; семантика слова; відносна цінність слова або його здатність мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, а також стилістична і соціокультурна забарвленість слова; синтаксична і лексична сполучуваність цінності слова; правила словотвору (наприклад, складання слів, конверсія); типи словників; основні поняття, пов'язані зі структурою слова (корінь, префікс, суфікс); схожість та розбіжність у лексичних системах рідної та іноземної мов.

З точки зору набуття лексичних знань, що входять до структури АЛК майбутніх фахівців економічної галузі, важливого значення набуває аналіз схожості та розбіжності у лексичних системах рідної та іноземної мов, адже досить часто буквальний переклад економічних категорій з української мови на англійську буде не коректним.

Останнім компонентом ЛК є лексична усвідомленість, яка пов'язана із взаємодією лексики, фонетики, граматики, а також із здатністю учня до узагальнення результатів спостережень у вигляді вербальних і схематизованих правил, здатність здійснювати контроль над використанням слів при спілкуванні [10, с. 17]. Лексична усвідомленість передбачає здатність студента до [6, с. 217]: розмірковування над процесами формування ЛК та володіння іншомовною лексикою, створення системи власних лексичних знань; свідомої реєстрації, розпізнавання, вживання ЛО різних рівнів; усвідомлення переваг і недоліків свого топу «мовця» і «учня» стосовно оволодіння іншомовною ЛК; аналізу й узагальнення лексичної сторони мовлення.

Структура АЛК у професійно-орієнтованому писемному та усному спілкуванні майбутніх фахівців економістів включає відповідні знання, навички й уміння у гармонічній взаємодії з лексичною усвідомленістю. Ефективна, дієва та динамічна взаємодія всіх компонентів ЛК становить основу як особистого так і професійно-орієнтованого спілкування майбутніх економістів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунова, Н.В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях / Н.В. Горбунова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – Вип.8. – С. 85–91.
2. Гордійчук Ю. Формування лексичної компетенції студентів-економістів як складової професійного мовлення / Ю. Гордійчук, Ю. Причина // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2013. - № 5. - С. 75-83
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [ред. укр. вид. С.Ю.Николаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Каменський, О. І. Методика формування англомовної компетенції студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика навчання: германські мови / Каменський О. І. – Одеса, 2009. – 20 с.
5. Макаренко, И.П. Формирование у студентов рецептивных лексических навыков на основе системы текстов для чтения : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд.пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / И.П. Макаренко. – Минск, 2010. – 26 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за заг. ред. С.Ю.Николаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Новосьолова В. Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів / В. Новосьолова // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 3 (113). – С. 19–23.
8. Семенчук Ю.О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : – 13.00.02 – Теорія та методика навчання: германські мови / Семенчук Ю.О. – Київ, 2007. – 27 с.
9. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності молодшого школяра шляхом використання слова в різних контекстах/ Н. М. Сіранчу// Педагогіка: Приоритетные направления науки, 2015. – с. 37-44
10. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції // Іноземні мови. – 2010. – №4. – С. 16-23.

**Юлія Коробова**

*Старший викладач, кандидат педагогічних наук,  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Перехід закладів вищої освіти України на дистанційне навчання вимагає від викладачів детального занурення в різноманіття нових цифрових технологій, ґрунтовного вивчення можливостей їх використання на заняттях з англійської мови з метою підвищення ефективності навчання майбутніх учителів.

Зазначимо, що за останні роки з'явилися численні новітні цифрові технології, які не тільки полегшують та урізноманітнюють проведення



занять, а й значно сприяють підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Серед таких технологій варто зазначити переможців щорічної міжнародної премії за впровадження інновацій у галузі викладання англійської мови *ELTons (English Language Teaching Innovation Awards)*, яка присуджується Британською Радою [1]. Винагороду отримують освітні ресурси (найоригінальніші курси, публікації, проекти, програми, платформи), які пропонують нові способи допомогти учням та вчителям англійської мови в усьому світі досягти своїх цілей у оволодінні та навчанні мови, використовуючи інноваційний контент, методи чи засоби масової інформації. Нагородами також відзначаються організації, команди та особи, оригінальні підходи яких допомагають формувати основні тенденції у викладанні та вивченні англійської мови у майбутньому.

Номіновані освітні технології оцінюються за такими категоріями: розроблення інноваційного мовного курсу, цифрова інновація, інноваційний ресурс для вчителів, інноваційний ресурс для тих, хто вивчає англійську мову та ін.

Переможцем у категорії «*Innovation in learner resources*» (інноваційний ресурс для тих, хто вивчає англійську мову) в 2020 році визнано британську видавничу та освітню компанію *Pearson English (UK)* із проектом он-лайн уроків у співпраці з BBC (*Pearson and BBC Live Classes*) [2]. Кожен он-лайн урок *Live Class* проводиться досвідченим викладачем-носієм англійської мови та збирає приблизно 10 груп учнів, які знаходяться в різних країнах в класі разом із своїм учителем. В умовах дистанційного навчання запропоновано участь у великих он-лайн уроках *Big Live Classes* із можливістю приєднання до он-лайн уроку учнів та вчителя індивідуально з домашнього комп'ютеру [5]. Перевагами цього он-лайн-проєкту є такі характеристики:

- створення унікального живого та інтерактивного навчального середовища англійською мовою для тих, хто навчається на уроках у всьому світі;
- можливість попереднього планування занять для викладачів закладів середньої та вищої освіти відповідно до тем, які вивчаються за програмою;
- поєднання он-лайн-класу та автентичних ресурсів;
- використання англійської мови як важливого засобу спілкування студентів із своїми однолітками-представниками інших країн під час обговорення ідей, перспектив та життєвого досвіду;

- надання можливості багаторазового відвідування різних он-лайн уроків із вересня по травень;
- вдосконалення комунікативних умінь не тільки під час он-лайн уроку, а й після нього шляхом залучення учасників уроків до *Pearson and BBC Live Classes* Facebook групи з метою подальшого знайомства та спілкування, що сприяє вихованню поваги та толерантності до різноманітності культур, національностей, рас та релігій.

Серед фіналістів премії *ELTons* цього року в категорії «*Innovation in teacher resources*» (інноваційний ресурс для вчителів) знаходиться потужний он-лайн проєкт «Набір «інструментів» для вчителів і Глобальна шкала англійської мови» (*GSE Teacher Toolkit*) від компанії *Pearson English (UK)* [4]. Цей сайт пропонує вчителям англійської мови набір «інструментів» для пошуку матеріалів для уроку відповідно до навчальних цілей, рівня мовної підготовки учнів, теми уроку, інтересів учнів тощо [3].

У зв'язку з швидким переходом на дистанційне навчання одним із ключових завдань для вчителів стає пошук конкретних навчальних матеріалів. В таких умовах у вчителів виникають труднощі з пошуком ресурсів, які необхідні для планування уроків та створення курсів.

Для проведення уроків та надання учням можливостей для практики мовлення *GSE Teacher Toolkit* пропонує граматичний матеріал, лексичні одиниці зі звуковими файлами, завантажуванні ресурси та рекомендації щодо навчальних посібників із урахуванням рівнів Глобальної шкали англійської мови (*Global Scale of English*) та рівнів володіння іноземною мовою відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Більш того, з метою покращення якості та актуальності навчальних матеріалів запропоновано використовувати технологію он-лайн аналізу текстів щодо відповідності рівню мовної підготовки учнів.

Таким чином, результати сучасних досліджень у галузі викладання англійської мови та їх упровадження в практику проведення дистанційних занять з англійської мови сприяють підвищенню ефективності навчання та окреслюють перспективи подальшого вдосконалення професійної компетентності викладачів у цьому напрямку.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. ELTons Innovation Awards. Здобуто з: <https://www.teachingenglish.org.uk/news-events/eltons-innovations-awards>
2. ELTons Innovation Awards 2020 – winners. Здобуто з: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/eltons-innovation-awards-2020-winners>

3. GSE Teacher Toolkit. Здобуто з: <https://www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo>
4. Innovation in Teacher Resources 2020 finalists - tips and resources. Здобуто з: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/innovation-teacher-resources-2020-finalists-tips-resources>
5. Pearson & BBC Live Classes. Здобуто з: <https://www.pearson.com/english/live-classes.html>

**Вікторія Котляр**

*Студентка факультету іноземної та слов'янської філології  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

## **МІЖНАРОДНИЙ ЦИФРОВИЙ ОНЛАЙН-УНІВЕРСИТЕТ: «ЗВ'ЯЗОК КУЛЬТУР»**

У межах програми «Східне партнерство» Федеральне міністерство закордонних справ Німеччини підтримує міжнародний проект Goethe-Institut, що має на меті розширити міжнародну співпрацю та втілити транскультурні пропозиції з E-Learning у виші Європи. Так, експерти у галузі освіти з Німеччини, Австрії, Росії, Грузії та України беруть активну участь у міжнародній співпраці, саме вони засновують Міжнародний цифровий мережевий університет, закладаючи таким чином підвалини для того, щоб освіта функціонувала, долаючи кордони між країнами. Міжнародний цифровий мережевий університет – це задум, якому немає аналогів у світі, і своїх перших студентів він прийме у зимовому семестрі 2018-2019 років.

Мережевий університет – це віртуальне об'єднання університетів та вищих навчальних закладів, створене для довгострокової співпраці. Освітні заклади, що беруть участь, надають в режимі онлайн навчальні курси, що сертифіковані за Загальноєвропейською системою взаємного визнання оцінок ECTS, визнаються усіма мережевими партнерами та можуть бути пройдені студентами як предмети на вибір. Найважливіша мета мережевого університету – сприяння взаємному порозумінню. Це відбувається через структурований міжкультурний обмін та спільний розвиток навчальних і учбових пропозицій у сферах освіти для сталого розвитку, інтер- або транскультурності, запобігання конфліктами та пошуку миру, а також пропозицій з інтегрованого предметно-мовного навчання німецькою мовою CLILiG (Content and Language Integrated Learning in German) [1; 2].

Засаднича ідея мережевого університету – «Освіта для сталого розвитку» від нім. «Bildung für nachhaltige Entwicklung» (BNE). Під цим

поняттям розуміються усі зусилля для забезпечення через освіту можливості прийняття людьми відповідальних рішень про власне майбутнє та життя наступних поколінь. ВНЕ – це зобов'язання і разом з тим метод для тісної і тривалої мережевої співпраці тих ініціатив, що долають кордони. Такі ключові поняття як солідарність, відповідальність та повага відіграють тут вирішальну роль [1; 2].

Так, онлайн-курси мережевого університету забезпечують такі виші, а саме: Бременський університет (Німеччина); Рурський університет у Бохумі (Німеччина) – «Інтер- і транскультурність та міжкультурна компетенція; Європейський університет Віадрина у Франкфурті на Одері (Німеччина); Казанський федеральний університет (Росія); Тюменський державний університет (Росія) – «Публічна дипломатія»; Національний дослідницький університет «Вища школа економіки» (Росія, Москва); Тбіліський державний університет імені Ілії (Грузія) – «Культурні контакти в історії та суспільстві: міграція, обмін, нові простори» та «Інтер- і транскультурність в літературі»; Маріупольський державний університет (Україна) та Віденська вища школа аграрної та екологічної педагогіки (Австрія) та Віртуальна академія сталого розвитку (Німеччина) – «Організація майбутнього: освіта для сталого розвитку» [1; 2].

Отже, міжнародний цифровий мережевий онлайн-університет це Ініціатива майбутнього, приклад транскордоного вищого навчального закладу, заснованого на європейських цінностях, метою якого є надання якісної освіти, проектування сучасного фахівця та запобігання міжнаціональних конфліктів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Content Language Integrated Learning [Electronic resource]. – URL : <http://www.researchgate.net>
2. Goethe-Institut [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : <http://www.goethe.de>

**Олександра Мащенко**

*Студентка факультету іноземної та слов'янської філології  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

## **ДО ПИТАННЯ ЩОДО ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ**

У кінці другого десятиліття XXI століття впровадження технічних та цифрових технологій в усі сфери суспільного життя стає на часі. Сучасний роботодавець потребує високоосвічених фахівців, які окрім фахових знань також мають і достатні знання іноземних мов, тому методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), що поєднує між собою фахові знання, предметно-мовні та загальномовні компетенції є актуальною і потребує детального вивчення. Тим і визначається актуальність цієї публікації.

З вересня 2018 року в межах проекту Дитячої академії «Футурум» від нім. «Futurum» Мала академія наук України пропонує дітям 6-7 років комплексну освітню програму за методикою CLIL з природничих предметів (фізики, астрономії, хімії, біології та географії). Навчання шляхом відкриття, комбіноване з вивченням німецької мови, мотивує дітей з більшим зацікавленням досліджувати навколишню природу. Під час ігор діти матимуть можливість розвивати передусім критичне мислення. Варто зазначити, що CLIL – предметно-мовне інтегроване навчання або фаховий предмет німецькою мовою, закріплене у новому Законі про Освіту та може викладатись, починаючи з початкової школи [1; 2].

У проекті «Мережа сталого розвитку CLIL» Goethe-Institut в Україні пропонує платформу для обміну та підвищення кваліфікації для тих державних шкіл України, які вже використовують цю методику у навчанні, та для тих, які мають інтерес до CLIL-методики. Метою цього проекту є колегіальна співпраця між вчителями фахових дисциплін та німецької мови, підвищення педагогічно-дидактичної компетентності у сфері CLIL та розвиток інтердисциплінарних навчальних проектів, які створювали б умови для розвитку дослідницького мислення учнів [1; 2].

У жовтні 2017 році Goethe-Institut разом з Міністерством освіти та науки України запросив понад 100 директорів шкіл та вищих навчальних закладів, завідувачів кафедр, вчителів, викладачів та науковців, які займаються теоретичними та практичними аспектами

інтеграції фахово-мовного навчання взяти участь у фаховій конференції «CLILiG в Україні» – фахове та мовне інтегроване вивчення німецької мови: можливості, переваги та завдання», метою якої стало інформування щодо новітніх розробок в інтеграції фахово-мовного навчання у підготовці вчителів іноземної мови та у школі. В рамках одноденної конференції були представлені приклади успішної реалізації CLILiG у різних європейських країнах; вже проведені проекти в українських школах; можливості майбутнього міжнародного співробітництва. Ключовими питаннями конференції стали наступні аспекти, а саме: комбінування фахового та мовного-інтегрованого навчання у так званих MINT-предметах (математика, інформатика, природознавчі науки); вимоги до освіти майбутніх вчителів-предметників та вчителів іноземної мови; оцінювання на занятті CLIL тощо. В межах конференції була також представлена дворічна програма освіти Goethe-Institut для вчителів українських шкіл. Під час форуму учасники мали можливість створення міжнародних відносин, в межах яких відбувся обмін ідеями та побудова нових зв'язків [1; 2].

Отже, застосування методики CLIL у навчальному процесі дає можливість вчителям інтегрувати вивчення іноземної мови з іншим навчальним предметом. Цікавий зміст мотивує учнів до вивчення німецької мови та закладає лінгвістичну базу, над якою надалі вони зможуть самостійно працювати, наприклад, під час навчання, що є перевагою для учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Content Language Integrated Learning [Electronic resource]. – URL : <http://www.researchgate.net>
2. Goethe-Institut [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : <http://www.goethe.de>

**Олена Свєрдленко**

*Викладач,*

*Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

### **РЕСТРУКТУРИЗАЦІЯ РЕЧЕНЬ З АБСОЛЮТНИМИ КОНСТРУКЦІЯМИ У ПЕРЕКЛАДІ**

Підхід до перекладу будь-якої граматичної структури є похідною від загальної концепції перекладу, що складається з конкретних вимог, підґрунтя яких становить певна теоретична модель перекладу. Часто виглядає так, що вимоги до перекладу є досить суперечливими, бо

вони віддзеркалюють протилежні погляди авторів перекладацьких теорій на саму сутність перекладу. Можна було б зосередитись тільки на процесі пошуку симетричних денотатів. У такому випадку процес перекладу звівся би до механічного відтворення предметно-логічної структури тексту вихідної мови, з чим може впоратися і сучасна комп'ютерна програма. Але для літературного перекладу цього замало. Як зазначив індійський філолог та перекладач Гириш Мунджал, «переклад художніх творів відрізняється від інших тим, що в ньому, по-перше, яскраво виявляється необхідність єдності власне перекладацького та творчого, а по-друге, перекладач здійснює зв'язок між двома мовами, літературами та двома культурами» [1, 95]. Перед усім, вокабуляр кожної мови містить специфічну лексику на позначення реалій, які відображають характерні риси суспільного, політичного життя та побуту певного мовного колективу. Соціокультурні особливості кожної нації дають себе знаки в її мові. Подалі, у вихідній мові та в мові перекладу існують розбіжності у синтаксично-граматичній номенклатурі конструкцій.

Необхідність структурної перебудови речення при перекладі витікає з відмінності смислової структури багатьох словосполучень в англійській та українській мовах. В обох мовах є притаманні тільки кожній з них типи словосполучень у реченні, свої структурні формули суб'єктно - об'єктних відношень, які нашаровуються на загальнограматичну структуру речення. Отже, перекладачі вдаються до різних способів синтаксичної перебудови, зокрема до членування речення оригіналу.

Так, до членування вихідного речення, що має в своєму складі абсолютну конструкцію, перекладачів спонукає в деяких випадках те, що в структурі вихідного речення поєднано різнорідні повідомлення, які, до того ж, мають різну часову координованість.

Проаналізуємо такий приклад:

*Being in New York for the production of a play and my arrival having been advertised to all and sundry by my manager's energetic press representative, I received one day a letter in handwriting I knew but could not place. (W.S.Maugham)*

Дієприкметниковий зворот на початку речення виконує функцію локально-темпоральної, а приєднана до нього сурядним зв'язком абсолютна конструкція причинової параметризації ситуації, описаної основним складом речення. В плані часової співвіднесеності подія, про яку йдеться в абсолютній конструкції, передуює події основного складу

речення, і обидві події обмежуються часовою рамкою, що задається дієприкметниковим зворотом.

У семантико-синтаксичному плані всі синтаксичні конструкції, з яких складається речення, окрім абсолютної, мають спільний граматичний і семантичний суб'єкт. В АК ні граматичний ("my arrival"), ні семантичний ("press representative") суб'єкти не співпадають з граматичним і семантичним суб'єктом ("I") синтаксичних конструкцій решти речення.

Складна семантико-синтаксична організація речення з одного боку і його інформаційна «насиченість» (нагромадження в межах одного повідомлення багатьох важливих деталей і подробиць) з іншого, поставило перед перекладачем важливе завдання передати без втрат зміст повідомлення і зберегти логічну єдність причиново-наслідкових зв'язків між подіями, про які оповіщається. Перекладач (В.Легкоступ) поділив вихідне повідомлення на смислові відтинки і передав зміст кожного з них окремим реченням:

*Одного дня я одержав листа. Було це в Нью-Йорку, куди я приїхав з приводу постановки своєї п'єси. Про моє прибуття розголосив усім і кожному енергійний агент по рекламі власника театру. Адреса була написана знайомим почерком, але я ніяк не міг пригадати, чий він.*

Можна запропонувати інший варіант перекладу:

*Одного дня у Нью-Йорку, куди я приїхав з приводу постановки своєї п'єси, а про моє прибуття розголосив усім і кожному енергійний прес-секретар мого театрального агента, я одержав листа, адреса якого була написана знайомим почерком, котрий я, проте, ніяк не міг пригадати.*

Формально точніший, цей переклад, однак, грішить на надмірну синтаксичну ускладненість (чотири підрядних речення замість одного в оригіналі), що заважає читачеві без зусиль сприйняти думку автора, оскільки основний факт (одержання листа) тоне серед маси додаткових повідомлень.

Можна погодитися зі словенською перекладачкою та філософом Уршою Забуковец, що «переклад як текст має «працювати» самостійно: читач має отримувати від читання задоволення, ніби не відчуваючи, що він читає перекладений, а не оригінальний текст» [2, 53].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гириш Мунджал. Проблемы адекватного / Гириш Мунджал // Мировой литературы перевод. – 2018. – Т. 1 – С. 95-100.
2. Урша Забуковец. Переводчик: раб автора или читателя? / Урша Забуковец // Мировой литературы перевод. – 2018. – Т. 1 – С. 49-54.



**Вікторія Солощенко**

*Кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри теорії та практики романо-германських мов  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка*

## **ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В КРОСКУЛЬТУРНОМУ ДІАЛОЗІ**

На початку третього тисячоліття особливо гостро відчувається значний вплив глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграційних процесів, які охоплюють весь світ. У прогресивній стратегії розвитку багатьох країн все частіше провідну роль відіграє соціокультурний аспект життєдіяльності суспільства. Разом з тим, через постійну тісну взаємодію суб'єктів політичної та економічної системи різних регіонів, або навіть окремих країн світу, все більш актуальною стає проблема вивчення культурних особливостей, менталітету окремих національностей. Окреслена проблема набуває своєрідного звучання, враховуючи євроінтеграційний курс України.

Дослідження процесу формування та розвитку системи кроскультурного світогляду є надзвичайно важливим. Гостро відчувається ця проблема у вищих навчальних закладах, тому що саме їх випускники мають стати кваліфікованими фахівцями, здатними зіграти ключову роль у спілкуванні з представниками різних культур. Сучасному суспільству потрібні фахівці, здатні вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, здійснювати повноцінні контакти з представниками інших країн і культур в різних сферах людської діяльності, активно реалізовувати свій особистісний потенціал у професійній та творчій діяльності.

Так, навчання іноземних мов на сучасному етапі розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму, формування кроскультурної грамотності й компетенції, навичок іншомовної міжкультурної комунікації. Мова має забезпечувати діалог культур. Для досягнення ефективності у міжкультурному спілкуванні недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок. Необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови.

**Олена Теренко**

*Доцент, кандидат педагогічних наук,  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

## **ХАРАКТЕРНІ РИСИ ТА ВІДМІННОСТІ ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖІВ У США**

У зв'язку з прийняттям законодавчого акту, що забезпечував фінансування вищої освіти ветеранам другої світової війни (G.I. Bill), у другій половині ХХ століття з'явилась нова соціальна група споживачів освітніх послуг – жінки, що були одружені та мали поєднувати навчальну діяльність з виробничою, що вказувало на необхідність перегляду специфіки здійснення педагогічного процесу.

У 1955 році Асоціація національної освіти (National Education Association) видала звіт, у якому зазначалось, що навчальні програми коледжів не відповідають соціальним змінам, що впливає на несформованість у жінок вмінь боротися з фінансовими та соціальними труднощами. У звіті наголошувалося, що жінки повинні здобувати більш високий освітньо-кваліфікаційний рівень та працювати у різних економічних секторах, а також усвідомити, що не можливо одночасно повністю виконувати усі соціальні ролі, що впливає на домінування однієї ролі на кожному етапі життя. Вище викладені положення були сформовані на основі дослідження демографічної, соціальної та економічної ситуації у країні, що вплинули на те, що одна третя жінок працювала у різних економічних секторах. У звіті також вказувалось про необхідність застосування індивідуального підходу при здійсненні аналізу ролей жінок, оскільки кожна жінка обирає певну соціальну роль не залежно від впливу суспільства. Функція викладача полягає у тому, щоб надати необхідну інформацію для правильного вибору певної ролі на конкретній життєвій стадії. Вперше у зв'язку із поділом життя жінок на певні стадії члени асоціації вказали на необхідність запровадження освіти протягом усього життя, що впливатиме на підготовку жінок до зміни соціальних ролей [1].

Основними напрямками діяльності організацій Американської асоціації жінок з вищою освітою (American Association of University Women) та Національної асоціації жінок-деканів (National Association of Deans of Women) були створення навчальних планів для жіночих коледжів, що готували жінок до виконання декількох соціальних ролей.

Базовими підходами, що використовувались Національною асоціацією жінок-деканів (National Association of Deans of Women) та

Американською асоціацією жінок з вищою освітою (American Association of University Women) для трансформації соціальних очікувань у навчальні плани жіночих коледжів були самоосвіта та програмована діяльність. Результати досліджень, що проводились комісією з питань освіти жінок (Commission on the Education of Women) були використані при розробці навчальних програм у жіночих коледжах. Перегляд навчальних планів та програм був актуальним, оскільки навчальні програми у коледжах спільного навчання обох статей не готували жінок до виконання сімейних та громадянських обов'язків [2].

Відмінністю навчального процесу у жіночих коледжах від освітніх інституцій спільного навчання обох статей було те, що здібні студентки могли обрати для вивчення природничо-математичний напрям, в той час як студентки з середньостатистичними здібностями – домашню економіку.

Соціологи В. Кляйн та А. Мідрал, як і представники комісії з питань освіти жінок (Commission on the Education of Women), у 1956 зазначали, що для життя жінок характерна гнучкість, оскільки вони мають поєднувати виробничу та сімейну діяльність та вказували на необхідність підтримки суспільством потреби жінок у виробничій діяльності.

У жіночих коледжах був сформований ступеневий підхід до навчальної діяльності, що передбачав поділ життя жінок на чотири стадії: у школі роль учителя полягає у тому, щоб сформувати у дівчат потребу до навчання у коледжі; у коледжі у функції викладача входить консультативна діяльність, яка передбачає надання студенткам допомоги при розробці індивідуальної навчальної траєкторії, що сприятиме успішному закінченню навчального закладу та підготовці до виконання ролі матері на наступній стадії; після закінчення коледжу у жінок спостерігається домінування ролі матері; з підвищенням рівня соціалізації дітей у жінок починається домінування ролі працівника [4].

Розподіл курсів відбувався не за навчальними дисциплінами, а за проблемами, що були ключовими у кожному предметі, що стало основою впровадження принципу інтердисциплінарності. Методика викладання предметів соціально-гуманітарного циклу також зазнала змін, оскільки, наприклад, курс християнська культура та цивілізація, став викладатися на основі підходу, що був розроблений британським істориком К. Досоном, який передбачав осмислення Християнства як базового фактору розвитку західної цивілізації. Особливістю навчання було те, що навчальні курси були інтегративного характеру. Курс

історія західної цивілізації поєднував знання з літератури, музики та мистецтва. Курс з літератури передбачав вивчення Християнського та Єврейського Священного письма, класичних творів Античності, Середньовіччя та Відродження, а також творів сучасних письменників. У католицьких коледжах студентки вивчали твори таких жінок-письменниць як Л. Джині, Е. Мініл, К. Фліті, Е. Реплайе та поетес Е. Фріментл, Дж. Ліфорт, Д. Сайерс, Е. Кілмер, Дж. Пауерс [3].

У період між другою світовою війною та другим ватиканським з'їздом були сформовані нові навчальні програми з філософії та теології на основі вчення Ф. Аквінського «Сума теології». Ми дотримуємося думки, що особливо важливими документами були «Конституція церкви» (*Lumen Gentium*, 1964), Пасторальна конституція сучасного світу (*Gaudium et spes*, 1965), Декларація про відносини церкви з нехристиянськими релігіями (*Nostra aetate*, 1965) та «Наказ про єдність християнської церкви» (*Unitatis redigitation*, 1964), що наголошували на необхідності розширення переліку навчальних дисциплін та введення принципу плюралізму у навчальну діяльність у жіночих коледжах. Так, завдяки прийняттю даних законодавчих актів у коледжі милосердя був створений Національний католицький центр вивчення Холокосту.

У досліджуваний період вперше у жіночих коледжах були диференційовані види навчання, а саме до лекцій були додані лабораторні заняття, що було обумовлено необхідністю формування наукового мислення. На приклад, у коледжі Сієни Хайтс була організована лабораторія, де студентки та викладачі працювали протягом другої світової війни для винайдення заміни хініну. В той час як у лабораторії коледжу Святої Мері студентки займались розробкою програми біологічного контролю над комахами, що були переносниками інфекційних захворювань. У коледжі Сетон Хіл був створений національний центр жінок-підприємців, метою якого було формування у жінок лідерських вмінь.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Baker G. A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management / G. Baker. – Westport : Greenwood Press , 2014 . – 196 p.
2. Levine S. Degrees of Equality: The American Association of University Women and the Challenge of the Twentieth-Century Feminism / S. Levine. – Philadelphia : Temple University Press , 2005 . – 216 p.
3. Opitz D. Three Generations in the Life of the Minnesota Women's Center: A History, 1960-2000 / D. Opitz. – Minneapolis : University of Minnesota , 2009. – 143 p.
4. Witt A. America's Community Colleges: The First Century / A. Witt . – Washington, D.C.: American Association of Community Colleges , 2014. – 85p.

**Марина Чикалова**

*Доцент, кандидат педагогічних наук,  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

## **PROS & CONS ЗМІШАНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ПАНДЕМІЇ**

Прийнятий у вересні 2017 р. Закон України «Про освіту» запустив у дію освітню реформу, у якій закладено ряд компетентностей. Серед них важлива роль відводиться спілкуванню іноземними мовами [1], що, безумовно, стає першочерговою необхідністю та незамінним засобом комунікації для майбутніх фахівців будь-якого профілю (філологів, дизайнерів, фізиків, математиків, економістів, юристів тощо). Відсутність навичок іншомовного спілкування призводить до ізоляції у контактах із зарубіжними колегами, закриває доступ до іноземних публікацій, у певному сенсі нівелює професійний розвиток. Саме тому підтримка рівня викладання іноземних мов у навчальних закладах різних типів акредитації повинна проводитися на належному рівні. Сучасний етап розвитку комп'ютерних технологій дозволяє використовувати величезну кількість різноманітних ресурсів, у тому числі й автентичної інформації іноземною мовою з метою апдейту кваліфікаційних умінь та навичок.

Обставини непереборної сили (франц. *force majeure*) змусили весь світ терміново перейти на нові незнайомі форми навчання. Дистанційне навчання, яке існувало у навчальних закладах досить тривалий період часу, кардинально відрізняється від тієї організації навчального процесу, яку довелося впроваджувати у неймовірно стислі терміни. Досвід, який здобувається на власних пробах та помилках, тимчасовій некомпетентності, креативних підходах, спостереженнях, експериментах тощо, зрештою дає свої позитивні результати. Використання додатків (Zoom, Google Meet, Microsoft Team, Skype, Cisco WebEx та багатьох інших) для проведення відеоконференцій, практичних та лекційних занять поєднує в собі як позитивні, так і негативні сторони. Кожна із цих платформ відіграє свою роль на відповідному етапі змішаного навчання в екстремальних умовах. Так, у *Zoom* позитивним моментом є те, що у цьому додатку є уявна дошка, на якій вчитель і учні можуть робити необхідні записи під час проведення уроку. Недоліком є часова обмеженість (лише 40 хв.), а також недоступний українською мовою інтерфейс. На даний час все

більше викладачів та студентів відмовляються від даної платформи та переходять на інші. Добре і давно знайома всім платформа для відео- та аудіо-дзвінків *Skype* приваблює тим, що вона однаково працює як на персональних комп'ютерах, ноутбуках, так і на гаджетах, при чому реєстрація є швидкою та безпроблемною. У *Skype* можна ставити питання тет-а-тет, використовувати чат, показувати презентації, відтворювати відео- та аудіофайли в режимі демонстрації екрану, проте неможливо повноцінно проводити відеонавчання, оскільки на цій платформі відсутня вбудована віртуальна дошка. Негативну сторону підсилює і той факт, що активно працювати може лише обмежена кількість учасників (оптимальний варіант 5-7 студентів), у протилежному випадку програма починає зависати, голос відстає від зображення, що недопустимо при вивченні іноземної мови.

Активну позицію на даному етапі займають такі освітні платформи, як *Microsoft Team* та *Google Meet*. Тут достатньо часу для проведення будь-якої форми занять, є можливість паралельного спілкування, діалогічного та монологічного мовлення, опитування тощо. Інструментарій *Microsoft Teams* охоплює всі необхідні елементи онлайн-занять: віртуальні аудиторії, форуми, відеоконференції, листування в чатах. Унікальною особливістю є робота в онлайн-зошитах, які викладач може перевіряти й оцінювати, використовуючи онлайн-журнал. Для ефективного вивчення англійської мови доцільно використовувати такий додаток, як *Cisco WebEx*, мова інтерфейсу якого за замовчуванням є англійською. Користувачі мають можливість одночасного підключення до 100 учасників, що дає змогу проводити не лише заняття, але й наукові конференції, вебінари тощо. Функція піднятої руки, коли студент не дочув чи не побачив чогось під час викладення матеріалу, дає змогу учаснику натиснути відповідну іконку, в результаті чого у викладача з'являється повідомлення про питання.

Проте, при всіх позитивних якостях он-лайн навчання, змішане навчання (англ. *blended* або *hybrid learning*) переважає, адже воно важливе не лише для школярів чи студентів, але й для викладацького складу. Психологічне здоров'я та соціалізація є не менш актуальними, ніж здоров'я людини.

Змішане навчання дозволяє ефективно застосування спеціальні комп'ютерні програми, які стають інтегральною одиницею процесу навчання, не лише он-лайн, але й офф-лайн. До цієї групи технологій можна віднести такі спеціалізовані програми, як: електронні словники і перекладачі (*Macmillan English Dictionary*, *Lingvo*, *Prompt*); комп'ютерні

курси (Reward, The Business); тестові оболонки, з можливістю для викладача створювати власні тести; професійний софт, прикладами якого є такі програми, як PowerPoint, яка використовується для підготовки презентацій, слайд шоу і PR-акцій, створення портфоліо тощо [2, с. 100]. Використання Інтернет і інших технологій дає великі можливості викладачеві при навчанні студентів іншомовної підготовки: наприклад, використання електронного словника Macmillan English Dictionary для складання лексичних вправ і тлумачення слів англійською мовою; написання студентами факсу, e-mail або ділового листа та відправка його в електронному вигляді на адресу викладача або іншого студента з можливим отриманням відповіді тощо.

Змішане навчання, організоване на належному рівні, має цілий ряд *позитивних рис*, а саме: після періоду занять он-лайн зростає активність студентів під час аудиторних занять, відчутнішою стає взаємодія викладача та студентів, а також самих студентів у колективі. Дистанційна та аудиторна форми навчання при вмілому їх використанні ефективно доповнюють одна одну. У студентів та викладачів є відкритий необмежений доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та у будь-якому місці.

Однак, змішане навчання містить у собі і ряд суттєвих *недоліків*. Це і залежність від технічних засобів (адже, на жаль, далеко не кожен студент та викладач може дозволити собі новітні гаджети із безперебійним доступом до Інтернет). Змішане навчання вимагає високого порогу цифрової грамотності. Викладачеві потрібно докладати максимум зусиль та проявляти нечувану креативність, щоб досягти ефективної мотивації до самостійного опанування студентами навчального матеріалу. І основним недоліком при застосуванні форми змішаного навчання для студентів, які вивчають іноземну мову, є те, що на перший план виступає обмежена можливість константного прямого спілкування. Для запобігання такої проблеми досить ефективним і перевіреним на практиці методом є відеозаписи так званих «блогів» студентів, які вони повинні вести виключно англійською мовою, більш того, у пріоритеті виступають ті «блогери», які здатні на 2/3-minutes-non-stop-speaking на будь-яку тематику та у будь-якій непідготовленій заздалегідь ситуації.

Таким чином, можна зробити висновок, що на даному етапі організації навчального процесу в умовах тривалої пандемії, змішане навчання оправдовує себе у значній мірі перед суто он-лайн навчанням в умовах суцільного локдауну. Ефективність змішаної форми навчання багато в чому залежить від обох учасників освітнього процесу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>.
2. Ярмухамедова К. Г. Обучение английскому языку студентов с использованием интеллектуальных и образовательных технологий / К. Г. Ярмухамедова // ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы, Қазақстан. – 2016. – № 3 (51). – С. 100–106.



## Дискусійна платформа кафедри

### Обговорення освітніх програм Середня освіта (Німецька та англійська мови); Середня освіта (Французька та англійська мови).

#### 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.

1. **Данилюк С.С.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
2. **Огієнко О.І.** – професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.
3. **Коваленко А.М.** – декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
4. **Клочко Л.І.** – завідувач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
5. **Солощенко В.М.** – завідувач кафедри теорії та практики романогерманських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
6. **Теренко О.О.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
7. **Коваленко С.М.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
8. **Дука М.В.** – старший викладач кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені

- А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук.
9. **Подосиннікова Г.І.** - доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені
  10. А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
  11. **Божко І.О.** - старший викладач кафедри практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандадат філологічних наук.
  12. **Голубкова Н.Л.** – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
  13. **Боряк Н.О.** - старший викладач кафедри практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.
  14. **Єременко І.В.** – учитель англійської мови КУ «Сумська класична гімназія Сумської міської ради», кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії.
  15. **Закусило В. О.** – викладач-стажист кафедри іноземних мов ННІ БТ «УАБС» Сумського державного університету.
  16. **Михайлик А. М.** – учитель німецької мови КУ «Сумська спеціалізована школа I-III ступенів № 7 імені Максима Савченка Сумської міської ради», спеціаліст вищої категорії.
  17. **Кліпацька Ю. О.** – викладач кафедри мовної підготовки Сумського державного університету.
  18. **Антонова Л. В.** – учитель французької мови КУ «Сумська загальноосвітня школа I-ІІІ ступенів № 20 Сумської міської ради», директор школи.
  19. **Єрмоленко Ю. В.** – учитель французької мови КУ «Сумська загальноосвітня школа I-ІІІ ступенів № 9 Сумської міської ради».
  20. **Гранько Н. К.** – учитель французької мови КУ Сумська загальноосвітня школа I-ІІІ ступенів № 22 імені Ігоря Гольченка Сумської міської ради».
  21. **Литовка Т. О.** – учитель французької мови КУ «Сумська загальноосвітня школа I-ІІІ ступенів № 20 Сумської міської ради».

**С 89**      **Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі:**  
збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 30 листопада, 2020 р., м. Суми / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2020. – 84 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*

*III Міжнародної науково-практичної інтернет конференції  
30 листопада, 2020 р., м. Суми*

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

Підп. до друку 07.11.2018.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 5,13.  
Ум. фарб.-відб. 5,13. Обл.-вид. арк. 4,21.  
Тираж 100 пр. Вид. № 67.

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.