



МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет лінгвістики та перекладу
Кафедра романо-германської філології та
методики викладання іноземних мов**

ЗБІРНИК

II МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

***«СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ У РОЗВИТКУ
БАГАТОМОВНОЇ ТА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ»***

28-29 листопада 2024 року

м. Одеса

DOI

Рекомендовано до друку Вченою радою Міжнародного гуманітарного
університету
(протокол № 4 від 4.12.2024).

Сучасні виклики та інноваційні стратегії у розвитку багатомовної та полікультурної компетенції: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 28-29 листопада 2024 р., МГУ. Одеса, МГУ, 2024. 290 с.

До збірника «Сучасні виклики та інноваційні стратегії у розвитку багатомовної та полікультурної компетенції» увійшли тези доповідей та статті за такими секціями: романо-германська філологія, слов'янська філологія, педагогічні науки, журналістика.

ЗМІСТ

1. СЕКЦІЯ «РОМАНО-ГЕРМАНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ»

Безносюк Ю. П., викладач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, кафедра романо-германської філології та методики викладання іноземних мов м. Одеса, Україна. **13**

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ РОМАНСЬКИХ І ГЕРМАНСЬКИХ МОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.

Бігунова Н.О., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови. **20**

Ланчуковська Н.В., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та прикладної фонетики англійської мови, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Одеса, Україна.

МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНОСТІ ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО КІНОДИСКУРСУ).

Громовенко В.В., доцентка кафедри іноземних мов професійного спілкування, докторка філософії, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. **25**

МЕТОДИКА ДИСКУРСИВНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ.

Домбровська С.А., аспірант, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна. **30**

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ LAZY В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.

Жаборюк І.А., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології і методики викладання іноземних мов, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна. **35**

Чернієвська О.О., студентка магістратури, кафедри германської філології і методики викладання іноземних мов,

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна.

ОБРАЗ ЛОНДОНА У ТВОРЧОСТІ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА ТА ЙОГО РОЛЬ У СЮЖЕТНІЙ КАНВІ РОМАНІВ ПИСЬМЕННИКА.

39

***Кабанцева Н. В.,** кандидат філологічних наук, ст. викладач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.*

***Назаренко О. М.,** кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, Україна.*

ФРЕЙМ «ЛІКУВАННЯ» ЯК СКЛАДОВА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ «МЕДИЦИНА» ПОЛІТИЧНОЇ МЕТАФОРИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.

***Красневич А.О.,** студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу, Міжнародного гуманітарного університету.* **43**

***Науковий керівник: Перишина Л.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.*

КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.

***Ларіна Є.М.,** студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу, Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна* **49**

***Науковий керівник: Шкворченко Н. М.,** доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.*

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКРОНІМІВ В АНГЛОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

***Мамалига В.,** студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу, Міжнародного гуманітарного університету.* **59**

Науковий керівник: Першина Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РЕПЕРТУАРУ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.

70

Кучерова Тамара, магістрантка факультету лінгвістики та перекладу, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

Науковий керівник: Оренчак О. О. кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

КОНЦЕПЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ В УКРАЇНСЬКОМУ КЛАСИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ (на матеріалі перекладів англомовних авторів).

Парфенюк М., студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу, Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. 80

Науковий керівник: Першина Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.

Приходченко О.О., кандидат філологічних наук, доцент, 91
Запорізький національний університет, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, м. Запоріжжя, Україна.
ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ.

Шарапановська Ю. В., доктор філософії, доцент кафедри 96
іноземних мов професійного спілкування, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ПОНЯТТЯ FITNESS.

Шевченко С., магістрант 2 року навчання факультету іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К Д Ушинського, м. Одеса, Україна. **102**

СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ АЛЮЗІЙ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ
(НА ПРИКЛАДІ БІОГРАФІЧНИХ РОМАНІВ П. АКРОЙДА).

Шкворченко Н. М., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. **107**

ПРОСОДИЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ ФЕМІННОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ.

Anpilohova Ye.D., Postgraduate student, Department of English Philology and Linguodidactics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine. **117**

INTERTEXTUALITY AS A COGNITIVE PARAMETER OF ENGLISH SCIENTIFIC-TECHNICAL DISCOURSE.

Prihodko G. I., Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Chair of English Philology and Linguodidactics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine. **120**

PECULIARITIES OF PRAGMATIC ORGANIZATION OF TEXT.

Zhaboruke I.A., PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, South Ukrainian National Pedagogical University Named After K.D. Ushinsky, Odesa, Ukraine, **Talanova L.G.,** PhD, Associate Professor, Professor of the Department of Romance-Germanic Philology and Foreign Languages, Teaching International Humanitarian University, Odesa, Ukraine. **124**

HISTORICAL EXCURSIS INTO THE GENRE THEORY.

2. СЕКЦІЯ «СЛОВ'ЯНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ»

Світлицька В.Р., заступниця декана факультету лінгвістики та перекладу, старша викладачка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний **129**

університет, м. Одеса, Україна.

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.

134

Уваров Р., здобувач спеціальності 227 «Терапія та реабілітація», Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

Науковий керівник: Коробкова Н. К., доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПОЛІКУЛЬТУРНІ КОМПЕТЕНЦІЇ В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ.

Чернега А.В., студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу, Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. 140

Науковий керівник: Коробкова Н. К., доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ КІНОСТРІЧКИ «СТОКЕР» ПАКА ЧХАН УКА THE INTERMEDIALITY OF PARK CHAN-WOOK'S "STOKER".

3. СЕКЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Адамова Г. В., доктор філософії з освітніх, педагогічних наук, в. о. деканеси факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. 150

МІСЦЕ І РОЛЬ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ.

Александров В. І., аспірант кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. 156

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ, АКТИВНОСТІ Й ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.

Блажко В., аспірант кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземної мови, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. **159**

МЕДІАОСВІТА ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ НЕДОЛІКІВ
КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.

Браткевич А. О., аспірантка кафедри педагогіки та психології Міжнародного гуманітарного університету, викладач історії Фахового коледжу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **164**

ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ПЕРЕД ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В
КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО
ПРОСТОРУ.

Горицька О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо – германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного гуманітарного університету, м.Одеса, Україна. **176**

Рожелюк І. Я., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо – германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного гуманітарного університету, м.Одеса, Україна..

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ
ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ: СПЕЦИФІКА, СТРУКТУРА, ЕТАПИ.

Добров В. Я., аспірант кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. **186**

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА
ЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ.

192

Заградська Д., здобувачка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету мистецтва та дизайну Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

Науковий керівник: Татарнікова А. А., доцент, доктор мистецтвознавства кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

БОЛОНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ІСТОРІЯ, СПАДЩИНА ТА
ВПЛИВ НА ЄВРОПЕЙСЬКУ ОСВІТУ.

Зайка Д. О., студентка 6 курсу, 61 групи факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна

Науковий керівник: Глушко Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германських та східних мов Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

ФРАЗЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.

Козярук Ю. Ю., магістрантка 2 курсу факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **202**

Науковий керівник: Першина Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ПЛАТФОРМ У ПОКРАЩЕННІ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.

Кочиашвілі А. В., здобувачка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету мистецтва та дизайну Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **213**

Науковий керівник: Татарнікова А. А., доцент, доктор мистецтвознавства кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В СТАРОДАВНЬОМУ КИТАЇ: ФІЛОСОФСЬКЕ ТА КУЛЬТУРНЕ ЗНАЧЕННЯ.

Краснощок С.В., аспірант кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземної мови, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. **216**

ЩОДО ЗНАЧУЩОСТІ ДОТРИМАННЯ СУБ'ЄКТАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ.

Мінаков І. В., аспірант кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземної мови, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ.

Павленко К. С., здобувачка 4 курсу факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **223**

Науковий керівник: Цокур О.С., професор, доктор педагогічних наук, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

ВПЛИВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ТА СТОСУНКИ ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ.

Румянцева О.А., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна. **230**

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ СИНТЕЗ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.

Світлична А. В., здобувачка 1 курсу магістратури факультету лінгвістики і перекладу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **241**

Науковий керівник: Цокур О.С., професор, доктор педагогічних наук, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

ЩОДО НЕОБХІДНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ ІНТЕГРАЦІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕС ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

Татарнікова А. А., доктор мистецтвознавства, доцент кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. **246**

ДО ПИТАННЯ ПРО ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.

Терзійський А.М., аспірант кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна. **249**

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАПОРУКА ІННОВАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.

Тесля О. Г., здобувачка 4 курсу факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **252**

Науковий керівник: Цокур О.С., професор, доктор педагогічних наук, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

ЩОДО ПЕРСПЕКТИВ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВІТЧИЗНЯНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.

Урсу М. здобувачка 4 курсу факультету лінгвістики та перекладу Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **259**

Науковий керівник: Цокур О.С., професор, доктор педагогічних наук, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДИКИ ПЕРЕХРЕСНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КИТАЙСЬКОГО ПЕДАГОГА-НОВАТОРА ЧЖАН ЦЗЯНЬЧЖУНА.

Цильмак О. М., д.юрид.н., професор, зав. кафедри психології, Національний університет «Одеська юридична академія», м.Одеса, Україна. **265**

Цокур О. С., д.пед.н., професор кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний гуманітарний університет, м.Одеса, Україна.

ЦІЛЬОВА СПРЯМОВАНІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ «ВИКЛАДАЧ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ».

Цимбалюк Д. Ю., здобувач I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 022 «Дизайн» факультету мистецтва та дизайну Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна. **272**

Науковий керівник: Татарнікова А. А., доцент, доктор

мистецтвознавства кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

**АКТУАЛЬНІСТЬ ІНДІЙСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ
«НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ» В СУЧАСНОМУ СВІТІ.**

Чернишева С. М., Афтенієва О. О., здобувачі I курсу другого **275**
(магістерського) рівня вищої освіти факультету мистецтва та дизайну
Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

Науковий керівник: Татарнікова А. А., доцент, доктор
мистецтвознавства кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна.

ОКСФОРДСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ.

Yan Kapranov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Associate 280
Professor of the School of Humanities and Fine Arts at the University of Economics and Human Sciences in Warsaw, Warsaw, Poland, Post-Doctoral Researcher at the University of Oulu, Oulu, Finland, Professor of the Department of Foreign Languages at Dmytro Motorny Tavria State Agrotechnological University, Zaporizhzhya, Ukraine.

UTILIZING THE COCA CORPUS FOR COLLOCATION ANALYSIS IN ELT.

4. СЕКЦІЯ «ЖУРНАЛІСТИКА»

Бойчук Є. С., магістрантка факультету лінгвістики і перекладу, **285**
Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна.

Науковий керівник: Бардіна Н. В., доктор філол. наук, професор,
Міжнародний гуманітарний університет м. Одеса, Україна.

МУЛЬТИМЕДІЙНІСТЬ ТА ІНТЕРАКТИВНІСТЬ ІНТЕРНЕТ-ВИДАНЬ «THE GUARDIAN» І «BBC» ЯК СУГЕСТИВНИЙ ЗАСІБ.

1. СЕКЦІЯ «РОМАНО-ГЕРМАНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ»

Безносюк Ю. П.

викладач кафедри романо-германської філології

та методики викладання іноземних мов

Міжнародний гуманітарний університет

м. Одеса, Україна

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ РОМАНСЬКИХ І ГЕРМАНСЬКИХ МОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Анотація. У статті розглянуто інноваційні методи навчання романо-германських мов, спрямовані на розвиток міжкультурних компетенцій студентів. Зміни у глобалізованому світі підвищують актуальність міжкультурного спілкування, що потребує від мовних освітніх програм більш інтегрованих підходів. Стаття досліджує сучасні підходи до вивчення романських та германських мов, які допомагають студентам не тільки опанувати мову, а й розвинути міжкультурні компетенції, необхідні для успіху в глобалізованому світі. Запропоновані методики сприяють підготовці студентів до роботи в мультикультурному середовищі, розвиваючи їх здатність адаптуватися до культурних особливостей та ефективно комунікувати в глобальному просторі.

Ключові слова: інновації, міжкультурні компетенції, цифрові технології, віртуальна реальність, мультикультурне середовище, глобалізація.

Існує багато визначень поняття "міжкультурна компетенція". Вона належить, насамперед, культурному медіатору — мовній особистості, яка вивчає іноземну мову. Західний вчений Д. Батжес зазначає, що «становлення компетентного мовця в суспільстві відбувається через оволодіння мовою в контексті соціальних ситуацій, що відповідають традиціям і звичаям кожного суспільства» [2]. Щоб успішно функціонувати в глобалізованому світі, недостатньо просто знати іноземну мову. Важливо розуміти культуру та звичаї інших народів. Саме тому сучасна освіта робить ставку на інноваційні методи навчання, які допомагають розвивати міжкультурні компетенції.

В основі будь-якого виду спілкування лежить одночасне існування спільності та відмінностей, і саме ці відмінності породжують потребу в обміні

інформацією, емоціями та думками. Успішність мовної взаємодії пов'язана з ефективністю міжкультурної комунікації. Завдяки культурним особливостям, у межах яких відбувається спілкування, саме цей контекст визначає форму та зміст повідомлення. У мові містяться знання, уявлення про світ, індивідуальний життєвий досвід, загальна картина світу всього суспільства [1, с. 18].

Розуміння важливості міжкультурного аспекту навчання романогерманських мов відкриває нові підходи до визначення цілей і змісту освітнього процесу. Відсутність послідовності у формуванні міжкультурної компетенції студентів призводить до того, що вони часто не вміють розвивати мовну поведінку в ділових ситуаціях, не володіють достатніми знаннями про специфіку ділової поведінки та іміджу, не завжди можуть точно висловити їхні думки.

Міжкультурно компетентна особистість, сформована завдяки вивченню іноземних мов у рамках економічної та бізнес-освіти, володіє певним рівнем лінгвістичних, країнознавчих, соціолінгвістичних, соціокультурних та міжкультурних знань і навичок, які сприяють ефективній комунікації у своїй сфері діяльності. Практичні знання та навички розвиваються через різні види комунікативної, дослідницької, пізнавальної, пошукової та самостійної творчої діяльності, спрямованої на самовдосконалення.

Коли мова заходить за інноваційні методи, варто згадати про цифрові технології, а саме – віртуальну реальність. Раніше традиційне середовище для вивчення іноземної мови обмежувалося лише класною кімнатою або аудиторією, а також використанням аудіальних і текстових матеріалів, що не давало достатньо можливостей для інтуїтивного освоєння мови. На

сьогодні цього вже недостатньо для досягнення повноцінних і високих результатів.

Сучасні дослідження показують зростання інтересу науковців до різних аспектів використання в навчальних процесах віртуальної реальності з ефектом занурення. Такі новітні технології розширюють освітній простір, роблячи його практично безмежним і різноманітним та створюють основу для нових педагогічних підходів.

Основною перевагою IVR порівняно з традиційними мультимедійними засобами є високий рівень інтерактивності. Синхронізація рухів користувача з візуальними ефектами створює ефект занурення в навчальний процес. Завдяки віртуальній реальності користувачі можуть безпосередньо брати участь у різноманітних життєвих ситуаціях, що дозволяє вивчати іноземну мову шляхом повного занурення. Це один з найбільш швидких і ефективних способів навчання, який завдяки VR став доступним для багатьох людей по всьому світу. Не покидаючи дому чи навчальної аудиторії, можна спілкуватися з людьми з різних країн, що значно прискорює засвоєння мовного матеріалу і робить заняття набагато цікавішими [3].

Програми комп'ютерні, призначені для навчання мовам пропонують безліч можливостей для розвитку мовних навичок. Завдяки інтерактивним завданням, аудіо та відео матеріалам, учні можуть глибше зануритися у вивчення мови, розвивати свої комунікативні навички та отримувати зворотний зв'язок.

Комунікаційні та комп'ютерні технології відкривають нові можливості для впровадження способів стимулювання творчої активності. Студенти беруть активну участь у VR-дискусіях на різноманітних освітніх платформах, а також тематичних форумах, виконують творчі проекти у співпраці з учнями з інших

навчальних закладів. Саме так використання інноваційних інформаційно-комунікативних технологій у навчанні романо-германських мов можна розглядати як форму активної індивідуалізації освіти. Завдяки візуалізації навчального матеріалу студенти краще розуміють складні поняття та запам'ятовують інформацію [5].

Крім цього, серед сучасних методик викладання іноземної мови виділяють такі ефективні підходи, як змістовно-мовна інтеграція CLIL, вивчення іноземної мови із залученням спеціалізованих дисциплін, метод іншомовного занурення та комп'ютеризоване навчання CALL, а також метод сугестопедії. Розглянемо деякі з них.

Метод CLIL передбачає інтеграцію змісту і мови на заняттях та має різні модифікації, однією з яких є фреймовий підхід. Цей підхід організовує матеріал за принципами логічної структуризації, що характерні для інформаційно-комунікаційних технологій.

Прикладом цього є німецька супровідна освіта, розроблена Д. Леві-Гіллеліхом та С. Сереною. Суть цього підходу полягає у вивченні мови через засвоєння спеціалізованого контенту з професійно-орієнтованих дисциплін. Метод підходить не лише для студентів германських мовних спеціальностей, а й для студентів інших спеціальностей, є міждисциплінарним та професійно орієнтованим. Завдяки розробці навчальних програм і навчальних матеріалів метод SDU в останні роки виокремився в самостійну дисципліну під девізом «Німецька мова в контексті інших мов» [4, с. 49].

Завдяки інтеграції новітніх інтернет-технологій у процес вивчення романо-германських мов студенти отримують можливість поліпшити

навички слухання та читання, крім того – подолати мовні бар'єри за допомогою занурення у мовне середовище. Студенти знайомляться з ресурсами на онлайн-платформі, які дають безліч цікавої та необхідної інформації, потрібної для виконання завдання, поставленого викладачем. Такий підхід заохочує студентів обговорювати теми та брати участь в дискусіях іноземною мовою за межами аудиторії, що в результаті мотивує їх до вивчення мови та сприяє подальшому успіху в їхній галузі знань [6, с. 56].

Одним з ключових інноваційних методів вивчення романських та германських мов для розвитку міжкультурних компетенцій є проектне та змішане навчання.

Проектне навчання занурює студентів у реальну життєву ситуацію, де вони досліджують, обговорюють і презентують свої висновки, не тільки вдосконалюючи мовні навички, а й поглиблюючи розуміння культури країни, мова якої вивчається.

Змішане навчання, яке поєднує традиційне навчання в класі з онлайн-навчанням, є ще одним ефективним засобом опанування романо-германських мов. Студенти отримують можливість вивчити теоретичний матеріал онлайн і брати участь у практичних заняттях офлайн. Такий підхід дозволяє студентам гнучко планувати час для самостійного навчання та практикувати мову в інтерактивному середовищі. Онлайн-ресурси та форуми також сприяють обміну ідеями між студентами з різних країн та сприяють розвитку міжкультурної компетенції.

Міжкультурна компетентність включає в себе розуміння культурних відмінностей, толерантність до різноманіття та здатність адаптуватися до нового культурного середовища. Розвиток таких компетенцій стає можливим завдяки

інноваційним методам навчання, які сприяють не лише набуттю мовних навичок, а й формуванню у студентів ширших знань про інші культури, цінності та традиції. В результаті учні уникають стереотипів, вчаться розуміти і поважати культурні відмінності та стають більш ефективними комунікаторами в глобальному середовищі.

Комунікативний метод є одним із прогресивних підходів до вивчення іноземної мови. Цей метод акцентує увагу на функції мови, комунікативній компетентності та природності висловлювань. Виховний процес у вищих навчальних закладах грає важливу роль в формуванні культурно обізнаної молоді, а використання комунікативних методик сприяє розвитку соціально-психологічних та комунікативних навичок.

Іноземні мови є важливим інструментом міжкультурної комунікації, який забезпечує словесне взаєморозуміння між представниками різних країн і допомагає орієнтуватися в культурному середовищі держави, мову якої потрібно вивчити.

Спілкування в діловому стилі романськими та германськими мовами є важливою складовою професійної освіти майбутніх фахівців. Тому курси іноземних мов у навчальних закладах повинні мати комунікативний характер і ставити як комунікативні, так і пізнавальні завдання. Розуміння цих завдань стає можливим завдяки вивченню лінгвістичних, соціолінгвістичних та культурологічних аспектів комунікативної поведінки іноземних партнерів та моделюванню їх взаємодії у професійно значущих ситуаціях, що сприяє формуванню у студентів міжкультурної компетенції.

Тому основною метою викладання іноземної мови є розвиток професійної іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності до

міжкультурного спілкування іноземною мовою. Дослідження показують, що включення інформації про країни та культури в навчальний процес підвищує інтерес студентів, покращує їхню комунікативну компетенцію, сприяє позитивній мотивації, заохочує до самостійної роботи з мовою та допомагає їм вирішувати практичні та освітні завдання [2].

Висновок. Таким чином, міжкультурна компетентність є важливим аспектом підготовки сучасних фахівців, оскільки сприяє ефективній комунікації в умовах зростаючої глобалізації та інтеграції. Розвиток такої компетенції вимагає інтеграції соціолінгвістичних, культурологічних та комунікативних знань і навичок, які дозволяють студентам розуміти та адекватно реагувати на специфіку іншомовного середовища. Впровадження комунікативних методів вивчення іноземних мов у навчальних закладах дає можливість розвивати мовну гнучкість студентів, соціальну обізнаність та готовність до міжкультурного діалогу. Це сприяє професійному розвитку, культурному збагаченню та конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці.

Інноваційні методи вивчення романських та германських мов роблять значний внесок у розвиток міжкультурної компетенції студентів. Впровадження цих методів у навчальний процес підвищує зацікавленість студентів, розширює їхні знання та сприяє вихованню толерантності до культурного розмаїття. У сучасному суспільстві такий підхід допомагає підготувати фахівців до ефективної міжкультурної комунікації, а також успішної роботи в мультикультурному середовищі.

Список використаної літератури:

1. Бабій І. В., Бовкун Н. М. Дослідження проблем мовної міжкультурної комунікації. *II міжнародна науково-практична конференція міжкультурна комунікація в контексті глобалізаційного діалогу: стратегії розвитку частина 3*. 2022.

2. Литовченко Н. А. Формування міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови. 2014.

3. Уліщенко А. Б. VR технології у навчанні іноземної мови. *«Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах»*. 2022.

4. Хоменко О. В. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей в контексті глобалізації [Текст] : монографія : для викладачів інозем. мов ЗВО екон. профілю, так і для викладачів екон. дисциплін / О. В. Хоменко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти, Київ. нац. ун-т технологій та дизайну. - Київ : КНУТД, 2014. - 363 с. : рис., табл.

5. Чередник О. С. Питання використання сучасних цифрових технологій у викладанні іноземних мов. *«Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах»*. 2022.

6. Шляхтун Г. А. Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних зво. *«Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах»*. 2022.

Бігунова Н.О.

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної
та прикладної фонетики англійської мови

Ланчуковська Н.В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної
та прикладної фонетики англійської мови,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
Одеса, Україна

МУЛЬТИМОДАЛЬНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНОСТІ ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ СУЧАСНОГО АНГЛОМОВНОГО КІНОДИСКУРСУ)

Пропонована розвідка висвітлює емпіричний досвід вивчення мультимодальних засобів створення емоційності персонажного мовлення у сучасному англомовному кінодискурсі.

Основоположниками терміна «мультимодальність» прийнято вважати Г. Креса та Т. ван Леувена [5], які визначили мультимодальність як поєднання різних кодів пред'явлення інформації. Мультимодальними

явищами є взаємодії між вербальними текстами та зображеннями, відео, мовленням та жестами, розміром та кольором тексту. Ці засоби є загальнодоступними для відтворення всіма членами спільноти [4, с. 79]. У подібних дослідженнях комунікація розглядається з огляду на текстові, лінгвістичні, аудіовізуальні та просторові модуси (канали), які використовуються для складання та передачі повідомлення; вивчаються взаємовідносини знакових систем та їх роль у формуванні значення в процесі комунікації. Всі канали передачі інформації постають єдиним доменом, єдиним взаємопов'язаним культурно-маркованим джерелом передачі значення представниками будь-якої соціальної групи у певний момент історії. Усі вони є потенційно однаково рівними за здатністю передачі загального змісту комплексної семіотичної сутності [4; 7]. Так, Г. Кресс і Т. ван Леувен вказують, що візуальний компонент тексту – це незалежно організоване та структуроване повідомлення, пов'язане з вербальним текстом, але не залежить від нього безпосередньо. Відповідно до цієї класифікації, візуальні структури поділяються на наративні (які представляють дії та події, що розвиваються) і концептуальні (які репрезентують учасників у рамках їх узагальненої, стабільної та необмеженої в часі сутності згідно з класом, структурою та символізмом) [4, с. 59]. Таким чином формується комунікативно-прагматичний підхід до розуміння мови та дискурсу, що передбачає осмислення реальності через комплекс вербальних та невербальних компонентів. У зв'язку з цим мультимодальним дискурс-аналізом прийнято вважати аналіз, який спрямований на вивчення взаємодії кількох каналів передачі інформації та спирається на соціальну семіотику [3].

На слушну думку Л. Макарук, мультимодальна лінгвістика та мультимодальна стилістика як універсальні галузі дослідження усного й письмового мовлення покликані полівекторно дослідити конвергенційні

інтеракційні процеси, реалізовані шляхом використання вербальних, невербальних і паравербальних засобів у різножанрових площинах, незалежно від обраного каналу й середовища, в якому відбувається спілкування, цілей та учасників комунікативного акту [2].

Таким чином, невербальні засоби є невід'ємною частиною дискурсу, який є багатовимірною сутністю, органічною єдністю всіх семіотичних кодів.

Наше дослідження сучасного англомовного кінодискурсу, а саме фрагментів, в яких персонажі виловлюють негативні емоції, включало вивчення вербальних, невербальних і паравербальних засобів створення емоційності.

На **вербальному** рівні лексична та синтаксична експлікація емоцій наразі добре вивчена в лінгвістиці. Як відомо [див., наприклад, 1], активно вживаються емоційно забарвлені іменники, прикметники, дієслова з семою негативної оцінки; вигуки і вставні конструкції, виражені ідіомами (*for Heaven's sake, for God's sake*), афективи, інвективи, негативні і невизначені займенники (*nothing, nobody, everything, everybody, all*), а також прислівники *ever, never*. Синтаксична маніфестація емоцій відбувається шляхом вживання окличних, імперативних та питальних речень, речень-афективів, повторів, паралельних конструкцій, еліпсисису, асиндетону і т.і.

Як продемонстрував наш аналіз мультимодальних засобів вираження емоцій персонажами кінодискурсу, до **невербальних** засобів вираження негативних емоцій слід віднести **кінетичні жести** (хитання головою, розведення рук в сторони, розмахування руками, зведення рук догори, закривання обличчя руками, «тикання» в співрозмовника вказівним пальцем, стиснення пальців у кулак, розмахування кулаками), **міміку**

обличчя (насуплення брів, витріщанн чи звуження очей, широко відкритий рот або стиснені щелепи, тремтячі губи, роздуті ніздрі і щіки, гримаси огиди, болю) і **кінетичні дії** (наближення до співрозмовника, «нависання» над співрозмовником, штовхання співрозмовника, метушня, присідання, стукіт долонею або кулаком по столу, удари власною головою об стіну). На **фонологічному рівні** зафіксовано контрастність мовлення, яка спостерігається в плані гучності, темпу мовлення, й висотного тонального рівня. Також змінюється тембральне забарвлення голосу: персонаж вдається до крику або шепіту, або і того й іншого поперемінно, його дихання стає переривчастим, він / вона вдається до нервового, істеричного сміху або плачу.

Проаналізуємо мультимодальне вираження емоції відчаю у епізоді з фільму *The Angriest Man in Brooklyn* (див. фото). Доктор Шерон Гілл (Міла Куніс) під впливом особистих негараздів повідомляє неприємному пацієнтові Генрі Елтману (Робін Вільямс), що йому залишилося жити всього півтори години. Коли він йде від неї, вона приходить до тями й кидається шукати його по всьому місту. Вона знаходить Генрі на перилах мосту: він збирається стрибнути в Темзу. Вона благает його не стрибати.



Вербальна експлікація відчаю у мовленні Шерон відбувається за допомогою еліптованих окличних та питальних речень із застосуванням повторів та вигуків, прислівників-інтенсифікаторів та обсценної лексики. Щодо невербаліки – в очах Шерон сльози, обличчя виражає відчай, руки складені в молитовному жесті, брови зсунуті. Її голос тремтить, зривається. Коли вона усвідомлює марність своїх намагань, вона підвищує голос до крику, всі слова набувають емпатичного наголосу та оформляються високим термінальним падінням (***No! No. Henry! Oh, shit!***), їх вимовляння супроводжується розмахуванням рук:

- ***Oh, God. No, no, please! Oh, God.***
- *It all comes down to this.*
- ***If you jump... both of our lives are completely... irrevocably fucked!***
- *You gave me 90 minutes. It's not up yet.*
- ***Can I please... please just take you to the hospital now?***
- *Ninety may not mean much to you, but it means a lot to me.*
- ***It's what? It's meaningless!***
- *It made me stop... see what I've become.*
- ***It's how long you bake a turkey breast!***
- *You're right. We're both irrevocably fucked.*
- ***No! No. Henry! Oh, shit! Ohh*** [The Angriest Man in Brooklyn].

Наш емпіричний досвід дослідження емоційного усного персонажного мовлення свідчить про важливість мультимодального підходу, адже зосередження тільки на вербальній стороні емоційного

мовлення не може дати вичерпної, комплексної картини комунікативної поведінки людини.

Список використаної літератури

1. Ботвінко-Ботюк О. М., Коляда Е. К. Вербалізація емоційного стану відрази в англomовному художньому тексті. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія: Філологія*. Вип. 3. Київ, 2018. С. 59-62.
2. Макарук Л.Л. Мультиmodalність сучасного англomовного масмедійного комунікативного простору : дис.... д-ра філол. наук: 10.02. 04. Запоріжжя, 2019. 635 р.
3. Discourse and digital practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age. Ed. by Jones, R. H., Chik A., Hafner C. A. New York: Routledge, 2015. 262 p.
4. Kress G. Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010. 212 p.
5. Kress G., Leeuwen T. V. Reading Images: the Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006. 291 p.
6. Multimodal Discourse Analysis. Systemic-Functional Perspectives. Ed. by O'Halloran, K. L. London: Continuum, 2004. 252 p.
7. O'Halloran K. L. Multimodal Discourse Analysis. *Continuum Companion to Discourse Analysis* / ed. By Hyland K. and Paltridge B. US: Continuum International Publishing Group, 2011. P. 120-137.

Громовенко В.В.

доктор філософії з галузі знань 03 «Гуманітарні науки»
за спеціальністю 035 «Філологія», доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна

МЕТОДИКА ДИСКУРСИВНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКОМОВНИХ ПУБЛІЧНИХ ПРОМОВ

Анотація. Подано сучасне розуміння суті публічної промови. Сформульовано ключові кваліфікаційні ознаки публічної промови. Описано необхідні промовцю риторичні уміння. Схарактеризовано композиційність публічної промови.

Ключові слова: публічна промова, риторичні уміння, композиція, дискурсивний аналіз.

Публічна промова – це проголошений перед масовою, численною аудиторією виступ. Методика її дискурсивного аналізу зосереджена на загальній комунікативно-прагматичній настанові промови, лінгвоперсоні промовця, тематично-комунікативному, змістовому й мовленнєвому наповненні виступу, ситуативних особливостях виголошення тощо, які є предметом нашої розвідки.

Наведемо кілька визначень для сучасного розуміння суті публічної промови. Так, С. Шевчук кваліфікує її «особливим жанровим різновидом мовленнєвої діяльності, своєрідним за своєю природою, місцем серед інших видів мовлення, а також якісними ознаками, у якому найповніше реалізується система мисленнєво-мовленнєвих дій – уміле використання форм людського мислення та мовних засобів вираження» [5, с. 180].

Н. Вербич, у свою чергу, визначає публічну промову як «один із жанрових різновидів мовленнєвої діяльності, досить своєрідний за своєю природою, якісними характеристиками, місцем серед інших видів мовлення; це мовлення, звернене до великої аудиторії» [1, с. 90].

В. Кузєбна і Л. Гречуха дефініюють публічну промову як «усне монологічне висловлення з метою досягнення впливу на аудиторію» [3, с. 82].

Г. Гамова формулює ключові проблемні моменти, пов'язані з процесом підготовки й виголошення публічної промови: потреба зацікавити велику кількість людей; відсутність прямої реакції масової аудиторії; необхідність одночасно проголошувати промову та стежити за реакцією слухачів, щоб не втратити контакту з ними; потреба чітко дотримуватися предмета обговорення та мовних норм; необхідність бути уважним до поставлених питань; настанова відповідати особистісним

якостям промовця (зовнішній культурі, морально-етичній, мовній культурі, культурі почуттів тощо) [2, с. 158].

Кваліфікаційними ознаками публічної промови постають:

- встановлення безпосереднього зв'язку із аудиторією реципієнтів-слухачів (і промовець, і його аудиторія зазвичай під час проголошення промови знаходяться в одному фізичному часі й просторі);
- чітко окреслена ситуативність (промова, як правило, готується й проголошується у певних, завчасно спланованих обставинах офіційного / напівофіційного характеру);
- орієнтованість на усний формат викладу (однак письмова форма також може супроводжувати промову: промовець готує текст заздалегідь у письмовій формі; проголошуючи промову, може користуватися письмовими нотатками / наочними роздатковими матеріалами або ж супроводжувати свій усний виступ презентацією основних тез промови в мультимедійній, електронній формі);
- певна театральність, невимушеність, показова, демонстративна природність (оскільки промова є завчасно підготовленим актом публічного виступу, промовець прагне під час нього продемонструвати свої найкращі комунікативно-риторичні якості, презентувати своєму колективному співрозмовнику (масовій аудиторії) свій найбільш вигідний і позитивний образ);
- синтез монологічного викладу з діалогічною дискурсивною настановою (безпосередньо промова реалізовувана у формі монологу, однак може включати моменти діалогічності – для кращої активації уваги й зосередженості слухачів, отримування від них необхідної промовцю зворотної реакції на висловлюване тощо);

- поєднання вербальних та паравербальних засобів впливу на масову аудиторію (у публічній промові традиційним є застосування комплексного набору образно-виражальних мовних, звукових засобів, що промовець доповнює сукупністю специфічних екстралінгвістичних, візуальних – зовнішній вигляд, одяг, постава, жести, міміка, інтонування, фон тощо);

- спланованість, продуманість, підготовленість (зазвичай промова проголошується за заздалегідь ретельно розробленим і прописаним сценарієм, алгоритмом).

Науковці формують низку необхідних промовцю риторичних умінь – для англійськомовних публічних промов вони особливо актуальні, зокрема в тих випадках, коли англійська мова не є рідною для виступаючого:

- підготовчі (вибір і формулювання теми публічної промови; добір і систематизація проголошуваного теоретичного, практичного, ілюстративного матеріалу; створення промови, яка потенційно здатна задовольнити очікувані інтереси слухачів);

- мовленнєві (досконале оволодіння й майстерне застосування різноманітних мовно-зображальних і мовно-виражальних засобів мовлення);

- етичні (дотримання прийнятого у конкретній ситуації проголошення публічної промови етикету, що враховує сукупність використовуваних етикетних формул, відповідний зовнішній вигляд, офіційні просторові відносини між комунікантами тощо);

- соціально-комунікативні та соціально-психологічні (здатність встановлювати контакт із аудиторією реципієнтів-слухачів та ненав'язливо, акуратно, неочевидно керувати своєю масовою аудиторією).

Важливою є й композиція публічної промови. Це її побудова, структура, етапність і системність викладу матеріалу. Універсальною композиційною схемою, загальноприйнятою у класичній і сучасній теорії риторики [4] є 3-компонентна побудова будь-якої промови: вступ, головна частина, висновки (вступ + висновки = 30-35% від усієї промови; саме початок і завершення мають бути найяскравішими, найбільше заціпати увагу аудиторії). Вступ розкриває актуальність висловлюваного, значення його як для безпосередніх слухачів, так і для суспільства загалом, коротко описує історію питання. При цьому класичними ефективними прийомами привернення уваги слухачів є комплімент / жарт на адресу аудиторії; крилаті висловлювання загальновідомих і авторитетних діячів політики, культури, мистецтва, науки тощо; парадоксальне твердження на тему виступу; тематичне питання до аудиторії; цікавий приклад з життя оратора / історії; яскраві статистичні дані / факти на тему виступу тощо. Головна частина містить основний матеріал з теми, висуває основні тези / положення виступу оратора, доводить їх істинність / неістинність, аргументує / спростовує висловлюване. Вимоги до головної частини публічної промови: наявність підтем, наведення прикладів, зв'язок між структурними частинами презентованого матеріалу, послідовне підбиття логічних підсумків під кожною важливою думкою. Висновки повторюють основну думку публічної промови, концентрують підсумки сказаного оратором.

Таким чином, методика дискурсивного аналізу англійськомовних публічних промов (предметом нашого майбутнього студіювання стануть

Нобелівська лекція і банкетна промова як центральні жанри нагородно-церемонійного дискурсу) включає всі вищезазначені їх кваліфікаційні аспекти: постать промовця, обставини виголошення, вербальне й невербальне наповнення, композиційність, вплив на масового слухача.

Список використаної літератури:

1. Вербич Н.С. Інтонація публічного виступу: основні напрями дослідження. *Мовознавство*. 2011. №5. С. 90–94.
2. Гамова Г.І. Публічний виступ як реалізація ораторської майстерності. *Лінгвістичні дослідження*. 2019. Вип. 50. С. 156–165.
3. Кузєбна В.В., Гречуха Л.О. Публічний виступ: структура, функції та форми. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2021. №15, Р. 4. С. 82–86.
4. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Риторика» для студентів І курсу денної та заочної форм навчання за напрямом підготовки 6.020303–«Філологія» / укл. І.І. Пірог. Кременчук, 2011. 94 с.
5. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням. Київ: Алерта, 2010. 696 с.

Домбровська С.А.

аспірант

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

м. Одеса, Україна

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ LAZY В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Актуальність дослідження визначається його залученістю до сучасної парадигми когнітивно-лінгвістичних досліджень. У зв'язку з бурхливим розвитком когнітивної науки в цілому та когнітивної лінгвістики зокрема

вивчення концептів набуває великої актуальності. Тема пропонованої розвідки безпосередньо пов'язана з вивченням концепту LAZY у сучасній англійській мові.

Важливу роль у дослідженні концептів відіграє теорія концептуалізації. Концептуалізація є одним з найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, який полягає в осмисленні інформації, що надходить до неї і призводить до утворення концептів, концептуальних структур і всієї концептуальної системи в мозку людини.

З лінгвістичної точки зору концепт LAZY є мало дослідженим, його вивчення в руслі когнітивної лінгвістики становить нагальну потребу.

Концепт може бути представлений у мові як окремими лексемами, так і стійкими словосполученнями, фразеологічними одиницями; реченнями; цілими текстами або дискурсами. Концепт має багатшарову організацію, що виявляється за допомогою аналізу мовних засобів його репрезентації, які уточнюють та розвивають його зміст; їх джерелами є словникові дефініції, синоніми, фразеологізми, паремії та тексти, в яких об'єктивується цей концепт, – художня література, публіцистика, усна комунікація.

У зв'язку з багатогранністю феномена концепту відсутній єдиний підхід до методики його дослідження, проте можна виокремити методи концептуального аналізу, які використовуються дослідниками різних напрямків. Це вивчення семантики імені концепту через узагальнення даних лексикографічних джерел, аналіз контекстуального вжитку репрезентантів концепту, фразеологізмів, паремій, психолінгвістичні експерименти, аналіз усної комунікації, інтернет-комунікації, художньої літератури. Методологічною основою дослідження є когнітивний, антропоцентричний та аксіологічний підходи. Дослідження

ґрунтується на застосуванні описового та концептуального методів, а також компонентного аналізу.

Сучасні дослідники визнають значимість фразеологічних одиниць у формуванні етноспецифічної та традиційної картини світу: ідіоматика зберігає і транслює з покоління в покоління знання про вироблену в суспільстві систему звичаїв, традицій, законів та повсякденних уявлень про світ.

У соціальному плані характеристика людини як лінивої сприймається здебільшого негативно. І деякі англійські слова (*layabout, loafer, lazybones, idler, good-for-nothing, waster, slacker*) дійсно підкреслюють його негативну оцінку. Фразеологізми *couch potato, drugstore cowboy*, що містять базову ідею ліні, виражають іронічне ставлення до лінивої людини.

В англomовних словниках виявлено такі позначення лінивої людини: *sluggard, layabout* – 'ледар, лежень', *loafer, idler*, – 'нероба', *lazibones, slacker* – 'ледар, ледащо', *good-for-nothing, waster* – 'нікчемний', прикметники – *idle, lazy*; а також дієслова – *hang around; slob around; dilly-dally*. Лексема *loafer* є дериватом від дієслова *loaf* зі значенням 'ледарити, тинятися'. У складі прислів'їв позначення лінивої людини зустрічаються як визначення до іменників, наприклад *lazy folks take the most pains* - 'недбайливому доводиться працювати найбільше', *idle folks lack no excuses* - 'у ледарів завжди виправдання знайдеться'. У першому прислів'ї протиставлені слова *lazy* і *pains*: англійське слово *pains* у множині має значення 'зусилля, старання'.

Концептуалізація поняття LAZY відбувається значною мірою через фразеологізми, що відбирають і фіксують у формі стійких та відтворюваних мовних одиниць найбільш важливі для певної лінгвокультурної спільноти ознаки концепту. Метафорична концептуалізація поняття LAZY в

англійській мові демонструє два «обличчя» цього концепту. Перше відображено у словосполучках *dull laziness, heavy laziness, wild laziness, ineradicable laziness, all-consuming laziness, hopeless laziness, destructive laziness, monstrous laziness, treacherous laziness* і т. д. Лінь подібного роду діє як ворожа сила, вона «огортає», в неї «впадають», її «викорінюють»: "thoughtless laziness of the mind and heart"; "pathological laziness", "innate laziness".

Однак, поряд з ворожою силою ліні, існує зовсім інша концептуалізація, в якій лінь має ознаки дозвілля, відпочинку, насолоди, пестоців: *lazy beach days, lazy morning, lazy afternoon, lazy moments, sweet laziness, luxurious laziness, pleasant laziness, quiet laziness, divine laziness*.

Таким чином, два такі різні, протилежні способи концептуалізації поняття LAZY, слід інтерпретувати через звернення до еталонів, стереотипів культури та до ознак певного ситуативного контексту. У більшості випадків концепт LAZY співвідноситься з системою цінностей народу, в якому праця розцінюється як чеснота, а лінощі – як порок, нетерпима риса людської натури. Ця установка культури у прямому вигляді виражена в біблійному вислові, що наказує людині добувати свій хліб у поті чола, в прислів'ях *No bees, no honey; no work, no money; The soul of the lazy man desires, and has nothing; but the soul of the diligent shall be made rich; idle hands are the devil's tools; the tongue of idle persons is never idle*. З цієї позиції концепт LAZY описується як ворожа сила, яка протиставлена працьовитості і позбавляє людину щедрот.

З іншого боку, лінь гідна поблажливості. З цих позицій лінь корелює з таким поняттям, як спокій, безпристрасність, блаженство і має специфічні риси, зумовлені особливостями англійського менталітету, філософією гідності, небажанням брати участь у життєвій метушні.

У фреймовій структурі концепту LAZY виділяються два блоки, що перетинаються один з одним та мають наступні базові компоненти (1): 'безкорисність проведення часу' (*be at a loose end; have time to kill; no song, no supper*), (2) 'пасивність суб'єкта, небажання докладати зусиль': образно-персептивні (переважно метафоричні) номінації *lie down on the job, put up your feet, sit on your backside, kick up your heels, twiddle your thumbs, can't be arsed*.

Серед інших ознак концепту найбільш значущими виявляються 'наслідки лінощів' – матеріальне неблагополуччя та особистісна деформація (*The soul of the lazy man desires, and has nothing; but the soul of the diligent shall be made rich; Idle hands make one poor, but diligent hands bring riches; Idle hands are the devil's workshop; idle lips are his mouthpiece; Laziness casts one into a deep sleep; An idle person will suffer hunger*), 'утриманство / експлуатація' (*Slave driver*). Загалом ціннісна складова даного концепту відзначена переважним негативним ставленням до ліні, але іноді допускається й протилежна точка зору: 'неспішність, розслабленість' (*laze around, laze about, idle away, while away, knock around, knock about*).

Отже, англійські фразеологічні одиниці здебільшого маркують лінь як порок, як стан, що провокує шкоду лінивій людині. Це виявляється у зіставленні ліні з небажанням працювати, бідністю та злиднями, відбувається гіперболізація негативних характеристик ліні шляхом співвіднесення з образами людських вад і диявола. Позитивна сторона ліні актуалізується у фразеологічних одиницях, що виражають неспішність, блаженство, занурення у стан розслабленості, небажання виявляти якусь активність, крім відпочинку.

Жаборюк І.А.,
кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри германської філології і
методики викладання іноземних мов,
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського,
м. Одеса, Україна

Чернієвська О.О.,
студентка магістратури,
кафедри германської філології і
методики викладання іноземних мов,
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського,
м. Одеса, Україна

ОБРАЗ ЛОНДОНА У ТВОРЧОСТІ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА ТА ЙОГО РОЛЬ У СЮЖЕТНІЙ КАНВІ РОМАНІВ ПИСЬМЕННИКА.

Актуальність теми даного витікає з незгасаючого інтересу до творчості одного з найвидатніших письменників Англії Чарльза Діккенса, до створення атмосфери вікторіанської епохи через зображення соціокультурних реалій того часу. Проводячи паралель паралель з реаліями сьогодення, ми можемо побачити наскільки різючу трансформацію зазнала англійська столиця. В наші дні творчість Діккенса постійно переосмислюється як вічне джерело для розкриття нових граней його таланту.

Метою наших тез – прослідкувати яким постає Лондон у творчості видатного письменника, показати його роль у сюжеті декількох романів та на формування літературної та культурної ваги міста для цілої епохи. Важливо також провести паралелі між персонажами та історико-культурним контекстом творів, побачити взаємозв'язок між образом Лондона у романах Діккенса письменника та реаліями тогочасного життя. Також було поставлено мету провести аналіз творчості Чарльза Діккенса та Лондона як основного місця подій.

Теоретичними питаннями літературознавства та культурології, займалися такі науковці, як Зуброва О. А., Капленко Ю. В, та ін..[1;2] досліджуючи вплив культурного контексту на творчість письменника, життєвого досвіду Діккенса та таких чинників, як становище суспільства розвиток економіки, культурні явища тощо.

У дослідженні коротко згадуються деякі факти з біографії Діккенса, які явилися ключовими у його житті і вплинули на формування його унікального внутрішнього світу.

Щоб зрозуміти, на тлі чого розвивалась творчість письменника, на чому він будував сюжети своїх творів розглянемо образ Лондона, яким він бачиться нам з творів Діккенса. Лондон у Діккенса це не просто зоображення вулиць і будівель, а й місто, зав'язане на соціальних протиріччях. Діккенс створює Лондон за образом і додобою людською, в його романах воно живе, демонструючи проблеми цілої епохи.

У своїй творчості автор змалював жорстоку та важку історію свого дитинства і юності. Багато героїв письменника проходять такий же як його життєвий шлях: рання праця, борги та злиденні обставини батьків, відсутність впевненості у майбутньому. [4] Діккенс з дитинства змушений був нести на собі тягар відповідальності за себе і свою родину, оскільки його батько за борги був кинутий за ґрати.

У творах Діккенса ми бачимо вражаючі описи міста, і вони дадеко не завжди є світлими, радісними і оптимістичними, ми стикаємось, також, і з темними сторонами суспільства. Лондон виступає не тільки як свідок подій, але й як активний учасник життя персонажів творів, хранитель похмурих таємниць і злочинів. Він стає місцем, на тлі якого відбуваються події, у ньому, як у дзеркалі відбиваються усі характерні риси суспільства епохи

вікторіанства. Нерівність бідних і багатих, відсутність з боку влад уваги до соціальних негараздів, бруд, антисанітарія і поруч, кричуща розкіш життя багатіїв, показна велич і краса районів, де вони мешкають. Таким чином, в образі Лондона превалюють два кольори – чорний і білий. Але автор додає значну долю гумору, іронію та сатиру до картин сумної та важкої реальності. Завдяки чисельним деталям, описам міських пейзажів та величних споруд Лондон набуває неповторного образу.

Чарльз Діккенс є одним з найвпливовіших письменників вікторіанської епохи, його внесок у розвиток англійської літератури є величезним. Важливим, також, є образ Лондона у творах письменника, оскільки підтверджує роль столиці як ключового елемента в житті та романах Чарльза Діккенса.[3]

Основні етапи життя автора, стан Лондона за його життя, роль міста в його творах та в його житті, показують нам взаємозв'язок між творчістю митця і обставинами його життя. Про цей взаємозв'язок свідчать чисельні факти. Прототипами багатьох персонажів у його творах виступали реальні лондонці, люди, які залишили незабутній слід у його житті.

Як ми вже зазначали, Лондон є не тільки місцем подій, а й активним учасником їх. Таким чином, місто допомагає нам розкрити глибинну суть цих подій, уявити собі шлях персонажів. Детальний опис реальних районів та вулиць Лондона змушує нас повірити у реальність подій, описаних Діккенсом, поринути у світ героїв його романів, приміряти на себе їхню поведінку та уявити себе на їх місці.

Безперечно, місто живе повним, різноманітним, але завжди дуже цікавим життям., кожен закуток Лондона демонструє якийсь новий бік життя столиці. Кожна будівля міста віддзеркалює життя своїх мешканців. Вулиці Лондона, як декорації, допомагають краще відчувати атмосферу роману. . Чарльз Діккенс

успіху як майстер глибокого соціального та психологічного аналізу, він зобразив місто як живий організм, під його пером Лондон стає символом соціальних протиріч.[5]

У своєму портреті Лондона Діккенс використовує елементи готичного роману, добрий гумор, тонку іронію та нещадну сатиру для створення багатогранного образу столиці та її мешканців. Великий художник слова змальовував і величну красу міста, і її темні, потворні і таємничі сторони. Багато сторін життя, які Діккенс висвітлював у своїх творах, навіть зараз є актуальними, і це є незаперечним фактом того, що його творчість поза часом. Його глибоке розуміння людської природи, його творчий геній в художній формі втілює реальність епохи і є одним з найвидатніших здобутків світової літератури.

Список використаних джерел:

1. Зуброва О. А., Зарічна А. М. Засоби створення образу Лондона в художньому дискурсі XIX-XXI ст. Мова, література і культура: актуальні питання взаємодії: 2019 рік : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 11–12 жовтня 2019 р. Львів : ГО «Наукова філологічна організація «ЛОГОС», 2019. С. 122–126.
2. Капленко Ю. В. Взаємодія романтичних й реалістичних тенденцій в романі Чарльза Діккенса «Повість про два міста». Різдвяні студентські наукові читання : зб. тез наук-практ. конф. (м. Запоріжжя, 4 грудня 2020 р) Запоріжжя, 2020. С. 142–143
3. Предметні символи у романах Чарльза Діккенса. URL: http://4ua.co.ua/literature/sa3bd78b5d53b88521316d27_0.html (Дата звернення: 05.04.2024)
4. Dudley A. Concepts in film theory. Oxford : Oxford University Press, 1984. 239 p. 10. Sizemore Ch.W. A Female Version of the City: London in the Novels of Five British Women. Knoxville : The University of Tennessee Press, 1989. 307 p.
5. Peter Ackroyd: The Life and Times of Charles Dickens. Hydra Publ., New York 2002, ISBN 1-59258-002-

Кабанцева Н.В.

*Кандидат філологічних наук, ст. викладач кафедри романо-германської філології та
методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна*

Назаренко О.М.

*Кандидат філологічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики
Національний університет «Одеська юридична академія»
м. Одеса, Україна*

ФРЕЙМ «ЛІКУВАННЯ» ЯК СКЛАДОВА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОЛЯ «МЕДИЦИНА» ПОЛІТИЧНОЇ МЕТАФОРИ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Політична метафора є предметом активного використання в українськомовних текстах. Саме політична метафора є однією з домінант публіцистичного мовлення, що пояснюється її високим оцінним потенціалом та здатністю до ефективної реалізації авторського наміру та впливу на аудиторію. Фрейми як складові концептуального поля політичної метафори за поданням сучасної когнітології є одним з основних способів структурування і пояснення навколишнього світу.

Фрейм «лікування» концептуального поля «медицина» є одним з складових полей політичних метафор у складі поняттєвої сфери «світ людини» в українській мові. За результати дослідження фрейм «лікування» концептуального поля «медицина» є одним з найчастотнішим у використанні політичних метафор в українській мові. Лексико-семантична база фрейму «лікування» представлена загальними способами лікування, різновидами лік, рецептами, наприклад:

Урок справжніх реформ від Польщі: «**Шокова терапія**» Лешека Бальцеровіча [9]. – У поданому прикладі термін «шокова терапія», що походить із сфери медицини та означає метод психіатричного та неврологічного лікування,

переноситься на політичну та економічну сферу. У переносному значенні метафора «шокова терапія» означає комплекс радикальних економічних реформ, які базуються на економічній теорії та спрямовані на оздоровлення економіки держави і вивід її з кризи.

Ін'єкції проти Євромайдану [10]. – Медичний термін «ін'єкція» має значення «впорскування під шкіру або у вену яких-небудь лікувальних речовин» [4, с. 514]. У метафоричному сенсі вислів «Ін'єкції проти Євромайдану» має значення дії, що спрямовані на запобігання активності протестувальників.

В Івано-Франківську розповіли, як **реанімувати країну** [11]. – У поданому прикладі термін «реанімувати», що позначає штучно відновлювати певні життєво важливі функції організму, який перебуває в стані клінічної смерті, вжито у переносному значенні [3, с. 414]. Метафора «реанімувати країну» означає відновлювати систему управління, проводити кадрові перестановки в уряді та на керівних посадах у регіонах з метою змінити ситуацію в економіці та політичному житті країни.

Сподіватися на винахід технічних засобів для вимірювання совісті й виявлення корупційної схильності людини – те саме, що надіятися на створення **чудодійної пігулки від корупції** [12]. –

У поданому реченні спостерігається вживання метафори «чудодійна пігулка від корупції». У первинному значенні «пігулка» – це діалектне слово, що є синонімом до лексеми «таблетка» [2, с. 414]. Метафора «чудодійна пігулка від корупції» має значення вказівки на способи боротьби з корупційною складовою в державі.

Гіркі пілюлі для фінансів України [13]. – У цьому прикладі вживається медичний термін «пілюля». У своєму первинному значенні

«пілюля» – це «тверда кулька з лікувальної речовини» [5, с. 535]. У переносному сенсі метафора «пілюля для фінансів» означає вживання необхідних дій, що спрямовані на подолання фінансової кризи.

Робоча група з **профілактики корупції** керівництва виходить на сенат і уряд федеральної землі. Тим самим забезпечується не лише координація, але й розробляється концепція профілактики корупції [14]. – Термін «профілактика» має значення «заходи, що запобігають виникненню й поширенню хвороб, сприяють охороні здоров'я населення» [5, с. 333].

У переносному сенсі метафора «профілактика корупції» означає діяльність щодо попередження корупції, усунення її причин.

Лідер команди назвав свій **«рецепт» виходу з політичної кризи** в Україні [15]. – У відібраному реченні спостерігається вживання терміну «рецепт», що має значення «письмова вказівка лікаря аптеці про виготовлення і застосування ліків, оптиці — окулярів і т. ін. хворому» [6, с. 521]. У переносному значенні – «порада, вказівка щодо способу розв'язання, здійснення чого-небудь» [5, с. 521]. Метафора «рецепт виходу з політичної кризи» означає пораду чи алгоритм подолання кризової ситуації.

Отже, до однієї з основних метафоричних моделей, що репрезентує концептуальне поле «медицина» належить сфера-джерело «здоров'я людини», у рамках якої виділяється фрейм «лікування». Реципієнтам політичних текстів властиве сприйняття навколишнього світу крізь призму власного здоров'я, способів лікування організму, ліків задля «одужання» країни та її соціально-політичного життя.

Список використаної літератури:

1. Андрейченко О.І. Метафоричне вираження концептосфери «політика» в сучасному публіцистичному дискурсі. Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Том 24 (63). 2011. С.81–86.
2. Білодід І. К., Бурячок А.А., Винник В.О. Словник української мови: в 11 т. / Ред. кол. Київ: Наук. думка, 1970. Т. 1. 800с.
3. Білодід І. К., Бурячок А.А., Винник В.О. Словник української мови: в 11 т. / Ред. кол. Київ: Наук. думка, 1971. Т. 2. 550 с.
4. Білодід І. К., Бурячок А.А., Винник В.О. Словник української мови: в 11 т. / Ред. кол. Київ: Наук. думка, 1973. Т. 4. 840 с.
5. Білодід І. К., Бурячок А.А., Винник В.О. Словник української мови: в 11 т. / Ред. кол. Київ: Наук. думка, 1978. Т. 9. 916 с.
6. Білодід І. К., Бурячок А.А., Винник В.О. Словник української мови: в 11 т. / Ред. кол. Київ: Наук. думка, 1979. Т. 10. 660 с.
7. Дацишин Х.П. Метафора в українському політичному дискурсі (за матеріалами сучасної періодики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.08. Львів, 2005. 18 с.
8. Жаботинська С.А. Концептуальний аналіз: типі фреймів. Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Філологічні науки. Вип.11. Черкаси, 1999. С. 3–20.

Електронні джерела:

9. Blogs.korrespondent.net, 2015, from <https://blogs.korrespondent.net>
10. Zn.ua, 2016, from https://zn.ua/ukr/internal/in-yekciyi-proti-yevromaydanu_.html
11. Bing.com, 2015, from <https://www.bing.com/search>
12. Ekmair.ukma.edu.ua, 2017, from <https://ekmair.ukma.edu.ua>
13. Zn.ua, 2016, from https://zn.ua/ukr/finances/girki-pilyuli-dlya-finansiv-ukrayini_.html
14. Nazk.gov.ua, 2015, from https://nazk.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/strategiya_NAZK_2021_15_final.pdf
15. Zn.ua, 2015, from https://zn.ua/ukr/POLITICS/saakashvili-nazvav-sviy-recept-vihodu-z-politichnoyi-krizi-v-ukrayini-200501_.html

Красневич А.О.

студентка 2-го курсу магістратури,
факультет лінгвістики та перекладу,
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна

Першина Л.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна

КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. Ця стаття присвячена впливу кліпового мислення на методику викладання іноземних мов в умовах швидкого розвитку аудіовізуальних технологій. Кліпове мислення, що формується під впливом соціальних мереж, телебачення та комп'ютерних ігор, змінює спосіб сприйняття інформації, орієнтуючи на короткі блоки даних. Такий спосіб мислення викликає труднощі в традиційній системі навчання, яка базується на сприйнятті, запам'ятовуванні та відтворенні готових знань і сприяє розвитку лінійного мислення. Натомість нелінійне мислення, формою якого є кліпове мислення, розглядає світ як динамічну систему. Аудіовізуальні технології підтримують активне залучення студентів у процес вивчення іноземних мов, дозволяють адаптувати освітній контент до індивідуальних потреб і сприяють глибшому засвоєнню матеріалу.

Ключові слова: кліпове мислення, вивчення іноземних мов, аудіовізуальні технології, лінійне мислення, нелінійне мислення.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де панує диджиталізація, неможливо спростувати те, що способи сприйняття та обробки інформації змінилися. Однією з таких змін є виникнення та поширення кліпового мислення – стилю мислення, який характеризується сприйняттям інформації у вигляді коротких фрагментів. Традиційні методики викладання іноземних мов, зосереджені на послідовному запам'ятовуванні та відтворенні інформації, не задовольняють сучасні потреби учнів, які звикли до швидкого споживання інформації. Це створює проблему недостатньої ефективності класичних

навчальних підходів у контексті розвитку кліпового мислення, що може негативно позначитися на якості засвоєння мовних знань та навичок.

Актуальність даного дослідження полягає у необхідності аналізу впливу кліпового мислення на викладання іноземних мов, враховуючи зростаючу роль цифрових технологій у повсякденному житті і зокрема у навчанні. Кліпове мислення, сформоване завдяки цифровим медіа, змінює підхід до засвоєння інформації, орієнтуючи сучасних учнів на сприйняття коротких і фрагментованих блоків даних. Це створює виклики для традиційних методик навчання, які часто розраховані на послідовне і логічне опанування матеріалу. Інтеграція аудіовізуальних технологій у навчальний процес може підвищити ефективність освітнього контенту, адаптуючи його до потреб сучасного учня.

Аналіз досліджень і публікацій. Наразі велика кількість дослідників займаються вивченням кліпового мислення та його впливу на навчання, зокрема на вивчення іноземних мов. Однією з основних тем є вплив цифрових технологій і мультимедійних ресурсів на способи сприйняття інформації, що часто веде до розвитку кліпового мислення серед молоді. Серед них окрему увагу потрібно приділити роботам таких авторів як: Н. Карр, М. Маклюен, У. Еко, М. Кастельс, Г. Маркузе, Г. Стегман, Р. В. Максвелл, Дж. Хайті, А. Моль та інші. Українські дослідники відносно нещодавно почали розглядати роль кліпового мислення у навчанні, що стає особливо важливим у контексті навчання іноземним мовам. Серед українських дослідників варто відзначити наступних науковців: Г. Гич, О. Макаровська, О. Пасічник, О. Олійник, Ю.Коваленко, В. Глушкова, Г. Г. Почепцова, С. В. Підопригора, Н. В. Космацька та інші.

Об’єктом дослідження є вплив кліпового мислення на процес вивчення іноземних мов, зокрема на ефективність використання сучасних аудіовізуальних технологій та їх адаптацію до нових когнітивних потреб студентів.

Предмет – особливості адаптації методів навчання іноземним мовам до кліпового мислення з використанням сучасних аудіовізуальних технологій.

Метою даної статті є обґрунтування ефективності використання аудіовізуальних технологій у навчанні іноземним мовам в умовах кліпового мислення з метою підвищення якості навчального процесу та розвитку мовних компетенцій студентів.

Досягнення мети потребує вирішення таких **завдань**:

- 1) проаналізувати наукову літературу з теми дослідження;
- 2) визначити сутність понять «кліпове мислення» та його особливості;
- 3) охарактеризувати зміни в методиках викладання іноземних мов в умовах кліпового мислення;
- 4) розглянути роль аудіовізуальних технологій у навчанні іноземних мовам і їхній вплив на процес засвоєння мовних компетенцій;

Виклад основного матеріалу. У світі швидко змінюються умови сприйняття інформації, що є наслідком розвитку технологій та глобалізації. Сучасні студенти все більше стикаються з контентом, що представлений у вигляді коротких фрагментів: відео, меми, інфографіки, що сприяє розвитку так званого **кліпового мислення**. Це тип мислення, який характеризується здатністю швидко обробляти і сприймати інформацію в коротких, фрагментарних блоках. Кліпове мислення суттєво впливає на навчальний процес, зокрема вивчення іноземних мов.

Г. Гич вважає, що «кліпове» мислення – це процес відображення безлічі різноманітних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, яка надходить до людини, високою швидкістю її надходження та сприймання».

Г. Г. Почепцова, С. В. Підпригорю, Н. В. Космацька досліджували вплив кліпового мислення на освітній процес, зазначаючи, що традиційні підходи до навчання не забезпечують ефективної взаємодії з сучасними студентами. Кліпове мислення – це нове явище, яке варто враховувати та адаптувати до сучасної освіти, а не ігнорувати. Якщо навчальний процес будується на передачі готових знань викладачем, а роль учнів зводиться лише до сприйняття, запам'ятовування та відтворення інформації, це сприяє розвитку шаблонного, лінійного мислення. Такий підхід обмежує можливості для формування творчого мислення й не стимулює учнів до активного осмислення та генерування нових ідей. Традиційні методики вивчення іноземних мов орієнтуються на логічне, послідовне мислення, через що кліпове мислення часто сприймається як негативне. Основні недоліки кліпового мислення включають низьку концентрацію уваги: учням важко фокусуватися на довгих текстах чи діалогах. Це мислення також характеризується поверхневим сприйняттям, яке ускладнює здатність аналізувати й критично оцінювати інформацію, що негативно впливає на навички емпатії й співпереживання.

Водночас, кліпове мислення має й позитивні сторони. Воно допомагає уникати перевантаження мозку, розбиваючи потік інформації на невеликі фрагменти; розвиває багатозадачність, дозволяючи одночасно

виконувати кілька видів діяльності; а також прискорює реакцію на зовнішні стимули.

Сучасна молодь відзначається кліповим світоглядом. Це означає, що діти та підлітки сприймають світ як низку окремих, іноді не пов'язаних між собою частин, подій і фактів, не бачачи загальної картини. Тому традиційна методика навчання іноземним мовам має бути трансформована, щоб відповідати умовам кліпового мислення. Візуальне оформлення матеріалу допомагає логічно структурувати будь-яку інформацію, що сприяє швидкому й ефективному засвоєнню та підвищенню ефективності навчального процесу з урахуванням особливостей мислення сучасної молоді. Крім того, воно полегшує встановлення нових зв'язків між особистим досвідом студентів і змістом далеких для них абстрактних понять, слугує засобом їхньої конкретизації. **Wordle**, **Pinterest** і **YouGlish** є цифровими інструментами, що активно підтримують навчання та розвиток мовних і творчих навичок. **Wordle** — це популярна онлайн-гра, яка дозволяє гравцям вивчати нові слова, покращувати орфографію та розпізнавати слова за шаблонами. **Pinterest** — інструмент для організації ідей, створення ментальних карт і збереження візуальних матеріалів. **YouGlish** — платформа, яка дозволяє слухати приклади вимови слів у реальному контексті через відео з YouTube. Це ефективний спосіб покращити навички вимови та сприйняття на слух. **Wordwall** — це онлайн-платформа, яка дозволяє створювати інтерактивні навчальні ігри та вправи. Зокрема, використання таких технологій допомагає створити умови для **індивідуалізації навчання** та забезпечити **взаємодію з навчальним матеріалом** через інтерактивні елементи, що сприяє покращенню засвоєння іноземних мов.

Висновки. Кліпове мислення є значущою складовою для сучасної освіти, оскільки його розвиток у сучасних учнів є неминучим. Варто розглядати його не

як виключно негативне явище, а як інструмент, що може сприяти розвитку нових форм навчання та сприйняття інформації. Завдяки візуальним інструментам і інтерактивним платформам, ми отримуємо можливість не тільки адаптувати навчальний процес до потреб сучасних студентів, а й активізувати їхнє мислення, сприяючи кращому засвоєнню матеріалу.

Перспективи дослідження. По-перше, подальше дослідження кліпового мислення в освітньому процесі та вивчення його впливу на різні аспекти навчання, оскільки люди стають все більше інтегровані у соціальні мережі, що безпосередньо впливає на розвиток кліпового мислення. По-друге, аналіз ефективності інтеграції візуальних та цифрових технологій для розвитку когнітивних здібностей студентів, зокрема в контексті навчання іноземним мовам.

Список використаної літератури:

1. Гич Г. М. Кліпове» мислення молоді: друг чи ворог навчання? URL: https://repository.moippo.mk.ua/upload/17-06-20_18508407.pdf (дата звернення 05.11.2024)
2. Полонська Т., Редько В. Особливості навчання іноземної мови учнів 5–6 класів гімназії з кліповим мисленням. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732159/1/36-6-PB-96-105.pdf> (дата звернення 07.11.2024)
3. Пасічник О. Шляхи інтеграції феномену кліпового мислення в процес навчання іноземної мови у ЗВО.
URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/view/21890/20278 (дата звернення 07.11.2024)
4. Cinganotto L., Cuccurullo. D. The role of videos in the teaching and learning of content in a foreign language. URL: <https://www.learntechlib.org/p/151065/> (дата звернення 11.11.2024)
5. Khrenova, V., Kuchak, A., Tarangul, L., Vasylyuk-Zaitseva, S. Analyzing the Role of Clip Thinking in the Context of Digitalization of the Educational Environment of the Future. URL: <https://futuraity-education.com/index.php/fed/article/view/141> (дата звернення 10.11.2024)
6. Гончаренко С. У. Формування нелінійного (синергетичного) мислення учнів. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707143/1/%D0%9D%D0%B5%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5%20%D0%BC%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf> (дата звернення 08.11.2024)

Abstract. This article is dedicated to the impact of clip thinking on foreign language teaching methodology in the context of the rapid development of audiovisual technologies. Clip thinking, shaped by social media, television, and computer games, changes the way information is perceived, focusing on short data blocks. This thinking style poses challenges for the traditional education system, which is based on the perception, memorization, and reproduction of pre-existing knowledge and supports the development of linear thinking. In contrast, non-linear thinking, of which clip thinking is a form, views the world as a dynamic system. Audiovisual technologies foster active student engagement in foreign language learning, allow for the adaptation of educational content to individual needs, and support deeper material comprehension.

Keywords: clip thinking, foreign language learning, audiovisual technologies, linear thinking, non-linear thinking.

Ларіна Є.М.

*студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу,
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна*

Шкворченко Н.М.

*доктор філологічних наук, доцент
зав.кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна*

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКРОНІМІВ В АНГЛОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

Анотація. У статті розглянуто лінгвістичні особливості акронімів в англомовному Інтернет-дискурсі як ключового елемента сучасної цифрової комунікації. Дослідження підкреслює актуальність теми в контексті швидкого розвитку цифрових технологій, що впливають на мовну систему та глобальну взаємодію. Проаналізовано структурні, семантичні та прагматичні характеристики акронімів, їхню роль у формуванні комунікативних норм, економії часу та створенні групової ідентичності. Автори висвітлюють динамічність і багатофункціональність акронімів, їхній вплив на міжкультурну комунікацію, а також адаптацію у межах нових платформ. Зроблено висновок, що акроніми є важливим інструментом лінгвістичної економії та вираження емоцій, відображаючи сучасні культурні й технологічні трансформації. Перспективи подальших досліджень пов'язані з еволюцією акронімів, їхнім соціокультурним значенням і впливом на мовні норми.

Ключові слова: акроніми, англомовний Інтернет-дискурс, лінгвістичні особливості, економія мовлення, соціокультурний контекст, технологічний вплив, групова ідентичність

Актуальність дослідження. У сучасному світі стрімкий розвиток цифрових технологій вплинув не лише на способи спілкування, а й на саму природу мовної системи. Особливо це стосується англійської мови, яка займає провідну позицію в Інтернет-комунікації та слугує глобальним засобом обміну інформацією. Як зазначає Девід Крістал, «англійська мова в Інтернеті функціонує як *lingua franca*, постійно змінюючись під впливом технологій та культурної глобалізації» [1 с. 192-198]. Англomовний Інтернет-дискурс став унікальним середовищем для формування специфічних мовних явищ, зокрема акронімів, які виступають невід’ємним елементом сучасного мовного ландшафту. Акроніми — це не лише засіб економії часу та зусиль під час спілкування, а й складний феномен, що відображає культурні, соціальні та технологічні аспекти сучасності. Акроніми виконують функцію соціального маркера, дозволяючи ідентифікувати належність до певної групи користувачів, а також сприяють швидкому обміну інформацією в цифровому середовищі.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив значний інтерес до вивчення акронімів в англomовному Інтернет-дискурсі з боку як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Так, західні вчені, серед яких D. Crystal, J. McWhorter, F. Daniel, та J. Acherman, активно досліджують роль акронімів як ключових елементів цифрового мовлення, їхню динаміку та функціональність у глобальній комунікації. Особлива увага приділяється лексичним і семантичним змінам, які викликають акроніми у межах цифрового дискурсу, та їхньому впливу на міжкультурну взаємодію. Вітчизняні науковці, серед яких О. Селіванова, Н. Плiшко, О. Левченко та інші, звертаються до аналізу запозичень англomовних акронімів в український мовний простір, досліджуючи їхню адаптацію та

інтеграцію в національні мовні системи. Попри значну кількість досліджень, питання лінгвістичних особливостей акронімів в англomовному Інтернет-дискурсі залишається відкритим у багатьох аспектах, зокрема в контексті аналізу прагматичних функцій, соціокультурного значення та їхнього впливу на формування нових комунікативних норм. Сукупність зазначених чинників обумовлює актуальність обраної теми, а саме: «Лінгвістичні особливості акронімів в англomовному Інтернет-дискурсі», що дозволяє краще зрозуміти мовні трансформації в цифрову епоху.

Об’єкт дослідження — акроніми як мовне явище, що відображає особливості англomовного Інтернет-дискурсу, зокрема їхню роль у формуванні цифрових комунікацій.

Предмет дослідження — лінгвістичні особливості акронімів, їхні структурні, семантичні та прагматичні характеристики, а також функції, які вони виконують в англomовному Інтернет-дискурсі (економія часу, соціальне маркування, естетична чи емоційна функція).

Мета статті — проаналізувати лінгвістичні особливості акронімів в англomовному Інтернет-дискурсі та визначити їхню роль у сучасному цифровому спілкуванні.

Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань дослідження**:

1. Опис структурних і семантичних характеристик акронімів у цифрових комунікаціях (наприклад, типи скорочень, зв’язок з початковими словами).
2. Вивчення прагматичних функцій акронімів у різних онлайн-середовищах, таких як соціальні мережі, форуми, месенджери (економія часу, створення групової ідентичності).

3. Виявлення культурних і соціальних аспектів використання акронімів, зокрема як вони формують специфіку англomовного Інтернет-дискурсу та забезпечують належність до певних спільнот.

4. Дослідження впливу технологій на розвиток акронімів, зокрема автоматичних текстових скорочень, мемів та сленгу.

Виклад основного матеріалу. Інтернет-дискурс англomовного середовища вирізняється динамічністю, креативністю та високим рівнем мовної економії. У цьому контексті акроніми відіграють важливу роль як засіб пришвидшення та спрощення комунікації. Акроніми дозволяють створювати стислий і водночас насичений зміст, який легко інтегрується в розмову в умовах обмеженого часу та простору, характерних для онлайн-комунікації. Як зазначає Девід Крістал у праці *Language and the Internet* [1 с. 19–21]., «акроніми стали невід'ємною частиною цифрової мови завдяки їхній здатності відповідати вимогам швидкості й ефективності в онлайн-комунікаціях».

Однією з ключових лінгвістичних особливостей акронімів в англomовному інтернет-дискурсі є їхня багатофункціональність. «Такі акроніми, як **LOL** (*Laughing Out Loud*), **OMG** (*Oh My God*), **BRB** (*Be Right Back*), слугували не лише інструментом скорочення, а й мали соціолінгвістичний вплив, сприяючи створенню неформальної атмосфери спілкування» Thurlow & Mroczek [с. 88–90]. Проте, деякі з них втратили популярність або замінилися сучаснішими засобами вираження. Наприклад, **BRB** у багатьох випадках замінилося використанням емоджі або інших реакцій.

Натомість у сучасному інтернет-дискурсі поширилися такі акроніми:

1. **FYP** (*For You Page*) — персоналізована стрічка рекомендацій на TikTok.

[3 с. 104–105].

2. **ICYMI** (*In Case You Missed It*) — використовується в соціальних мережах для оновлень чи нагадувань. [1 с. 55].

3. **NBD** (*No Big Deal*) — підкреслює невимушене ставлення до події чи ситуації.

4. **OOTD** (*Outfit Of The Day*) — популярний термін для позначення щоденного стилю в Instagram і TikTok.

5. **DM** (*Direct Message*) — позначає приватні повідомлення в соціальних мережах.

Акроніми в Інтернет-дискурсі є різноманітними за своїми функціями, структурою, походженням і вживанням. Вони не лише полегшують спілкування, але й додають текстам емоційності, креативності та стислості. Як зазначають Фаррелл і Еверетт у дослідженні *The Linguistic Economy of Social Media*

[4 с. 34–36], розподіл акронімів за функціями дозволяє зрозуміти, як різні групи користувачів адаптують їх для досягнення своїх цілей. **За функціональними особливостями** розрізняють: емоційні акроніми, організаційні акроніми, інструктивні акроніми, спільнотні акроніми.

Емоційні акроніми — використовуються для вираження почуттів, реакцій та емоцій у спілкуванні (LOL – Laughing Out Loud (сміюся вголос); ROFL – Rolling On the Floor Laughing (катаюся по підлозі від сміху); OMG – Oh My God (О Боже); TMI – Too Much Information (забагато інформації, яка може бути зайвою або недоречною)). [1 с. 43]

Організаційні акроніми — служать для структуризації інформації та розмови (ASAP – As Soon As Possible (якнайшвидше); FYI – For Your Information

(для вашої інформації); ETA – Estimated Time of Arrival (орієнтовний час прибуття); BRB – Be Right Back (зараз повернуся)). [2 с. 112].

Інструктивні акроніми — мають практичне значення, спонукають до дії (DIY – Do It Yourself (зроби сам); FAQ – Frequently Asked Questions (часті запитання); RTFM – Read The Fine Manual (читай інструкцію)). [3 с. 165].

Спільнотні акроніми — пов'язані з належністю до певної групи, субкультури або професії (GG – Good Game (гарна гра) – поширене серед геймерів; NSFW – Not Safe For Work (небезпечно для роботи) – попередження про контент; IMO / IMHO – In My (Humble) Opinion (на мою (скромну) думку)) [4 с. 36–38].

За структурою існують такі типи акронімів: абсолютні акроніми, комбіновані скорочення та словоутворення.

Абсолютні акроніми — складаються виключно з перших літер кожного слова: (NASA – National Aeronautics and Space Administration (Національне управління з аеронавтики і дослідження космосу); GIF – Graphics Interchange Format (графічний формат обміну); HTTP – Hypertext Transfer Protocol (протокол передачі гіпертексту)). [5 с. 216]

Комбіновані скорочення — поєднують літери, цифри або символи для спрощення: (B4 – Before (до); L8R – Later (пізніше); GR8 – Great (чудово); 4U – For You (для тебе)). [2 с. 78]

Словоутворення — акроніми, які з часом набули статусу окремих слів: (SCUBA – Self-Contained Underwater Breathing Apparatus (автономний підводний дихальний апарат); RADAR – Radio Detection and Ranging (радіолокація)). [1 с. 61]

Також акроніми можна поділити за **стилем використання**: формальні акроніми та неформальні акроніми.

Формальні акроніми — застосовуються у професійній чи діловій комунікації: (CEO – Chief Executive Officer (виконавчий директор); R&D – Research and Development (дослідження та розробка); HR – Human Resources (кадрові ресурси)).

Неформальні акроніми — використовуються в побутовому та дружньому спілкуванні: (IDK – I Don't Know (я не знаю); SMH – Shaking My Head (качати головою, висловлюючи невдоволення); ILY – I Love You (я тебе люблю)).

За контекстуальним вживанням також виокремлюються різні типи акронімів: загальновідомі акроніми та вузькоспеціалізовані акроніми.

Загальновідомі акроніми — розуміються без додаткових пояснень: (ASAP, OMG, LOL).

Вузькоспеціалізовані акроніми — зрозумілі лише у певній професійній чи тематичній спільноті: API – Application Programming Interface (інтерфейс прикладного програмування) – термін із програмування; DPS – Damage Per Second (шкода за секунду) – геймерський термін).

За віковим аспектом можна виділити:

(Молодь: Частіше використовує креативні, інноваційні акроніми (FOMO – Fear Of Missing Out, YOLO – You Only Live Once); Старші люди: Віддають перевагу традиційним або формальним акронімам (FYI, ASAP)). [2 с. 123–124]

За гендером: (Жінки частіше використовують акроніми для емоційного вираження (OMG, LOL), тоді як чоловіки – для структуризації або організації розмови (ETA, FYI)). [3 с. 123–124].

Акроніми у цифровому дискурсі виконують не лише функцію скорочення тексту, але й стають потужними засобами вираження ставлення, побудови ідентичності, організації комунікації та взаємодії в онлайн-спільнотах. Акроніми часто сигналізують про залученість автора до розмови, виражаючи

його реакцію на інформацію або контекст спілкування, інтерактивні акроніми створюють умови для подальшого розвитку діалогу. Використання акронімів може відображати індивідуальність автора, його культурний, соціальний або професійний бекграунд. Акроніми дозволяють стисло виражати ставлення до інформації, що обговорюється. Акроніми допомагають адаптувати стиль комунікації до конкретної аудиторії та контексту. Багато акронімів змінюють своє значення залежно від контексту. Наприклад, AFK (Away From Keyboard) може мати пряме значення у геймерських розмовах і переносне у загальних онлайн-обговореннях. GG варіюється від схвального ("гарна гра") до саркастичного залежно від тону автора.

Розвиток цифрових технологій суттєво вплинув на формування та закріплення акронімів у комунікації. Сучасні месенджери (WhatsApp, Telegram, Facebook Messenger) та соціальні мережі (Twitter, Instagram, TikTok) підтримують автозаміну й автопідказки, які спрощують введення скорочень, одночасно сприяючи їх популяризації. **Як зазначають в *Digital Language Evolution: The Role of Platforms* [6 с. 18–21],** «платформи активно впливають на те, як створюються і використовуються нові форми акронімів». Наприклад, при введенні "**brb**" (*be right back*), система може автоматично запропонувати повну форму або залишити скорочення, залежно від налаштувань.

Також популярні платформи, як-от Reddit, Discord чи Twitch, сприяють створенню вузькоспеціалізованих акронімів у рамках окремих спільнот. У той же час короткі формати повідомлень, такі як твіти чи SMS, стимулюють мовну економію, закріплюючи акроніми на рівні масової культури. Навіть після зняття обмежень на кількість символів, акроніми на

кшталт **OMG** (*Oh My God*) чи **IDK** (*I Don't Know*) залишаються важливими елементами цифрового дискурсу.

Висновки. Акроніми є важливим елементом англомовного інтернет-дискурсу, спрощуючи та прискорюючи комунікацію. Вони економлять час і простір, адаптуючись до різних платформ і контекстів. Окрім комунікаційної, акроніми виконують соціолінгвістичну функцію, допомагаючи виражати емоції, структурувати розмову та формувати групову ідентичність. Технологічні платформи сприяють популяризації акронімів, а нові тенденції, як емоджі, доповнюють їхнє використання. Отже, акроніми відображають зміни в мовній практиці та є показником культурних і технологічних трансформацій.

Перспективи подальшого дослідження лінгвістичних особливостей акронімів в англомовному інтернет-дискурсі полягають у:

1. Вивченні еволюції акронімів: аналіз їхнього розвитку, адаптації до нових платформ і комунікаційних форматів.
2. Дослідженні впливу акронімів на мовну економію: як вони сприяють спрощенню текстів у межах обмежених символів і часу.
3. Аналізі соціокультурного контексту: визначення ролі акронімів у формуванні групової ідентичності та соціальної взаємодії.
4. Порівнянні з іншими засобами скорочення: наприклад, емоджі чи мемами, що також виконують схожі функції.
5. Впливі на мовні норми: вивчення того, як часте використання акронімів змінює граматичні й стилістичні правила англійської мови.
6. Технологічних аспектах: роль штучного інтелекту та алгоритмів у створенні, розпізнаванні й перекладі акронімів.
7. Міжмовних дослідженнях: аналізі запозичень акронімів іншими мовами та їхнього впливу на глобальну комунікацію.

Список використаної літератури:

1. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 284 p.
2. Thurlow C., Mroczek K. Digital Discourse: Language in the New Media. Oxford: Oxford University Press, 2011. 328 p.
3. Tagliamonte S. Teen Talk: The Language of Adolescents. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 287 p.
4. Farrell T., Everett J. The Linguistic Economy of Social Media. London: Routledge, 2020. 192 p.
5. Barton D. Exploring the Digital World: Linguistic Dimensions of Online Interaction. New York: Palgrave Macmillan, 2019. 256 p.
6. Cheng M., Lee Y., Park J. Digital Language Evolution: The Role of Platforms. Singapore: Springer, 2021. 214 p.

Summary. *The article examines how digital communication impacts language, introducing new vocabulary, abbreviations, and grammar changes. It highlights linguistic creativity, challenges to traditional norms, and the cultural effects of globalized online interaction.*

Key words: *Acronyms, English-language Internet discourse, linguistic features, speech economy, sociocultural context, technological influence, group identity.*

Мамалига В.

*студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу,
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна*

Першина Л.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РЕПЕРТУАРУ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

***Анотація.** В статті розглянуто один із найважливіших аспектів педагогічної діяльності вчителя, а саме його мовлення. Проаналізовано проблему мовленнєвої підготовки майбутніх учителів, виокремлено основні напрями підготовки майбутніх педагогів до професійно-педагогічного спілкування. Визначено складові комунікативно-мовленнєвого репертуару вчителя.*

***Ключові слова:** мовлення, комунікативна поведінка, комунікативно-мовленнєвий репертуар*

Актуальність дослідження. Мовлення вчителя іноземної мови становить один із найважливіших аспектів його педагогічної діяльності. Особливістю уроку іноземної мови є взаємодія вчителя і учня засобами іноземної мови, тобто такий урок завжди передбачає спілкування. Завдання вчителя – забезпечити процес оволодіння учнями іншомовною комунікативною поведінкою «через іноземну мову, за допомогою якої учень конструє культуру народу, що нею послуговується» [3, с. 20]. Вирішення цього завдання вимагає від вчителя у тому числі вибору мовних засобів відповідних навчально-педагогічній ситуації з урахуванням норм та правил педагогічного спілкування носіїв мови. Такі мовленнєві засоби організації та проведення уроку є мовним ядром

комунікативно-мовленнєвого репертуару вчителя іноземної мови (термін W.Littlewood [6]).

Проведений аналіз наукової літератури показав, що аспект мовленнєвої підготовки вчителя викликає інтерес як науковців, так і практиків. Так, зарубіжні вчені, серед яких R.L. Allwright, R.A. W. Berry, D.A. Consolo, A. Duff, D. Nunan, J. Willis, S. Walsh та інші, особливо цікавляться стратегіями іншомовної взаємодії вчителя з учнями. Навчання професійного мовлення з урахуванням специфічних особливостей професійно-педагогічної діяльності вчителів іноземних мов є предметом інтересу Н. Добіжи, Ю. Єреміна, О. Кузлякіної, С. Романа, С. Шатилова, О. Юрової та інших науковців. Не зважаючи на численну наявність робіт, присвячених мовленню вчителя іноземної мови як елементу його комунікативно-навчальної діяльності, це питання потребує доповнення та уточнення, зокрема в аспекті формування комунікативно-мовленнєвого репертуару майбутнього вчителя іноземної мови під час його навчання у педагогічному виші. Сукупність згаданих чинників обумовлює актуальність вибраної теми, а саме: «Формування комунікативно-мовленнєвого репертуару вчителя англійської мови».

Об'єкт дослідження — підготовка майбутніх вчителів англійської мови.

Предмет дослідження — процес формування комунікативно-мовленнєвого репертуару майбутнього вчителя англійської мови.

Мета статті — обґрунтувати важливість формування комунікативно-мовленнєвого репертуару майбутнього вчителя англійської мови.

Поставлена мета передбачає вирішення таких завдань дослідження:

1. Розглянути поняття «мовлення», «комунікативно-мовленнєвий» репертуар вчителя.

2. Проаналізувати різницю між такими термінами, як «професійне мовлення вчителя» та «педагогічне мовлення».

3. Обґрунтувати комунікативну функцію дидактичного мовлення.

4. Визначити складові комунікативно-мовленнєвого репертуару вчителя.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка вчителя включає такий обов'язковий компонент як його професійне мовлення, метою якої є здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на учнів. Мовлення вчителя повинно бути в одних ситуаціях засобом збудження активності учнів (наприклад, пізнавальної активності на уроці), в інших – засобом гальмування їхніх психічних реакцій (наприклад, зняття негативних емоцій). Слово справжнього вчителя переконує, навіює, викликає в учнів відповідні почуття, формує їхнє ставлення до того, про що він говорить. Професійне мовлення вчителя повинно відповідати вимогам культури мовлення. Це важливий показник рівня його інтелігентності та освіченості. Його умовою є знання мови, адже мовлення є засобом існування, використання мови.

Слід зазначити, що педагог повинен у такій мірі володіти словом, яка забезпечить повну увагу з боку вихованців. Професійне мовлення вчителя, на повинне бути точним і ясним, виразним, яскравим та привабливим для учнів.

Проблема мовленнєвої підготовки майбутніх учителів не є новою, але продовжує залишатися актуальною. Питаннями розвитку мовленнєвих умінь та формування професійного мовлення майбутнього вчителя займалися Л. Гейхман, Д. Ізаренков, Н. Кузьміна та інші науковці. У цих дослідженнях розкриваються основні напрями підготовки майбутніх педагогів до професійно-педагогічного спілкування, пропонуються конкретні рекомендації щодо методів, засобів

формування та розвитку їх професійного мовлення як засобу трансляції навчальної інформації.

Сучасні дослідники також торкається проблемного аспекту розмежування поняття «професійне» та «педагогічне» мовлення вчителя. Як основну його ознаку дослідники виділяють педагогічну спрямованість, тобто дотримання принципів доцільності та корисності при його проектуванні та реалізації. Як зазначає В. Пасинок, педагогічне мовлення як процес «передбачає педагогічну цілеспрямовану діяльність, спирається на оптимальне врахування причинно-наслідкових зв'язків при доборі та komponуванні мовленнєвих засобів» [5, с. 131]. На думку дослідника, педагогічне мовлення вчителя зорієнтоване на певні професійні умови, в яких воно реалізується і на які повинне впливати в навчально-виховному процесі.

На основі аналізу наукової літератури було відзначено, що професійне мовлення педагога та педагогічне мовлення – поняття синонімічні. Узагальнюючи думки вчених, можна визначити таке мовлення педагога як різновид літературного мовлення, що реалізується у процесі педагогічного спілкування, та забезпечує досягнення вчителем навчально-виховних цілей та детермінує мовленнєву культуру об'єктів навчання.

Водночас, до функціонуючих у наукових розвідках термінів «професійне мовлення вчителя» та «педагогічне мовлення» додається ще один – «педагогічне спілкування». За визначенням педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами під час проведення занять та поза ними (у процесі навчання й виховання), що має певні педагогічні функції й спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності й відношення між

педагогом і студентом усередині колективу. Також використовується термін «професійно-педагогічне спілкування», яке розглядається як система органічної соціально-психологічної взаємодії педагога й студентів, змістом якої є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів.

Отже, педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя/викладача з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання, це багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння й взаємодії, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності.

В. Рижов підкреслює важливість співробітництва педагога з учасниками навчально-виховного процесу, що забезпечує ефективність педагогічного спілкування. Вчитель/викладач має бути саме учасником педагогічного спілкування, як й учні/студенти [4, с. 89].

Вчені [5]) вказують, що одним із складників оптимального педагогічного спілкування є досконале володіння вчителем засобами педагогічного впливу – педагогічною технікою, усіма вербальними й невербальними засобами спілкування.

Педагог у своїй діяльності прагне реалізувати всі функції спілкування: бути і джерелом інформації, і людиною, що пізнає іншу людину або групу людей, і організатором колективної діяльності та взаємовідносин. Педагогічне спілкування допомагає педагогу організувати взаємодію на заняттях і у повсякденному житті як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, забезпечує співробітництво і співтворчість у групі.

Під час організації та регулювання вчителем процесу педагогічного спілкування реалізується дидактична функція мовлення вчителя, яка виступає як засіб впливу на учнів. Відтак, вчені оперують ще одним терміном «дидактичне мовлення» вчителя.

За словником методичних термінів і понять дидактичне мовлення розуміється як «теж саме, що мовлення вчителя на уроці» [2, с. 47]. Зарубіжні освітяни послуговуються термінами «teachertalk», «classroomtalk».

Отже, поняття «teacher talk» (далі – ТТ) розуміється як мовлення вчителя на занятті, що займає основну частину часу та використовується для надання вказівок, пояснення діяльності учнів та для учнів, перевірки розуміння учнями матеріалу.

Оскільки й нашій роботі йдеться про мовлення вчителя іноземної (англійської) мови, зауважимо, що воно має свої особливості. Мовлення вчителя саме мови є не тільки засобом організації заняття у класі, а й слугує джерелом введення мовних знань, є засобом навчання спілкування іноземною мовою. Так, Nunan [7, с. 50] зауважує, що ТТ відіграє вирішальну роль у класі не лише як інструмент організації та моніторингу, але й як невід'ємний процес засвоєння мови. Водночас, організація та управління аудиторією значною мірою залежать від ТТ, оскільки саме через мову вчитель або досягає успіху, або не в змозі передавати призначені повідомлення. В свою чергу, Stern [9, с. 69] стверджує, що якщо іноземна мова вивчається на уроці у мовному середовищі, що характеризується відсутністю носіїв мови, то вказівки, що даються вчителями, є єдиним джерелом зрозумілого мовлення цільової мови для студентів. ТТ відіграє важливу роль як на уроках мови, так і на предметних уроках. Тип взаємодії,

яка відбувається на уроці, та мова, якою користується вчитель, дуже впливають на успішність результатів навчання. Зазначають, що ТТ виконує дві важливі функції. По-перше, слугує як складова мови що вивчається, по-друге, використовується для процесу взаємодії, що полегшує розуміння матеріалу успішне навчання.

Щодо поняття «classroom talk»(далі – СТ), за Sacks, Schegloff, & Jefferson [8, с. 100] – тип інституційної розмови, який емпірично відрізняється від стандартної системи мовного обміну

За визначенням N. Markee «classroomtalk» – сполучна ланка взаємопов'язаних систем мовного обміну, а не як єдина система мовного обміну, що характеризується єдиним набором практик питань-відповідей-коментарів.

Як можна побачити з наведених дефініцій, СТ розуміють як систему мовного обміну, призначена для спілкування в навчальних ситуаціях.

Отже, порівнюючи поняття ТТ та СТ, ми не можемо назвати їх синонімічними, адже у правильній структурі уроку вони будуть доповнювати одне одного. ТТ орієнтований на розмову вчителя з метою організації навчального процесу, пояснення матеріалу, тоді як СТ – на порозуміння точок зору учнів, вміння висловлюватися та аргументувати, взаємодіяти.

Водночас, можемо зазначити, що поняття «дидактичне мовлення вчителя», яким послуговуються вітчизняні освітяни та поняття «teachertalk» є еквівалентними, та використовуються на позначення сукупності вербалізованих професійно-комунікативних дій вчителя стосовно учнів з метою передачі думки та смислового впливу в процесі навчальної взаємодії та спрямованих на вирішення комунікативно-пізнавальних завдань. Відтак, дидактичне мовлення це та навичка, якою вчитель користується в дидактико-педагогічних ситуаціях як засобом навчання, так і засобом педагогічного спілкування на уроці в процесі

здійснення організаторської, комунікативно-навчальної і виховної педагогічних функцій.

Зазначимо, що дидактичне мовлення вчителя відрізняється від природного мовлення у позанавчальній ситуації, та, на думку В. Пасинок, виконує дві специфічні функції, як-от:

1) комунікативна – повідомлення певних відомостей та обмін інформацією в процесі усно-мовленнєвого спілкування з учнями;

2) дидактична – використання вчителем висловлювання з метою впливу на учнів у процесі навчальної взаємодії [5, с. 82].

Варто виокремити комунікативну функцію дидактичного мовлення, що реалізується за допомогою певних засобів, як-от: пояснення та уточнення сказаного, перефраз (описовий зворот мови) і розширення почутої відповіді, запит інформації з метою з'ясування рівня розуміння, перезапит, паузи хезитації(навмисна зупинка інформаційного потоку в процесі спілкування). Ці прийоми свідчать про те, що вчитель прагне підтримати комунікацію, сприймає учнів як учасників реального спілкування, тобто дає їм можливість брати активну участь у процесі педагогічного спілкування. А ось комунікативна функція дидактичного мовлення вчителя-філолога реалізується за допомогою дидактичних стратегій, які вона умовно розподіляє на дві групи: стратегії навчання («пояснення», «інструкція», «корекція») і стратегії, спрямовані на встановлення та підтримання контакту. Однак зазначають, що стратегії навчання і контакту взаємопов'язані.

Щодо дидактичної функції, наявність комунікативного контакту є необхідною умовою здійснення впливу за допомогою інформування. Як зазначає Л. Гейхман [1, с. 52], взаємозв'язок стратегій навчання і контакту

забезпечує динаміку взаємодії вчителя з учнями під час уроку і забезпечує ефективність процесу навчання.

Отже, реалізація розглянутих вище функцій дидактичного мовлення вчителя на уроці вимагає від вчителя у тому числі вибору мовних засобів, що відповідають навчально-педагогічній ситуації, а оскільки йдеться про вчителя іноземної мови, то необхідно також враховувати норми та правила педагогічного спілкування носіїв мови. Тобто йдеться про сформованість комунікативно-мовленнєвого репертуару вчителя іноземної мови, мовним ядром якого є певні мовленнєві засоби організації та проведення уроку.

Зазначимо, що вчитель іноземної (англійської) мови повинен уміти говорити мовою про мову, роз'яснюючи суть того чи іншого лінгвістичного явища, а також справлятися із цілим рядом комунікативних ситуацій, що виникають в ході навчального процесу – наприклад, прокоментувати висловлювання, дати додаткові пояснення до завдання, відповісти на питання, що стосуються тих чи інших проблемних аспектів навчання, спрямовувати навчальний процес у потрібному напрямі, що особливо важливо саме на початковому та середньому ступенях навчання через те, що іноземна мова є новим і незвичним предметом для оволодіння учнями. При цьому вчителю необхідно враховувати норми мовної поведінки носіїв мови.

Взагалі, комунікативний репертуар вчителя включає в себе: бездоганне знання іноземної мови; навички спілкування; навички само репрезентації; фонові знання щодо мови, яка викладається; навички спілкування з аудиторією.

У нашій роботі комунікативно-мовленнєвий репертуар вчителя іноземної мови розуміємо як лінгвістично, психологічно і методично обумовлений вибір професійно маркованих мовних засобів, які вчитель використовує на уроці для взаємодії з класом з метою реалізації поставлених завдань.

Звернемо увагу, що комунікативно-мовленнєвий репертуар вчителя іноземної (англійської) мови включає в себе як власне предметну складову (володіння відповідною метамовою, тобто відповідним лексичним репертуаром, тобто передусім загальною мовною термінологією), так і фактичну складову (знання та навички використання мовних формул, кліше, зворотів). Адже основою комунікативно-мовленнєвого репертуару вчителя англійської мови є саме володіння відповідним мовленнєвим етикетом, у нашому дослідженні ми акцентуємо саме на ньому.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що одним з важливих аспектів формування готовності майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності, де іноземна (англійська) мова предметом та об'єктом навчання, а також засобом забезпечення взаємодії між учасниками навчального процесу на принципах співпраці та співтворчості, підтримання гуманістичної спрямованості навчального процесу, є формування його комунікативно-мовленнєвого репертуару, мовним ядром якого є певні мовленнєві засоби організації та проведення уроку.

Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні підходів до формування комунікативно-мовленнєвого репертуару вчителя англійської мови.

Список використаних джерел:

1. Англійська мова для перекладачів і філологів. II курс : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. О. Возна и др. ; заг. ред. В. І. Карабан. Вінниця : Нова Книга, 2006. 337 с.
2. Дериволкова І. В. Вимоги до вправ для формування комунікативно-мовленнєвого репертуару майбутнього вчителя англійської мови. *Наукові дослідження:*

теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології: III міжнар. наук.-практ. конф., м. Миколаїв, 06-07 лист. 2020 р. Миколаїв : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. С. 75-77.

3. Добіжа Н. В. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 24 с.

4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1999. 320 с.

5. Пасинок В.Г. Учитель і слово: Технологія мовленнєвої підготовки майбутнього педагога: Навчальний посібник. Х. : Константа, 2004. 207с.

6. Littlewood W. Foreign and Second Language Learning. Cambridge University Press, 1996. 114 с.

7. Nunan D. Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 323 p.

8. Sacks H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. Language, 1974. P. 696-735.

9. Stern H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Shangai: Shangai Foreign Language Education Press, 1983. 259 p.

***Summary.** The article deals with one of the most important aspects of the teacher's pedagogical activity, namely his speech. The problem of speech training of future teachers is analyzed, the main directions of training future teachers for professional and pedagogical communication are highlighted. The components of the communicative and speech repertoire of the teacher are determined.*

***Key words:** speech, communicative behavior, communicative-speech repertoire*

Оренчак Ольга
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
романо-германської філології та МВІМ,
Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна

Кучерова Тамара
магістрантка факультету лінгвістики та перекладу
Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна

КОНЦЕПЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ В УКРАЇНСЬКОМУ КЛАСИЧНОМУ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВІ (на матеріалі перекладів англомовних авторів)

Анотація. У статті досліджується концепція художнього перекладу з англомовних літератур у науковій та практичній рецепції українських перекладачів. Безпосереднім об'єктом дослідження є переклади англомовних творів українськими перекладачами 19-поч 20 ст. У статті приділяється увага теоретичним аспектам перекладу, викладених І. Франком у різноманітних практиках, де втілюються основні принципи художнього перекладу та компетенції перекладача. Досліджується історія зародження національного літературного перекладу, що вважається класичним періодом українського перекладознавства.

Ключові слова: класичний переклад, художній переклад, світова література, англомовний, художній дискурс.

Постановка проблеми. Актуальність проблем, пов'язаних із дослідженням художнього перекладу в різних дискурсивних практиках українських перекладачів, на нашу думку, не може викликати сумнівів. Адже художній переклад забезпечується не лише знанням двох мов та не є лише перекладом з однієї мови на іншу. Художній переклад – це мистецтво, яким успішно можуть займатися лише люди творчі, митці слова, які досконало володіють як рідною мовою, так й іноземною, і які розглядають літературний переклад як акт творчого сприйняття та відтворення оригіналу. На думку В. Коптілова, успішність літературного перекладу забезпечується відтворенням діалектичної єдності форми та змісту

художнього твору [4, 5]. В українському перекладознавстві теорія художнього перекладу складалася поступово та у її витоків стояли класики української літератури, зокрема Є. Гребінка, П. Куліш, М. Старицький, Леся Українка та геній української словесності І.Я.Франко. Ті її постулати, що були теоретично осмислені та творчо опрацьовані ними, залишалися дороговказами для українських перекладачів до середини 20 століття, аж доки центр ваги не перемістився на загальну лінгвістичну теорію перекладу, так звану «лінгвістизацію» теорії перекладу (термін В.Мокієнка), покликаний забезпечити розвиток різноманітних перекладацьких практик. Однак, як слушно зазначають сучасні перекладознавці, наукові підходи та практичні здобутки класиків українських авторів-перекладачів і донині залишаються неперевершеними в окремих аспектах перекладу, зокрема його естетичного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українське перекладознавство має значні досягнення в галузі вивчення творчого доробку українських перекладачів, які стояли у витоків національного літературного перекладу. Перекладацькі практики П. Грабовського, П. Куліша, М. Старицького, І.Франка та Лесі Українки не залишилися поза увагою численних дослідників, місце та роль зокрема І.Франка в становленні теорії художнього перекладу ще потребує окремої уваги, особливо в аспекті перекладу англomовної літератури. Історію українського художнього перекладу досліджує наукова школа Роксолани Зорівчак, професора Львівського національного університету імені І. Я. Франка. Очевидно, що інтерес до перекладів українських авторів 19-початку 20 століття потребуватиме ще окремих ґрунтовних досліджень, адже вони стали фундаторами українського літературного перекладу.

Мета нашої статті полягає в дослідженні концепції художнього перекладу у науковій рецепції та дискурсивній практиці українських класичних

перекладачів англомовних творів.

Виклад основного матеріалу. Сучасне українське перекладознавство постає як виважена струнка система, що має свою теорію, практику, історію та методику перекладу. Враховуючи його міждисциплінарний зв'язок, воно виявляє перетин лінгвістики, літературознавства, стилістики, естетики, поезики, лінгвокультурології, психології творчості тощо. Класичне українське перекладознавство сформувалося в окрему філологічну дисципліну в 20-30 роках XX століття.

На думку Р. Зорівчак, статус українського перекладознавства відомий у всьому світі, тоді як, наприклад, у Франції на сторінках філологічної преси й досі сперечаються щодо суті самого перекладознавства та навіть терміну «traductiologie», запропонованого ще у 1968 році французьким лінгвістом Р. Гофеном [1, 4]. Наразі українське перекладознавство сприймає перекладну літературу як «невід'ємну частину загальнонародної словесної культури», адже переклад – «живий витвір літератури, що з однієї культури переходить у творчо трансформованому вигляді в контекст іншої культури, вступаючи з ним у тісну взаємодію і, тим самим, продовжуючи своє життя у ньому» [1, 8].

Тривалість та плідність культурно-історичних контактів англійської та української мов забезпечили стабільність перекладацьких практик. Саме це стало передумовою створення англійсько-української методики сучасного перекладу. Історію її зародження формувало покоління українських письменників 19-початку 20 століть, які своїм невпинним ентузіазмом поєднували самотню творчість та перекладацьку діяльність, торуючи шляхи українського національного перекладу.

Друга половина XIX століття ознаменувалася, з одного боку,

помітним пожвавленням перекладацької діяльності в Україні та, з іншого боку, посиленням утисків і прямих заборон української мови та культури в царській Росії (Валуєвський указ 1863 р. та царський Емський указ 1876 р.). Внаслідок цього видання українських перекладів і творів українських національних авторів загалом було значно ускладнене. Переклад зберігся лише завдяки галицьким видавцям, які отримували фінансову підтримку від заможних українських патріотичних меценатів. У другій половині XIX століття в австро-угорській (західній) частині України незабаром відчулося загальне піднесення в галузі художнього перекладу. Там переклади чи точніше вільні переробки почали з'являтися спочатку в часописах і журналах «Дзвін», «Зоря», «Буковина», «Діло» та ін. Дещо пізніше, протягом 1870-х років, вийшли з друку більші твори західноєвропейських та американських авторів в українському перекладі. Однак не всі ці твори мистецтва перекладено безпосередньо з оригіналу. Деякі з них були здійснені спочатку польською чи німецькою мовами, як це було з перекладом Ю. Федьковича частин Шекспірівського «Гамлета» та комедії «Приборкання норовливої».

Серед найперших майже справжніх перекладів з англійської, виданих у Галичині (австрійська частина України) у 1870-1880-х роках, була «Хатина дядька Тома» Г. Бічер-Стоу (опубл. 1877), перекладена українською мовою О. Овдиковським. Серед майже регулярних перекладів – твір Дж. Едварда «Стівен Лоуренс» (1881), перекладений українською мовою Н. Романович-Ткаченко та вільні переклади Ч. Діккенса «Різдвяна пісня» (1880), «Цвіркун у вогнищі» (1891) та дещо пізніше також «Пригоди Олівера Твіста». Вільно інтерпретовані/адаптовані також деякі твори Марка Твена та ряд інших. Отже, перекладацька та видавнича діяльність протягом останніх десятиліть XIX століття в Галичині та на сусідній Буковині (Чернівці) і певною мірою на

Закарпатті (Ужгород) набирала обертів. Впливову роль у цьому процесі відіграло засноване 1873 р. (Львів) Наукове товариство імені Тараса Шевченка та його «Літературний часопис», де публікувалися найкращі переклади. Значною мірою ці переклади з'явилися завдяки титанічним зусиллям у царині художнього перекладу І. Франка, Лесі Українки, О. Маковея та інших великих українських літераторів. Це був справжній прорив, який відверто ігнорував царську заборону української мови, літератури та культури.

Завдяки підтримці українських меценатів вдалося опублікувати лише в першому десятилітті ХХ століття твори таких авторів: Конан Дойля, Т.С.Еліота (1903), Марка Твена (1904,1906), окремі твори О.Вайльда (1904), Е.А.По (1906,1912), Дж.Мільтона (1906), твори деяких австралійських авторів (переклад І. Франка, 1910), а також твори таких відомих англійських і американських авторів, як Р.Кіплінг (1904,1910), Ч.Робертс (1911), Ч.Діккенс і Г.Лонгфелло («Пісня про Гайавату»), (1912), Дж.Лондон (1913) та ряд інших.

Серед перекладачів цих та інших творів, окрім І. Франка та його сина Петра Франка, пізніше були Н. Романович-Ткаченко, О. Михалевич, П. Карманський, О. Олесь, І. Петрусевич, Д. Донцов, Ю. Сірий, А. Волошин, М. Лозинський, В. Степанковський, М. Загірня та інші.

Пожвавленню художнього перекладу на східних та західних теренах України на початку 70-х і особливо в 1880-х роках значною мірою сприяла творчість одного з найплідніших українських поетів, драматургів, філософів, учених і громадських діячів І.Я. Франка (1856-1916).

Переклад був для Франка справою всього його життя. Розпочавши перекладати ще гімназистом, він не залишив цієї справи до кінця свого

життя. Перекладацьку діяльність Франко розглядав як могутній засіб естетичного виховання людини, удосконалення власної художньої майстерності та як предмет лінгвістичних досліджень. Із 50-ти томного зібрання творів Франка у 8-ми томах вміщено переклади та переспіви з різних мов світу тридцяти п'яти народів. З української мови перекладав німецькою і польською. У своїй сукупності переклади Франка складають грандіозну антологію художніх творів різних народів.

Цінність Франка-перекладача саме в єдності теорії та практики художнього перекладу. Керуючись передовою науковою думкою свого часу, Франко невтомно торував шлях до теорії сучасного перекладознавства. У численних працях знаходимо безліч зауваг до історії перекладу, його ролі у літературному процесі, засвоєнні здобутків європейської літератури. Висував свої вимоги до перекладу в численних передмовах та коментарях, які він писав до перекладів українських поетів. Зокрема, заслуговують на увагу передмови, видані Франком до перекладів з англійської творів В.Шекспіра та Дж.Байрона, здійснені П.Кулішем. Не применшуючи ролі перекладацької діяльності Куліша, критик не обминув і прорахунків. Так штучне мовне експериментаторство перекладача він вважав серйозним ідейним недоліком: «Куліш в останніх роках свого життя ...відцурався живої української людської мови і спробував сконструювати собі, спеціально для перекладу, якусь «староруську»..., вона виходить у нього неповоротлива, дубово-схоластична, наївна і власне мало здібна до вірного передавання оригіналу» [5, Т.35, 407]. Як літературний критик, Франко ставив дуже високі вимоги до перекладача: бездоганне володіння мовами оригіналу і перекладу, фахову обізнаність у царині, пов'язаній із перекладом, особисті компетенції перекладача, такі як обдарованість та добрий естетичний смак.

Серед численних Франкових студій, присвячених перекладу, слід

наголосити на праці «Каменярі. Український текст і польський переклад. Дещо про штуку перекладання», що була написана у 1911 році та стала блискучим зразком техніки перекладного твору. У сучасному українському перекладознавстві, на думку Роксолани Зорівчак, вона є неперевершеним зразком лінгвостилістичного аналізу перекладу [1]. У цій праці Франко висунув основні принципи адекватності поетичного перекладу, зауважуючи, що поезія вимагає особливого такту та обережності задля збереження самобутності та національного колориту. Не допустимо, на думку Франка, задля збереження версифікації, нехтувати змістом оригіналу і навпаки. Єдність змісту і форми, які є основоположними у сучасному художньому перекладі, були очевидними для Франка ще на зорі українського перекладознавства. Збереження у поетичному перекладі змісту твору, його природності, мелодійності, враження, яке справляє оригінал на читача, – стало принциповою вимогою Франка-перекладача.

Зіставні переклади з першотвором спряли поступовій розробці методики лінгвістичного аналізу перекладу. В основу цієї методики вперше було покладено наукову концепцію єдності лінгвістичних, літературознавчих, психологічних та естетичних критеріїв. Основні вимоги І. Франка до художнього перекладу можна звести до наступних:

- 1) передавати засобами рідної мови з максимальною точністю ідейний зміст, художньо-естетичні та формально-віршові риси оригіналу;
- 2) перекладний твір мусить замінити читачеві оригінал, але без механічної відповідності;
- 3) враження від перекладного твору мусить бути подібним, як оригінал справляє на читача;

4) допустимі заміни віршової будови поезії рисами, притаманними українському віршуванню;

5) точність у перекладі – це не звичайне копіювання тексту, що неминуче приведе до спотворення змісту оригіналу. Точність – це дух першотвору, почуття автора, поетика іншомовного твору;

6) перекладати слід з першоджерела, а не з інтерпретацій чи переказів аби уникнути спотворень та очевидних помилок.

Водночас І.Франко як перекладач мав свою власну манеру, свій власний підхід до цієї надважливої і непростой справи. На думку В Корнійчука, він «достатньо сміливо поводився з першоджерелами своїх перекладів чи переспівів... Обробляючи іншомовний сюжет, поет намагався «українізувати» його, позбутися зайвих і незрозумілих деталей, надати йому своєрідного духу і колориту. Нерідко така художня імітація цілком могла претендувати на самостійне значення і не поступатися оригіналові» [2, 134].

Перекладацька діяльність І.Франка мала також практичну сторону і залишила нащадкам грандіозну антологію перекладної художньої літератури. Поетичні переклади з англійської займають чи не найвагоміше місце. Засвоєння Франком світових тем, мотивів та образів припадає на другий період творчості письменника (90-900-ті роки). Франко свідомо вдається до опрацювання світових поетичних образів, позначених духом європейського Ренесансу і новітнього гуманізму, романтичними настроями Європи, що були надто суголосними українському тогочасному суспільству та імпонували поетові.

З англійської мови Франко перекладав багато і вочевидь свідомо надавав їм перевагу. За свідченням Марка Черемшини, сучасника Франка, представникам англійської літератури автор надавав особливого значення, особливо Шекспіру і Байрону, вважаючи, що «від сих двох велетнів починається

взагалі література так, як право від римського права, а наука про національну економію від Адама Сміта» [6, 283]. Загалом з англійської Франко переклав староанглійські балади, більшість з яких були покладені в основу драматичних творів В.Шекспіра; дванадцять Шекспірових сонетів та уривки з окремих творів англійського драматурга, що забезпечило авторові перекладів першість в українському шекспірознавстві. Перекладав також драматичну поему Джона Мільтона «Самсон-борець» та опублікув її разом із науковою студією, присвяченою автору. Перекладав Франко й із шотландської поезії Р.Бернса та старошотландські балади. Пробивав сили перекладач і в засвоєнні українською художнього мистецтва далекої Австралії, ставши першим перекладачем австралійської літератури в Україні.

Чимало перекладів з англійської поезії донині залишаються взірцем для сучасних перекладачів та вартісними для теорії художнього перекладу загалом. Серед них в англо-українському контексті поема Джорджа Байрона «The prisoner of Chillon» у перекладі П. Грабовського, 66 сонет В. Шекспіра в інтерпретації І. Франка, переклад М. Павликом поезії Г. Лонгфелло «The slave's dream» та інші унікальні переклади, що отримали світове визнання.

Висновки. Таким чином, історичний огляд національного літературного перекладу другої половини 19 – початку 20 століть у царині перекладів англомовних творів та аналіз зокрема перекладознавчих студій І.Франка дає усі підстави вважати цей період класичним в українському перекладознавстві, адже його ключові засади стали основою сучасного українського художнього перекладу. Англо-українські літературні контакти в контексті розширення перекладацької діяльності сприяють

зближенню літератур та обміну практичним досвідом у плані стилістики художніх творів.

Список використаної літератури:

1. Зорівчак Р. П. Реалія і переклад. На матеріалі англомовних перекладів української прози. Львів: Вид-во при Львівському державному університеті, 1989. 216 с.
2. Корнійчук В. «Мов органи в величному храмі...» Контексти й інтертексти Івана Франка. Львів, 2007. 304с.
3. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник. Вінниця: «Нова Книга», 2003. 448 с.
4. Коптілов В. Теорія і практика перекладу. Навчальний посібник. К.: Юніверс, 2002. 280 с.
5. Франко І. Я. Зібрання творів: у 50-ти т. [редкол.: Є. П. Кирилюк (голова) та ін.]. Київ: Наук. думка, 1976-1986. При посиланні на це видання вказуватимемо в тексті лише том та сторінку.
6. Черемшина М. Фрагменти моїх споминів про І.Франка // Спогади про Івана Франка/ Упоряд. М.І.Гнатюка. Львів, 1997. С.283-285.

Summary. *The article investigates the concept of literary translation from English literature in the scientific and practical reception of Ukrainian translators. The direct object of research is translations of works by Ukrainian translators in the 19th- early 20th century. The article focuses attention on the theoretical aspects of translation outlined by I Franko in a variety of practices, which set out the basic requirements for literary translation and the competencies of the translator. There is studied the history of the emergence of national literary translation which is considered the classic period of Ukrainian translation studies.*

Key words: *classical translation, literary translation, world literature, English, artistic discourse.*

Парфенюк М.

студентка 2-го курсу магістратури, факультет лінгвістики та перекладу,

Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна

Перишина Л.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання
іноземних мов

Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. У статті викладено основні положення, щодо важливості навчання студентів зарубіжної літератури, розглянуто роль літературної освіти у вихованні сучасної молоді, проаналізовано завдання до вивчення літератури серед студентів філологічних факультетів, визначено предметні компетентності, що мають набути студенти, вивчаючи літературу. В ході дослідження обґрунтовано принципи викладання зарубіжної літератури, розглянуто принципи, форми та засоби інформаційних технологій навчання зарубіжної літератури.

Ключові слова: літературна освіта, зарубіжна література, принципи, компетентність, інформаційна технологія.

Інноваційні виклики сьогодення спрямовані й на освітній простір України. Так, одним із пріоритетних напрямків розвитку української освітньої системи ХХІ століття є впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів інформаційних технологій. Слушно констатує С.М.Яшанов, що «створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти» [9]. Тому цілком закономірним є той факт, що новітнє навчання передбачає новий підхід у викладанні традиційних курсів на факультетах іноземних мов.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямовані на оновлення системи освіти. Продуктами

інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Актуальність статті обумовлена тим фактом, що нова організація суспільства, нове ставлення до життя висувають і нові вимоги до літературної освіти. Сьогодні основна мета навчання – це не тільки накопичення студентом певної суми знань, умінь, навичок, але і підготовка студента як самостійного суб'єкта освітньої діяльності. Тому головна мета літературної освіти – виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості [6]. Слід так організувати навчальний процес, щоб освіта та самоосвіта, виховання та самовиховання у своєму поєднанні формували творчі якості майбутнього фахівця.

В основі сучасної літературної освіти лежить активність і викладача, і, що не менш важливо, студента, оскільки об'єктом літературної освіти є особистість студента (його духовно-емоційний світ, моральні цінності та орієнтації, творче мислення, уява, читацькі компетенції, мовлення). На заняттях з літератури викладач уміло використовує всі можливості студента, весь його творчий потенціал з метою активного розумового розвитку, формування комунікативної компетентності та моральних якостей. Актуальним є питання створення належних умов і залучення цілеспрямованих заходів щодо розвитку пізнавально-творчих здібностей студентів при вивченні зарубіжної літератури, а саме використання інформаційних технологій.

Об'єкт дослідження — процес викладання зарубіжної літератури студентам факультету іноземних мов.

Предмет дослідження — використання інформаційних технологій викладання зарубіжної літератури на факультеті іноземних мов

Отже, **мета** статті – обґрунтувати важливість використання інформаційних технологій в процесі викладання зарубіжної літератури.

Відповідно до мети дослідження визначилися наступні **завдання**:

1. Розглянути роль літературної освіти у вихованні сучасної молоді.
2. Проаналізувати завдання до вивчення літератури у групах філологічного профілю.
3. Визначити предметні компетентності, що мають набути студенти, вивчаючи літературу.
4. Обґрунтувати принципи викладання зарубіжної літератури.
5. Розглянути форми та засоби інформаційних технологій викладання зарубіжної літератури.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розвитку творчої діяльності учнів та студентів розглядаються у працях відомих учених: Н.Р.Грицак, В.В.Давидова, З.І.Калмикової, В.О.Кан-Калика, О.М.Леонтьєва, О.Кучерук, С.Д.Максименка, В.О.Моляка, Н.Д.Никандова, Я.О.Пономарьова, З.І.Слепко, О.П.Чепаш та інших.

У дослідженнях з питань застосування інформаційних технологій в освітньому процесі вивчення зарубіжної літератури можна виділити такі основні напрямки: визначення основних термінів понятійного апарату інформатизації освіти (З.А. Абасов, В.Ю. Биков, Є.О. Співаковська-Ванденберг, Ю.С. Рамський та ін.); дослідження інформаційно-комунікаційних технологій (Н.І. Білик, Л.І. Білоусова, А. Бляшевська, М.Ю. Бухаркіна, М.І. Жалдак, Н.В. Житенева, І.М. Дичківська, А.А.

Каленський, С.Ф. Клепка, П.І. Матвієнка, М.В. Моїсєєва, А.Є. Петров, Є.С. Полат та ін.); застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі (В.Андрущенко, О.Дубасенюк, М.Т.Мартинюк, Л.М.Наконечна, В.В.Осадчий, В.П. Сергієнко, С.О. Сисоєва, В.Ю. Стрельніков, І.А. Ткаченко, І.В. Роберт та ін.); поєднання традиційних та інноваційних методів навчання (В. Андрущенко, Т. Туркот, Д. Чернілевський та ін.); реалізація засобів мультмедіа у навчальному процесі (Т.В.Будкевич, Л.Головко, М.І.Жалдак, Ю.О.Жук, Т.Зінченко, К.Корсак, Ю.М.Краснобокий, Т.П. Медведовська, О. Семеніхіна, Є.О. Співаковська-Ванденберг, І.А. Ткаченко, М.І. Шут, А. Юрченко та ін.); впровадження інформаційних технологій при вивченні зарубіжної літератури у школі (С. Дячок, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Мартинець, Є.О. Співаковська-Ванденберг, Г. Токмань, Н. Химера, В. Шуляр та ін.).

Аналіз науково-педагогічної літератури демонструє наявність різноманітних, навіть інколи суперечливих поглядів щодо розуміння сутності новітнього навчання, відсутність єдиної класифікації новітніх технологій. Також не розглянуто деякі аспекти застосування інформаційних технологій при вивченні зарубіжної літератури студентами-філологами, що створює простір для вирішення цієї проблеми [5].

Виклад основного матеріалу. Художня література містить у собі величезний виховний потенціал, котрий треба ефективно використовувати для формування особистісних якостей студентів, які переймаються моральними (стосунки однолітками, ставлення до суспільних обставин, внутрішні суперечності й пошуки) й світоглядними проблемами (місце людини у світі, вибір життєвого шляху, усвідомлення свого покликання, суспільної позиції тощо). Твори художньої літератури мають допомогти студентам у процесі особистісного становлення й духовних шукань. Естетична дійсність мистецтва слова полягає в

тому, що через прилучення до прекрасного воно здатне надихнути людину на оновлення й покращення життя, дати моральну основу для вибору життєвої позиції.

Художня література як вид мистецтва стверджує високі гуманістичні цінності, напрочуд важливі для юного покоління. Література здатна спонукати особистість до одухотворення реальності, до пошуку високого морального змісту в житті, до осмислення себе (через культуру) в складному й суперечливому світі [8, с. 15].

Оптимальним у викладанні літератури для студентів буде комплексний принцип, згідно з яким до вивчення у вищих навчальних закладах студентам будуть запропоновані вершинні твори морально-філософського, соціально-філософського, психологічного, історичного змісту від давнини до сучасності, до яких студенти вже стали готові за рівнем свого психологічного й культурного розвитку. Осягнення цих творів має ґрунтуватися на попередніх знаннях (про літературні епохи, напрями, течії, про загальний розвиток культури й філософської думки), що збагачуються й розширюються у вищій школі.

Вчені виокремлюють наступні завдання до вивчення літератури у групах філологічного профілю, а саме: сформувати у студентів основи філологічного мислення; навчити студентів здійснювати різні види інтерпретації та філологічного аналізу тексту; розкрити багатозначність літературознавчих понять, значно розширити їх коло й показати змінність у літературному процесі, своєрідність виявлення у творах різних епох, напрямів, течій; навчити студентів виявляти жанрові та стильові особливості творів; дати основні знання з теорії й практики художнього перекладу, навчити застосовувати набуті знання в процесі аналізу

оригіналів та перекладів; розвивати творчі (власне філологічні) здібності студентів, необхідні для здобуття майбутньої професії (наприклад, опанування різними віршованими розмірами, написання критичної рецензії, відгуку на книгу, літературного огляду творів певного періоду тощо); навчити студентів користуватися словниково-довідковою та спеціальною літературою з філологічного профілю; навчити студентів самостійно відшукувати матеріал з філологічної проблеми, готувати доповідь на філологічну тему; навчити студентів висловлювати свої думки розлого, з науковою аргументацією й літературознавчо грамотно; сформувати вміння вести діалог, дискусію з проблем літератури [6].

На основі аналізу літературних джерел, визначено, що студенти, вивчаючи літературу, мають набути таких предметних компетентностей:

- розуміння літератури як невід’ємної частини національної й світової художньої культури;
- усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, її гуманістичного потенціалу та місця в системі інших видів мистецтва;
- знання літературних творів, обов’язкових для текстуального вивчення та варіативних (за вибором викладача та студентів), осягнення творів у єдності змісту та форми, виокремлення складників та художніх особливостей творів (на рівні сюжету, композиції, образів, поетичної мови, жанру тощо);
- усвідомлення ключових етапів і явищ літературного процесу різних країн, зіставлення з українським літературним процесом; – знання основних фактів життя та творчості видатних письменників, усвідомлення їхнього внеску в скарбницю вітчизняної та світової культури;
- оволодіння передбаченими програмою літературознавчими поняттями, застосування їх під час аналізу та інтерпретації художніх творів;

- розуміння специфіки оригіналу (за умови володіння іноземною мовою) та художнього перекладу твору (українською мовою);
- знання українських перекладів творів зарубіжної літератури, імен перекладачів та здобутків вітчизняної перекладацької школи;
- формування читацького досвіду та якостей творчого читача, здібності до створення усних і письмових робіт різних жанрів;
- орієнтування у царині класичної й сучасної літератури;
- порівняння літературних творів і явищ (окремих компонентів і цілісно);
- уміння оцінювати художню вартість творів, творчо-критично осмислювати їхній зміст, визначати актуальні ідеї, важливі для сучасності, тощо [2].

Слід зазначити, що принципи навчання – це основні правила, керівні ідеї та вимоги до організації навчання. Вивчення зарубіжної літератури має ґрунтуватися на дидактичних, літературознавчих та методичних принципах, серед яких загальноприйнятими є традиційні, а саме: науковість, історизм, зв'язок навчання і виховання, доступність, спрямованість на розвиток студента, аналіз та інтерпретація твору, взаємодія мистецтва й дійсності, комунікативність, репрезентативність, країнознавчий підхід та ін.

Також існують наступні принципи викладання зарубіжної літератури:

1. принцип ціннісного підходу (в переліку текстів для вивчення повинні бути такі, які відповідають віковим особливостям сучасних студентів, їхнім моральним запитам та духовно-ціннісним орієнтаціям у певний період розвитку);

2. принцип свідомості, толерантності, мультикультуралізму (забезпечення свободи у висловлюваннях, мисленні й творчості студентів, формування вільної у своїх духовних запитах особистості; виховання толерантного ставлення й поваги до здобутків різних народів, людей різних рас, культур і національностей);

3. принцип іманентності (в основу літературної освіти мають бути покладені іманентні закони розвитку літератури, тобто не соціологічні, ідеологічні чи якісь інші підходи, а власне художні закономірності розвитку літератури як мистецтва слова);

4. принцип зв'язку культури й мистецтва (література як мистецтво слова є важливою складовою духовної культури людства, тому цілком доречно розглядати літературні твори в контексті загального культурного руху на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою, кіно та інших видів мистецтва;

5. принцип використання знання різних мов і перекладів;

6. принцип діалогізму (літературна освіта актуалізує розвиток зв'язного мовлення студентів, а також зв'язки читач – автор, читач – герой, читач – текст; принцип діалогізму сприяє формуванню читацьких компетенцій, умінь та навичок культурного читача, котрий не тільки оволодіває змістом художніх творів, а вміє висловити власну думку щодо прочитаного, обґрунтувати свою позицію, дати оцінку персонажам і подіям твору, передати в слові свої емоції та почуття під впливом читання);

7. принцип цілісного підходу до вивчення художніх творів (літературний твір – твір цілісний, так само, як є цілісними твори інших видів мистецтва (картини, скульптури, музичні твори, кінофільми тощо) [3].

Швидкий прогрес інформаційних технологій відкриває нові перспективи у галузі освіти, одночасно поставляючи перед навчальними системами нові вимоги. Сучасний освітній процес активно використовує

електронні пристрої, які відіграють важливу роль у навчанні та вихованні. Основні принципи їх застосування включають науковість, швидкість поширення інформації, доступність до знань, диференціацію та індивідуалізацію у навчальній системі, інтеграцію технічних і гуманітарних наук. Використання комп'ютерної техніки та програмних засобів розширює можливості навчального процесу, пропонуючи нові методи подання інформації та сприяючи випробуванню власних ідей та проєктів. Розглядаючи технології навчання зарубіжної літератури, слід зазначити, що технологія (від грецького *techne* – «мистецтво», «майстерність» і *logos* – «слово», «навчання») – сукупність методів, що застосовуються в якому-небудь процесі для досягнення найкращих результатів.

Інформаційна технологія – це конструювання навчального процесу з гарантованим досягненням мети. Будь-яка технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам: концептуальність; системність; можливість управління; ефективність; відтворюваність; візуалізація [4, с.17], покликана забезпечити досягнення певних завдань, підвищувати ефективність навчально-виховного рівня, гарантувати його високий рівень [5].

Слід наголосити, що найбільш високий рівень засвоєння інформації спостерігається за умови використання різних каналів сприйняття інформації, тобто при одночасному прослуховуванні, наочному сприйнятті, обговоренні та виконанні вправ. Однією з інноваційних форм роботи зі студентами є інформаційні семінари, які супроводжуються організацією диспутів та презентацією фільмів. Зазначимо, що демонстрація фільму

дозволяє: акцентувати увагу студентів на певній проблемі; інформувати про шляхи вирішення проблеми; провести аналіз.

Пошук інновацій у формах навчання привів до появи так званих нестандартних занять. Серед типів нестандартних занять найбільш розповсюджені: прес-конференції, заняття-конкурси, заняття-концерти, конференції, семінари, онлайн-екскурсії, заняття-практикум, заняття-дослідження, заняття-подорож, заняття-«літературне кафе».

Більшість занять нестандартної форми передбачає групове навчання, що сприяє реалізації комплексних його цілей, засвоєнню знань: формує навички самоконтролю, почуття обов'язку й відповідальності за результати навчання. Студенти висловлюють свої думки, вчаться говорити, тобто удосконалюють свої комунікативні навички, вони ще у студентській аудиторії мають можливість відчувати себе професіоналами [7].

Засобами інформаційних технологій можна назвати аудіокниги. Значна кількість студентів замінює традиційну форму читання художнього твору прослуховуванням аудіокниг. Щоправда, практика викладання зарубіжної літератури демонструє, що у процесі аналізу художнього твору у групи студентів виникає ряд труднощів, зокрема відсутність навичок «безпосереднього спілкування» з художнім текстом (розкривається у невмінні своєчасно знайти потрібну цитату чи епізод), зменшення так званого «занурення» в художній світ книги, що, з рештою, веде за собою відмирання традиційної культури читання та знецінення культу книги.

При вивченні зарубіжної літератури слід звернути увагу на лекцію-«конференцію», що створює атмосферу наукового середовища. Заздалегідь студентам роздана тематика виступів, кожен з яких повинен максимально точно й всебічно висвітлити заявлену тему лекції, після кожного виступу йде етап

обговорення, який може перейти у форму дискусії. Також є лекція «прес-конференцію», яка за своєю суттю нагадує «бліц-гру», оскільки лекція проводиться у форматі «запитання – відповідь». Головним принципом цієї форми навчального процесу є послідовність й логічність [1, 196].

Висновки. З появою інформаційних технологій потрібно критично переглянути стан й перспективу розвитку системи літературної освіти. Вирішення цього завдання можливе за умови впровадження інформаційних технологій навчання літератури, сутність яких полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему викладання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методики використання інформаційних технологій навчання зарубіжної літератури студентів факультету іноземних мов.

Список використаної літератури:

1. Грицак Н. Інноваційні підходи до вивчення зарубіжної літератури у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С. 188-199.
2. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 09.08.2017 р. № 1/9-436. Зарубіжна література. URL: <http://vbereziv-nvk.if.sch.in.ua/Files/downloads .pdf> (дата звернення 10.09.2024 р).
3. Концепція літературної освіти. URL: <https://docs.google.com/document/edit?id=1281QvUUxOZ-SJBwT1hlp--ned7OeHokmm-JRbJV14xk&hl=uk&pli=1> (дата звернення 10.09.2024 р).
4. Кучерук О. Сучасні технології навчання мови як методична проблема. 2006. № 6. С. 17-21.
5. Педагогічні технології. URL: <http://lvschool2.org.ua/ teacher/pedag-teh> (дата звернення 10.08.2024 р).
6. Про затвердження Концепції літературної освіти. Наказ МОН №58 від 26.01.11 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/ (дата звернення 15.09.2024 р).
7. Розвиток творчих здібностей студентів на заняттях з літератури як засіб формування компетентності випускника. URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education/50684/ (дата звернення 23.09.2024 р).
8. Ченаш О.П. Формування загальнокультурної компетенції і емоційного інтелекту на уроках зарубіжної літератури і в позаурочний час. Хмельницький, 2018. 103 с.
9. Яшанов М. С. Теоретичні підходи до організації навчання інформатичних дисциплін учителів технологій з використанням електронних освітніх ресурсів. *Наукові*

записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 117. С. 216-224.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2014_117_30 (дата звернення 12.09.2024 р).

Annotation. *The article sets out the main provisions on the importance of teaching students of foreign literature, considers the principles, forms and means of innovative technologies of teaching foreign literature. In the given research the role of literary education in the upbringing of modern youth is considered, the task of studying literature among students of philological faculties is analyzed, the subject competences that students should acquire while studying literature are determined. In the course of the study, the principles of teaching foreign literature were substantiated, the principles, forms and means of information technologies for teaching foreign literature were considered.*

Key words: *literary education, foreign literature, principles, competence, information technology.*

Приходченко О.О.

Кандидат філологічних наук, доцент

Запорізький національний університет,

доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування

м. Запоріжжя, Україна

ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ

Емоції – це природна стихія в житті людини. Емоції є не лише підґрунтям для первинних та вторинних номінацій від самого початку, а й сприяли появі всіх слів. Емоції є вирішальним психологічним чинником біологічного і соціологізованого індивіда. Семіологи А.Ж. Греймас і Ж. Фонтаній, дослідивши світ пристрастей, вважають, що «відчуття спочатку дано нам як само собою зрозумілий спосіб життя, що передує будь-якому досвіду або існує завдяки усуненню будь-якої раціональності» [3, с. 33].

Емоції здійснюють великий вплив на особистість. Вони роблять людину духовно багатою та цікавою. Людина, здатна до емоційних переживань, може краще зрозуміти інших людей, відгукнутися на їхні почуття, виявити співчутливість і чуйність. Пережиті емоції накладають відбиток на зовнішню і внутрішню сутність особистості.

Часто повторюючись, емоції можуть стати однією з характерних рис особистості, однією з її властивостей. Емоційна сторона життя людини органічно

пов'язана з діяльністю у всіх її формах та проявах. В емоціях знаходить своє вираження ставлення людини до явищ навколишньої дійсності за допомогою мови.

У мові емоції представлені надзвичайно різноманітно своїми найменуваннями, характеристиками та відтінками. Навряд чи можна переоцінити роль почуттів у взаємовідносинах людей. У будь-якій усній розмові мовець, шукає способи емоційної самопрезентації, вираження свого ставлення до предмета мовлення або до співрозмовника, впливаючи на слухача одночасно словами, інтонацією, мімікою та жестами. Вчені стверджують, що неможливо пізнати людину, не вивчивши її мову і не можна пізнати саму мову, не звернувшись до її творця і носія – особистості [2, с. 127-133.].

Наукове визначення емоції віднайти непросто, оскільки емоціологія є міждисциплінарною областю гуманітарних досліджень. Вивченням емоцій займаються різні науки (психологія, біологія, філософія, лінгвістика), і кожна з них приділяє увагу найактуальнішій стороні даного явища. Вчені у своїх дослідженнях часто ототожнюють такі поняття, як емоція, емоційний стан, почуття.

Емоції – це психічний відбиток у формі безпосереднього переживання життєвого смислу явищ і ситуацій, обумовленого ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

Емоція мобілізує енергію, і ця енергія у деяких випадках відчувається суб'єктом як поштовх до здійснення дії. Емоція керує розумовою та фізичною активністю індивіда, спрямовує її у певне русло [4, с. 28-58.]. Емоція регулює чи, точніше сказати, «фільтрує» наше сприйняття.

Також емоції тісно пов'язані з потребами, оскільки, зазвичай, при задоволенні потреб людина відчуває позитивні емоції і, при неможливості отримати бажане – негативні.

Лінгвісти та психологи звертають увагу на тісний взаємозв'язок між емоційним станом і мотивацією. Під мотивацією розуміється сукупність багатьох факторів, які зумовлюють, спрямовують та підтримують зусилля, що витрачаються на поведінкові акти. Як причини, що спрямовують поведінку людини, розглядаються зовнішні та внутрішні явища [1]. Елементи навколишнього середовища відносять до зовнішніх чинників її поведінки. У свою чергу, внутрішніми, чи психічними факторами поведінки виступають потреби людини, її бажання, наміри та емоції.

Емоції визнаються повноправним, специфічним стимулом активності, відмінним від багатьох інших. Також емоції розглядаються універсальним стимулом, що накладає відбиток на мотиваційні можливості самих потреб і намірів, бажань, емоцій тощо.

Теорія емоційної мотивації будується на наступних положеннях: емоції є не лише тригером активності людини, а й мотивом, тобто тим, на що активність спрямована; люди бажають переживання емоцій так, ніби відчувають у них потребу. У свою чергу предмети навколишнього світу виступають засобом досягнення емоцій; мотиваційні можливості емоцій реалізуються у їхньому прагненні до емоційного балансу; емоції є і свідомим та несвідомим чинником зовнішньої поведінки людини.

Ми розглядаємо емоції, як психічні стани і процеси людини, її реакції на зовнішні та внутрішні подразники, які проявляються у вигляді задоволення або незадоволення, радості, страху, гніву тощо. В емоціях виявляється позитивне або негативне ставлення людини до навколишнього світу.

Емоційні прояви у реагуванні на навколишній світ дуже важливі для людини, вони допомагають оцінити власне життя, виділити несприятливі фактори, контролювати баланс психічної діяльності

Мова, будучи потужним інструментом пізнання, передачі суспільного досвіду та культури, дозволяє людині за допомогою мови виявити та репрезентувати різні емоційні стани та передати почуття.

Під емоційним станом розуміємо відносно стійкі переживання людини стосовно самого себе, інших людей і до навколишнього світу. Емоційний стан може визначатися активністю, збудженістю, рішучістю, радістю, надійністю, впевненістю в собі, байдужістю, загальмованістю, напруженістю, страхом,

Ці психологічні властивості в людини можуть змінюватися і чергуватись не тільки протягом коротких проміжків часу, але й впливають на формування властивостей характеру (оптимізм, песимізм, тривожність, життєрадісність тощо) та життя людини. Отже, емоційний стан – це стан людини, яка переживає певну емоцію.

Емоційні стани супроводжують практично всю діяльність людини та відображають співвідношення між мотивами і можливістю успішної реалізації діяльності суб'єкта. Вони можуть виступати як форма саморегуляції психіки, як механізм інтеграції особистості та як динаміка психічних процесів.

Емоційна сторона життя людини органічно пов'язана з діяльністю в усіх її формах та проявах. В емоціях знаходить своє вираження ставлення людини до явищ навколишньої дійсності за допомогою мови.

Різноманітні переживання почуттів зовнішньо виявляються у специфічному виразі обличчя (емоційній масці), позі, інтонації голосу і

свідчать про певний емоційний стан людини. Таких емоційних станів багато, і кожному з них властивий свій набір психологічних характеристик і особливостей зовнішнього вияву.

До основних емоційних станів (за американським психологом Керролом Ізардом [5] – “фундаментальних емоцій”) відносять інтерес, радість, здивування, страждання, гнів, страх, сором та ін.

Спектр людських переживань, безперечно, є значно різноманітнішим. Крім того, кожне з них може мати різні ступені вираження, наприклад спокійне задоволення, бурхлива радість, захоплення, екстаз і т. д. Поєднуючись між собою, деякі емоції викликають складні переживання, що робить емоційне життя людини дуже насиченим.

Особливістю емоційних станів людини, як і всієї її емоційної сфери, є положення про спрямованість на емоції. Так, виявляється прагнення до повторення емоції, бажання пережити схожу емоцію або її протилежність. У такому баченні емоції є самодостатнім психічним явищем, що характеризує їх не просто причиною, а мотиваційною домінантою в психіці людини. Дана роль дозволяє перемістити емоції з наслідку психічних процесів до початку, до причини. У цій позиції емоції є джерелом, що лежать в основі багатьох відомих психічних спонукань активності поведінки людини, таких як потреби, наміри, бажання.

Людина завжди знаходиться в якомусь емоційному стані, а термін перебування залежить від того, які емоції ми отримуємо більшу частину часу. Так само варто відзначити, що ми ніколи не можемо знаходитися в одному стані завжди, існує певна послідовність, але так чи інакше протягом усього життя людина побуває у всіх емоційних станах, чи то афект чи почуття, стрес чи настрій.

Отже, емоційний стан – це складний психічний стан відображення у формі переживання значущості впливу зовнішніх та внутрішніх стимулів. Сутнісними характеристиками даного поняття є його складність, тривалість у часі, і, головне, оцінний характер самого суб'єкта, а також циклічність та підтримка внутрішньої емоційної напруженості.

Список використаної літератури:

1. Клейман П. Психологія. Харків: Глобус, 2022. 240 с.
2. Струганець Л. В. Поняття «мовна особистість» в українстиці. *Культура слова*. 2012. 77. С. 127 – 133.
3. Greimas A., Fontanille J. The Semiotics of Passions: From States of Affairs to States of Feeling. University of Minnesota Press, 1993. 239 p.
4. Barrett, L.F. Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 2006. 1 (1), 28-58.
5. Izard C. E. The Psychology of Emotions. New York: Plenum, 1991. 453 p.

Шарапановська Ю. В.

доктор філософії,

доцент кафедри іноземних мов

професійного спілкування

Міжнародний гуманітарний університет,

м. Одеса, Україна

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ПОНЯТТЯ *FITNESS*

Лексико-семантичне поле поняття *fitness* є цікавим об'єктом дослідження в сучасній лінгвістиці, оскільки відображає широке коло понять, пов'язаних зі здоровим способом життя, фізичною активністю, тілесною гармонією та загальним благополуччям. Поняття *fitness* проникло в різні сфери суспільства та мови, зазнавши значної семантичної адаптації. Воно охоплює не лише фізичну підготовку, а й пов'язане з різними аспектами фізіології, мотивації, дієтології та навіть психологічного стану людини. Дослідження лексико-семантичного поля цього терміну дозволяє

проаналізувати, як поняття *fitness* відображається у мовній картині світу, в яких контекстах вживається та які конотації набуває в різних мовних спільнотах.

Актуальність дослідження лексико-семантичного поля поняття *fitness* обумовлена його широким поширенням у сучасному суспільстві та значним впливом на різні сфери життя. У зв'язку зі зростанням інтересу до здорового способу життя, правильного харчування та фізичної активності, поняття *fitness* стало не тільки частиною побутової лексики, але й важливим елементом медійного, спортивного та маркетингового дискурсів. Вивчення цього терміну в лексико-семантичному контексті допомагає зрозуміти, як формуються й еволюціонують нові мовні одиниці під впливом соціальних і культурних змін, а також як через мову передаються нові цінності та ідеї, пов'язані з турботою про тіло і здоров'я.

Крім того, дослідження є актуальним з погляду міжкультурної комунікації, оскільки поняття *fitness* було запозичене з англійської мови та зазнало адаптації в різних культурах. Це дозволяє проаналізувати, як мовні спільноти по-різному інтерпретують і сприймають це поняття, що сприяє кращому розумінню глобальних тенденцій у лексикографії та семантиці.

Матеріалами для дослідження лексико-семантичного поля поняття *fitness* слугують різноманітні джерела, які відображають вживання цього терміна в сучасній мові. Основними матеріалами дослідження є:

1. Словники – як загальномовні, так і спеціалізовані (спортивні, медичні, лексикографічні), що містять визначення слова *fitness* та пов'язаних з ним термінів. Це дозволяє виявити базове значення поняття та його синонімічний ряд.

2. Медіа-тексти – статті, рекламні матеріали, блоги, публікації в соціальних мережах, присвячені фітнесу, здоровому способу життя, дієтології та

тренуванням. Це джерело демонструє, як поняття *fitness* використовується в сучасному інформаційному просторі.

3. Наукові та навчальні праці – підручники, монографії, наукові статті з галузей спортивної медицини, фізіології, психології, що досліджують вплив фітнесу на здоров'я та психологічний стан людини.

4. Корпусні дані – мовні корпуси (національні та міжнародні), які містять тексти різного стилістичного та жанрового характеру, що дає можливість дослідити частотність вживання терміну *fitness* та його варіантів у різних контекстах.

5. Форми живого спілкування – інтерв'ю, бесіди, опитування з фітнес-інструкторами, тренерами, спортсменами та звичайними людьми, що займаються фітнесом. Це допоможе виявити, як поняття *fitness* розуміється та вживається у повсякденному мовленні.

Загалом, поєднання цих матеріалів забезпечує всебічне вивчення поняття *fitness*, його значення, функцій та конотацій у сучасній мовній практиці.

У дослідженні лексико-семантичного поля поняття *fitness* використовуються різноманітні методи, які забезпечують комплексний аналіз цього поняття в різних контекстах. Основними методами дослідження є наступні.

Метод семантичного аналізу передбачає вивчення значення слова *fitness* та його семантичних варіацій у різних контекстах. Аналізується, які семантичні компоненти формують це поняття та як вони змінюються залежно від сфери вживання (спортивна термінологія, побутова лексика, реклама тощо).

Метод компонентного аналізу дозволяє розкласти значення слова *fitness* на окремі семантичні елементи, виявити його структуру та визначити синонімічні, антонімічні зв'язки з іншими поняттями. Це допомагає з'ясувати, які аспекти поняття є ключовими в його лексичному полі.

Метод контекстуального аналізу полягає у вивченні вживання поняття *fitness* у різних текстах та дискурсах. Дослідження контексту дозволяє зрозуміти, які конотації набуває термін у залежності від жанру тексту або комунікативної ситуації.

Корпусний аналіз передбачає використання мовних корпусів для дослідження частотності вживання слова *fitness* та його варіантів у різних стилістичних і жанрових текстах. Корпусний аналіз допомагає виявити закономірності та тенденції у вживанні цього терміну.

Метод порівняльного аналізу застосовується для порівняння вживання та інтерпретації поняття *fitness* у різних мовах та культурах. Це дозволяє виявити національно-культурні особливості його осмислення та використання.

Метод опитування та інтерв'ювання використовується для збору емпіричних даних про те, як носії мови сприймають та використовують поняття *fitness* у повсякденному житті, зокрема у розмовній мові та професійному середовищі.

Ці методи, поєднані між собою, дозволяють комплексно дослідити поняття *fitness*, його семантичні особливості та місце в сучасному лексико-семантичному полі.

Дослідження виявило, що термін *fitness* має багатогранну семантичну структуру, що включає кілька основних компонентів: фізичну підготовку, здоров'я, енергію, активність, стрункість та загальне благополуччя. Кожен з цих

компонентів може мати свої варіації та відтінки значення в залежності від контексту використання.

Аналіз показав, що поняття *fitness* супроводжується позитивними конотаціями, такими як «енергія», «сила», «гармонія» та «дисципліна». Водночас, вживаючи цей термін у певних контекстах (наприклад, у рекламі чи соціальних мережах), можуть виникати й негативні конотації, пов'язані з тиском досягти певних стандартів або ідеалів.

Дослідження медійних текстів виявило, що поняття *fitness* активно використовується в рекламі спортивних товарів, дієт та програм тренувань. Це свідчить про те, що концепція здорового способу життя та фізичної активності стала важливим елементом сучасної культури споживання.

Виявлено, що *fitness* тісно пов'язане з іншими поняттями, такими як «wellness», «здоров'я», «активний спосіб життя», що підкреслює його багатозначність і значення в контексті загального благополуччя.

Порівняльний аналіз виявив, що в різних культурах поняття *fitness* може мати різні акценти. Наприклад, у західних країнах воно часто асоціюється з індивідуалізмом і досягненням особистих цілей, тоді як у деяких східних культурах може підкреслювати важливість спільноти та колективної відповідальності за здоров'я.

Результати інтерв'ю та опитувань вказали на те, що поняття *fitness* сприймається різними категоріями людей по-різному. Наприклад, молодь часто асоціює його з модою та соціальними трендами, тоді як старші респонденти підкреслюють його значення для підтримання здоров'я та активності в повсякденному житті.

Ці результати демонструють, що поняття *fitness* не лише є терміном, що позначає фізичну активність, а й важливим елементом сучасної

культури, який охоплює різноманітні аспекти життя людини, здоров'я та соціальних відносин.

Висновки дослідження лексико-семантичного поля поняття *fitness* підкреслюють його складність і багатогранність у сучасному мовному вжитку. По-перше, поняття *fitness* охоплює не лише фізичну підготовленість, а й багато інших аспектів, таких як здоров'я, психологічне благополуччя, соціальні зв'язки та стилі життя. Це свідчить про те, що *fitness* став важливим елементом не лише особистого, а й суспільного контексту, формуючи нові цінності та уявлення про здоров'я і активність.

По-друге, дослідження показало, що поняття *fitness* має різні конотації в залежності від контексту його використання. У медіа та рекламі це слово часто вживається для просування певних стандартів краси та здоров'я, що може створювати як позитивні, так і негативні асоціації. Це вказує на необхідність критичного сприйняття інформації та розуміння соціального тиску, пов'язаного з поняттям фітнесу.

По-третє, результати показали, що сприйняття *fitness* варіюється в залежності від культурного та соціального контексту. Це свідчить про важливість міжкультурних досліджень, які можуть допомогти зрозуміти, як поняття фітнесу формує уявлення про здоровий спосіб життя в різних суспільствах.

Отже, дослідження лексико-семантичного поля поняття *fitness* має значення не лише для лінгвістики, але й для соціальних наук, оскільки дозволяє краще зрозуміти, як мова відображає та впливає на зміни в суспільстві, формуючи нові ідеї про здоров'я, фізичну активність і загальне благополуччя. В подальших дослідженнях варто продовжити вивчення еволюції цього поняття в контексті глобалізації та технологічних змін, які впливають на культуру здорового способу життя.

Шевченко С. О.
магістрант 2 року навчання
Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського
науковий керівник – к. п. н., доцент Лук'янченко І. О.

СТИЛІСТИЧНІ ФУНКЦІЇ АЛЮЗІЙ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ (НА ПРИКЛАДІ БІОГРАФІЧНИХ РОМАНІВ П. АКРОЙДА)

Термін алюзія з'являється в багатьох західноєвропейських мовах наприкінці XVI століття. Він походить від латинського «alludere» й означає «натякати». Це поняття використовується в мовознавстві та літературознавстві вже давно, проте початок вивчення алюзії як стилістичного прийому датується кінцем XX століття.

Природа алюзивних одиниць неоднозначна: алюзії відсилають до тих героїв, предметів, фактів, які є значущими для тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти. Алюзія містить у собі культурну конотацію, яка стає невіддільною частиною авторського тексту, оскільки цей стилістичний прийом створює проекцію відсилання до факту. Алюзії використовують для того, щоб викликати необхідні асоціації, які наділені закладеними в понятті того чи іншого слова характеристиками. Однак видається важливим розмежовувати поняття алюзії та фактичної згадки (безпосереднього відсилання).

Короткий Оксфордський словник літературних термінів описує алюзію більш докладно як «непряме або побіжне посилення на якусь подію,

особистість, місце або мистецьку роботу, природа або релевантність якої не пояснюється автором, але покладається на знайомство читачів з тим, що згадується» [4, с. 6].

Згідно з теорією інтертекстуальності тексти, створені всередині однієї культури, об'єднані різноманітними зв'язками, які й стають джерелом додаткових сенсів і відтінків. Таким чином, інтертекстуальність – включення в текст цілих інших текстів з іншим суб'єктом мовлення, або їхніх фрагментів у вигляді цитат, ремінісценцій та алюзій [5]. Маючи на увазі, що алюзія є частиною поняття інтертекстуальності, необхідно зазначити, що її специфічною властивістю є непряме посилання до текстів, що провокує появу в читача певних асоціацій та особливого способу мислення.

Згідно з працями І. Гальперіна, алюзія являє собою непряме відсилання до широко відомих фактів із різних сфер: історії, географії, літератури, міфології, релігії. І. Гальперін стверджує, що автор, використовуючи алюзію, припускає, що його аудиторія обізнана про цей факт. З цієї причини письменник не наводить джерело (наприклад, прецедентний текст): автор переконаний, що досвід читача збігається з його власним досвідом. [6].

Дж. Каддон визначає алюзії та їх види так: «Allusion – usually an implicit reference, perhaps to another work of literature or art, to a person or an event.... An allusion may enrich the work by association and give it depth... The following kinds may be roughly distinguished: 1) a reference to events and people, 2) reference to facts about the author himself, 3) a metaphorical allusion, 4) an imitative allusion.» [3, с. 31].

Говорячи про дослідження алюзій, можна виокремити кілька підходів, що існують наразі в науковому дискурсі: літературознавчий, когнітивний, лінгвостилістичний. Зокрема, лінгвостилістичний підхід базується на вивченні

лінгвістичної та стилістичної природи алюзії. У межах цього підходу алюзію визначають як прийом, що ґрунтується на авторській інтенції: письменник навмисно використовує в тексті відсилання до традиційних і широко розповсюджених культурних реалій, які відомі його аудиторії. Отже, алюзія є одним зі стилістичних прийомів, завдяки якому можлива реалізація інтертекстуальних зв'язків.

Особливу роль алюзії набувають як засіб імітації стилю іншого автора, композиційної своєрідності та зображувальних засобів іншого тексту. Так, у романі П. Акройда «Заповіт Оскара Вайльда» автор веде мову від імені свого персонажа, тобто імітує особливості письма реального О. Вайльда.

Отже, алюзії також можуть виконувати роль мовленнєвої характеристики персонажа. Так, зауваження О. Вайльда про стан сучасної йому літератури виражають його позицію як митця й людини. У своїх критичних спостереженнях він виносить вирок іншим письменникам, але насамперед, самому собі, що не виконав свого призначення: «No, the only true artists of the period are now misty figures of the past. Pater and Ruskin are dead; Tennyson and Browning also, and I do not know if they will be able to survive their imitators. Swinburne and Meredith linger on, but in a half-light. No-one has come to take their place, and it is most unlikely that anyone will.» [2, с. 100].

Використання літературних алюзій впливає на стиль художнього твору: змінюється його емоційне забарвлення, створюється певний іронічний контекст оповіді. Так, навмисно претензійна кличка кота в романі «Чаттертон» – Містер Гаскел, змушує читача іронічно сприймати і його господиню – Херріет Скроуп, з усіма її дивними витівками та звичкою лаятися («Fuck you!» she shouted as it ran around the door. Then, rather

ostentatiously, she changed the setting on the dial of a classical radio station and they sat in silence for a while listening to one of Schumann's song cycles.» [1, с. 25]).

Невідповідність зображуваної ситуації та використовуваної алюзії – основа своєрідного гумору в цьому романі П. Акройда. Наприклад, Чарльз Вічвуд, не розібравши назви книги, думає, що Херрієт читає трагедії Расіна, насправді це був посібник зі скачок (Racine – Racing) [1, с. 38].

Літературні алюзії також збагачують арсенал зображувальних засобів: Вони становлять частину символіки твору, утворюють систему лейтмотивів. Постійне співвіднесення «Чаттертона» П. Акройда з «Великими сподіваннями» Ч. Діккенса (Чарльз Вічвуд саме читає цю книгу) зрештою підіймається до рівня символу надії, творчих сподівань персонажів роману, очікування розкриття таємниці портрета Чаттертона.

Насамперед літературні алюзії утворюють у постмодерністських текстах особливу реальність – реальність вигадки, фантазії. Контраст світу цитати й тексту в романі «Заповіт Оскара Вайльда» підкреслює роздвоєність свідомості самого оповідача; імітація стилю яacobінської драми в «Хоксмурі» слугує одним із засобів протиставлення двох часових пластів: теперішнього й минулого.

Поряд з особливою функцією персонажів, сюжетними поворотами, «мережу», як особливу організацію оповіді в «Чаттертоні» П. Акройда, утворюють цитати і алюзії. Вони не лише відсилають текст до самого себе – «саморефлексія», але й виводять його за межі оповіді в коло міфів і легенд, пов'язаних з постаттю Томаса Чаттертона (персонажі роману вирушають до індійського ресторану під назвою «Kubla Khan», – так називається поема Кольріджа; Херрієт Скроуп використовує як прес-пап'є посмертну маску Кітса, – постать Чаттертона все життя займала Поета Поетів).

У постмодернізмі на перший план виходить думка про необхідність фіксації елементів інтертекстуальних зв'язків як способу виявлення фактів присутності гіпер-тексту, літературної (художньої) традиції в новому тексті. Цей підхід зосереджує свою увагу на шляхах зіставлення типологічно схожих явищ, прихованої основи аналізованого тексту, водночас акцент робиться на «розрізненні» («differAnce»), тобто феноменах оновлення наявної традиції.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що алюзія є стилістичною фігурою, що яка слугує засобом створення постмодерністського тексту з характерною для нього системою інтертекстуальних зв'язків.

Список використаної літератури

1. Ackroyd P. Chatterton. London: Shere Books, 1990. 234 p.
2. Ackroyd P. The Last Testament of Oscar Wilde. London, 1983. 185 p.
3. Cuddon J. A. A Dictionary of Literary Terms. London: Penguin, 1982. 764 p.
4. The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms / Chris Baldick. New York : Oxford University Press, 1990. 246 p.
5. Арнольд І. В. Стилістика сучасної англійської мови. URL: scribd.com
6. Гальперін І. Р. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження. URL: <http://surl.li/hnqqsa>

Шкворченко Н. М.
доктор філологічних наук,
професор, завідувач кафедри
романо-германської філології та
методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна

ПРОСОДИЧНЕ ОФОРМЛЕННЯ ФЕМІННОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті досліджено особливості просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу як важливої складової риторичних стратегій жінок-політиків. Просодія відіграє ключову роль у створенні переконливого й емоційного впливу на аудиторію, особливо в контексті гендерних стереотипів і очікувань від жінок у політиці. Проаналізовано інтонаційні, ритмічні та темпові особливості мовлення, які використовуються жінками в політичних промовах, а також їхню роль у побудові авторитету, формуванні довіри та зниженні можливого упередження з боку аудиторії. Увага приділяється тому, як мовна інтонація та просодичні засоби сприяють створенню іміджу сильної лідерки, здатної впливати на політичну арену, долаючи традиційні гендерні межі.

Ключові слова: фемінний політичний дискурс, просодія, інтонація, жінки-політики, риторичні стратегії.

Просодика, що включає інтонацію, ритм, паузи та акцентуацію, відіграє критичну роль у передачі значення, емоцій та намірів у мовленні, особливо в політичному контексті, де тон, темп та висота голосу можуть суттєво впливати на сприйняття промовців.

Фемінний політичний дискурс набуває особливої актуальності в умовах зростаючої участі жінок у політичному житті, що викликає інтерес до специфіки їхньої комунікації. Жінки-політики стикаються з особливими викликами у формуванні свого іміджу та впливу на виборців, де просодичне оформлення може

виступати не лише засобом вираження, а й стратегічним інструментом у боротьбі за політичну ідентичність та авторитет.

У цьому контексті, вивчення просодичних особливостей жіночого політичного дискурсу дозволяє глибше зрозуміти, як жінки у політиці використовують мовленнєві засоби для утвердження своїх позицій, а також які соціокультурні стереотипи можуть впливати на їхню комунікацію. Таким чином, дане дослідження сприяє розширенню знань про взаємозв'язок між мовою, гендером та політикою, а також допомагає виявити потенційні шляхи для покращення комунікаційних стратегій жінок у політичному просторі.

Актуальність дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу обумовлена кількома чинниками, які підкреслюють важливість цього аспекту у сучасній політичній комунікації.

По-перше, зростаюча участь жінок у політичному житті та на керівних посадах створює необхідність аналізу специфіки їхньої комунікації. Жінки-політики все частіше займають центральні позиції в державному управлінні та суспільних рухах, що підвищує інтерес до їхніх мовленнєвих стратегій і способів взаємодії з аудиторією. Розуміння просодичних особливостей допомагає виявити, як жінки використовують мову для встановлення авторитету, довіри та емоційного контакту з виборцями.

По-друге, просодичні елементи, такі як інтонація, ритм та акценти, відіграють важливу роль у формуванні політичних повідомлень і можуть суттєво впливати на їхнє сприйняття. Наприклад, зміна темпу або підвищення голосу можуть підкреслити важливість сказаного, створити емоційний фон або ж підкреслити впевненість промовця. У контексті фемінного дискурсу це особливо актуально, адже жінки часто

зіштовхуються зі стереотипами та упередженнями, що можуть впливати на їхню комунікацію.

По-третє, вивчення просодики фемінного політичного дискурсу сприяє подоланню гендерних стереотипів у політиці. Аналізуючи, як жінки використовують просодичні засоби для підсилення своїх аргументів та позицій, можна виявити ефективні стратегії, які можуть стати прикладом для інших жінок у політичному середовищі.

Загалом, дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу не лише розширює наукові уявлення про мовленнєві практики жінок у політиці, але й має практичне значення для розвитку комунікаційних стратегій, які можуть сприяти більшій представленості жінок у політичному просторі.

Методика дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу охоплює кілька ключових етапів, що забезпечують системний і комплексний підхід до аналізу. Основні методи і підходи включають:

- аналіз корпусу: для дослідження фемінного політичного дискурсу використовуються вибірки текстів, які включають публічні виступи жінок-політиків, дебати, інтерв'ю та виступи на конференціях. Цей етап передбачає створення мовного корпусу, що дозволяє виявити типові просодичні характеристики та особливості використання інтонації, ритму та акценту.

- аудіовізуальний аналіз: вивчення просодичних елементів здійснюється шляхом аналізу аудіозаписів або відеозаписів виступів жінок-політиків. Застосовуються спеціалізовані програми для обробки звуку, що дозволяють візуалізувати та проаналізувати інтонаційні та ритмічні характеристики мовлення. Це дозволяє виявити закономірності у вживанні просодичних засобів у різних контекстах.

– аналіз контексту: важливим аспектом є вивчення соціокультурного контексту, в якому відбувається політична комунікація. Аналіз контексту допомагає зрозуміти, які фактори можуть впливати на вибір просодичних засобів, зокрема, особливості аудиторії, політичну ситуацію та культурні норми.

– квалітативний аналіз: інтерв'ю з жінками-політиками та експертами у сфері комунікації можуть дати додаткові дані про їхні мовленнєві стратегії та використання просодичних елементів. Це дозволяє виявити суб'єктивні сприйняття та думки щодо важливості просодики у політичному дискурсі.

– кількісний аналіз: використання статистичних методів для аналізу частоти вживання певних просодичних елементів, таких як паузи, інтонаційні зміни та акценти. Це дозволяє виявити закономірності у використанні просодичних засобів і їх зв'язок із контекстом та комунікативними цілями.

– порівняльний аналіз: для поглибленого розуміння фемінного політичного дискурсу можна провести порівняння між виступами жінок-політиків і чоловіків-політиків, що дозволяє виявити гендерні особливості в просодичному оформленні.

Загалом, така комплексна методика дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу дозволяє отримати всебічне розуміння того, як просодика впливає на політичну комунікацію жінок, і виявити стратегії, що сприяють їхньому успіху в політичному просторі.

Матеріали дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу складаються з різноманітних джерел, які забезпечують глибокий аналіз і розуміння специфіки мовлення жінок-політиків.

Записи публічних виступів жінок-політиків, дебатів, інтерв'ю та пресконференцій. Ці матеріали дозволяють аналізувати просодичні характеристики, такі як інтонація, ритм, акценти та паузи. Важливо використовувати записи, які охоплюють різні політичні контексти та жанри, щоб отримати репрезентативні дані.

Підготовлені транскрипції аудіо- та відеозаписів виступів, що дозволяють детально аналізувати структуру мовлення, включаючи використання просодичних засобів. Транскрипції можуть містити інформацію про паузи, зміни в інтонації та ритмі, що важливо для подальшого аналізу.

Документи, які містять політичні програми, заяви, маніфести та інші офіційні матеріали жінок-політиків. Ці тексти допомагають зрозуміти контекст, у якому використовуються певні просодичні засоби, та які меседжі вони передають.

Результати соціологічних досліджень, які аналізують ставлення суспільства до жінок у політиці, їхні комунікаційні стратегії та ефективність. Ці дані можуть доповнити аналіз просодичних характеристик, вказуючи на сприйняття політичних повідомлень.

Наукові статті, монографії та дослідження, що розглядають теоретичні основи дискурсивного аналізу, просодики та гендерної лінгвістики. Ці джерела допомагають сформулювати концептуальну рамку дослідження та обґрунтувати методологію.

Інтерв'ю з жінками-політиками, фахівцями з комунікації та лінгвістами, які можуть надати цінні інсайти щодо використання просодичних елементів у політичному дискурсі. Ці матеріали можуть бути корисними для виявлення суб'єктивних оцінок та стратегії використання просодики.

Статті, новини та коментарі в медіа, що висвітлюють діяльність жінок-політиків. Ці матеріали можуть допомогти у виявленні громадського сприйняття та впливу просодичних характеристик на політичний імідж жінок.

Зібрані матеріали забезпечують багатий контекст для аналізу просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу, дозволяючи досліднику виявити ключові характеристики, стратегії та виклики, з якими стикаються жінки у політичному спілкуванні.

Результати дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу виявили низку важливих особливостей, які підтверджують гіпотезу про вплив просодичних елементів на ефективність комунікації жінок-політиків.

Дослідження показало, що жінки-політики часто використовують різноманітні інтонаційні моделі для підкреслення важливості своїх повідомлень. Наприклад, підвищення інтонації наприкінці речення виявляється ефективним засобом акцентуації ключових ідей, що підвищує залучення аудиторії.

Результати вказують на те, що жінки-політики зазвичай використовують повільніший темп у своїх виступах порівняно з чоловіками. Це може сприяти кращому сприйняттю інформації та створює враження розміреності та впевненості. Однак у ситуаціях, що вимагають емоційного залучення, жінки здатні змінювати темп, що підвищує їхню експресивність.

Дослідження показало, що ефективне використання пауз у мовленні дозволяє жінкам підкреслити важливі моменти, а також надати слухачам час для осмислення інформації. Жінки часто використовують паузи після важливих тверджень, що підвищує їхній авторитет і довіру до висловлювань.

Аналіз показав, що жінки активно використовують просодичні засоби для передачі емоцій, що робить їхній дискурс більш доступним і зрозумілим для аудиторії. Вони вміло поєднують інтонаційні зміни з невербальними сигналами (жестами, мімікою), що підсилює вплив їхніх повідомлень.

Результати також вказують на те, що жінки-політики стикаються зі специфічними викликами у сприйнятті їхнього мовлення. Наприклад, у деяких випадках використання традиційно “жіночих” просодичних характеристик (м’якість інтонації, певний ритм) може призводити до зменшення сприйняття авторитетності, що вимагає від них адаптації стилю мовлення до контексту.

Виявлено, що контекст, у якому відбуваються політичні виступи, суттєво впливає на просодичне оформлення. У напружених дебатах жінки використовують більш агресивні інтонаційні моделі, що свідчить про необхідність адаптації до специфіки комунікації в політичному середовищі.

Опитування слухачів показали, що ефективність використання просодичних засобів у мовленні жінок позитивно впливає на їхнє сприйняття як лідерок. Слухачі відзначали, що правильне використання інтонації та ритму підвищує довіру до політичних меседжів.

Отже, результати дослідження підкреслюють значення просодичних елементів у фемінному політичному дискурсі, демонструючи, як їхнє використання може впливати на сприйняття та ефективність комунікації жінок-політиків. Ці висновки відкривають нові горизонти для подальших досліджень у галузі мовленнєвої комунікації та гендерних студій, а також можуть стати основою для практичних рекомендацій щодо вдосконалення комунікаційних стратегій жінок у політиці.

Висновки дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу дозволяють узагальнити основні результати та підкреслити їх значення

для розуміння мовленнєвої комунікації жінок у політиці. Основні висновки можна сформулювати таким чином:

Дослідження підтвердило, що просодичні характеристики, такі як інтонація, ритм, акценти та паузи, відіграють ключову роль у формуванні політичних повідомлень. Ефективне використання цих засобів дозволяє жінкам-політикам підвищувати вплив своїх виступів, забезпечуючи емоційне залучення аудиторії та чіткість комунікації.

Жінки-політики демонструють здатність адаптувати свій мовний стиль до контексту та очікувань аудиторії. Це включає зміну темпу, використання пауз для підкреслення важливості інформації та зміну інтонаційних патернів у залежності від ситуації. Такі стратегії дозволяють їм ефективніше комунікувати та долати гендерні стереотипи.

Вивчення просодичного оформлення фемінного дискурсу вказує на вплив соціокультурних норм на сприйняття жіночого мовлення. Жінки, що займають політичні посади, часто стикаються з упередженнями, пов'язаними з їхнім стилем комунікації. Це підкреслює необхідність більшої уваги до гендерних аспектів у політичній комунікації.

Встановлено, що жінки активно використовують просодичні засоби для передачі емоцій, що робить їхнє мовлення більш доступним і переконливим. Це свідчить про важливість емоційної складової у політичному дискурсі, яка може підвищувати довіру до політичних повідомлень.

Результати дослідження відкривають нові напрямки для подальшого вивчення просодичного оформлення в контексті фемінного дискурсу. Дослідження можуть охоплювати порівняння з чоловічим політичним дискурсом, а також аналіз впливу нових медіа на стиль і стратегії комунікації жінок у політиці.

Загалом, дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу не лише розширює наукові уявлення про мовлення жінок у політиці, але й має практичне значення для розвитку ефективних комунікаційних стратегій. Вивчені особливості можуть слугувати основою для навчання жінок-політиків та підвищення їхньої впевненості у комунікації, що, у свою чергу, сприятиме збільшенню представленості жінок у політичному просторі та зміцненню їхнього впливу на суспільні процеси.

Перспективи дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу можуть бути розглянуті з кількох аспектів, що відкривають нові горизонти для подальших наукових пошуків і практичних застосувань.

Подальші дослідження можуть зосередитися на вивченні просодичних характеристик у різних жанрах політичного дискурсу, таких як дебати, виступи на конференціях, інтерв'ю та соціальні медіа. Це дозволить порівняти різні контексти та жанри, виявити специфічні просодичні стратегії та їх вплив на сприйняття політичних повідомлень.

Перспективним напрямком є порівняння просодичних особливостей фемінного та маскулінного політичного дискурсу. Це дослідження допоможе виявити гендерні відмінності у використанні мовленнєвих засобів, що, в свою чергу, може сприяти розумінню гендерних стереотипів у політичній комунікації.

Вивчення впливу соціальних медіа на стилі комунікації жінок-політиків також є важливим напрямком для майбутніх досліджень. Як просодичні характеристики адаптуються до умов онлайн-комунікації? Які нові форми мовлення виникають у цифровому просторі? Ці питання відкривають можливості для нових досліджень.

На основі результатів дослідження можна розробити рекомендації для жінок-політиків щодо використання просодичних засобів у своїй комунікації. Це може включати навчальні програми з розвитку публічних виступів, де жінки навчатимуться

ефективно використовувати інтонацію, ритм та паузи для підвищення впливу своїх повідомлень.

Перспективним є також дослідження впливу різних культурних контекстів на просодичні стратегії жінок-політиків. Які культурні норми і традиції впливають на стиль комунікації? Як це співвідноситься із загальносвітовими тенденціями у фемінному політичному дискурсі? Таке дослідження може дати нові знання про глобальний контекст політичної комунікації.

Включення різних дисциплін, таких як соціологія, психологія, культурологія та гендерні студії, може значно поглибити розуміння просодичного оформлення політичного дискурсу. Це дозволить створити багатогранний підхід до аналізу, враховуючи соціальні, психологічні та культурні чинники, що впливають на комунікацію.

Отже, перспективи дослідження просодичного оформлення фемінного політичного дискурсу є широкими і різноманітними, відкриваючи нові можливості для аналізу, навчання та практичного застосування отриманих знань. Це дослідження має потенціал не лише для розвитку теоретичних аспектів лінгвістики, але й для підвищення ефективності комунікацій жінок у політиці, що є важливим кроком до більшої рівності у політичному просторі.

Список використаної літератури:

1. Ковалевська, А. В. (2020). Аналіз політичного дискурсу: парадигма спіндокторінгу. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*, *XLI*, 42–61. <https://doi.org/10.17721/APULTP.2020.41.42-61>
2. Серякова, І. І. (2009). Політичний дискурс та семіотична особистість. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія*, *12(2)*, 115–120.
3. Feldman, O. (Ed.). (2020). *The rhetoric of political leadership: logic and emotion in public discourse*. Edward Elgar Publishing.

4. Shkvorchenko, N. (2022). How politicians become toxic: expression of toxicity in utterance & action & gesture. In *Proceedings of 2nd International Antalya Scientific Research and Innovative Studies Conference*, Antalya, Turkey, March 17–21, 2022 (pp. 156–158).

5. Slavova, L. (2015). Image of a leader's linguistic personality in political discourse. *Cognition, communication, discourse*, 11, 109-122.

Abstract. *The article explores the prosodic features of feminine political discourse as an essential element of the rhetorical strategies employed by women politicians. Prosody plays a key role in creating a persuasive and emotional impact on the audience, especially in the context of gender stereotypes and expectations of women in politics. The study analyzes the intonational, rhythmic, and tempo characteristics of speech used by women in political speeches, as well as their role in building authority, fostering trust, and mitigating potential bias from the audience. Special attention is paid to how vocal intonation and prosodic tools help create the image of a strong leader capable of influencing the political arena, overcoming traditional gender boundaries.*

Key words: *feminine political discourse, prosody, intonation, women politicians, rhetorical strategies.*

Anpilohova Ye.D.

Postgraduate student

Department of English Philology and Linguodidactics

Zaporizhzhia National University

Zaporizhzhia, Ukraine

INTERTEXTUALITY AS A COGNITIVE PARAMETER OF ENGLISH SCIENTIFIC-TECHNICAL DISCOURSE

Scientific and technical discourse performs a number of specific functions which are peculiar to it, such as the cognitive one, the informational one, the argumentative one, the communicative one, the explanatory one, the didactic one [5]. It should be noted that carrying out a comprehensive analysis of the scientific and technical discourse includes lingual-stylistic, linguocognitive, pragmatic and extra-linguistic aspects.

The study and analysis of cognitive aspects of scientific and technical discourse is a relevant topic for linguists in relation to the development of science, technology and

the digitalization of society. The study [1] is devoted to the study of intertextuality in scientific-technical discourse as one of such cognitive aspects.

The presence of intertextual relations is a distinctive feature of scientific and technical texts [2; 3; 4]. We have established a prototypical unit of intertextual communication in a scientific and technical text. It is formed as a triad “a quote in quotation marks + name and title reference + bibliographic reference”.

We highlight that citation is one of the means of realization of intertextual relations in scientific and technical discourse. Scientific citation is considered as an explicit inclusion; it is a marker of dialogism and a means of fragments integrating from primary source into another text.

The paper [1] is conducting a discourse analysis of English-language scientific and technical texts (scientific articles and engineering monographs). As a result, three types of direct citations were identified and established. This classification is based on the criteria of the form and volume of citations: the full ones, the reduced ones, and the segmented ones.

The full citations are verbatim repetition of an already existing text without abbreviations which represents a formulated and expressed opinion. So, the quotation in this case is a type of intertextual connection, when a fragment from the original text is integrated into the new text.

A reduced citation refers to the shortening of the original text in accordance with the purposes of citation. It is characterized by the use of the technique of syntactic fusion of the quotation and the author's text without any special introductory words or parenthetical structures. The transition to citation is done with the help of quotation marks, italics, or quotation marks and italics at the same time.

A segmented citation takes the form of structurally and semantically connected citation inserts that are used at frequent intervals. Markers indicating the introduction of a passage (italics, quotation marks, reference to the author or title of the paper and its year of issue) are required when using direct quotations.

The paper [1] points out and analyzes other types of explicit inclusions (indirect speech and author's narrative). These types are characterized by the presence of parenthetical structures, lexical, syntactic and lexical-syntactic markers, verbs and prepositional-verbal phrases.

References are considered as an implicit type of citation. It was established that in the case of using reference, the functions of intertextual relations are performed not by fragments of the primary text, but by paratext elements that point to the original source.

The influence of precedent phenomena on the organization of the text in the scientific and technical discourse is noted. Using the example of eponyms, it is proved that precedent phenomena are verbalized in the form of certain words, collocations or terms. This type of intertextuality does not have special textual demarcations: eponyms appeal to the existing apperceptive level of the author and reader of the scientific-technical text.

All provisions of the article [1] are illustrated by a large amount of authentic English language material.

The conducted analysis allows us to note that intertextual connections in the English-language scientific and technical discourse have a high level of significance in the established system of production, transmission and preservation of scientific-technical texts. Intertextual inclusions (both explicit and implicit ones) make it possible to integrate fragments of the original text into the author's text in one way or another. Therefore, the presence of intertextual connections is an indicator of the heterogeneity of the scientific and technical text, which is a condition for its dialogicity.

We see the prospects for further investigations in the study of other linguocognitive parameters of the English-language scientific and technical discourse.

Bibliography

1. Анпілогова Є. Д. Інтертекстуальність як когнітивний аспект англomовного науково-технічного дискурсу. *Нова філологія*. 2024. №96.
2. Батринчук З. Р. Поняття інтертекстуальності та підходи до його вивчення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2016. Вип. 61. С. 15-17.
3. Переломова О. С. Інтертекстуальність як системотвірна текстово-дискурсивна категорія. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2008. Вип. 34. С. 87-95.
4. Тацакович У. Т. Інтертекстуальність як аналогове мапування між фреймами. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2018. Т. 29 (68). № 4. С. 88-93.
5. Шевченко І. С., Морозова О. І. Проблеми типології дискурсу. *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : монографія (під заг. ред. Шевченко І. С.)*. Харків : Константа, 2005. С. 233-236.

Prihodko G. I.

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor at the Chair of English Philology and Linguodidactics
Zaporizhzhia National University
Zaporizhzhia, Ukraine*

PECULIARITIES OF PRAGMATIC ORGANIZATION OF TEXT

Speaking about the text as a subject of linguistic research, it should be noted that this notion is still interpreted in a different way, despite the already developed aspects of text theory, methodology and, finally, terminology.

The answer to the question, what the text is, can be found by means of resorting to linguistic analysis. The concept of the structural levels of language is the foundation of modern linguistic science in explaining the language structure. Evidently, text analysis at the morphological and syntactic levels is not adequate for the tasks of text linguistics, communicative and cognitive linguistics.

The attention should be paid to the fact that the text as a communicative unit has not had a sufficient single interpretation yet. In proper linguistic studies, the pragmatic and cognitive aspects are taken out of the brackets, and the text in this case appears as a kind of linguistic super-unit. The range of problems studied in this case, comes directly from issues, which are characteristic of proper linguistic units (categories): boundaries, integrity, informativeness, coherence, prospection, retrospection, etc. [2].

Studies of the text as a carrier of information are quite common. These works deal with the problems of communication in general, but mainly in terms of its cybernetic-informational interpretation (sender – channel – recipient) [1; 3, p. 191-197.].

And, finally, the general theory of communication considers the text as one of the components of a single communication process, that is, the relationship of the text with the elements of the common communicative scheme is analyzed.

The idea appears that the outlined range of questions does not settle the essential properties of the text. On the contrary, a number of phenomena – such as the selection of single elements of the text, its division, and others – clearly are beyond the indicated means of its description.

One more approach to the text that is more adequate for interpreting such phenomena must be mentioned: this is an address to the analysis of the cognitive aspects of the text, the cognitive potential of particular linguistic means and forms, semantic transformations, the study of various cognitive paradigms, cognitivism in general as an essential pragmatic inter-categorical feature of the text.

The text is characterized as a macro-sign, the unity of the text meaning is noted, the indivisibility of the sense-organizing principle [4]. Communication and cognitivism are understood as an active mental and intellectual process, and the text is used as a tool for such communication and cognition.

According to the very definition of activity, the text used in the communication process is a kind of instrument that serves to perform a specific task. Naturally, for its implementation, it must have a certain set of attributes that are used in a certain way when the text appears in the specified function.

The use of certain specific properties of the text in the process of communicative and cognitive activity will be called the pragma-cognitive organization of the text. The use of global properties of the text, correlated with its status as a holistic communicative-cognitive tool, will be defined as text strategies, and certain actions which are made with text elements can be determined as tactics.

The strategies include:

- 1) dynamism (the author's action that predetermines the form of the text);
- 2) informativeness (conscious transfer of information to the partner of the communicative act). It must be considered that such transference is not an end in itself, but is a component of a holistic communicative action aimed at achieving a specific goal;
- 3) activation (a certain result, which is reflected in the foreseen action of the interlocutor);
- 4) perspective of the text (focus on the implementation of the most important task). The perspective outlines the location of the language material and the way it is designed – the greater or lesser brightness of individual parts of the text, the emphasis of its elements, the detail or schematic elaboration;
- 5) effectiveness of the text (in contrast to dynamism, it corresponds to the chain of facts that make up the content of the text).

Text strategies are fixed in the text as signals of a certain topic. The location of such signals in the text has a specific purpose: if thematic expressions are

located in preposition to the text, they help the addressee form a hypothesis about the topic of the text so that the following sentences can be interpreted from top to bottom with respect to this macro sentence. If the signals are located in a postposition to the text, then they serve to check, recall and correct the macropropositions already highlighted by the addressee.

The above mentioned strategies are manifested and implemented with the help of tactics at the level of separate elements of the text. Tactics should include:

- 1) nomination (creation of propositive names of events);
- 2) predication (correlation of propositive names with reality);
- 3) thematization (fastening of propositive meanings into a single whole);
- 4) stylization (selection of language tools that provide the text with the necessary connotations in specific communication conditions);
- 5) actual division;
- 6) completeness of a sentence or other element of the text in the textual continuum.

Thus, the list of strategies and tactics of the text can be continued, since the text is a product of speech, which, in its turn, is the embodiment of the process of displaying the worldview in our minds, which is impossible without the cooperation of the language science with related humanities (psycholinguistics, logic, sociology, culturology).

Bibliography

1. Foley W. A. Theory. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 3. Oxford: Oxford Univ. Press, 1994. P. 1686–1688.
2. Homberger D. *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam, 2000. 666 S.
3. Makhachashvili R., Bakhtina A., Semenist I., Prihodko G., Prykhodchenko O. Emoji explication in digital communication: Logical-phenomenological experiment. *ACM International Conference Proceeding Series*, 2021. P. 191–197.
4. Mammadov A. *Studies in Text and Discourse*. Cambridge: Scholars Publishing. 2018. 133 p.

Zhaboruke I.A.,
PhD, Associate Professor,

*Associate Professor of the Department
of Germanic Philology and Methods
of Teaching Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical
University Named After K.D. Ushinsky,
Odesa, Ukraine*

Talanova L.G.,
*PhD, Associate Professor,
Professor of the Department of
Romance-Germanic Philology and
Foreign Languages Teaching
International Humanitarian University,
Odesa, Ukraine*

Historical Excursis into the Genre Theory

Trying to analyse the numerous points of view on the genre category, we did our best to take into consideration the most interesting ideas, and on this basis developed our own position and gave our own definition of the category of genre for further practical analysis of literary works.

The representatives of the formalistic approach (N. Pearson, R. Petsch, P. Wellek, and oth.) [3;4;5] see the value of literature, first of all, in its form. This is the main conception of modernistic aesthetics of the present time. It was worked out and formulated by an American literary critic N. Pearson –an outstanding genre theorist. He believed that an artist must create an appropriate architecture. As to the content, occupies a secondary place, and is subordinate to the form.[3, 63]

This methodological attitude treats the category of genre as a combination of purely formalistic characteristics, which perform constructive function. As for the content it is completely ignored.

The representatives of psychological school K. Burk[1], E. Bentley[цит. за 6] and oth. –ignore the form, and define the genre diversity of the literary works with the psychological relations of people to the world, with human emotions, with one`s philosophy of life. Thus, the notion of genre is disproportionately widened. Thus, literary criticism dissolves it in psychological and philosophic categories

The nihilistic approach to genre of, Hernadi P. declares genre “the most significant misconception”[2,11-43].His rejection of genre is explained by “indivisibility” of literature, and by the individuality of art, which are not subordinate to common rules. He was a representative of the psychological wing of literary criticism, who believed that literature was nothing more but intuitive psychological expression of a writer, and, at the same time, a specific phenomenon of linguistics.

At the same time a group of genre theorists were torn from the modern ideas and confined to the limits of the old school, they had their own difficult road in solving these problems. According to them, literature was seen as a specific, imaginative form of reflection and cognition of reality, and that was first of all, a result of social processes.

The existence of many various views on the category of genre proves that this theoretical problem is really challenging. So far, literary theorists have not found answers to its numerous questions. Such situation in the theory of literature is prevailing up to now. That is why there exist numerous difficulties in the attempts of literary critics to analyse the genre nature of a particular work of fiction. So a literary critic must, first of all, determine his own attitude towards genre and consequently stick to it in the process of the analysis.

The notion of genre was finally established in criticism when it was understood that there was continuity in literature, that is when people noticed that there are many common features in the books of various authors, no matter when and where they had

been written. This important circumstance was recorded in the numerous attempts of defining the category of genre. In some works genre was defined as the groups of similar works. "Each literary work, to a greater or lesser extent, imitates the earlier literature. If it were not for this imitation all works of fiction would be radically different and it would be impossible to group them into genres." [5, 96]

The category of genre is closely connected with the category of integrity of a work of fiction. It is widely accepted that, first of all, genre characterises a literary work as a completed whole. In case when the type of structural arrangement of a text is regarded, we characterise its genre. It is connected with another quality of genre – its complexity, heterogeneity. This category is subordinate to the most important pattern of creativity – the law of dialectic unity of form and content, and, it is absolutely impossible to understand the essence of this most complicated entity of form and content without taking it into consideration this dialectical law.

We agree to this viewpoint on genre as a category which consolidates both formal and informative side of a given literary work.

Under the form we understand the structural qualities of genre, which are clearly seen in a work of literature. We also attribute the most typical features of composition, type of narration, and also a steady complex of artistic devices and expression means to them. By the content we mean the deep, inner, genre qualities, connected with the particular of the moral and artistic message of the book. We should remember about such elements of a work of fiction as a plot, characters, etc. They also possess both formal and informative features. Depending on the aspect of viewing, any of these two components may come to the fore.

So, the genre category should be treated as a certain kind of literary production, which appeared alongside with historical development of literature. It possesses relatively steady properties of form and content. Being a universal and specific instrument of aesthetic investigation of reality, genre imparts features of a conceptual artistic whole to an individual work of fiction. The balance of formal and informative features, the conception of the author, tradition and readers' anticipation crisscrossed and reflected in genre.

We firmly believe that the analysis of genre structure of a particular book possesses a "universal character". Actually, the aim of a work of fiction is the analysis of artistic value and the ideas and of a work of literature, to reveal its unique nature (intellectual and aesthetic) on the one hand and to establish its genetic links, the degree of relationship with other pieces of fiction, and, thus, to find out its place in the literary process of this or that period of historic development.

To our firm belief, different elements of a literary work may act as genre-forming drivers, any of them may appear dominant, having determining influence on the specific character of genre.

To analyse the specific genre character of an individual literary work, we usually move in the direction of its general essence from individual, that is to its genre character.. This is quite understandable because "the genre character of the whole should be searched in itself – as a backbone of an individual artistic system", as an "inner form" based on the conflicts rooted in all kinds of art".[цит. за 6, 67]

This "inner form", however, contains common components with the correspondent components of other works of literature. To compare such elements the explorer is demanded to reveal their functioning in a particular piece of fiction, and to find out the sources of their similarity. It is the starting point for understanding genre sources of a particular work of fiction in line of a certain artistic tradition. These genre

sources are important to find as “the better and more detailed we know the genre contacts of an artist, the deeper can we penetrate into the peculiarities of its genre form and understand the interaction of originality and tradition in it better”[цит. за 7, 269].

References:

1. Burk K. Attitudes Towards History.: University of California Press, Los Angeles, 1984, 448p
2. Hernadi P. Beyond Genre. New Direction in Literary Criticism. Cornell Univ. Press: London, 1987, 270 p.
3. Pearson N. Literary Types or a Defence of Polonius.: “”English Institute Annal”, 1940, vol.1, P.24.
4. Petsch R. Vissen und Formen der Erzalkunst.: Halle, 1942.
5. Wellek R, Theory of Literature.: 1 kg Limited, 2018. 420 p.
6. Zhaboruke I.A., Gerkerova O.M., Milova M.M. Historical Aspect of Genre Category: Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, серія «Філологія. Соціальні комунікації», том 31 (70). №4, Київ, 2020.С.(132 – 139)
7. .Zhaboruke I.A., Gerkerova O.M., Milova M.M. Nature and Peculiarities of the Novel Genre (Historical Aspect) Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, серія «Філологія. Соціальні комунікації», том 32 (71). №6, Київ, 2021)(С138. -141)

2. СЕКЦІЯ «СЛОВ'ЯНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ»

*Світлицька В.Р.,
викладач кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов,
Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна*

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Гендерні аспекти освіти є важливим фактором, що впливає на якість та доступність освіти у вищих навчальних закладах України. У контексті розбудови демократичного суспільства та європейської інтеграції, питання забезпечення рівних можливостей для здобувачів та працівників галузі вищої освіти набуває особливого значення. Гендерна рівність у вищій школі сприяє розвитку толерантного освітнього середовища.

В Україні дослідження гендерних аспектів стали важливою частиною соціологічних, культурологічних і лінгвістичних досліджень. Серед відомих українських дослідників та дослідниць, які вивчають ці питання - О. Стадніченко [1], розглядає загальні питання запровадження гендерного підходу в освітній процес у вищій школі С. Гладченко [2], Т. Деділова,

І. Токар [3]. У 2016 році було видано посібник «Гендерний аудит діяльності вищих навчальних закладів» [4], який став важливим інструментом удосконалення діяльності та управління ВНЗ. Теоретичний матеріал для

спецкурсів та круглих столів надав посібник «Гендерна рівність і розвиток: погляд у контексті Європейської стратегії України» [5].

Стан гендерної рівності у вищій школі України. Вищі навчальні заклади в Україні традиційно мають високий рівень залучення жінок. За статистикою, у деяких напрямках (наприклад, гуманітарні науки, педагогіка, медицина) жінки значно переважають, тоді як у технічних і природничих науках кількість студенток і викладачок є відносно меншою. Проте студенти жіночої статі не завжди мають рівні можливості зі студентами чоловічої статі в академічній та професійній сферах, оскільки існують певні бар'єри, зокрема щодо кар'єрного зростання та академічного розвитку жінок.

Ключові показники гендерної нерівності:

- Низьке представництво жінок на керівних посадах в університетах (ректори, проректори).
- Гендерний розрив у наукових та дослідницьких позиціях, особливо на рівні старших наукових співробітників та професорів.
- Менша залученість жінок у технічні та природничі напрями, зокрема у сферу STEM (наука, технології, інженерія, математика).

Причини гендерних розбіжностей у вищій школі. Серед причин гендерного дисбалансу у вищій освіті можна виділити культурні, соціальні та економічні фактори:

1. Традиційні стереотипи: у суспільстві зберігаються стереотипи, згідно з якими певні професії "краще підходять" для чоловіків або жінок. Це може впливати на вибір спеціальності та професійного шляху молодих людей.

2. Нерівномірний розподіл домашніх обов'язків: жінки, особливо на пізніх етапах кар'єри (наприклад, отримання вчених ступенів), часто мають подвійне навантаження — кар'єра і сім'я. Це може обмежувати їхній час і ресурси для повноцінного розвитку.

3. Відсутність мотиваційних та інформаційних кампаній для жінок у STEM-напрямах: відсутність підтримки та мотиваційних програм для дівчат, які обирають технічні та природничі спеціальності, також може стати причиною недостатнього представництва жінок у цих сферах.

Вплив гендерної нерівності на освітній процес. Гендерна нерівність може мати негативні наслідки для всього освітнього процесу:

- Зниження якості освіти: якщо студентки та студенти не мають рівних можливостей для навчання і кар'єрного розвитку, це може призвести до втрати кваліфікованих кадрів та зниження якості наукових досліджень.

- Дискримінація та гендерні стереотипи: відсутність гендерної чутливості в навчальних програмах та освітньому процесі загалом може призводити до закріплення стереотипів та створення дискримінаційного середовища.

- Зниження мотивації: гендерні стереотипи та приховані бар'єри можуть знижувати мотивацію студенток продовжувати навчання та наукову діяльність, особливо у сферах, де жінки традиційно представлені менше.

Механізми подолання гендерної нерівності у вищій освіті. З метою подолання гендерного дисбалансу в освітньому процесі, вищі навчальні заклади можуть реалізовувати наступні підходи:

1. Впровадження гендерно-чутливих навчальних програм: навчальні курси повинні включати теми гендерної рівності, дослідження гендерних стереотипів і їхнього впливу на суспільство. Це сприятиме формуванню свідомості щодо питань гендеру серед студентів.

2. Гендерна просвіта для викладацького складу: навчання викладачів основам гендерної рівності допоможе створити сприятливе середовище, у якому уникатимуться дискримінаційні висловлювання або поведінка.

3. Розширення можливостей для жінок у STEM-напрямах: підтримка жінок у науці й техніці за допомогою стипендій, спеціальних програм та менторства допоможе залучити більше жінок до цих сфер.

4. Підтримка гендерної рівності у кар'єрному зростанні: забезпечення прозорих умов кар'єрного розвитку для всіх викладачів і викладачок, стимулювання рівного представництва на керівних посадах та в академічних дослідженнях.

5. Створення комфортного освітнього середовища: адаптація інфраструктури та організація освітнього процесу таким чином, щоб враховувати потреби різних категорій студентів і студенток.

Доцільно зазначити, що у 2018 році Рада Європи прийняла нову Стратегію гендерної рівності [7]. Сорок сім країн, у тому числі Україна, взяли на себе зобов'язання впроваджувати нову стратегію на національному та місцевому рівнях, а саме: запобігати гендерним стереотипам і гендерній дискримінації, боротися з насильством щодо жінок, забезпечувати рівний доступ жінок до правосуддя, збалансовану участь жінок у прийнятті політичних і соціальних рішень, а також захищати жінок-біженок і іммігрантів.

Отже, актуальною проблемою в Україні є підвищення гендерної культури в освітніх закладах, що досягається шляхом застосування гендерного підходу в освітньому процесі вищих навчальних закладів. Такий підхід передбачає заохочення студента до тих видів діяльності, які

йому цікаві, не звертаючи уваги на такі аспекти, як «жіноча» чи «чоловіча» професія або поведінка [3, с. 108].

Задля реалізації гендерного підходу в процесі вивчення історії України, вітчизняної літератури, української мови, української культури має акцентуватися увага студентів на діяльності видатних українських жінок, зокрема київській княгині Ользі, доньці князя Ярослава Мудрого Анні, громадській активності та творчості Лесі Українки та Ліни Костенко, таланті та всесвітній славі Соломії Крушельницької, досягненнях Галшки Гулевичівни, Олени Теліги, Алли Горської та багатьох інших відомих жінок.

Висновки

Забезпечення гендерної рівності у вищій школі України є важливою складовою побудови демократичного та справедливого суспільства. Університети можуть відігравати провідну роль у формуванні свідомості щодо гендерних питань і забезпеченні рівних можливостей для всіх студентів та студенток. Подолання гендерної нерівності в освіті сприятиме підвищенню якості навчання та стимулюватиме розвиток потенціалу всіх учасників освітнього процесу.

Список використаної літератури:

1. Стадніченко О. Інтеграція гендерних підходів у викладання політичної теорії. *Науковий вісник: збірник наукових статей Національного авіа-ційного університету*. 2011. С. 87–92. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/325943075.pdf>.
2. Гладченко С. Проблеми впровадження гендер-ної політики в освітній галузі сучасної України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія*. 2017. Вип. 2. Ч. 3. С. 153–156.

3. Деділова Т., Токар І. Сучасні реалії впровадження гендерного підходу в системі вищої освіти України. *Наука і освіта*. No 1. С. 107–114.

URL:

http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_met a&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=NiO_2016_1_23

4. Світайло Н., Савельєва Ю., Давліканова О. Гендерний аудит діяльності вищих навчальних закладів. *Fridrich Ebert Stiftung* : Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти. 2016. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/49772>.

5. Гендерна рівність і розвиток: погляд у контексті Європейської стратегії України. Київ : Заповіт, 2016. URL: <https://genderindetail.org.ua/library/ukraina/genderna-rivnist-i-rozvitok-poglyad-u-kontexti-evropeyskoi-strategii-ukraini-134563.html>.

6. Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018–2023 роки (2018). URL: https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/vpr_g_p.pdf.

Роман Уваров,
студент спеціальності 227 «Терапія та реабілітація»
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна
Науковий керівник Наталія Коробкова,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри романо-германської філології та
методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПОЛІКУЛЬТУРНІ КОМПЕТЕНЦІЇ В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ

У сучасному світі, де глобалізація та міграційні процеси створюють багатомовні та полікультурні суспільства, медична освіта стикається з новими викликами. Одним із ключових аспектів є забезпечення високого рівня багатомовної та полікультурної компетенції серед медичних працівників. Це необхідно для ефективного надання медичної допомоги пацієнтам з різних культурних та мовних середовищ.

Діяльність лікарів регламентована, зокрема, клінічними протоколами. Чому це важливо?

Уявіть собі світ, де кожен медичний працівник має доступ до найновіших та найкращих практик. Це можливо завдяки документам, розміщеним на сайті Міністерства охорони здоров'я України (guidelines.moz.gov.ua/documents). Вони є ключем до підвищення якості медичних послуг у нашій країні.

Що ви знайдете?

Протоколи лікування є детальними інструкціями, які допомагають медичним працівникам виконувати певні процедури та лікування. Вони забезпечують стандартизацію медичної допомоги та зменшують ризик помилок. Основні елементи протоколів лікування:

— Протоколи містять чіткі кроки, які необхідно виконати для надання медичної допомоги, що забезпечує послідовність та точність.

— Вони включають алгоритми, які допомагають медичним працівникам ухвалювати рішення в різних клінічних ситуаціях.

— Протоколи часто містять ілюстрації, схеми та таблиці, що полегшує їхнє розуміння та використання.

Методичні рекомендації надають поради та інструкції, спрямовані на покращення медичної практики та підвищення кваліфікації медичних працівників. Вони охоплюють широкий спектр тем від організації роботи

медичних закладів до специфічних клінічних процедур. Основні аспекти методичних рекомендацій:

— Вони містять конкретні поради щодо покращення медичної практики, що допомагає медичним працівникам ефективніше виконувати свої обов'язки.

— Рекомендації включають навчальні матеріали, які сприяють підвищенню кваліфікації та професійному розвитку медичних працівників.

— Методичні рекомендації можуть бути адаптовані до специфічних умов та потреб медичних закладів, що робить їх більш ефективними.

Для кого це?

Лікарі та медсестри є основними користувачами клінічних протоколів та методичних рекомендацій. Вони використовують ці документи для підвищення своєї кваліфікації та покращення якості лікування пацієнтів. Основні аспекти:

— Клінічні протоколи та методичні рекомендації надають лікарям та медсестрам доступ до найновіших знань та практик, що дозволяє їм постійно вдосконалювати свої навички.

— Використання уніфікованих протоколів забезпечує стандартизацію медичної допомоги, що зменшує ризик помилок та підвищує якість лікування.

— Чіткі інструкції та рекомендації сприяють кращій комунікації між медичними працівниками, що є важливим для координації лікування пацієнтів.

Студенти медичних закладів вищої освіти використовують клінічні протоколи та методичні рекомендації як навчальні матеріали для підготовки до своєї майбутньої професії. Основні аспекти:

- Протоколи та рекомендації надають студентам доступ до актуальних знань та практик, що є важливим для їхнього навчання.

- Використання покрокових інструкцій допомагає студентам розвивати практичні навички, необхідні для роботи в медичній сфері.

- Студенти отримують можливість ознайомитися з реальними клінічними ситуаціями та методами їх вирішення, що готує їх до майбутньої професійної діяльності.

Адміністратори медичних закладів використовують клінічні протоколи та методичні рекомендації для впровадження нових стандартів та покращення організації роботи закладу. Основні аспекти:

- Адміністратори можуть використовувати протоколи для впровадження єдиних стандартів лікування у своїх закладах, що підвищує якість медичних послуг.

- Методичні рекомендації допомагають організовувати навчальні програми для медичного персоналу, що сприяє підвищенню їхньої кваліфікації.

- Використання протоколів дозволяє адміністраторам ефективніше моніторити та оцінювати якість надання медичних послуг, що сприяє постійному вдосконаленню роботи закладу.

Непересічну роль у покращенні комунікативних процесів відіграє міжнародна анатомічна термінологія. Сайт anatom.ua надає доступ до уніфікованої анатомічної термінології, що є важливим для точного та однозначного спілкування між медичними працівниками різних країн.

Використання стандартних термінів сприяє розвитку багатомовної компетенції та забезпечує зрозумілість медичних термінів у всьому світі.

На сайті розміщено різноманітні навчальні матеріали, включно з текстовими описами, ілюстраціями, схемами та таблицями. Ці матеріали охоплюють всі аспекти анатомії, від основних понять до детальних описів органів та систем органів.

Сайт пропонує інтерактивні тести, які допомагають студентам та медичним працівникам перевірити свої знання з анатомії. Це ефективний спосіб підготовки до іспитів та підвищення кваліфікації.

Сайт структуровано за основними розділами анатомії, зокрема остеологія (вивчення кісток), артрологія (вивчення з'єднань кісток), міологія (вивчення м'язів), спланхнологія (вивчення нутрощів), ангіологія (вивчення серцево-судинної системи), неврологія (вивчення нервової системи) та інші.

Окремий розділ присвячено функціональній анатомії, яка вивчає будову органів та систем органів у зв'язку з їхніми функціями. Це допомагає зрозуміти, як анатомічні структури працюють у реальних умовах. Переваги використання сайту anatom.ua:

- Сайт доступний онлайн, що дозволяє користувачам з будь-якої точки світу отримувати необхідну інформацію.
- Матеріали доступні різними мовами, що сприяє розвитку багатомовної компетенції серед медичних працівників.
- Інформація на сайті регулярно оновлюється, що забезпечує її відповідність сучасним науковим знанням та практикам.
- Використання інтерактивних елементів, таких як тести та інтерактивні мапи, робить процес навчання більш цікавим та ефективним.

Сайт anatom.ua є важливим інструментом для медичних працівників, студентів та всіх, хто цікавиться анатомією. Він сприяє підвищенню якості медичної освіти та розвитку багатомовної та полікультурної компетенції.

Викладене вище зумовлює такі висновки. Клінічні протоколи забезпечують стандартизацію медичної допомоги, що підвищує її якість та зменшує ризик помилок. Вони надають медичним працівникам доступ до найновіших рекомендацій та покрокових інструкцій для лікування різних захворювань.

Використання уніфікованої анатомічної термінології сприяє точному та однозначному спілкуванню між медичними працівниками різних країн. Це особливо важливо у багатомовних та полікультурних середовищах, де медичні працівники повинні ефективно комунікувати з пацієнтами з різних культурних та мовних груп.

Сучасні цифрові платформи, такі як сайт anatom.ua, надають доступ до інтерактивних навчальних матеріалів та тестів, що сприяє підвищенню кваліфікації медичних працівників та студентів. Інноваційні освітні програми, що включають навчання декількома мовами та курси з культурної чутливості, допомагають розвивати багатомовну та полікультурну компетенцію.

Студенти медичних закладів вищої освіти використовують клінічні протоколи та анатомічну термінологію для навчання та підготовки до майбутньої професії. Це допомагає їм розвивати практичні навички та готуватися до роботи у реальних клінічних умовах.

Адміністратори медичних закладів використовують клінічні протоколи для впровадження нових стандартів лікування та організації роботи закладу. Це сприяє підвищенню якості медичних послуг та ефективності роботи медичних установ.

Клінічні протоколи та анатомічна термінологія є невід'ємними компонентами сучасної медичної освіти та практики. Вони сприяють підвищенню якості медичних послуг, розвитку багатомовної та полікультурної компетенції, а також забезпечують ефективне навчання та підготовку медичних працівників. Використання цих інструментів допомагає створити єдині стандарти медичної допомоги, що є ключем до надання найкращої можливої допомоги пацієнтам у глобалізованому світі.

Список використаних джерел

1.Офіційний ресурс Міністерства охорони здоров'я України, де розміщені медичні стандарти, уніфіковані клінічні протоколи медичної допомоги та інші нормативні документи. [ПОСИЛАННЯ](#)

2.Міжнародні клінічні протоколи, які використовуються для стандартизації медичної допомоги. [ПОСИЛАННЯ](#)

3. Клінічні протоколи: розширено перелік джерел клінічних настанов. [ПОСИЛАННЯ](#)

4. TERMINOLOGIA – ANATOM | The ANATOMIST. [ПОСИЛАННЯ](#)

5. МЕДИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ. [ПОСИЛАННЯ](#)

Коробкова Н.К.,

*кандидат філологічних наук, доцентка
кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна*

Чернега А.В.

*студентка 2-го курсу магістратури,
факультет лінгвістики та перекладу
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна*

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ КІНОСТРІЧКИ «СТОКЕР» ПАКА ЧХАН УКА THE INTERMEDIALITY OF PARK CHAN-WOOK'S “STOKER”

Анотація. У статті здійснюється інтермедіальне порівняння кінострічки «Стокер» південнокорейського режисера Пака Чхан Ука та готичного роману «Дракула» ірландського письменника Брема Стокера, досліджується їх алюзивність, зв'язок декадансом, основна кольорова палітра та її метафоричність, визначається вплив різних факторів на сприйняття жінки в суспільстві.

Ключові слова: інтертекстуальність, інтермедіальність, алюзивність, вампіризм, колір, декаданс, нуар, метафора.

Abstract. The article provides an intermedia comparison of the film *Stoker* by South Korean director Park Chan-wook and the Gothic novel *Dracula* by Irish writer Bram Stoker, examines their allusiveness, connection with decadence, the main color palette and its metaphorical nature, and determines the influence of various factors on the perception of women in society.

Key words: intertextuality, intermediality, allusiveness, vampirism, color, decadence, noir, metaphor.

Постановка проблеми. Проблема дослідження інтермедіальності кінострічки «Стокер» Пака Чхан Ука пов'язана з питанням взаємодії різних видів мистецтв, які сплітаються в єдину кінематографічну форму, створюючи багатопланову систему образів і смислів. Інтермедіальність у даному фільмі виявляється через посилання на літературні, кінематографічні, естетичні та інші візуальні та звукові джерела, що підсилюють емоційну та жанрову складову стрічки. Проблема полягає у з'ясуванні, як режисер використовує ці міжмистецькі елементи для передачі певних ідей і сенсів, а також у виявленні ролі інтермедіальності в створенні наративного та візуального простору фільму.

Актуальність полягає в тому, що сучасний підхід у дослідженні враховує міжмистецькі поєднання мистецтвознавчих, культурологічних, філософсько-

естетичних, літературознавчих та лінгвістичних аспектів наукового аналізу. У сфері українських кінодосліджень фільм «Стокер» не набував поширеної уваги, через складнощі виявлення паралелей, хоча на теренах західних науковців фільм вже давно отримав заслужовану увагу. Аналіз інтермедіальності фільму відкриє нові перспективи для дослідження сучасного кінематографа як поліфонічного мистецтва, де перетин різних художніх мов стає ключем до оригінальних ідейних та візуальних рішень.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження та порівняння термінів «інтертекстуальність» та «інтермедіальність» було проведено у роботах найвідоміших іноземних лінгвістів-семіологів Р. Якобсона, Р. Варта, М. Фуко, У. Еко, А. Беннета, О. Розеншток-Хюссі, С. Фіш, Р. Богранда, М. Ріффатера, Ж. Дерріда, К. Леві-Стросса й ін. У своїх роботах вони аналізували, як текст може взаємодіяти з іншими медіа, зокрема кіно, музикою, живописом, і як цей процес впливає на інтерпретацію та осмислення змісту. Завдяки їхньому внеску інтермедіальність стала важливим інструментом для розуміння механізмів впливу різних видів мистецтва на літературний текст, а також на створення нових смислів у межах культурного простору. Українські дослідниці та дослідники І. Вежневель, І. Можарівська, В. Просалова, Т. Бовсунівська, А. Саприкіна, О. Маленко, Е. Циховська, І. Чаюн тощо, теж цікавляться цією темою та різноаспектно досліджують інтертекст.

Об'єктом дослідження є фільм «Стокер» південнокорейського режисера Пака Чхан Ука та роман «Дракула» ірландського письменника Брема Стокера.

Предмет – образність кольорової палітри фільму та книги.

Мета статті привернути увагу українських дослідників до теми алюзивного та метафоричного інтермедіального аналізу кінострічок, спровокувати сучасників на подальші роботи зробивши свій внесок у цій галузі досліджень.

Завданнями цієї статті буде:

1) визначити поняття інтермедіальності та інтертекстуальності у загальному мистецтвознавстві;

2) визначити зв'язок кінострічки «Стокер» південнокорейського режисера Пака Чхан Ука із готичним романом «Дракула» ірландського письменника Брема Стокера;

3) з'ясувати, які алюзії, символи та метафори були використані і фільмі «Стокер» та що хотів цим донести режисер.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інтермедіальність» та «інтертекстуальність» почали з'являтися у 50–60-ті роки ХХ століття, чим підкреслили актуальність міжмистецьких зв'язків та їх безперервне переосмислення. Як зазначає Ірина Чаюн, «під інтермедіальністю у найширшому сенсі можна розуміти всі культурні ареали, розташовані в медіапросторі на межі різноманітних художніх жанрів» [3, с. 254], тобто мистецтво, у будь-якому своєму прояві, може бути на пряму пов'язано з іншим, що допоможе створити нові зв'язки та заново інтерпретувати раніше відомі.

Основна засновниця теорії інтертекстуальності Юлія Крістева утвердила ідею інтертекстуальної природи, підкреслюючи, що кожен текст є інтертекстом. Вона вважала, що жоден текст не існує ізольовано, а завжди є частиною більшого культурного та текстового простору, який впливає на його зміст і сприйняття. Інтертекстуальність, за Крістевою, проявляється у зв'язках і діалозі між текстами різних епох, культур та жанрів, створюючи багатошаровий контекст для розуміння. І як зазначає Аліна Саприкіна «інтертекстуальність репрезентує

зв'язок одного тексту з іншими, що виявляється в межах цього ж тексту, тобто ключовою проблемою інтертекстуальності постає проблема „тексту в тексті”, увага концентрується на специфіці внутрішньотекстових зв'язків»[1, с. 89]

Інтермедіальність же описується дослідниками декількома методами і одним з них є «специфічний тип міжмистецьких зв'язків у художньому творі, що виникає внаслідок переплетення кодів різних видів мистецтв» [1, с. 90]. Тобто головною ціллю інтермедіального аналізу є міждисциплінарний та міжмистецький підхід у дослідженні медіаконтенту. Науковці беруть за основу загальноестетичні закономірності розвитку художнього мислення впроваджуючи усі можливі аспекти, щоб дослідити аудіовізуальний продукт.

Яскравим прикладом інтермедіальності може стати кінострічка «Стокер» південнокорейського режисера Пака Чхан Ука. З назви фільму стає зрозумілим її віддалений зв'язок з художнім твором «Дракула» ірландського письменника Брема Стокера, а після перегляду можна відслідкувати алюзивність деяких елементів із книгою. Сам режисер неодноразово був в центрі обговорень кінокритиків, через свої структурні роботи, насичені особистою філософією та мистецьким поглядом на кіно. У інтерв'ю Елісон Хофман-Хан він сказав «I want and try to make films that an audience can physically react to» [6, р. 186]. Його головна мета це дозволити глядачам відчувати увесь спектр людських емоцій та відчувати справжнє виснаження після перегляду стрічки.

Провідною емоцією фільму «Стокер» є втрата, так як головна героїня – Індія Стокер – втрачає батька перед настанням свого повноліття, але режисер додатково посилив цей настрій, додаючи у фільм відчуття ізоляції

аристократичного світу. Недовіра головної героїні до суспільства, індивідуалізм та імморалізм кожного героя фільму, дозволяє відчуті декадентський естетизм, який можна також розглянути в контексті готичного жанру в літературі. Враховуючи, що декадентський рух сформувався на рубежі XIX і XX століть, коли формувалася феміністична критика та приріст творів готичного жанру, можна зробити висновок, що режисер передав не тільки сюжетні елементи твору, а і осучаснену естетику того періоду у стилі неонуару.

Як зазначає Філоненко, нуар «виник у середині XX століття, пережив кілька “ренесансів” і трансформацій і наразі постає у вигляді неонуару або постнуару»[2, с.24]. Дослідники точно не можуть визначити чи є нуар жанром, чи все ж його варто описувати як стиль, але варто зазначити, що він має ряд характеристик, притаманних тільки йому. Однією з таких, як зазначили харківські дослідники є алюзивність, тому що вона «become metaphorical and gradually turn into artistic and stylistic generalizations»[7, р. 62]. Даному стилю притаманні темні похмурі кольори, депресивність, ізолюваність від світу та трагічність, але найголовнішим є бажання помсти, домінування та влади, що віддалено нагадує готичний жанр художньої літератури. Один з кінокритиків описав готику у фільмі «Стокер», як «a terror that delights, a drama featuring women in romantic and physical distress»[5], описуючи фільм справді винятковою роботою через поєднання готичного та неонуарного стилю.

Посилаючись на такий опис можна прослідкувати, що як у творі «Дракула», так і у фільмі «Стокер» відтворена готична кольорова палітра, із чорного, білого та червоного. Наприклад, коли у романі Артур Холмвуд, Квінсі Морріс, Джек Сьюард та Абрахам Ван Гельсінг прийшли на цвинтар вбити перетворену на вампіра Люсі Вестенра, вони «by common consent we had all put on black

clothes»[4, p. 177]. Чорний одяг тут символізує траур, через втрачену невинність Люсі та її духовну смерть. У фільмі ж, чорно-білий символізм присутній у взутті Індії Стокер, яке дарують дівчині на кожен день народження. Режисер обираючи консервативні кольори, не дозволяє героїні подорослішати, але враховуючи психологічний зв'язок Індії з братом її батька Чарлі Стокером, він впроваджує в сюжет подарунок від Чарлі - червоні підбори, як знак фізичного та ментального повноліття.

Червоний колір у творі та фільмі використовується, як потужний символ, що асоціюється з кров'ю, смертю, тілесністю та пристрастю. Брем Стокер використовує червоний для передачі життєвої енергії, яку втрачає Люсі Вестенра, коли стає жертвою вампіризму. Описуючи її зовнішність, він відзначає, що «the red seemed to have gone even from her lips and gums, and the bones of her face stood out prominently» [4, p.100], підкреслюючи процес виснаження й спустошення. В той же час, коли Дракула вперше вкусив її забираючи кров, це стало символом втрати волі, життя та контролю, що перетворює жертву на підвладну істоту, позбавлену самостійності та людськості.

Таке кольорове поєднання як білий з червоним, може означати втрату невинності та особисту психологічну трагедію. Одягаючи головну героїню фільму у біле, Пак Чхан Ук показує її недоторкастість, але як тільки вона порушується елементи її одягу набувають глибокого червоного кольору. В рецензії Daniel Garrett характерним стане опис головної героїні «young woman who experiences a rather perverse sexual awakening through her uncle's seductive presence» [8]. Враховуючи загальносуспільне уявлення про те, що червоний колір є кольором пристрасті та збудження, можна зрозуміти чому Індія починає одягати все більше червоного у присутності Чарлі Стокера.

Кінокритик Daniel Garrett також помітив, що «Evelyn and India Stoker are both very pale» [8]. З однієї сторони він написав, що бліда шкіра це відсилка на вампіризм, але разом з тим це можна інтерпретувати, як ізолюваність дівчини та її матері від зовнішнього світу та бажання самотності, особливо після того, що сталося з батьком Індії. Відсутність рожевого рум'янцю на шкірі підкреслює «eerie complexions of mother and daughter» [8], які можна зрозуміти в контексті опису усіх героїнь книги після укусу графа Дракули. Така інтермедіальна взаємодія кіно та письменництва, показує, наскільки важливу роль відіграє концепт кольору в медіа та літературознавстві.

Із написаного вище, стає очевидним, що головними героями є саме жінки, тому що чоловіки як в книзі, так і у фільмі, прагнуть вплинути саме на них. Чарлі Стокер з фільму поєднує в собі, як маскулінні так і фемінні риси, тим самим його можна прирівняти до графа Дракули з книги, який, за думками науковців вважається небінарним. Judith Halberstam базує своє розуміння готичного монстра на ідеї його небінарності, за якою він вбирає «the fragments of otherness into one body» [9, p. 337]. Монстр постає не як істота з чітко визначеною фемінною чи маскулінною природою, ані з конкретною етнічною або релігійною належністю; натомість він об'єднує в собі риси, поведінкові й фізичні особливості різних категорій, формуючи образ, який руйнує звичні межі ідентичності.

Описуючи Чарлі Стокера з фільму, кінокритик Daniel Garrett теж прослідкував, що на початку він здається вільним від соціальних обмежень, але ним керує особиста одержимість і ілюзія волі. Він поєднує в собі прагнення до свободи, але його обмежує минуле, тому насправді його оточує неволя. Враховуючи таку думку, можна прокласти паралель з Ренфілдом та Дракулою

одночасно, тому що кожен з цих персонажів має свої фізичні та психологічні обмеження, які заважають жити повноцінне життя.

Висновки. Аналізуючи інтермедіальність фільму «Стокер» Пака Чхан Ука можна побачити, наскільки важливими є міжмистецькі зв'язки для сучасного мистецтва та літератури. Інтермедіальність, охоплює взаємодію між різними жанрами мистецтва, створюючи простір для переосмислення та розширення культурних образів. Режисер створив численні алюзії на класичний готичний роман «Дракула» Брема Стокера, чим не лише передав певний візуальний та емоційний зміст, а й розкрив теми ізоляції, втрати та трансформації героїв. Одним із вагомих алюзивних елементів став колір, що дозволило глибше аналізувати схожості з художнім твором та посилило сенсові та емоційні аспекти, створюючи багатошарову естетичну цілісність.

Перспективи дослідження. Подальше вивчення інтермедіальності стрічки «Стокер» Пака Чхан Ука дозволить поглибити знання у аналізі візуальних і літературних мотивів будь-якого іншого мультимодального тексту. Залучення сучасних підходів до інтермедіальності сприятиме глибшому аналізу новаторських прийомів режисера, що допоможе актуалізувати подальші дослідження кінострічок в контексті їх порівняння з літературознавством. Також дослідження фільму у контексті інших жанрів та стилів (наприклад, трилер, психологічний горор, нуар) та інтертекстуальних посилань на літературні і кінообрази допоможе зрозуміти специфіку авторського стилю Пака Чхан Ука.

Список використаних джерел:

1. Саприкіна А. Інтертекстуальність та інтермедіальність: кореляція понять / А. Саприкіна // Актуальні проблеми української літератури і фольклору. - 2010. - Вип. 15. - С. 87-93. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apulf_2010_15_14. (date of access: 25.10.2024).

2. Філоненко С. О. 100 відтінків чорного. Нуар як жанр і стиль сучасної масової літератури / С. О. Філоненко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Філологічні науки. - 2014. - Вип. 2. - С. 24-31. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2014_2_5 (date of access: 24.10.2024).
3. Чаюн І. ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ ЯК ПРИНЦИП ПОБУДОВИ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ). *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Т. 2, № 64. С. 253–257.
4. Bram Stoker. *Dracula*. Hertfordshire : Wordsworth Editions Limited, 1993. 327 p.
5. Film Analysis: Stoker (2013) by Park Chan-wook. *Asian Movie Pulse*. URL: <https://asianmoviepulse.com/2024/02/film-analysis-stoker-2013-by-park-chan-wook/> (date of access: 27.10.2024).
6. Hoffman-Han A. ‘You Can't Help But Feel Uncomfortable, Even Though You're Smiling’: An interview with Park Chan-wook. *Journal of Japanese and Korean Cinema*. 2012. Vol. 4, no. 2. P. 185–193. URL: https://doi.org/10.1386/jjkc.4.2.185_7 (date of access: 24.10.2024).
7. Markhaichuk N., Riabukha N., Tarasov V. “BLACK MOVIES”: GENRE MEMORY OF THE NOIR FILM LANGUAGE IN THE SYSTEM OF AUDIOVISUAL TRANSFORMATIONS (1970s – 2010s). *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University, Series "The Theory of Culture and Philosophy of Science"*. 2021. No. 63. P. 57–67. URL: <https://doi.org/10.26565/2306-6687-2021-63-07> (date of access: 24.10.2024).
8. Suspense, Shock, and a Horrifying Family: the film Stoker, written by Wentworth Miller, directed by Park Chan-wook, and starring Nicole Kidman. *Offscreen*. URL: <https://offscreen.com/view/chan-wook-stoker> (date of access: 27.10.2024).
9. Technologies of Monstrosity: Bram Stoker’s *Dracula*. 1999. URL: <https://doi.org/10.5040/9781350391710.ch-009> (date of access: 25.10.2024).

3. СЕКЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Адамова Г. В.

*доктор філософії з освітніх, педагогічних наук,
в.о. деканеси факультету лінгвістики та перекладу
Міжнародний гуманітарний університет,
м.Одеса, Україна*

МІСЦЕ І РОЛЬ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Латинська мова, відображуючи культурний доробок римської цивілізації, в умовах розвитку інноваційного суспільства не тільки зберігає

свій потужний розвивально-дидактичний ресурс як фундаментального інструменту пізнання, але й дозволяє здобувачам вищої освіти доторкнутися до стародавньої культури і значно розширити власну ерудицію, розвинути пам'ять, вдосконалити логічне, критичне й креативне мислення. Крім цього, латинська мова й досі відіграє роль провідного джерела розробки й оновлення термінологічних систем різних галузей науки, включаючи й германську філологію. Зумовлено це тим, що лаконічність і ефективність висловлювань зробили латинську мову універсальним засобом наукової, ділової й професійної комунікації, який значно спрощує міжнародні контакти, дозволяючи суб'єктам міжкультурного спілкування швидше й точніше зрозуміти судження один одного.

Не зважаючи на безцінний розвивально-дидактичний потенціал латинської мови, розвиток якої бере свій початок з давніх часів й в наступний час сприймається як 2500-річна європейська літературна мова, яка відчутно вплинула на становлення й процес формування особливої – європейської культури, у сучасній зарубіжній та українській науково-педагогічній спільноті точаться досить гострі дискусії щодо доцільності її вивчення здобувачами різних спеціальностей, зокрема бакалаврами спеціалізації 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька. При цьому, прихильники вивчення латинської мови, переконливо аргументують, що остання, полегшуючи розуміння коренів західного світу, відіграє у процесі підготовки бакалаврів германської філології найсуттєвішу роль, оскільки більшість сучасних європейських мов, у тому числі й німецька мова, мають спільне походження з латинською, деяку схожість у словниковому запасі й лінгвістичній структурі завдяки певній генетичній мовній спорідненості. Наводячи результати своїх розвідок, науковці демонструють, що здобувачі, починаючи вивчати латинську

мову вже володіючи однією із германських мов, помічають знайомі елементи, що дозволяє їм робити правомірні узагальнення й більш чітко усвідомити наявні лінгвістичні закономірності і структури. Через це, питання щодо подальшого дослідження значущості і місця латинської мови у професійній підготовці бакалаврів германської філології, а також вдосконалення методики її викладання розглядається дуже актуальним в сучасній лінгвістиці та іншомовній лінгводидактиці, певний внесок у розвиток яких внесено українськими вченими, серед яких:

– Т. Вільчинська, І. Оленич, Б. Чернюх та інш., які дослідили специфічні особливості латини як міжнародної мови науки і культури;

– С. Амеліна, Г. Антонюк, Л. Звонська, В. Шинкарук, Л. Ярцева та інш., які, проаналізувавши зміст базових курсів з латинської мови, запропонованих для вивчення здобувачами філологічних спеціальностей, довели, що в переліку освітніх компонент нині діючих освітньо-професійних програм означена навчальна дисципліна повинна мати «не тільки загальнокультурне спрямування», але й переважно цільову «професійну орієнтацію» шляхом її трансформації у фундаментальну складову їхньої іншомовної полікультурної підготовки, на якій ґрунтується «значна частина фахово орієнтованих дисциплін» [1].

Зазначимо, що будучи прихильниками вивчення латинської мови, викладачі кафедри германських та східних мов Міжнародного гуманітарного університету впродовж останніх десяти років докладають значних зусиль для оновлення змісту й вдосконалення засобів, методів і форм її викладання філологам-германістам – майбутнім професійним перекладачам та вчителям іноземної мови. Через це, розглядаючи наукову та професійну (юридичну, психолого-педагогічну, соціально-політичну)

термінологію, увага майбутніх бакалаврів-германістів концентрується не тільки на паралельне існування термінів європейськими мовами і латинською, але й на певні запозичення з латини. Обґрунтовуються такі факти зокрема тим, що в історичному аспекті «найбільш тривалим впливом латини був її вплив на німецьку мову, тому що обидві мови базуються на індоєвропейській прамові, а зміни відбувались на основі генетичних зв'язків або мовного контакту». Якщо порівняти лексичний склад сучасної німецької й латинської мов, то «правомірно відзначити схожість як лексем (напр., fenestra – Fenster, mater – Mutter, nasus – Nase, pater – Vater, habere – haben), так і словоформ (напр., est – ist, sunt – sind)» [1].

Цілком дотримуючись позиції визнаних українських лінгводидактів, ми також вважаємо, що «латинський вплив відчувається й у сфері структури німецької мови, де латина зумовила розширення словотвору і семантики. Завдяки абстрактним утворенням, орієнтованим на латину, мислення німецьких носіїв мови збагатилось абсолютно новим змістом. Латинська мова значно розширила можливості вираження в області морфології і синтаксису німецької мови. Латинські запозичення щодо використання минулих часів і станів поширились настільки, що витіснили старі успадковані структури, навіть призвели до зовсім іншого типу мови в області аспектних і часових функцій. Крім того, спостерігається майже повний збіг граматичних категорій: ті самі частини мови, число, особи, часи, стани, рід дієслів» [1].

Отже, ґрунтовне засвоєння бакалаврами германської філології базових знань латинської мови (граматика, словник, лінгвістична історія, етимологічний вплив) слід вбачати необхідним для забезпечення їхньої успішної діяльності не тільки як майбутніх перекладачів, але й як майбутніх вчителів німецької та англійської мов у закладах загальної середньої освіти. Зумовлено це тим, що

розуміння іноземних слів і словосполучень, особливо етимологічно більш раних нашарувань, визначених у термінології латинської мови, є складовою частиною знань загальнокультурної, професійно-ділової й наукової орієнтації.

Не випадково, тому, у оновлених робочих програмах з дисципліни «Латинська мова», розроблених останнім часом для здобувачів першого – бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія із спеціалізацій 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – німецька та 035.043 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, зміст навчального матеріалу в обсязі 3-6 кредитів ЄКТС структуровано, як мінімум, відповідно наступних тем, а саме: 1. Виникнення, розвиток та особливості функціонування латинської мови. Періодизація історії латинської мови. 2. Фонетика. Латинський алфавіт. Класифікація голосних і приголосних. Дифтонги. Диграфи. Буквосполучення. Довгота та короткість складу. Наголос. Правила наголошення. Фонетичні особливості. Правила вимови. 3. Граматика. Загальні відомості про частини мови. 4. Загальні відомості про дієслово. Часові форми системи інфекта (недоконаного виду). Наказовий спосіб. Теперішній час активного стану (*praesens activi*). Теперішній час пасивного стану (*praesens passivi*). Минулий час недоконаного виду (*imperfectum*). Майбутній час перший (*futurum I*). 5. Іменник (*nomen substantivum*). Перша відміна іменників (*declinatio I*). Друга відміна іменників (*declinatio II*). Третя відміна іменників (*declinatio III*). Четверта і п'ята відміни іменників (*declinatio IV et V*). Послідовність морфологічного розбору іменника. 6. Прикметник (*nomen adjectivum*). Відміни прикметників. Ступені порівняння (*gradus comparationis*). Суплетивне утворення ступенів

порівняння. 7. Займенник (*pronomen*). Розряди займенників. Співвідносні слова (*verba correlativa*). 8. Числівники (*numeralia*). Класифікація. Кількісні числівники (*numeralia cardinalia*). Порядкові числівники (*numeralia ordinalia*). Розділові числівники (*numeralia distributiva*). 9. Числівникові прислівники (*adverbia numeralia*). Творення числівників. Відмінювання числівників. Синтаксис числівників. Прислівник (*adverbium*). Особливості утворення та ступенів порівняння. 10. *Praepositio*. Прийменники з аблятивом. Прийменники з акузативом. Прийменники, які вживаються з генетивом. Прийменники, які вживаються з акузативом та аблятивом. 11. Синтаксис простого речення. Головні члени речення. Порядок слів. Узгодження підмета та присудка. Пряме питання (*quaestio recta*). Узгодження часів (*consecutio temporum*). Підрядні речення. Непряме питання (*quaestio obliqua*) [2].

Суттєво й те, що провідною дидактичною метою вивчення навчальної дисципліни «Латинська мова» в наступний час, як правило, визначено «розширення лінгвістичного світогляду» майбутніх фахівців-германістів на основі їхнього ознайомлення з особливостями «фонематичної системи, граматичної будови, основним лексичним складом латинської мови та найуживанішою латинською лексикою як невіддільної частиною інтернаціонального словникового фонду», тренування практичних умінь з перекладу латинських текстів та вдосконалення навичок «використання латиномовної лексики у навчальній, науковій та професійній діяльності» [3, с. 2]. Як позитивний результат, бакалаври-германісти будуть знати латинський алфавіт, правила читання та постановки наголосу, запису всіх частин мови у словнику; розуміти суть парадигм відмінювання іменників та прикметників, а також системи часів латинського дієслова. Ці знання забезпечують набуття бакалаврами-германістами вмінь самотійно виконувати переклад латинських

речень та текстів; аналізувати форми слів, виділяючи лексичні значення коренів та морфологічні функції афіксів; користуватись латинським словником для граматичного розбору та перекладу текстів; використовувати паремійний фонд латинської мови задля конструктивного вирішення професійних завдань.

Список використаних джерел:

1. Амеліна С. М., Шинкарук В. Д. Роль латинської мови у підготовці майбутніх філологів. URL: <https://dglb.nubip.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c2b69066-e589-41eb-9990-8661d936aa2f/content>.
2. Запара В.М. Значення латинської мови у формуванні іншомовної соціокультурної компетентності студентів. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/173c0434-25cf-49cf-80bc-f7629d7fe2a2/content>.
3. Робоча програма навчальної дисципліни «Латинська мова» /укл. Л.А. Миронова Одеса: ОНУ, 2023. 25 с.

*Александров В. І.,
аспірант кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м.Одеса, Україна*

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ, АКТИВНОСТІ Й ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В умовах розвитку аномічного українського суспільства, що безупинно трансформується, в якому традиційні цінності втрачають свою значущість, а нові – ще занадто розмиті і багатозначні, у контексті націєтворчих та державотворчих процесів на перший план виходять такі соціальні характеристики його членів, що найбільшою мірою піддаються

змінам, серед яких – громадянська ідентичність, активність і відповідальність.

Не зважаючи на те, що громадянська ідентичність визначається в науковій літературі по-різному, ми дотримуємося її розуміння в значенні усвідомленої індивідом приналежності до певної соціальної спільноти – громади та/або громадянського суспільства на основі «суб'єктивного чинника прихильності /лояльності до її представників та об'єктивних передумов формування зазначеної суспільної когорти, зокрема спільності території проживання, мови, звичаїв, традицій, історичної пам'яті тощо» [1, с. 47]. Враховуючи те, що ідеали і цінності громадянського суспільства набувають значимості для індивідів, коли вони відчують сентиментальну прив'язаність до нього (афективна залученість), реалізують завдання та вирішують проблеми завдяки приналежності до членів цієї соціальної групи (цілеспрямованість соціальних дій) і набули самоповаги завдяки груповій/соціальній ідентифікації (власна зацікавленість) внаслідок привласнення певних культурних еталонів і загальнолюдських норм поведінки, відповідних рольовим очікуванням наявного соціуму [3, с. 44–45], ми услід за Д. Дракменом вважаємо, що структура громадянської ідентичності містить три компоненти: особистісний, соціальний та культурний. Зумовлено це тим, що остання є результатом процесу самокатегоризації, який полягає у виокремленні особистістю певних соціальних груп серед інших, у «розташуванні» себе у цих групах (власне процес ідентифікації) та в ототожненні себе з ними (власне – досягнення ідентичності).

Зазначимо, що у процесі конкретизації сутності громадянської ідентичності, ми звернули увагу на те, що остання нерідко досліджувалася крізь призму й у контексті проблеми суб'єктності. Така традиція бере свій початок з праць К. Юнга, в яких йдеться про «переадресацію» відповідальності громадянина державі, що збільшує активність (первинність) держави і зумовлює

другорядність, залежність громадянина. На двоїстість феномена ідентичності загалом та громадянської ідентичності зокрема вказував П. Рікьор, який крізь призму дихотомій «Я-Інший», «Свій-Чужий», «Я-ідеальне – Я-реальне» та з урахуванням певного часопростору відмежовував поняття «idem» (що означає «ідентичний» у розумінні «аналогічний», «такий самий», який містить у собі певну форму незмінності у часі) від терміну «ipse» (ідентичний), пов'язаний з поняттям «самості», «себе самого». Через це, згідно етимології поняття, «ідентичність» (від лат. *identificare* – ототожнювати) у широкому розумінні почала визначатися як «співвідношення суб'єкта із самим собою» [2, с. 344], що згодом почало тлумачитися як «психологічна суб'єктність».

З огляду на зазначене вище, у сучасній вітчизняній психологічній науці серед способів людського життя розрізняють «суб'єктний, авторський, перетворювальний» (що вважається автентичним для людини) і протилежний йому – «об'єктний, виконавський, пристосовницький», що не відповідає її сутнісним ознакам. Через це, як прийнятні, конструктивні і продуктивні для людської спільноти визнаються суб'єктно-суб'єктні стосунки, а менш прийнятними чи неприйнятними, деструктивними і руйнівними – стосунки суб'єктно-об'єктні, об'єктно-суб'єктні чи об'єктно-об'єктні» [1, с. 182].

Розмірковуючи услід за В. Татенком [3] над існуючими різновидами індивідуальних позицій і стратегій у суспільно-політичному житті громадянського суспільства (просоціальна – асоціальна; конструктивна – деструктивна, зацікавлена – індіферентна; адаптивно-пристосовницька – революційно-перетворювальна), правомірно вважати, що останні можуть

бути укладені в два протилежні типи громадянської активності й відповідальності:

– об’єктної, у випадках, коли людина як член і громадянин певної країни не вважає за можливе чи навіть потрібне протистояти тому, що коїться в суспільно-політичному й соціокультурному житті наявного громадянського суспільства, що її не влаштовує і погоджується (більш чи менш свідомо і відкрито) на те, щоб доленосні питання за неї розв’язували інші;

– суб’єктної, коли людина як член і громадянин певної країни вважає себе автором власного життя і починає активно боротися за свої соціальні, демократичні та громадянські права, за курс і напрям розвитку громадянського суспільства, які, на її думку, є найбільш прийнятними і перспективними для неї.

Отже, в контексті становлення громадянської ідентичності та розвитку громадянської активності й відповідальності підростаючого покоління української держави максимально деструктивними (патогенними) вбачаються об’єкт-об’єктні відносини, тому що «особистість сприймає державу як великий механізм (зокрема, як апарат насилля), а себе – як його гвинтик. В означеному випадку очевидний нерівномірний розподіл суб’єктності у сприйманні особистості громадянина, що містить її знецінення. На відміну від цього, паритетні – суб’єкт-суб’єктні відносини, що передбачають визнання суб’єктного першоджерела за кожною стороною відносин, сприяють не лише інтенсивному, але й перспективному розвитку як особистості, так і держави.

Список використаних джерел:

1. Ващинська І.І. Соціальні ідентичності та групові лояльності в сучасному українському суспільстві: дис. ... канд. соціол. наук / 22.00.04. Львів, 2019. 302 с.
2. Пікер П. Сам як інший / пер. із франц. Київ: Дух і літера, 2000. 450 с.
3. Татенко В. Суб’єктно-вчинковий підхід на службі у соціальної психології. *Психологія особистості*. 2015. № 1. С. 20-31.
4. Druckman D. Nationalism, patriotism, and group loyalty: a social psychological perspective. *Merston International Studies Review*. 1994. Vol. 38, N. 1. P. 43–68.

*Блажко В.
Аспірант кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземної мови
Міжнародний гуманітарний університет
м.Одеса, Україна*

МЕДІАОСВІТА ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ НЕДОЛІКІВ КЛІПОВОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Перенасиченість життя сучасної людини медіаконтентом, який часто перечить один одному, в поєднанні з одним із головних недоліків кліпового мислення, тобто піддатливістю до маніпуляцій, змушує задатись питанням про достовірність наданої інформації та можливості виявлення недостовірної інформації, навіть якщо це освітня інформація, призначена для навчальних цілей. Тому буде доречно звернутися до пошуку можливостей корегування піддатливості до маніпуляцій в сторону аналізу отримуваної інформації. В цьому плані досить ефективною може виявитися медіаосвіта, яка акцентує увагу на формуванні й розвитку медіаграмотності та медіакомпетентності особистості студента на підставі вивчення ним законів функціонування та взаємодії засобів масової інформації, принципів створення візуального повідомлення.

В сучасній науково-педагогічній літературі не існує загальноприйнятого визначення медіаграмотності. Проте, деякі науковці вважають, що медіаграмотність охоплює «сукупність мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів» [1, с. 70]. Медіаграмотний спеціаліст повинен вміти аналізувати зміст візуального повідомлення, знати, як правильно його створювати з врахуванням відповідальності за надану інформацію. Бути

медіаграмотним означає «не просто бездумно поглинати медіаконтент, а ставити його під сумнів; мати можливість використовувати різні медіа та мати уявлення про технічні основи; вибирати і використовувати медіапропозиції та контент для власних цілей; використовувати медіа як засіб комунікації для вираження власних ідей і використовувати їх як інструменти для творчої роботи або для розробки власних медіапродуктів; вміти розумно інтегрувати медіа в повсякденне життя, а також розпізнавати, коли їх використовувати не потрібно (цифрові тайм-аути)» [3, с.24]. Ключову роль відіграє вміння працювати з різними типами медіатекстів, оцінювати якість і достовірність отриманої інформації, протистояти маніпулятивному впливу, формувати конструктивну медіаповедінку. Вкрай необхідно розвивати навички «критичного аналізу джерел інформації, розуміння й оцінки важливості різного медіаконтенту, використання різноманітних аналітичних інструментів» [5, с. 23], тому що перенасиченість візуальною інформацією свідомості студентів, сприяє поглибленню кліповості їхнього мислення.

Джеймс Поттер виділяє вісім ключових рівнів медіаграмотності: осягнення основних положень (розуміння, що це відбувається не з ним/нею); усвідомлювання мови (розпізнавання мовного звучання та ототожнювання значень слів); усвідомлювання викладеної інформації (відрізняння вигадки від того, що може бути в реальності, вирізняння реклами тощо); розвиток скептицизму (оцінювання можливої брехні в рекламі); інтенсивний розвиток (потужна мотивація до пошуку конкретної інформації, вироблення чітких наборів інформації, якій надається перевага, високий рівень розуміння корисності отриманої інформації); емпіричне вивчення (пошук різних форм подання контенту та переказів, пошук сюрпризів і нових емоційних, моральних реакцій та почуттів); критичне оцінювання (сприймання повідомлень такими,

якими вони є, й подальше оцінювання у відповідному середовищі, глибоке й детальне розуміння історичного, економічного та художнього контекстів систем, представлених у повідомленні, здатність зробити висновки про сильні та слабкі сторони повідомлення); соціальна відповідальність (розуміння, що певні повідомлення позитивніше впливають, ніж інші; усвідомлення, що чиясь власна думка впливає на суспільство, й не важливо, як сильно; визнання, що існують певні способи, завдяки яким особистість може конструктивно вплинути на суспільство) [4, с.13]. Тобто медіаграмотна людина, повинна не лише аналізувати надану їй інформацію засобами масової комунікації на маніпулятивність, а й розуміти її корисність, і відповідно до цього вміти вибирати лише важливу та достовірну інформацію. Також не менш важливим є критичне оцінювання наданого матеріалу, яке можливе лише з наявними ґрунтовними знаннями про місце даної інформації у соціальному та історичному середовищі.

На думку Л. Дідух, медіакомпетентність виявляється як «здатність знаходити, оцінювати й ефективно використовувати інформацію в особистій та професійній діяльності» [2, с. 225], розвиток якої дозволить особистості з кліповим мисленням не просто швидко опрацьовувати великі обсяги інформації, а й аналізувати її зміст з подальшим конструктивним використанням.

Щодо навчання медіаграмотності, то його засади складають теорія медіаосвіти як засобу розвитку критичного мислення та семіотична теорія медіаосвіти. Основу першої теорії складає навчання студентів аналізувати і виявляти маніпулятивні дії медіа з метою орієнтування в інформаційному потоці сучасного суспільства завдяки так званих «кодів» (умовностей-символів, наприклад, у телерекламі) [4, с. 28]. У другій теорії основним

змістом медіаосвіти стають «коди» і «граматика» медіатексту, тобто медійна мова, а педагогічною стратегією - навчання правил «декодування медіатексту, опису його змісту, асоціацій, мовних особливостей тощо» [4, с. 34]. Огляд обох теорій дозволяє зробити висновок про їхню подібність.

Загалом означені теорії медіаосвіти ґрунтуються на можливості медіа чинити маніпулятивний вплив на індивіда, що з розвитком кліпового мислення лише посилюється. Профілактикою останнього має займатися медіа дидактика, яка розглядає питання про те, як навчання та викладання можна розумно спланувати за допомогою «цифрових медіа, досліджуючи класичні дидактичні концепції та розробляючи нові моделі» [3, с. 24]. Медіадидактика шукає можливості та способи використання цифрових технологій для представлення навчального матеріалу таким чином, щоб підібрати доцільні засоби для навчання студентів з ознаками кліпового мислення. Адже використання візуального представлення матеріалу є основою у викладанні навчального матеріалу студентам з кліповим мисленням.

Отже включення медіаосвітніх технологій у процес навчання є необхідною умовою якісної підготовки студентів з ознаками кліпового мислення. Адже для зменшення маніпулятивного характеру кліпового мислення необхідно грамотно використовувати візуальні повідомлення, комбінуючи їх з іншими методами опрацювання навчального матеріалу, які спонукатимуть студентів до більш критичного аналізування наданої інформації з метою вияву недостовірної інформації та фейків.

Список використаної літератури:

1. Вербівський Д., Сікора Я., Усата О. Медіаграмотність як один зі складників процесу підготовки сучасного педагога професійного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2021. №1(48). С. 69–72.

2. Дідух Л. Медіаосвіта і медіакомпетентність в епоху інформатизації суспільства. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2015. №42. С. 223–228.
3. Кристопчук Т., Щегловська У. Характеристика базових понять дослідження медіаосвіти в освітньому просторі дошкільного закладу в Австралії. *Молодь і ранок*. 2023. №1. С. 22–26.
4. Медіаосвіта та медіа грамотність : підручник / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк ; за науковою редакцією В.В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
5. Червінська І. Б. Інтеграція медіадидактики в освітній простір Нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2021. № 25. С. 21–26.

Браткевич Анна Олегівна
аспірантка кафедри педагогіки та психології
Міжнародного гуманітарного університету
викладач історії Фахового коледжу
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна

ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ПЕРЕД ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ

Анотація. У статті розглянуто питання сучасних викликів перед вищою освітою, стану інтеграції системи вищої освіти України в єдиний Європейський освітній простір та подальші перспективи розвитку міжнародної співпраці. З'ясовано, що освіта сьогодні сприяє досягненню сталого розвитку, а європейське суспільство потребує внеску закладів вищої освіти та наукових установ. Галузь вищої освіти забезпечує економічний розвиток та досягнення екологічних, інклюзивних та цифрових цілей. Одне з головних завдань України – інтеграція національної системи вищої освіти в єдиний Європейський освітній простір та розширення взаємовигідної співпраці. Імплементация Дорожньої карти з інтеграції вищої освіти України до єдиного Європейського освітнього простору передбачає застосування європейських підходів до організації моделей функціонування освітніх та науково-дослідних установ; визначення ключових освітніх та наукових напрямів стратегічного характеру; залучення додаткового фінансування та грантової допомоги у межах спільних проєктів з ЄС у сфері вищої освіти, встановлення пріоритетності розбудови інноваційної інфраструктури та е-інфраструктури.

Ключові слова: єдиний Європейський освітній простір, євроінтеграція, освітні програми, державне управління, вища освіта, державна політика.

Abstract. The article examines the issue of modern challenges to higher education, the state of integration of the higher education system of Ukraine into the single European educational space, and further prospects for the development of international cooperation. It was found that education today contributes to the achievement of sustainable development, and European society needs the contribution of higher education institutions and scientific institutions. The higher education sector ensures economic development and the achievement of environmental, inclusive and digital goals. One of the main tasks of Ukraine is the integration of the national system of higher education into the single European educational space and the expansion of mutually beneficial cooperation. The implementation of the Roadmap for the integration of higher education of Ukraine into the single European educational space involves the application of European approaches to the organization of models of the functioning of educational and scientific research institutions; identification of key educational and scientific directions of a strategic nature; attraction of additional funding and grant assistance within the framework of joint projects with the EU in the field of higher education, setting priorities for the development of innovative infrastructure and e-infrastructure.

Key words: single European educational space, European integration, educational programs, public administration, higher education, public policy.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає нової якісної системи освіти, що відповідатиме положенням постіндустріального соціуму. Тому, на сьогоднішній день важливим аспектом є перетворення застарілої системи вищої освіти на нову, що ґрунтується на знаннях, компетенціях, педагогічних новаціях, умінні організовувати індивідуальну систему діяльності та розвивати професійну компетентність, легкій адаптації до трансформаційних викликів.

У зв'язку з курсом на європейську інтеграцію Україна чітко окреслила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, активно здійснює модернізацію освітньої системи у контексті вимог Болонського процесу. Це сприятиме підвищенню в Україні європейської культурної ідентичності та входження до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища [7].

Європейський вектор руху України є одним із ключових аспектів, що має величезну підтримку серед громадян країни. Зазначена тенденція була посилена наданням Україні 23 червня 2022 року Європейською Радою статусу кандидата в

члени ЄС на фоні російської військової агресії. Цей крок із боку Європейського Союзу, спрямований на солідарність з Україною та її підтримку, посилив необхідність впровадження важливих реформ і відновив дискусію про роль ЄС як геополітичного гравця. Відповідно до нових потреб формуються відповідні завдання, а окрема проблематика успішно реалізується останніми роками, зокрема, у галузі освіти. З огляду на сучасні технологічні зміни, посилення цифрової трансформації суспільства вимоги до вищої освіти постійно зростають. На жаль, високий рівень освіти в Україні не дав змогу перетворити людський капітал на значний фактор виробництва. Національна система освіти потребує прискореної інтеграції в Європейський освітній простір на основі впровадження європейських стандартів, підвищення якості освітнього процесу та активної участі в міжнародних програмах ЄС (Erasmus+, Horizon Europe, EUREKA).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику сфери вищої освіти, впровадження європейських освітніх стандартів розглядали досить багато науковців, зокрема О. Андрієвська, В. Байденко, В. Гуменюк, О. Дашковська, Г. Коваль, А. Сапіра, І. Сологуб та інші.

Однак з огляду на отримання Україною статусу кандидата в члени ЄС існує необхідність дослідження питань, пов'язаних із подальшою інтеграцією вищої освіти в єдиний Європейський освітній простір.

Мета і завдання статті полягає у дослідженні та узагальненні науково-практичних підходів до питань інтеграції системи вищої освіти України в єдиний Європейський освітній простір.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах освіта сприяє досягненню стабільного розвитку шляхом слідування культурі рівності,

інклюзивного зростання та спільної відповідальності [1, с. 5]. Заклади вищої освіти традиційно є складними системами, що характеризуються великою різноманітністю, кількома шляхами взаємодії та групами зацікавлених сторін. Крім того, зміни, які впроваджуються в цих системах, вимагають модифікації наявних цілей і процесів, результати яких будуть помітні в довгостроковій перспективі. Таким чином, стимулювання сталого розвитку у сфері вищої освіти та управління вимагає посилення уваги до навчальних компетенцій, передачі знань, досліджень і позитивних соціально-екологічних змін рівною мірою з розширеним доступом до освіти [2, с. 39].

Від України як країни-кандидата вимагається виконання численних умов і гармонізації правил та стандартів у чисельних питаннях. Глибоко вкорінені соціальні, економічні та політичні структури влади в Україні становлять серйозний виклик її прагненню приєднатися до ЄС [1, с. 12]. Статус кандидата є першим кроком на довгому шляху реформування системи державного управління та органів влади. Важливо, щоб оголошення України кандидатом на членство було підкріплено кроками з обох сторін для зміцнення єдності Європи навколо її спільних цінностей та руху до більшої інтеграції [1, с. 13].

В європейському суспільстві сьогодні існує запит на суттєвий внесок закладів вищої освіти та наукових установ. Європа зазнає серйозних змін: цифрова трансформація, наслідки кліматичної кризи та швидке старіння населення, глобальні проблеми в системі охорони здоров'я та її економічний тягар. Галузь вищої освіти, на думку Є. Хан «посідає унікальне місце на перетині освіти, досліджень та інновацій у формуванні сталої економіки, а також у прагненні зробити Європейський Союз більш екологічним, інклюзивним та цифровим» [11, с. 34].

Як зазначають науковці В. Круглов та Д. Терещенко, «Європейська стратегія для університетів і пропозиція Комісії щодо Рекомендації Ради стосовно налагодження мостів для ефективного європейського співробітництва у сфері вищої освіти спрямована на підтримку та надання можливості всім університетам Європи адаптуватися до мінливих умов, процвітати та сприяти стійкості й відновленню Європи» [5, с. 71]. Пропонується вжиття низки важливих заходів для підтримки європейських університетів у досягненні цілей, таких як:

- зміцнення європейського виміру вищої освіти та досліджень;

- консолідація закладів вищої освіти як дороговказів європейського способу життя з підтримкою дій, зосереджених на академічній та дослідницькій кар'єрі, якості та відповідності перспективним навичкам, різноманітності, інклюзивності, демократичних практиках, фундаментальних правах та академічних цінностях;

- розширення можливостей університетів як ключових учасників змін у зеленому та цифровому переході; зміцнення університетів як рушіїв глобальної ролі та лідерства ЄС [5, с. 72].

У мирний час є багато можливостей для освітньої та наукової співпраці України та Європейського Союзу. Очевидними сферами є продовольча безпека та виробництво енергії. Крім того, Україна має достатньо людського капіталу та підприємницького таланту і досить розвинена в ІТ, машинобудуванні та інших галузях, які вимагають високого рівня технічних навичок [6, с. 56]. Варіантами розвитку відносин між

державами-членами можна визначити поглиблення та диференційовану інтеграцію. Поглиблення є найбільш плавним форматом відносин між державами-членами з однаковим рівнем спільного використання цінностей і співпраці між країнами в усіх сферах державної політики.

Існують дослідження інтеграційних тенденцій в освіті в Європі загалом, яку називають Європейським освітнім простором. Болонський процес, що став найбільшою ініціативою у сфері вищої освіти у світі, спочатку був ініціативою ЄС, яка згодом трансформувалася в більш широкий європейський проєкт, який охопив географічну Європу та деякі країни за її межами. Відповідно, одне з ключових завдань України сьогодні полягає в прискореній інтеграції національної системи вищої освіти в Європейський освітній простір та розширенні взаємовигідної співпраці [6, с. 57].

Система вищої освіти має бути ефективною, але для цього необхідні відповідні ресурси. Важливим показником, на думку М. Заславської «визначають величину витрат вищих навчальних закладів у частці від ВВП, хоча у країнах з низьким рівнем доходу висока частка ВВП не завжди приводить до суттєвих витрат на одного студента. Іншим підходом вимірювання внеску вищої освіти в науковий потенціал країни є аналіз рівня витрат на дослідження та розробки у закладах вищої освіти» [4].

Важливою складовою є політичне середовище, в якому працюють заклади вищої освіти. У сприятливому політичному середовищі заклади можуть мати значну фінансову та академічну автономію, прозорий зовнішній моніторинг ефективності, а наявні параметри стимулюють різноманітність та конкуренцію між суб'єктами освітньої діяльності. Підвищує цінність національної системи вищої освіти наявність міжнародних зв'язків у сфері освіти та досліджень. Зазначене співробітництво посилює необхідні технічні зміни, трансфер

технологій, інноваційність діяльності, обмін досвідом і напрацюваннями та стає драйвером економічного зростання [3, с. 70].

За даними загальнонаціонального опитування «у міжнародних зв'язках Україна посідає 18 місце за спільними науковими публікаціями, але лише 46 місце за передачею знань. Україна отримала 35 місце за спільними публікаціями з міжнародними авторами. Отже, Україна втрачає бали через відсутність флагманського університету в Шанхайському рейтингу 1 000 найкращих. Україна посідає 45 місце за загальним обсягом публікацій, 47 місце за публікаціями на душу населення та 50 місце за їх середнім впливом. За рівнем вищої освітньої кваліфікації робочої сили країна посідає восьме місце, а за кількістю національних дослідників – 41 місце. Якщо врахувати рівень ВВП на душу населення, то загальний рейтинг України покращується до 14 місця, а її оцінка є вище очікуваної з урахуванням рівня доходів» [9].

Оновлена дорожня карта інтеграції України до Європейського дослідницького простору визначила як стратегічний документ актуальні напрями підтримки науки та інновацій на основі співпраці з міжнародними організаціями [11, с. 117].

Процес інтеграції вищої освіти України до Європейського освітнього простору базується на імplementованій Угоді про асоціацію між Україною та Європейським Союзом [10]. Зазначена Угода (статті 375-376) «визначає необхідність наближення української сфери науки та технологій до наявної політики ЄС та залучення України до Європейського дослідницького простору за рахунок проведення реформ та змін у державному управлінні у сфері науки, участі у спільних міжнародних дослідницьких та інноваційних програмах ЄС. Інтеграція до європейського дослідницького

простору дасть змогу вітчизняним ученим поглиблювати взаємодію з Європейськими науковцями, а держава матиме можливість продовжувати адаптацію до стандартів і норм сфери науки та інновацій ЄС» [10].

Реформи Міністерства освіти і науки України у освітній та науковій сферах спрямовується на поглиблення євроінтеграційних процесів задля впровадження кращих підходів європейських освітніх та наукових напрацювань у вітчизняних умовах. Євроінтеграційні пріоритети освітньо-наукової сфери спираються на «широку участь українських дослідників у наукових проєктах та ініціативах ЄС; застосування європейських стандартів і рекомендацій у системі забезпечення освітньої якості; підтримку академічної мобільності для здобувачів освітніх рівнів, викладачів і дослідників ЄС; приєднання вітчизняної дослідницької інфраструктури до європейських дослідницьких та е-інфраструктур» [8, с. 118-119].

Євроінтеграційні пріоритети мають передбачати такі аспекти:

- імплементація політики ЄС щодо розвитку інноваційно-технологічної сфери за рахунок упровадження інструментарію відкритих інновацій;
- приєднання до програм та ініціатив ЄС (Еразмус+, Horizon Europe, EUREKA, «Європейський зелений курс» тощо);
- запровадження цифровізації освіти на основі європейських практик [5, с. 74].

Програма Erasmus+ – це програма ЄС для підтримки освіти, навчання, молоді та спорту. Заходи на 2021-2027 рр. передбачають соціальне залучення, перехід на зелені та цифрові технології та сприяння участі молоді в демократичному житті, підтримку пріоритетів та дій, визначених у Європейському освітньому просторі, Плані дій цифрової освіти та Європейській програмі навичок. Програма Erasmus+ спрямована на те, щоб допомогти

європейцям стати активними громадянами, маючи навички, знання та досвід для вирішення викликів, з якими стикається суспільство (зростання безробіття, зміна клімату, економічна та постконфліктна міграція, цифровізація). Програма Erasmus+ фінансує проекти, які допомагають рухатися до економіки з маловитратними технологіями та мінімізацією забруднень. Багато проектів Erasmus+ вивчають шляхи подолання людських проблем (гендерних питань під час працевлаштування, нерівність у можливостях навчання в ранньому дитинстві чи інших видів дисбалансу). Також ця програма надає платформу для спільної роботи національних молодіжних та волонтерських організацій тощо [5, с. 74].

Програма Horizon Europe спрямована на посилення наукової та технологічної бази ЄС та Європейського дослідницького простору (ERA) для нарощування інноваційного потенціалу Європи, конкурентоспроможності, досягнення пріоритетів громадян та підтримки соціально-економічної моделі і цінностей. Бюджет Horizon Europe у розмірі 100 млрд євро зосереджується відповідно до європейських цінностей, на проекти, які передбачають боротьбу зі зміною клімату, допомогу в досягненні Цілей сталого розвитку, підвищення конкурентоспроможності та зростання ЄС [5, с. 75]. Єдиний Європейський освітній та науковий простір може формувати подальший розвиток за допомогою досліджень та інновацій, зосередившись на екологічних, соціальних та економічних змінах і пов'язаних із ними суспільних викликах, використовуючи науковий потенціал Європи для лідерства в проривних інноваціях, встановивши амбітні цілі щодо поточних проблем (розвиток навичок, боротьба з раком, шкідливі викиди та стан водного середовища).

Результатами інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в Європейський освітній простір дослідники визначають «модернізацію структури вищої освіти з урахуванням європейських стандартів (часткове приведення Національної рамки кваліфікацій у відповідність до Рамки кваліфікацій ЄПВО; встановлення рівнів: короткий цикл, бакалаврський, магістерський, освітньо-науковий, науковий та відповідних ступенів); упровадження в освітню практику наближеного до європейського переліку галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, а саме впровадження 29 галузей знань і 122 спеціальності; інтернаціоналізацію закладів вищої освіти за рахунок розширення можливостей участі в міжнародних проєктах і програмах ЄС, залучення іноземних студентів і викладачів, дослідників; включення українських ЗВО до 1 000 найкращих університетів світу» [5, с. 76].

Таким чином, у межах імплементації дорожньої карти з інтеграції науково-інноваційної системи України до європейського освітнього простору необхідно зосередитись на визначенні ключових освітніх і наукових напрямів стратегічного спрямування; використанні європейських підходів до організації моделей функціонування науково-дослідних та освітніх установ, зокрема на основі кластерного підходу та державно-приватного партнерства; забезпеченні дієвого моніторингу якості вищої освіти; встановленні пріоритетності розбудови інноваційної інфраструктури та е-інфраструктур; залученні додаткового фінансування та грантової допомоги в межах спільних проєктів з ЄС у галузі вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, з огляду на нові можливості, які отримала Україна у результаті надання їй у статусу країни-кандидата Європейського Союзу, формується широкий набір потенційних можливостей для нашої держави. Посилення потреб економіки

знань щодо наявності відповідного людського капіталу передбачає зосередження особливої уваги на системі вищої освіти. Україна вже довела власну освітню, наукову та інноваційну спроможність бути надійним партнером Європейського Союзу.

Інтеграція системи вищої освіти у Європейський освітній простір надала змогу взяти участь у значній кількості міжнародних проєктів та програм та отримати додаткове потрібне фінансування.

На сьогодні немає і не може бути іншої альтернативи як продовжувати рухатися на Захід, співпрацювати з європейськими країнами та інтегруватися у європейську спільноту. Очевидно, необхідно створити такі умови й стимули, щоб кожний абітурієнт, науковець і фахівець високої кваліфікації був зацікавлений реалізувати свої здібності й талант у себе на Батьківщині. Створення європейського простору вищої освіти сприятиме високій конкурентоспроможності знань і умінь українських громадян.

У перспективі буде доречним проведення аналізу нормативно-правових актів, які регулюють процеси інтеграції системи вищої освіти у Європейський освітній простір, для пошуку напрямків до розроблення правових механізмів державного управління подальшими змінами у системі вищої освіти на основі європейських норм та критеріїв.

Список використаних джерел

1. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2023-2024. N 2. Том I (92). 292 с.
2. Власюк О. Проблеми євроінтеграційного поступу системи вищої освіти України. Вища школа. 2022. № 3. С. 39-43.
3. Європейський простір вищої освіти: параметри якості та експертизи. Навчальний посібник. Київ. 2020. 154 с.

4. Заславська М.С. Сучасні виклики вищої освіти: гнучкість, інноваційність, безперервність. URL : https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2019/29.11.19/_29_11_2019_11.pdf
5. Круглов В.В., Терещенко Д.А. Інтеграція системи вищої освіти України в Європейський освітній простір. Публічне управління та митне адміністрування. Спецвипуск. 2022. № 11. С. 70-76.
6. Невара Л. Створення європейського простору вищої освіти в рамках Болонської декларації 1999 року. Український часопис міжнародного права. 2020. № 4. С. 55-58.
7. Проєкт Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021-2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuyedlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-strategiyi-rozvitku-vishoyi-osviti-ukrayini>
8. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи: збірник наукових праць. Ред. Ю.І. Колісник-Гуменюк. Київ–Львів–Бережани–Кельце, 2022. Вип. 10. 187 с.
9. Тринадцяте загальнонаціональне опитування: зовнішньополітичні орієнтації. Rating Group Ukraine, 2022. URL: https://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_ua_international_1200_ua_062022_%D1%85____press.pdf
10. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text
11. Хан Є. Інтеграція України у європейський простір вищої освіти як складова цивілізаційного вибору. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія. 2021. № 2. С. 33-39.

УДК:376.147:3(075.8)

Горицька О. В.

*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри романо – германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
м.Одеса, Україна*

Рожелюк І. Я.

*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри романо – германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
м.Одеса, Україна*

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ: СПЕЦИФІКА, СТРУКТУРА, ЕТАПИ

Анотація. У статті висвітлено специфіку, структуру та етапи професійно-педагогічного самовдосконалення викладача вищої школи. Розглянуто зміст поняття самовдосконалення особистості, наголошено на значенні професійно-педагогічного самовдосконалення для підвищення ефективності педагогічної діяльності викладача і навчально-виховного процесу у ВНЗ в цілому.

Ключові слова: самовдосконалення, самоподолання, особистість, викладач вищої школи, професійна компетентність, педагогічний ідеал.

Постановка проблеми. Проблема самовдосконалення, саморозвитку та становлення цілісної особистості постійно хвилювала усе прогресивно мисляче людство. Усвідомлене самовдосконалення особистості та її духовне зростання – це вічні категорії, що характерні для всіх епох та історичних періодів. Саме осмислення змісту духовного ядра та відтворення цілісного образу процесу самовдосконалення особистості – головна умова для забезпечення ефективної діяльності викладача вищої школи.

Світові тенденції формування системи вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісно-сміслових і духовно-моральних основ розвитку особистості викладача вищого навчального закладу, здатного до самовдосконалення, творчого, нестандартного вирішення питань у всіх формах діяльності. Окремі процеси носять глобальний характер, об'єднуючи намагання науковців, фахівців, усіх освітян.

У розв'язанні проблем, що стоять перед сучасною вищою школою, головна роль належить викладачу, який усвідомлює надзвичайну важливість самовдосконалення та професійної самореалізації. Дослідники І. Бех, О. Гура, І. Зарішняк, Г. М'ясоїд, В. Ортинський, В. Семиченко, Т. Туркот підкреслюють, що сама проблема самовдосконалення викладача закладу вищої освіти не набула фундаментального, ґрунтового звучання.

Дослідження цієї теми можна продовжувати розвивати, оскільки роль викладача на сучасному етапі розвитку суспільства постійно змінюється.

Виклад основного матеріалу. Професійно-педагогічне самовдосконалення викладача вищого навчального закладу (ВНЗ) науковець В.Ортинський трактує «як процес досягнення професійних педагогічних вершин на усвідомленій аксіологічній основі, найвищий рівень професійної компетентності педагога, цілісну нелінійну систему, здатну до саморозвитку та самоорганізації на основі взаємоузгодженості найвищою мірою усвідомленого образу та професійної ідентичності, результатами якої є досягнення духовної цілісності, професіоналізму, суб'єктності, високого рівня усвідомлення та інтерпретації явищ педагогічної дійсності, трансценденція, задоволеність своїми професійними досягненнями та реалізація особистих вимог» [6, с. 198].

Розглядаючи специфіку самовдосконалення, науковиця І. Зарішняк зазначає, що «прагненню до саморозвитку викладача вищої школи значною мірою перешкоджають матеріальні проблеми, з якими, з огляду на різні соціальні обставини, йому часто доводиться стикатися. Проте для педагогів зарплатня, що досягла розмірів, які дають змогу гідно існувати, закінчує свій мотивуючий, стимулювальний вплив. Більш важливим стає творчий зміст праці» [3, с. 10]. У цьому разі на перший план виходять дві серйозні причини втрати інтересу до

особистісного зростання: перша полягає в специфіці педагогічної діяльності, що має яскраво виражену рутинну складову, яка виявляється у постійному повторенні навчального матеріалу, перевірці тестів, контрольних робіт, заповненні навчальної документації, створенні навчальних програм. Усе це призводить до синдрому емоційного вигорання, професійної деформації. У сучасних умовах викладач ВНЗ не завжди має можливість займатися науковою діяльністю. З іншого боку, без наукової роботи він деградує, не розвивається, що поступово веде до втрати і педагогічної кваліфікації, і взаєморозуміння та взаємодії зі студентами.

Друга причина полягає в тому, що викладач постійно повинен бути на високому науково-педагогічному рівні. Маються на увазі не тільки рівень психолого-педагогічної культури, комунікації, але й знання, уміння, які потребують постійного вдосконалення, набуття майстерності у вирішенні педагогічних ситуацій. Це все вимагає від викладача фізичної та психічної витримки, терпіння, високого рівня самодисципліни, відповідних якостей, що виробляються у результаті самовиховання, самовдосконалення та самоформування. А це, як виявляється, дуже складне завдання.

Визначення структурних елементів професійної діяльності викладача, шляхів його самовдосконалення залишається одним із невирішених питань педагогіки вищої школи. У сучасній педагогічній науці є спроби автоматичного ототожнення діяльності викладача вузу та шкільного вчителя, що пояснюється спільним видом їхньої діяльності. Однак професійна діяльність викладача вищого навчального закладу істотно відрізняється від функцій, компонентів діяльності вчителя школи.

Специфічні особливості навчального процесу вищої школи відображаються у характерних рисах професійної діяльності викладача, у формах і методах його самовдосконалення.

За визначенням Г. Цветкової «професійно-педагогічна діяльність викладача ВНЗ – багаторівнева та складноорганізована. Вона поєднує наукову, викладацьку, навчальну та методичну роботу. Тобто викладач одночасно є фахівцем у певній галузі знань, педагогом, ученим і, головне, організатором та мотиватором особистісного самовдосконалення. Співвідношення усіх видів діяльності, ролей розгортається у структурі особистості нерівномірно, що пов'язано з етапами проходження педагогом професіоналізації» [9]. Саме гармонійне поєднання прикладної, педагогічної, науково-дослідної діяльності на шляху до самовдосконалення є найбільш продуктивним підґрунтям саморозвитку. Таким чином, потреба в усвідомленому самовдосконаленні викладача є ґрунтовною основою для досягнення аксіологічного та професійного акме, системоутворювальною

властивістю особистості.

Порівняно з учителем загальноосвітньої школи, викладач має справу з дорослими людьми – студентами (це переважно юнацький вік, вік першої дорослості). Принциповим моментом у його роботі є врахування вікових та індивідуальних особливостей студентської аудиторії.

Як підкреслила С. Зінченко, «метою діяльності викладача ВНЗ є формування саме професійних знань, умінь, навичок, а не загальних, як в умовах школи, та орієнтація на особистісне зростання студентів» [4, с. 25].

Професійна діяльність викладача спрямована саме на активізацію пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійної роботи. Відповідно, викладач повинен забезпечити організацію самовиховної та самоосвітньої студентської діяльності на високому рівні.

На відміну від шкільного вчителя, педагог ВНЗ не тільки повідомляє знання, відомі факти, але є й творцем нових теорій, методів, форм роботи, тобто сам продукує нові знання, роблячи їх особистісно значущими для студентської аудиторії. На думку професора О. Гура «...однією з його основних функцій як науково-педагогічного працівника є дослідження об'єктивної дійсності (закономірностей, зв'язків, відносин тощо), аналіз, синтез та їх генералізація в контексті власного наукового підходу або теорії у вигляді наукового знання. Відтак, педагогічна та наукова діяльність педагога вищої школи становлять неподільне ціле, вони взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну» [2, с. 145-146].

Самовдосконалення викладача ВНЗ, за визначенням В. Ортинського передбачає наступні моменти, «якщо його основна мотивація спрямована на вивчення прикладних методичних аспектів професійної діяльності, тобто простежується активна орієнтація на навчально-методичну діяльність, то ми маємо справу із самовдосконаленням викладача як методиста (прикладне самовдосконалення)» [6, с. 201].

Якщо мотивація спрямована на досягнення високих професійних результатів у педагогічній сфері, реалізацію прагнення стати педагогом-майстром, то це траєкторія самовдосконалення викладача-дидакта (педагогічне самовдосконалення).

Мотиви, які пов'язані з особистісним розвитком, ведуть до вдосконалення моральних, волевих, комунікативних якостей викладача, формування емоційної стійкості, адекватної професійної самооцінки, педагогічної відповідальності (особистісне самовдосконалення).

Викладач ВНЗ у культурологічному аспекті є не тільки носієм культури, а й живим її взірцем. Це надзвичайно складне, але і необхідне завдання та вимога сучасності. Європейська культура – синкретична (діалогічна або комунікативна).

Вона формується на розумінні багатогранності способів життя та ідей людини, тому вміння організувати діалог на основі взаєморозуміння – одна з основних вимог до діяльності викладача. Центральний аспект синкретичної культури – індивідуальна свідомість та індивідуальність. Зазначені положення, на думку дослідниці Г. М'ясоїд «проектуються на педагогічну свідомість. Відповідно викладач вищого навчального закладу – це не тільки взірць, а й особистість, яка може впливати на інших, на їхню свідомість, професійні інтереси та смаки» [5, с. 109]. А тому на ньому лежить велика відповідальність, ігнорувати яку на сучасному етапі розвитку науки і культури не видається можливим. Отже, від того, наскільки багатогранною є особистість викладача, наскільки він здатний до постійного самовдосконалення та самореалізації, залежить ефективність його педагогічної діяльності і навчально-виховного процесу у ВНЗ у цілому.

Тільки поєднання всіх видів самовдосконалення забезпечить позитивний результат та успішність у професійно-педагогічній діяльності. Своєрідність механізмів самовдосконалення викладача вищого закладу освіти полягає в тому, що в реальності відбувається переплетення мотивів професійного самовдосконалення або домінування одного з них над іншими. Запропонована Г. М'ясоїд мотиваційна орієнтація самовдосконалення на один із чотирьох видів професійної діяльності «допомагає неупереджено розібратися в характері та траєкторії руху кожного викладача до вершин саморозвитку, до духовної цілісності його особистості» [5, с. 110].

У порівнянні із самовдосконаленням вчителя загальноосвітньої школи, самовдосконалення викладача ВНЗ – різнобічніший, багатофакторний процес. Науковиця Т. Туркот зауважує, що «вчитель завжди має перед очима досвід більш кваліфікованих колег, наставників. Це може бути вчитель-методист, доцент, професор вищої школи. Викладач ВНЗ вже отримав більш високу кваліфікацію, навчаючись в аспірантурі чи докторантурі. Тож він сам є взірцем для наслідування» [8, с. 322]. Тобто, самовдосконалення фахівця вищої школи детермінується ним самим. Більше того, єдиний вихід із цієї ситуації – особиста освіта та самовиховання, постійний саморозвиток, що допомагають уникнути внутрішніх конфліктів, розчарувань та успішно долати професійні деформації.

Функції професійної діяльності викладача вищого навчального закладу мають деякі спільні ознаки з функціями вчителя загальноосвітньої школи. Але вони більш багатогранні, зумовлені метою діяльності

викладача, віковими особливостями аудиторії, специфікою навчально-виховного процесу у ВНЗ, домінантними мотивами саморозвитку, а також тим, що викладач одночасно виконує різноманітні ролі (педагога, науковця, куратора, методиста, вихователя та ін.).

На основі теоретичного аналізу наукових джерел окреслимо специфіку самовдосконалення викладача ВНЗ.

1. Фахівець вищої школи є суб'єктом, активним творцем себе. Процеси саморозвитку, самовдосконалення, зовнішньо спровоковані різноманітними обставинами, детермінуються внутрішніми потребами, духовною спрямованістю особистості та її унікальною історією в межах вищого навчального закладу.

2. Єдність механізмів самовдосконалення – наукового та навчального, методичного та особистісного. Тільки гармонійне поєднання прагнень досконалості в означених ракурсах забезпечує вихід викладачеві зі стану біфуркації, допомагає усвідомлювати нові необхідні компетенції як особистісні цілі, що свідомо конкретизуються та реалізуються в багатовимірній сумісній діяльності викладача та студента. До того ж, технологічно має враховуватися нелінійність, що притаманна процесам самовдосконалення фахівця. У педагогічній дійсності це відбувається у вигляді зміни станів відкритості та закритості особистісної системи, чергування упорядкованих та неупорядкованих періодів, зон плавного та різкого розвитку.

3. Спрямованість самовдосконалення викладача ВНЗ не тільки на себе, а й на розвиток студента, його креативно-самостійну роботу, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, пробудження потреби в особистісному розвитку. Це здійснюється завдяки враженню від «дотику» до особистості майстра студентської аудиторії та забезпечує духовне прагнення викладача, водночас орієнтуючи самовдосконалення фахівця вищої школи на цінності педагогічної спільноти та завдання модернізації вітчизняної вищої школи.

4. Особливості самовдосконалення викладача ВНЗ виявляються в розвиненому критичному педагогічному мисленні та самосвідомості особистості. Критичне педагогічне мислення – процес виявлення зовнішньо незаданих, прихованих рис педагогічної діяльності в результаті порівняння та класифікації ситуацій і віднаходження в них причинно-наслідкових зв'язків.

5. Гуманістична спрямованість самовдосконалення викладача ВНЗ, що виявляється в постійному розвитку взаємодії тандему «викладач–студент», бажанні та намаганні ставати кращим, досягати високих морально-професійних цілей, стимулювати студентів до самовдосконалення, у здатності пробуджувати в студента шляхетні почуття. Гуманістична спрямованість полягає в умінні викликати до себе повагу студентської аудиторії, здобувати педагогічний авторитет.

6. Самодетермінованість самовдосконалення викладача ВНЗ. Мотиви самовдосконалення ґрунтуються на усвідомленій потребі, внутрішній необхідності, що переростає в постійну духовну та інтелектуальну працю особистості, без якої професіонал не може існувати. Самодетермінованість самовдосконалення ґрунтується на базовій здатності фахівця самозмінюватися, саморозвиватися у контексті культури. Тобто самопізнання, самоусвідомлення свого «Я»-реального через колізійність самоподолання до самоствердження, самоактуалізацію та самотрансценденцію «Я»-ідеального – самодетермінований шлях викладача ВНЗ до вершин професійного та духовного самовдосконалення, дотик до «печаті Вічності», Істини, Добра, Краси. У цьому і полягає нескінченність, незавершеність феномену досконалості

Отже, особливості самовдосконалення викладача ВНЗ визначаються специфікою ціннісних орієнтацій, видами педагогічної діяльності, рівнем розвитку критичного педагогічного мислення та педагогічних здібностей.

З огляду на зазначене, можемо визначити такі ознаки самовдосконалення викладача ВНЗ:

- стійка позитивна психолого-педагогічна мотивація, особистісний інтерес викладача до продуктів індивідуального самовдосконалення, установка на самоактуалізацію, самореалізацію, досягнення професійного акме, високого рівня професійної компетентності. У цій мотивації виявляється позитивне внутрішнє прагнення до науково-дослідної, методичної, професійно-педагогічної та психолого-педагогічної діяльності;

- саморефлексія, самопізнання, самоусвідомлення на основі ціннісно-сміслових уявлень про зміст та результат самовдосконалення, в яких превалюють гуманістична спрямованість, принциповість і водночас толерантність, формування продуктивної професійної «Я-концепції» та відповідного ставлення до себе як до професіонала;

- самоподолання через самообмеження, зменшення розриву між «Я»-професійно-реальним та «Я»-ідеальним, усвідомлення і долання суперечностей на шляху досконалості;

- професійне самоствердження шляхом самоактуалізації, саморозкриття, розгортання індивідуальних професійних духовних сил педагога вищої школи;

- професійна самореалізація як набуття високого рівня компетенцій, самопроектування викладачем своєї педагогічної діяльності та взаємодія зі студентською аудиторією, реалізація педагогічних цілей, професійних мотивів, прогнозування ситуацій педагогічної взаємодії;

– самовдосконалення як усвідомлений процес професійної саморегуляції, самоконтролю, самокорекції, невинний, нескінченний характер якого породжує нові вектори досконалості фахівця вищої школи, трансценденцію подальшого професійного та життєвого шляху.

За визначенням професора І. Беха сам «процес самовдосконалення викладача ВНЗ відображає логіку особистісного розвитку людини» [1, с. 12] та проходить наступні етапи.

Перший етап – етап самопізнання, який передбачає «розвиток навичок самопізнання, самооцінювання, ставлення до себе, авторефлексії, вдосконалення прийомів рефлексивної саморегуляції, відточування рефлексивних здібностей: вміння прогнозування, децентрації, дивергентного мислення; подальший розвиток здатності до професійної рефлексії життєвих обставин, усвідомленого педагогічного спостереження, розподілу уваги; розвиток здатності до аналізу міжособистісних відносин, суб'єктної взаємодії; активізацію рефлексивного усвідомлення структури та компонентів навчального процесу та себе як фахівця у цьому процесі» [1, с. 12-13].

На другому етапі, як зазначає В. Семиченко «відбувається формування ідеального професійного образу «Я» за допомогою механізмів самопрогнозування» [7, с. 69]. Створення професійного ідеалу відбувається завдяки порівнянню себе з певною нормативною моделлю педагога, ідеалом, що може бути проекцією конкретною людини, яка займається (або займалася) педагогічною діяльністю. Протягом певного часу формується педагогічний ідеал фахівця, з яким порівнює себе викладач ВНЗ. Саморозвиток особистості в цьому випадку може відбуватися за двома сценаріями. Перший – якщо в результаті порівняння зроблено висновки про наближення фахівця до ідеального образу, то викладач відчуває задоволення, зростає його самоповага, підвищується професійна самооцінка. В іншому випадку може відбуватися або зниження самоповаги, наростання незадоволеності, негативних почуттів, що не ведуть до самовдосконалення, або навпаки – на фоні прийняття себе розвиваються мотиви професійного самовиховання, самозростання.

Отже, на цьому етапі здійснюються переоцінювання професійних цінностей, себе як професіонала, вдосконалення навичок рефлексії індивідуальних проектів та перспектив професійного педагогічного шляху, фрагментів професійної діяльності, прийомів проектування, моделювання професійного життя, особистісно-професійної перспективи.

Третій етап характеризується самоподоланням на основі створеної фахівцем програми самовдосконалення, в якій визначаються порядок та послідовність дій щодо самовдосконалення, час, умови, прогнозуються результати та засоби самовиховання і самоосвіти. Як вказує І. Бех, «особистість

фахівця проходить через драму певних самообмежень, позбавлення комфорту, самоподолання негативних якостей, що постають на шляху до досконалості. Тобто рефлексивно-перетворювальне ставлення до професійної діяльності на основі програми самовдосконалення стає пріоритетним» [1, с. 13].

Четвертий етап – це здійснення викладачем програми самовдосконалення, що ґрунтується на засобах самовираження та самореалізації. Співвіднесення знань про себе відбувається в системі «Я» та «Я». Викладач оперує вже готовими знаннями про себе, він співвідносить свою професійну поведінку з мотивацією, що реалізує. Переосмислюються і самі мотиви з погляду суспільних та вже нових внутрішніх вимог. Головний мотив – прагнення викладача до повного виявлення своїх потенційних можливостей. Самореалізація на цьому етапі відбувається шляхом зіставлення знань про себе в межах «Я» та вищого «Я», ідеального «Я», творчого «Я» [1, с. 14]. Унаслідок здійснення програми самовдосконалення формуються життєва філософія викладача, професійне кредо, усвідомлюється сенс професійного життя, аналізуються навчально-професійні та життєві досягнення, «вузлові етапи саморозвитку», «точки зростання» [1, с. 15], здійснюються функції рефлексивної корекції особистісної життєдіяльності. Відбувається розширення меж усвідомлення себе як фахівця вищої школи, свого місця в професії, що веде до суперечності з можливостями самореалізації в професійній діяльності. Отже, втілення в життя програми самовдосконалення здійснюється з метою задоволення потреби реалізовувати своє «Я»-професійне.

На п'ятому етапі відбувається оцінювання ефективності роботи із самовдосконалення з внесенням корективів у подальшу роботу над собою, над своїм професійним розвитком, що забезпечує досягнення більш високого рівня досконалості, формування нових горизонтів саморозвитку, нової якості професійних домагань та прагнень фахівця. На думку І. Бега «на цьому етапі на базі синтезуючої рефлексії – збирання сформованих професійно-духовних цінностей у цілісне «Я»-професійне – відбувається перехід на новий виток самовдосконалення, саморозвитку викладача як об'єктивація його самосвідомості» [1, с. 15].

Висновки. Отже, проблема професійного самовдосконалення викладачів закладу вищої освіти є у теперішній час важливою і актуальною й потребує сучасних методів та шляхів розв'язання. Постійне самовдосконалення викладача вищого навчального закладу є важливим засобом професійного розвитку, підвищення ефективності його педагогічної діяльності та навчально-виховного процесу у ВНЗ, фактором

активізації і розширення самосвідомості особистості та показником досягнення фахівцем свого педагогічного ідеалу.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. «Я» – як джерело духовного саморозвитку особистості. Педагогіка і психологія. 2019. №3. С. 5-16
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
3. Зарішняк І.М. Самовдосконалення викладача ВНЗ як умова інноваційності освіти. Розвиток освіти, науки, економіки в умовах інтеграційних процесів: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 20 квітня 2017 р.: у 2-х т. Т. 1 Ч. 2. Тернопіль: Крок, 2017. С. 10-12. URL : <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/23349/1/10-12.pdf>
4. Зінченко С. Ціннісні орієнтири сучасного викладача: особистісний аспект. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. № 12. С. 24-27
5. М'ясоїд Г.І. Сучасні вимоги до викладача вищої школи: огляд тенденцій світової педагогічної практики. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 3(47). С. 107-113
6. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
7. Семиченко В. А. Проблема особистісного розвитку й саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти. Педагогіка і психологія. 2021. № 9. – С. 66-73.
8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи. Київ : Кондор. 2011. 626 с.
9. Цвєткова Г. Педагогічне самовдосконалення викладачів ВНЗ. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12407/rsh_2012_12_8.pdf;jsessionid=2253C4C23A1F73703D31FC51894944F1?sequence=1

Horytska O. Rozheliuk Y. Professional and pedagogical self – improvement of university teachers: specificity, structure, stages

Abstract. *The article reveals the specificity, the structure and the stages of professional-pedagogical self-perfection of a high school teacher. The content of the concept of personal self-perfection is examined, the importance of professional-pedagogical self-perfection for to increase the efficiency of the pedagogical activity of the teacher and the teaching-educational process in a higher educational institution in the whole is underlined.*

Key words: *self-perfection, self-overcoming, personality, high school teacher, professional competence, pedagogical ideal.*

Добров В. Я.
аспірант кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов,
Міжнародний гуманітарний університет,
м.Одеса, Україна

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Проблема суб'єктності, яка, починаючи з 20-х років ХХ століття виявила свою актуальність в рамках поведінкових, гуманітарних і освітніх наук, в наступний час визнається однією із найважливіших для перспективного розвитку вітчизняної системи вищої освіти. Зумовлено це тим, що в умовах розвитку інноваційного суспільства, заснованого на економіці знань, пошуку цифрових ресурсів та впровадженні новітніх інформаційно-комунікативних технологій, суб'єктність набуває статусу методологічного принципу розвитку особистості здобувача вищої освіти, виступаючи предметом ґрунтовних психолого-педагогічних досліджень.

Останні спрямовані на вияв механізмів суб'єктності (В. Татенко), закономірностей її розвитку (К. Роджерс, А. Маслоу), внутрішніх передумов й зовнішніх проявів (О. Волкова), зокрема у контексті особистісної свободи (Г. Балл), способів її розвитку у здобувачів вищої освіти (О. Кобець, М. Щукіна).

Натомість, попри відчутний внесок учених у сучасну теорію педагогіки і психології вищої школи, завдяки якому «якість суб'єкта розглядається як детермінанта здійснюваних ним змін у світі (активність) шляхом вияву здатності до самостійності, самодетермінації і самовдосконалення» [3, с.106], роль принципу суб'єктності в контексті впровадження студентоцентрованого навчання усвідомлена не в повній мірі. Пов'язано це з тим, що інноваційні процеси, що відбуваються у вітчизняній системі вищої освіти завдяки орієнтації на цілі європейської освітньо-наукової інтеграції, вимагають переходу від традиційного навчання як пасивного накопичення знань до студентоцентрованого навчання як вмотивованого засвоєння майбутніми фахівцями методів здобуття наукової інформації та її творчого використання під час прийняття відповідальних рішень у невизначених або ускладнених ситуаціях професійної діяльності.

Мета дослідження полягає в розкритті сутності суб'єктності здобувача вищої освіти як умови ефективності студентоцентрованого навчання.

Як засвідчує реальна практика функціонування вищої школи, процеси, пов'язані із пристосуванням особистості здобувача вищої освіти до її специфічного освітнього середовища та системи освітніх правовідносин, корпоративної культури та нового оточення, знаходять своє втілення через два протилежних психологічних механізми, означених як:

– формальна адаптація, що відбувається як процес пристосування студентів не для успішного оволодіння змістом та функціями майбутньої професійної діяльності шляхом засвоєння наукових знань й набуття загальних і фахових компетентностей з обраної спеціальності, а для доведення бажаної справи до кінця – отримання диплома, через що ті, кого навчають, виступають переважно в ролі пасивних об’єктів навчання, які на заняттях лише слухають, дивляться, сприймають інформацію без її критичного аналізу;

– творча адаптація, яка завдяки вияву студентами здатності бути суб’єктами навчання, зумовлює їхнє повноцінне пристосування до кожного з аспектів освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти шляхом здобуття системи ґрунтовних і міцних знань завдяки рефлексивному слуханню, вияву критичного й креативного мислення під час участі в дискусіях і дебатах, розвитку професійно важливих якостей майбутнього фахівця в умовах постійної й активної інтелектуально-творчої взаємодії та співпраці з провідними учасниками освітнього процесу [2].

З огляду на означене вище, правомірно диференціювати здобувачів вищої освіти як таких, які:

– здебільшого мотивовані перебувати на споглядальній, пасивній та безініціативній позиції «об’єктів» навчання, якими керують ззовні, яка дозволяє уникнути відповідальності або невдачі в навчально-пізнавальній та самостійній діяльності, організованій в рамках практичної реалізації традиційних – пояснювально-ілюстративного або репродуктивно-тренінгового методів, оскільки ті, кого навчають, зазвичай відмовляються від виконання завдань проблемного або творчого характеру, схильні

планувати своє майбутнє на короткий проміжок часу, відрізняються меншою наполегливістю в досягненні поставленої мети;

– налаштовані постійно зміцнювати свою дієву, активну та пошуково-дослідницьку позицію як рівноправних та відносно незалежних «суб'єктів» інноваційного навчання, які в ситуаціях проблемно-евристичного пошуку та інтерактивної взаємодії орієнтовані на успіх, саморозвиток і професійне самовдосконалення, шукають способи подолання виникаючих труднощів і проблем, відрізняються самостійністю у виборі навчальних дисциплін та розробленні індивідуального навчального плану, відповідальним ставленням до опанування змістом освітньо-професійної програми, наполегливістю в досягненні поставленої мети та прикінцевих результатів навчання, схильні власноруч планувати своє майбутнє на віддалену перспективу.

Суб'єктність здобувача вищої освіти визначається по-різному:

– як особистісна властивість, що розкриває сенс його способу буття через усвідомлене та діяльне ставлення до світу і себе у ньому на основі здатності здійснювати взаємозумовлені зміни (О. Волкова), а також рівнями активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативний, вольовий, творчий, надситуативний, самоуправління (О. Балл);

– як психологічна сутність людини, якою свідомо визнаються її «авторські права» не тільки в проявах психічної активності, але й у розвитку власної психіки, відповідальної за результати свого «авторства», що виявляється в усвідомленій суб'єктній інтенції, здатності відтворити і максимально реалізувати свій психічний потенціал, розвинути й удосконалити власну психіку до граничних можливостей і зберігати цей досягнутий рівень якомога довше, «забезпечивши тим самим становлення особистісних структур з їх

«ставленневою» сутністю та розвиток індивідуальності, що розгортається і ідентифікує себе в просторі неповторного Я-творчості» (В. Татенко) [2, с. 78];

— як якість особистості, що проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення в освітньому процесі на основі внутрішньо виробленої позиції бути творцем власного життя та розпорядником душевних і тілесних сил, який здатний трансформувати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, ставитись до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми (К. Роджерс, А. Маслоу).

Натомість, вчені одностайні в думці, що суб'єктність, детермінуючи особливу форму активності здобувача вищої освіти, спрямовану на самоконтроль за особистісними проявами в різних ситуаціях освітнього простору, пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. У своєму найбільш розвиненому вигляді вона відображає активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне та перетворювальне ставлення здобувача вищої освіти до явищ освітньої та майбутньої професійної діяльності, у тому числі до самого себе, до світу і життя в цілому. Суб'єктність спонукає того, хто навчається, приймати відповідальність на себе, проявляти активність і самостійність у виборі дисциплін і складанні індивідуального навчального плану, протистояти застарілим шаблонам і протидіяти формалізму в організації освітнього процесу, критично ставитись до застарілих форм і способів реалізації освітньо-професійних програм, відстоювати власну академічну свободу й

унікальність, займати стосовно усталеного порядку речей зважену позицію, залишаючись самим собою.

Суб'єктність здобувача вищої освіти як майбутнього викладача доцільно розглядати і тлумачити з позицій екопсихологічної моделі, що акцентує увагу на процесуальній стороні (етапності, стадіальності) становлення означеної якості його особистості [1]. Суб'єктність у дидактичній системі «здобувач (майбутній викладач) – освітнє середовище» закладу вищої освіти формується більш ефективно лише у процесі організації особливого – студентоцентрованого навчання, яке має пронизувати всі форми, прийоми і методи його професійної підготовки через безпосередню участь у різних видах суб'єкт-середовищних взаємодій. Останні забезпечують оволодіння певними ролями й позиціями, як-от: бути суб'єктом потреби (позиція «суб'єкт потреби/мотивації»); бути суб'єктом сприйняття, здатним сформувати образ (ментальну модель) освоюваної дії-зразка (позиція «спостерігач»); бути суб'єктом наслідування, тобто опанувати здатність повторити освоювану дію «за зразком» (позиція «репродуктивний виконавець»); бути суб'єктом вчення, тобто опанувати здатність довільно виконувати необхідну дію під контролем наставника (позиція «учень»); бути суб'єктом критичного ставлення до виконання дії-зразка іншими (позиція «критик»); бути суб'єктом самостійного виконання дії-зразка та самостійного контролю за правильністю його виконання (позиція «майстер»); бути суб'єктом продуктивної дії задля творчого самовираження (позиція «творець») [1, с. 19].

За нашими спостереженнями, суб'єктність майбутнього викладача є необхідною умовою його підготовки до реалізації студентоцентрованого навчання здобувачів, оскільки забезпечує ефективність професійних дій з управління та самоуправління у педагогічній взаємодії шляхом вияву довіри до

себе й самоцінності як впевненості у собі, активності та автономності (самостійності, самодетермінації), інтегративності як здатності до кооперації та партнерської співпраці, креативності як спроможності здійснювати позитивні перетворення у собі та інших.

Список використаних джерел:

1. Кобець О.В. Суб'єктність здобувачів педагогічного ЗВО у мінливому освітньому середовищі. *Слобожанський науковий вісник*. Серія Психологія. 2023. Вип. 2. С. 17-22.

2. Посилення суб'єктності студентів та вдосконалення вищої освіти. URL: <https://www.oblpon.uz.ua/posylennya-subyektivnosti-studentiv-ta-vdoskonalennya-vyshhoi-osvity-u-pershomu-chytanni-uhvaleno-proyekt-zakonu>.

3. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.

Заградська Діана

здобувачка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

науковий керівник: доктор мистецтвознавства,

доцент Татарнікова А. А.

кафедра мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін

Міжнародний гуманітарний університет

Одеса, Україна

БОЛОНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ІСТОРІЯ, СПАДЩИНА ТА ВПЛИВ НА ЄВРОПЕЙСЬКУ ОСВІТУ

Тема Болонського університету є надзвичайно актуальною в контексті сучасних дискусій щодо розвитку вищої освіти та її історичних витоків. В умовах глобалізації та євроінтеграції, коли більшість

європейських університетів інтегровані в Болонський процес, важливо звернути увагу на історичні основи цієї ініціативи, що фактично розпочалися з Болонського університету. Його багатовікова історія, інновації в організації навчального процесу, а також розгляд ролі університету в просуванні інклюзивності та академічної свободи є важливими чинниками у розвитку сучасної освітньої системи.

Болонський університет, заснований у 1088 році, є однією з найстаріших і найвпливовіших вищих навчальних установ Європи повна назва котрого звучить як: *Alma mater studiorum – Università di Bologna*. За фактом, це перший університет світу в якому вперше було застосовано термін «*universitas*», а словосполучення «альма-матер» взагалі стало загальним. Його історія тісно переплетена з розвитком європейської освіти, зокрема в галузі права, медицини та філософії. Заснування університету було обумовлене зростаючим попитом на освіту в середньовічній Європі, особливо в юридичній сфері, через потреби в правознавцях, що виникли після відродження класичних текстів та складних адміністративних і юридичних задач того часу.

Історія університету нерозривно пов'язана з іменами видатних вчених, таких як Ірнерій, який започаткував викладання римського права, та Франциск Аккурсій, чия праця зробила його одним із найвпливовіших юристів середньовіччя. Саме Аккурсій разом зі своїми послідовниками започаткував традицію вивчення глосаторів — правників, які коментували класичні тексти римського права, що суттєво вплинуло на розвиток юридичної науки. Їхні ідеї стали підґрунтям для становлення юридичних шкіл по всій Європі, і завдяки цим ученим Болонья перетворилася на центр не лише римського, а й канонічного права, яке набувало дедалі більшої ваги в християнському світі.

Період найбільшого розквіту Болонського університету припадає на XII—

XIII століття, коли глосатори активно розвивали методи навчання, поєднуючи усні лекції з вивченням класичних текстів. Одним із важливих аспектів цього періоду було те, що Болонський університет став першою академічною установою, де право стало центральною дисципліною, що визначило подальший розвиток європейського юридичного мислення, а завдяки підтримці філософії та медицини, університет став полікультурним центром освіти.

Особливістю Болонського університету було і його відкриття для студентів різних національностей. До Болонї приїжджали люди з усіх куточків Європи, що сприяло формуванню різноманітної та інклюзивної академічної спільноти. Серед студентів, окрім чоловіків, були й жінки, що було доволі нехарактерно для того часу, оскільки в середньовічній Європі жінки, як правило, не мали доступу до формальної освіти. Проте в Болонському університеті деякі жінки змогли здобути освіту і навіть стати викладачами. Ця інклюзивність стала однією з важливих рис Болонського університету, що послідовно сприяло розвитку академічної атмосфери.

Попри величезний успіх та популярність, Болонський університет пережив період занепаду в XIV столітті, коли внутрішньополітичні конфлікти і суперечки з міською владою призвели до втрати частини прав і привілеїв. Спочатку процвітаючий, університет згодом почав втрачати свою незалежність, оскільки більшість професорів переходили на міське фінансування, що обмежувало їхню академічну свободу. Крім того, політична нестабільність у місті та обмеження на викладання призвели до того, що багато видатних юристів і вчених вирушили шукати кращі можливості в інших містах. У результаті Болонський університет втратив частину свого впливу, хоча традиції його навчання й зберігалися і

використовувалися новими школами.

Проте спадщина Болонського університету залишила глибокий слід в історії європейської освіти. Його вплив на розвиток юридичної науки був величезний, і багато європейських університетів, зокрема Падуанський університет та університет Монпельє, були засновані на основі болонських традицій. Крім того, Болонський університет став важливим осередком розвитку гуманістичних ідей у період Ренесансу. У XX столітті Болонський університет знову став одним із лідерів європейської освіти, а Болонський процес 1999 року, що спрямовувався на створення Європейського простору вищої освіти, став ще одним підтвердженням його глобального значення і важливою ініціативою для реформування вищої освіти в Європі. Цей процес був ініційований у рамках Болонської декларації, підписаної 29 країнами в Болоньї, Італія, і він мав на меті не тільки гармонізацію систем вищої освіти в Європі, а й забезпечення мобільності студентів та викладачів, підвищення якості освіти і створення порівнянних стандартів академічних кваліфікацій у різних країнах.

Таким чином, Болонський університет, незважаючи на численні зміни та політичні виклики, які пережив протягом своєї багатовікової історії, залишається визначним центром вищої освіти, що суттєво вплинув на розвиток юридичних наук, медичних досліджень і філософії в Європі. Його ключові принципи, такі як академічна свобода та інклюзивність, стали фундаментом для формування нових освітніх традицій, що вплинули на подальший розвиток університетів у всьому світі.

Згодом його вплив поширився завдяки Болонському процесу, який запровадив значні реформи у систему вищої освіти не лише Європи, а й на глобальному рівні. Болонський університет сьогодні не лише уособлює багатий академічний спадок, але й активно долучається до розвитку сучасних освітніх

стандартів, підтверджуючи своє значення як еталон університетської освіти в умовах постійної еволюції міжнародних академічних стандартів.

Список використаних джерел

1. Болонський університет: найстаріший університет Європи на світу. URL: <https://www.gostudy.cz/uk/blog/samyj-staryj-universitet-v-evrope> (дата звернення: 02.11.2024).

2. Кіку В. А. Болонський університет. *Енциклопедія історії України* : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій та ін.; Інститут історії України НАН України. К. : Наукова думка, 2003. Т. 1. С. 332–333.

3. de Ridder-Symoens, Hilde. A History of the University in Europe. Volume 1, *Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press, 1992, ISBN 0-521-36105-2, С. 47–55.

Зайка Д. О.

студентка 6 курсу, 61 групи

факультету лінгвістики та перекладу

Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, Україна

(науковий керівник: к.пед.н., доц. Т. В. Глушко)

ФРАЗЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Дослідження присвячено проблемі формування фразеологічної компетентності студентів мовних спеціальностей. Дослідницьку увагу сфокусовано на аналізі феномена «інішомовна фразеологічна компетентність здобувачів вищої освіти», під яким розуміється обізнаність з фразеологічним складом мови; знання семантико-граматичних особливостей фразеологічних виразів, їх національно-культурної семантики та стилістичної структури; вміння адекватно користуватися цими виразами в процесі інішомовного спілкування згідно комунікативній ситуації;

здатність знаходити еквіваленти інішомовних фразеологічних одиниць в рідній мові. Для продуктивної роботи з формування фразеологічної компетентності студентів рекомендувалося застосовувати методичні дії: надання теоретичних відомостей про фразеологію та фразеологізми певної мови, їх пояснення; виконання практичних завдань у формі різних видів вправ з метою закріплення вивченого матеріалу; виконання тестових завдань з метою перевірки знань і навичок студентів. Також пропонувалося запроваджувати в процесі навчання творчі види роботи, якими були: культурологічні проекти, пошуково-комунікативні завдання, пізнавальні вікторини.

Ключові слова: фразеологічна компетентність, фразеологічні одиниці, методи навчання, комплекс вправ, студенти мовних спеціальностей.

Актуальність дослідження зумовлюється модернізацією освіти, орієнтованою на осучаснення освітянської діяльності з метою найповнішого задоволення суспільних потреб в умовах світової глобалізації та інтеграції України в міжнародний багатомовний економічний, інтелектуальний та культурний простір. При орієнтації сучасної освітньої реформи на європейські стандарти підвищуються вимоги також і до мовної освіти в університетському просторі. Одним із головних елементів мовної освіти є володіння не тільки лексичним, а й фразеологічним запасом певної мови, що й визначає необхідність формування фразеологічної компетентності студентів, особливо тих, хто спеціалізується у галузі знань – гуманітарні науки, спеціальність Філологія.

Проблеми навчання фразеологічним одиницям розглядалися у низці досліджень з урахуванням певної іноземної мови: на матеріалі німецької мови це праці: Л. Косман, І. Кракова, І. Мамедова; на матеріалі англійської мови, це праці: К. Балабухи, С. Боднар, А. Лісс, С. Озолині, А. Подосінікової, В. Усатої; на матеріалі китайської мови це праці: О. Моргун, L. Li, J. Lulu; на матеріалі української мови це праці: Г. Гребницького, Л. Кожуховської, О. Тесленко, Д. Ужченко, Т. Форостюк. Водночас, як засвідчують наші спостереження, навчання інішомовної фразеології запроваджується переважно у підготовці учнів старших класів чи студентів магістратури, відсутня науково обґрунтована єдина лінгво-методична система формування фразеологічної компетентності студентів

молодших курсів в умовах університетської освіти та чітко прописані методичні дії щодо формування цієї компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх філологів у вищих навчальних закладах.

Метою нашого дослідження є дослідити поняття іншомовної фразеологічної компетентності та розробити методи та прийоми формування іншомовної фразеологічної компетентності студентів 3-их курсів факультету іноземних мов.

Мета дослідження обумовила необхідність вирішення наступних **завдань**: 1) розкрити сутність термінів: «компетентність» та «фразеологічна компетентність» стосовно здобувачів вищої освіти мовних факультетів; 2) окреслити зміст формування іншомовної фразеологічної компетентності студентів-філологів 3-их курсів факультету іноземних мов; 3) розробити комплекс вправ з формування іншомовної фразеологічної компетентності студентів 3-их курсів факультету іноземних мов.

Перш ніж описати методичні дії, що пропонуються, з формування фразеологічної компетентності, визначимо, насамперед, сутність самого поняття фразеологія.

«Фразеологія є фрагментом мовної картини світу, кожна фразеологічна одиниця виконує конкретні функції в описі реалій навколишнього світу», за словами Я. Баран [1]. Це «універсальний банк даних», який утримує в собі інформацію про навколишню дійсність певного етнічного хронотопу, про особливості виникнення у свідомості учасника цієї дійсності (який творив її, пізнавав і відображав вербальними засобами) образів, що стали основою фразеологічної номінації», стверджує О. Кононова [5]. «Фразеологізми – це стійкі відтворювані сполуки слів, що мають своєрідні, специфічні структурні властивості, якими вони

відрізняються від звичайних вільних синтаксичних конструкцій, а також від окремих слів, що їх вивчає лексикологія, зауважує Р. Зорівчак [4].

Щодо фразеологічної компетентності, то під нею розуміється «частина комунікативної компетентності й здатність реалізувати мовленнєву та соціокультурну компетентності в різних ситуаціях спілкування, що має на увазі адекватне сприйняття ситуації та використання в мовленні фразеологічних одиниць іноземної мови поєднуючи це зі знаннями в області лінгвістики, країнознавства, соціолінгвістики та культурології» [3]. «Це знання фразеологічного складу мови, в якому акумульована народна мудрість, і вміння вільно і адекватно користуватися ним в процесі спілкування» [2].

Ми, проаналізувавши наявні визначення фразеологічної компетентності, надаємо власне трактування цьому поняттю. Ми розуміємо *іншомовну фразеологічну компетентність здобувачів вищої освіти* як *обізнаність з фразеологічним складом мови; знання семантико-граматичних особливостей фразеологічних виразів, їх національно-культурної семантики та стилістичної структури; вміння адекватно користуватися цими виразами в процесі іншомовного спілкування згідно комунікативній ситуації; здатність знаходити еквіваленти іншомовних фразеологічних одиниць в рідній мові.*

Щодо навчання студентів фразеологічного складу мови, ми пропонуємо такі методичні дії. Надання теоретичних відомостей про фразеологію та фразеологізми певної мови, їх пояснення (це проходить під час вивчення теоретичних курсів, наприклад, Лексикології чи Стилїстики). Виконання практичних завдань у формі різних видів вправ з метою закріплення вивченого матеріалу (це проходить під час аудиторних практичних занять з практики усного та писемного мовлення). Виконання тестових завдань з метою перевірки знань і

навичок студентів (це проходить в дистанційному режимі під час комп'ютерного тестування).

Надамо приклади вправ, які рекомендується виконувати під час практичної роботи: 1) ознайомлення з тематичними фразеологізмами, їх переклад та записування у словники, 2) відшукування фразеологізмів у наведених реченнях чи текстах, 3) добір пояснення до поданих фразеологізмів; 4) використання зорової наочності; 5) введення в речення фразеологічних одиниць, потрібних за змістом; 6) добір фразеологізмів з тим самим стрижневим словом; 7) зіставлення англійських і українських фразеологізмів; 8) аналіз семантики фразеологізмів англійської мови й усвідомлення того, що власне англійські фразеологізми дослівно не перекладаються, а добираються аналогічні за змістом і стилістичним забарвленням відповідники; 9) добір нових фразеологічних одиниць за тематичною ознакою; 10) переклад українських словосполучень та речень з фразеологізмами на англійську мову і навпаки; 11) виявлення національно-культурного розходження між англійськими та українськими схожими виразами та пояснення виникнення цих розходжень; 12) конструювання міні-монологів відповідно до запропонованих тем з використанням наданих списків фразеологізмів як опори; 13) конструювання міні-діалогів за темою з використанням фразеологізмів, 14) написання есе з фразеологічним виразом як заголовка; 14) підбір матеріалу про походження та значення прислів'їв, його представлення в аудиторії. Видами творчої роботи, які пропонувалося запроваджувати в процесі навчання, були: культурологічні проекти, пошуково-комунікативні завдання, пізнавальні вікторини.

Зазначимо, що фразеологічну роботу слід проводити систематично упродовж усіх років навчання англійської мови у вузі. Завдяки вивченню

національно-маркованих фразеологічних виразів значно активізується пізнавальна діяльність студентів, оскільки вони таким чином вивчають англійську мову не лише в лексичному чи граматичному аспекті, а й отримують інформацію про історію і етнографію країни, мова якої вивчається. Підвищенню ефективності роботи з формування фразеологічної компетентності сприяє оптимальне поєднання таких методів і прийомів навчання, як: бесіда, розповідь, цілеспрямоване спостереження над використанням стійких виразів в усному і писемному мовленні, порівняння і зіставлення англійських і українських паремій, визначення їх моралі і культурної цінності.

Список використаної літератури

1. Баран Я. А. Фразеологія у системі мови: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Київ, 1999. 24 с.
2. Боднар С. В. Формування міжкультурної грамотності студентів факультетів іноземних мов у процесі вивчення фразеології іноземних мов. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2006. № 3-4. С. 8-14.
3. Греб М. М. Лексична і фразеологічна компетентності як провідні детермінанти лінгводидактичної підготовки вчителів початкових класів. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. № 17. С. 91-101.
4. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія (на матеріалі перекладів творів української літератури англійською мовою). Львів: Вища школа, 1983. 175 с.
5. Кононова О. Л. Фразеологізми як носії національно-культурної інформації // Тези доповідей X наукової конференції “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація” з міжнародною участю. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. С. 141-143.

PHRASEOLOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF LANGUAGE- DIDACTIC TRAINING OF STUDENTS MAJORING IN LANGUAGES

Annotation. The research is devoted to the problem of the development of phraseological competence of students majoring in languages. Research attention is focused on the analysis of the phenomenon of "foreign language phraseological competence of higher education students", which

means knowledge of the phraseological layer of the language; knowledge of semantic and grammatical features of phraseological expressions, their national and cultural semantics and stylistic structure; the ability to use adequately these expressions in the process of foreign language communication according to the communicative situation; the ability to find equivalents of foreign phraseological units in the native language. For productive work on the the students' phraseological competence development, it was recommended to use the following methodical actions: providing theoretical information about phraseology and phraseological units of a certain language, explanation of their construction and usage; performance of practical tasks in the form of various types of exercises in order to consolidate the material under study; performance of test tasks in order to test students' knowledge and skills. It was also proposed to introduce creative types of work in the teaching process, such as: cultural projects, search and communication tasks, cognitive quizzes.

Key words: phraseological competence, phraseological units, teaching methods, set of exercises, students majoring in languages.

Козярук Ю. Ю.,

*магістрантка 2 курсу факультету лінгвістики та перекладу
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна*

Першина Л.В.

*к.п.н., доцент кафедри романо-германської філології та
методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна*

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ТА ПЛАТФОРМ У ПОКРАЩЕННІ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто сучасні тенденції реформування вищої освіти в Україні з урахуванням європейських вимог до якості освітнього процесу. Дослідження акцентує увагу на використанні освітніх інтернет-технологій у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Основна мета роботи — обґрунтувати роль цифрових інструментів та платформ у покращенні процесу вивчення іноземної мови

студентами. Стаття розкриває переваги використання таких інструментів, як платформи дистанційного навчання, інтерактивні додатки, а також сервіси для відеоконференцій. Освітні інтернет-технології дозволяють підвищити мотивацію студентів через елементи гейміфікації, а також покращити взаємодію між студентами і викладачами. У статті також підкреслюється значення цих технологій для підтримки безперервності освітнього процесу, особливо в умовах дистанційного навчання під час пандемії COVID-19 та воєнного стану. Дослідження підтверджує, що інтернет-технології сприяють розвитку критичного мислення, креативності та самостійного навчання. Результати дослідження довели, що інтеграція цифрових технологій у викладання іноземних мов дозволяє студентам удосконалити навички аудіювання, читання, письма та говоріння, що в кінцевому підсумку підвищує їхню професійну компетентність.

Ключові слова: інтернет-технології, дистанційне навчання, гейміфікація, електронне навчання, інтерактивні платформи, соціальні мережі, індивідуалізація, інтернет-ресурси.

Постановка проблеми. В умовах реформування вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Все це ставить до викладання та викладача іноземної мови у закладах вищої освіти нові вимоги. Сьогодні відбувається реформування навчального процесу в закладах вищої освіти України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній освіті, налагодження українськими ЗВО співпраці з європейськими навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

Актуальність означеної проблеми засвідчують багато досліджень, зокрема роботи ЮНЕСКО, які наголошують, що інтернет-технології значно розширюють доступ освіти для різних груп населення, включаючи людей з обмеженими можливостями та мешканців віддалених регіонів. Це особливо актуально під час воєнного стану, коли освітні заклади були змушені перейти на дистанційне навчання.

Науковці підкреслюють, що використання інтернет-технологій сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок, креативності та здатності до самостійного навчання. Інтерактивні платформи та інструменти, такі

як Kahoot, Quizlet, Edmodo, дозволяють студентам не лише запам'ятовувати інформацію, а й аналізувати її та застосовувати на практиці [3].

Дослідники, такі як John Hattie та його колеги, зазначають, що технології дозволяють індивідуалізувати навчання, адаптуючи завдання під рівень підготовки кожного студента. Це підвищує мотивацію та ефективність засвоєння матеріалу. Наприклад, системи управління навчанням (LMS) на кшталт Moodle, Canvas, Miro, Blackboard можуть автоматично коригувати програму в залежності від успішності студента. Дослідження з області психології освіти доводять, що гейміфікація (використання елементів гри) в навчальному процесі стимулює залученість студентів та покращує результати навчання. Інтерактивні ігрові платформи та додатки, такі як Duolingo та LinguaLeo, сприяють кращому запам'ятовуванню нової лексики та граматичних правил [3].

На думку Т. Воронцової «...розвиток інформаційної культури під час викладання філологічних дисциплін можливий за умови поєднання педагогічної майстерності, педагогічних програмних засобів (ППЗ) та відповідного інформаційного середовища» [1, с. 172].

Підсумовуючи, доцільно навести слушну думку колективу науковців О. Алексєєва, Л. Бутенко, І. Курліщук, В. Швирка, що «реалізація завдань освітніх трендів майбутнього неможлива без використання засобів інформаційно-комунікативних технологій у навчанні» [7, с. 136].

Теоретичний аналіз досліджень і публікацій показав, що питання використання освітніх інтернет-технологій у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти розглядаються у працях таких учених, як С. Семрад, М. Лангран, Р. Е. Майер, які досліджували питання мультимедійного навчання [8, с.117].

Сучасні методи викладання іноземних мов вивчали вчені Т.Мельнікова та О.Пасічник, які досліджували лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України, сучасні технології навчання та самореалізацію студентів в освітньому середовищі у вищих навчальних закладах [5, 6].

Вивчення іноземних мов з інтеграцією сучасних інтернет-технологій в освітній процес надає змогу студентам удосконалити свої навички аудіювання та читання; подолати мовний бар'єр завдяки зануренню в мовне середовище; знайомить студентів з онлайн-ресурсами, які пропонують багато цікавої та корисної інформації, за допомогою якої студент вирішує поставлені викладачем завдання; стимулює обговорення тем і дискусій іноземною мовою в позааудиторний час, що в кінцевому підсумку приводить до підвищення мотивації до вивчення іноземної мови як такої й подальших успіхів у професійній діяльності.

Проаналізовано основні характеристики освітніх інтернет-технологій:

- мотивація — гейміфікація та інтерактивність навчальних платформ допомагають створити захопливе навчальне середовище, яке стимулює студентів до активного вивчення іноземної мови;
- інтерактивність — забезпечують двосторонню взаємодію між викладачами та студентами;
- гнучкість — надають можливість навчатися у зручний час і в будь-якому місці з доступом до Інтернету;
- персоналізація — дозволяють адаптувати навчальний процес під індивідуальні потреби та рівень знань кожного студента;
- мультимедійність — використовують різні формати контенту (текст, відео, аудіо, анімації) для підвищення залученості студентів;

- адаптивність — забезпечують можливість коригування навчальних програм в залежності від прогресу студентів;

- комунікативна компетенція — використання відеоконференцій, онлайн – форумів та мовних чатів дозволяє студентам покращувати навички говоріння та сприйняття мови на слух у реальних комунікативних ситуаціях;

- дистанційне навчання — освітні інтернет-технології використовувались під час пандемії COVID-19 та стали особливо актуальними під час воєнного стану, коли більшість навчальних закладів перейшли на дистанційну форму навчання;

- масштабованість — дозволяють одночасно навчати велику кількість студентів, незалежно від їхнього місця знаходження.

Серед викликів впровадження освітніх інтернет-технологій можна виокремити:

- технічні обмеження: недостатній доступ до інтернету та сучасних пристроїв може стати бар'єром для ефективного використання інтернет-технологій;

- необхідність цифрової грамотності: як студентам, так і викладачам потрібно розвивати навички роботи з новітніми технологіями;

- перевантаження інформацією: надмірне використання онлайн-ресурсів може спричинити інформаційне перевантаження та зниження ефективності навчання.

Мета дослідження — обґрунтувати роль цифрових інструментів та платформ у покращенні процесу вивчення іноземної мови. Ці технології є важливим елементом сучасної освітньої систем та значно розширюють

можливості студентів у вивченні мов, роблячи навчання більш інтерактивним, персоналізованим і доступним.

Для досягнення мети визначено наступні **завдання**:

- 1) проаналізувати теоретичні джерела з означеної проблеми;
- 2) дослідити основні характеристики освітніх інтернет-технологій;
- 3) виокремити компоненти освітніх інтернет-технологій;
- 4) обґрунтувати значення інтернет-ресурсів під час навчання іноземних мов.

Об'єктом дослідження є освітні інтернет-ресурси. **Предмет** — інтернет-технології, що використовуються в ході вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Освітні інтернет-технології у процесі вивчення іноземної мови — це сукупність цифрових інструментів, платформ, ресурсів та методів, що використовують можливості Інтернету для організації, підтримки та оптимізації навчального процесу. Вони забезпечують інтерактивність, гнучкість та персоналізацію навчання, дозволяючи користувачам покращувати навички читання, письма, аудіювання та говоріння через онлайн-курси, відеоуроки, подкасти, мовні обміни, тестування та інші форми дистанційного навчання.

Ці технології включають використання платформ для електронного навчання (e-learning), мобільних додатків, відеоконференцій, соціальних мереж та інтерактивних вправ, що сприяють ефективному засвоєнню іноземної мови в комфортному темпі та режимі.

Інтернет є джерелом сучасних автентичних матеріалів, навчальних сайтів, методу проєктів. У зв'язку з цим відбувається видозміна традиційних форм навчання. Позитивним слід вважати також те, що глобальна мережа дає можливість освітньому середовищу забезпечити постійний режим доступу до

інформації як з боку викладача, так і з боку студента, що відповідає безперервності освітнього процесу.

Застосування таких сучасних інформаційних технологій як вебконференції, вебінари, форуми, відео-та аудіо підкасти, блоги в асинхронному та онлайн режимах у процесі навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах дозволяє моделювати нові навчальні ситуації, сприяючи формуванню комунікативного ядра та основоположних навичок іноземної мови та формування компетенцій для самостійного вирішення комунікативно-пізнавальних завдань.

До основних компонентів освітніх інтернет-технологій відносять:

1. Платформи дистанційного навчання (Learning Management Systems, LMS) — це онлайн-системи, що дозволяють викладачам створювати курси, управляти навчальними матеріалами, проводити оцінювання та комунікувати з студентами.

Наприклад, Moodle, Google Classroom, Edmodo [3].

Вони дозволяють інтегрувати різноманітні формати контенту (відео, текстові матеріали, тести), створювати завдання, відстежувати прогрес студентів та забезпечувати зворотний зв'язок.

2. Інтерактивні інструменти для спілкування та співпраці – це відеоконференції, чати, віртуальні дошки та інші інтерактивні ресурси.

Приклади: Zoom, Microsoft Teams, Skype.

Наразі існує безліч програм для створення презентацій, зокрема: Power Point, Prezi, Canva, Miro, Crello, Keynote, Piktochart, Slides, Seidat, OfficeSway, HaikuDeck.

Використовуються для проведення онлайн-уроків, мовних клубів, групових обговорень, що сприяє розвитку комунікативних навичок в режимі реального часу.

Зараз існує багато програм, які автоматизують складання кросвордів. Наприклад, CROSSWORD & WORD GAMES.

Значно скоротити час, проведений за ноутбуком, може опитування за допомогою тестових завдань, які допоможуть скласти відповідні програми, зокрема MyTest, яка складається з трьох модулів:

1) **MyTestEditor Редактор тестів** – дозволяє створювати й редагувати завдання, які складаються з питання та варіантів відповідей, правильного варіанту і необхідних ілюстрацій.

2) **MyTestStudent.exe** – модуль тестування, у якому студенти проходять тестування. Програма проста у використанні і має зручний інтерфейс. Але, не дивлячись на її простоту, дозволяє ефективно організувати тестування, збереження і відправку результатів викладачу.

3) **MyTestServer.exe журнал (сервер)** – модуль програми MyTest, що дозволяє централізовано приймати і обробляти результати тестування, роздавати тести за допомогою комп'ютерної мережі. Для відправки та отримання результатів, відправки файлів із тестами використовується протокол Інтернету ТСП/ІР» [4].

3. Мовні мобільні додатки та онлайн-сервіси – це сервіси, що пропонують самостійне навчання, адаптивне до рівня та потреб користувача.

Приклади: Duolingo, Rosetta Stone, Memrise.

Містять інтерактивні вправи, тести, ігрові завдання для запам'ятовування лексики, граматики та розмовної практики. Такі додатки використовують

елементи гейміфікації (система балів, досягнень, лідербордів), що підвищує мотивацію до навчання.

4. Ресурси для доступу до автентичних матеріалів — це використання автентичних джерел, що допомагають студентам зануритись у мовне середовище, розвиваючи навички аудіювання та читання.

Приклади: YouTube, BBC Learning English, TED Talks, подкасти.

Ці ресурси надають доступ до реальних мовних ситуацій, що допомагає студентам розуміти та використовувати мову у природних контекстах.

5. Інтерактивні тренажери та гейміфікація – це освітні інтернет-технології, що активно використовують гейміфікацію для підвищення залучення студентів. Це можуть бути інтерактивні ігри, квести, вікторини.

Приклади: Kahoot!, Quizlet, Wordwall [3].

Такі інструменти допомагають зробити процес навчання захопливим і конкурентним, що стимулює студентів до активної участі.

6. Соціальні мережі та онлайн-спільноти – це сервіси, що використовуються для обміну інформацією, спілкування з носіями мови та організації мовних клубів.

Приклади: Facebook, Instagram, LinkedIn.

Через такі платформи студенти можуть практикувати мову, беручи участь в онлайн-дискусіях, коментуючи пости, обговорюючи актуальні теми.

Значення освітніх інтернет-технологій у викладанні іноземних мов:

1. Розширення доступу до ресурсів: освітні інтернет-технології надають студентам можливість доступу до різноманітних навчальних матеріалів — від автентичних текстів до інтерактивних вправ, які сприяють

розвитку всіх мовленнєвих навичок (читання, письма, аудіювання, говоріння). Наприклад, такі платформи, як Duolingo, Memrise, BBC Learning English, дозволяють інтерактивно опановувати нові слова та граматичні конструкції [3].

2. Покращення комунікативної компетенції: веб-інструменти, такі як Zoom, Skype, та Microsoft Teams, дозволяють проводити онлайн-уроки з носіями мови або іншими студентами, що сприяє розвитку комунікативних навичок в реальному часі.

3. Індивідуалізація навчання: освітні інтернет-технології дозволяють налаштувати навчальні програми відповідно до потреб кожного студента, використовуючи адаптивні платформи (наприклад, Rosetta Stone). Це забезпечує персоналізований підхід до навчання, що є особливо важливим у вивченні іноземних мов.

4. Мотивація студентів: використання ігрових елементів та гейміфікації (наприклад, Kahoot!, Quizlet) сприяє підвищенню мотивації студентів. Студенти активно залучаються до навчального процесу через використання віртуальних нагород, змагань та рейтингів [3].

5. Оцінювання та моніторинг успішності: системи управління навчанням (Learning Management Systems — LMS), такі як Moodle та Google Classroom, дозволяють викладачам прослідковувати прогрес студентів, оцінювати виконані завдання, надавати індивідуальний зворотній зв'язок.

6. Інтеграція мультимедіа: використання відео- та аудіо-матеріалів (YouTube, подкасти) допомагає студентам занурюватись у реальні мовні ситуації, що сприяє розвитку розуміння мови на слух та автентичного використання мови.

Висновки. Сучасні студенти не можуть уявити свій день без гаджетів та інтернету, то ж викладачам слід показати переваги освітніх інтернет-технологій у процесі вивчення іноземної мови.

Дослідження використання освітніх інтернет-технологій під час освітнього процесу значно полегшує й урізноманітнює навчання студентів. Це передбачає збільшення контактів, дає можливість обмінюватися соціокультурними цінностями, посилено вивчати мову, подолати комунікативний бар'єр, розвивати творчий потенціал.

Дослідження може спрямовуватися на застосовування освітніх інтернет-технологій з метою пошуку необхідної інформації, у процесі самостійної роботи, для розвитку творчого потенціалу студентів тощо. До того ж їх використання це не лише допомога студентам, додаткова мотивація для них, але й спосіб полегшення перевірки завдань для викладачів, тому що більшість освітніх платформ є автоматизованими – бали можливо прорахувати автоматично, а не вручну.

Роблячи висновок, слід зазначити, що для викладача важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання іноземних мов, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції.

Перспективи дослідження. Однією з перспектив подальшого дослідження є вивчення певних інтернет-технологій сучасного освітнього процесу, що відкриє нові можливості для більш ефективного та різноманітного вивчення іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Воронцова Т. Ю. Використання нових інформаційних технологій в процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 1 (73). 2014. С. 171–174. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11105/1/33.pdf>. (дата звернення 19.11.2024 р.)
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004, С. 338-339.
3. Інтернет-ресурси: <https://quizlet.com/81743527/kahoot-flash-cards/>, <https://uk.duolingo.com/>, <https://edmodo.online/>. (дата звернення 10.11.2024 р.)
4. Комп'ютерні програми для створення тестів. 2018. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/23580>. (дата звернення 12.11.2024 р.).

5. Мельнікова Т. Сучасні методи викладання іноземних мов. *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Дніпропетровськ, 24-25 квітня 2014 р. Дніпропетровськ, 2014. С. 57-59.

6. Пасічник О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 69. С. 162-166.

7. О.Р.Алексєєва, Л.Л.Бутенко, І.І.Курліщук, В. М.Швирка. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання курсу за вибором «Трендпоттинг та професійне майбутнє сучасного фахівця». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. В. 72. №4. С. 136-151.

8. Richard E. Mayer. *Multimedia Learning*. 3th Edition. MacMillan, 2020. P. 117-125.

9. Scrivener J. (2018) *Learning Teaching: The Essential Guide to English language Teaching*. 6th Edition. MacMillan, 2018. P. 389-395.

Abstract. *The article examines current trends in the reform of higher education in Ukraine, considering European quality requirements for the educational process. The study focuses on the use of educational internet technologies in teaching foreign languages at higher education institutions. The primary goal of the paper is to substantiate the role of digital tools and platforms in enhancing the process of foreign language learning among students. The article highlights the advantages of utilizing tools such as distance learning platforms, interactive applications, and video conferencing services. Educational internet technologies help boost students' motivation through gamification elements and improve interaction between students and teachers. The article also emphasizes the importance of these technologies in maintaining the continuity of the educational process, particularly under conditions of remote learning during the COVID-19 pandemic and martial law. The study confirms that Internet technologies contribute to the development of critical thinking, creativity and independent learning. The research findings demonstrate that integrating digital technologies into foreign language teaching enables students to improve their listening, reading, writing, and speaking skills, ultimately enhancing their professional competence.*

Keywords: *internet technologies, distance learning, gamification, e-learning, interactive platforms, social networks, individualization, internet resources.*

Кочияшвілі Алла Вячеславівна

здобувачка I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти

науковий керівник: доктор мистецтвознавства,

доцент Татарнікова А. А.

кафедра мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін

Міжнародний гуманітарний університет

м. Одеса, Україна

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В СТАРОДАВНЬОМУ КИТАЇ: ФІЛОСОФСЬКЕ ТА КУЛЬТУРНЕ ЗНАЧЕННЯ

Дослідження музичного виховання в стародавньому Китаї є важливим з точки зору розуміння взаємозв'язку музики, виховання та філософії в історії світової культури. Сучасний освітній контекст демонструє зростаючий інтерес до методів навчання та виховання, які пропонують альтернативні підходи до розвитку гармонійної особистості, зокрема в східних країнах, де історично склалося ключове розуміння того, як музика може бути засобом формування моральності, впливати на суспільство та державне управління.

З давніх часів музика в стародавньому Китаї не лише була елементом мистецтва, але й завжди відігравала соціальну функцію та використовувалася як важливий компонент освітньої системи для підготовки майбутніх правителів і чиновників. Виховання за допомогою музики входило до кола *шести мистецтв* (стрільба з лука, ритуали, музика, каліграфія, математика та управління колісницею), якими навчали спадкову аристократію. Вважалося, що освічений правитель повинен володіти не лише військовою справою та політикою, а й бути культурно розвиненим, особливо у музичній практиці та теорії. Така система виховання мала на меті формування *ідеального правителя*, здатного керувати суспільством згідно з принципами гармонії та справедливості.

Філософське осмислення ролі та місця музики в суспільстві стародавнього Китаю насамперед пов'язане з діяльністю *Конфуція* (551–479 роки до н.е.), у канонічних книгах якого містяться основні принципи етико-політичного вчення та роздуми про музику, здатну пробуджувати добрі моральні сили в суспільстві для створення ідеальної держави. Конфуцій, який прекрасно грав на *цзіні* (семиструнному інструменті, за допомогою якого правителі-мудреці спілкувалися з Небом), стверджував,

що саме музика (*юе*) повинна відігравати основоположну роль у нормах поведінки (*лі*).

Згідно з конфуціанським ученням, музичний початок лежить в основі законів Всесвіту, адже звуками пронизаний увесь світ. Космологічне розуміння музики виявляється і в п'яти музичних тонах, що утворюють систему китайської *пентатоніки*, де кожен звук (*гунь*, *шан*, *цзяо*, *чжи* та *юй*) символізував певні стихії та елементи: дерево, землю, метал, вогонь і воду. Ці звуки також асоціювалися з порами року та сторонами світу, підкреслюючи глибокий зв'язок музики з космічними та природними циклами.

У китайській музичній традиції мелодії та звуки мали глибоке *символічне* значення. Для вираження конкретних емоцій чи подій, таких як радість, жалоба чи ритуальні урочистості, використовувалися певні тональності та мелодійні структури. На думку конфуціанців, добра музика допомагає людям розвивати шляхетні якості, такі як скромність, милосердя та чеснота, тоді як погана музика сприяла моральному розкладанню. У ті часи імператори повинні були контролювати, яка саме музика виконувалася при дворі, чи відповідала вона високим моральним стандартам. Таким чином, конфуціанство зробило музику важливою частиною національної ідеології Китаю.

Особливого значення набувало музичне виховання *в сім'ї*, яке починалося з раннього дитинства, особливо в освічених родинах. У китайській традиції сім'я була базовим осередком виховання моральних якостей через навчання письму, ритуалам і музиці. Батьки приділяли значну увагу музичній освіті дітей, адже вона вважалася інструментом для формування характеру, етикету та підготовки до державної служби.

Поряд із виховним та філософським аспектами в стародавньому Китаї важливу роль відігравала *релігійно-ритуальна* функція музики. Виникало

розмежування на вишукану, досконалу та правильну ритуальну музику (я *юе*), що забезпечувала зв'язок із Небом, та грубу, народну музику (су *юе*), що задовольняла прості земні потреби людини. Ритуальна музика в поєднанні з танцем служила для зміцнення суспільного порядку, звучала під час церемоній на честь предків та інших державних подій.

Отже, музичне виховання в стародавньому Китаї було багатовимірним явищем, яке поєднувало філософські, естетичні, освітні та ритуальні аспекти. Воно набуває особливого значення в контексті сучасних освітніх реформ, що шукають шляхи розвитку моральних і духовних якостей особистості.

Краснощок С.В.

*аспірант кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземної мови
Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна*

ЩОДО ЗНАЧУЩОСТІ ДОТРИМАННЯ СУБ'ЄКТАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

Вирішення питання підвищення якості освіти та результатів наукової діяльності неможливе без повноцінного впровадження академічної доброчесності. Поява великої кількості факторів (дистанційне та змішане навчання, використання цифрових ресурсів, засобів Інтернет), які безпосередньо впливають на освітню та наукову діяльність провідних

суб'єктів закладів вищої освіти, значно актуалізують цінність їхньої культури академічної доброчесності.

Нормативне визначення академічної доброчесності включає в себе необхідність дотримання як моральних та етичних норм, так і нормативно-правового регулювання освітньої та наукової діяльності студентів та викладачів. Зокрема, стаття 42 Закону України «Про освіту» містить таке визначення: академічна доброчесність – це «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [3].

Натомість, в реальній практиці організації освітнього процесу у вітчизняних закладах вищої освіти мають місце певні види порушень академічної доброчесності, серед яких:

- академічний плагіат, само плагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман;
- хабарництво, необ'єктивне оцінювання; надання здобувачам освіти допомоги чи створення перешкод, не передбачених відповідними умовами та/або процедурами;
- вплив у будь-якій формі (прохання, умовляння, вказівка, погроза, примушування тощо) на педагогічного (науково-педагогічного) працівника з метою здійснення ним необ'єктивного оцінювання результатів навчання здобувачів тощо.

Що стосується морально-етичних норм, то суб'єктам освітньої та наукової діяльності, які відносяться до студентського та викладацького складу закладів вищої освіти, доводиться діяти під впливом як реального стану сформованості

загальної культури суспільства в цілому та університетської корпоративної культури, прийнятої в межах певної освітньої установи, так і набутого рівня індивідуальної культури. Через це, академічна доброчесність являє собою рівновагу корпоративної культури закладу вищої освіти та внутрішньої культури окремої особи, окресленої певними принципами, відповідними настановам Європейського кодексу дослідницької доброчесності, серед яких:

- надійність у забезпеченні якості дослідження, що відображається в дизайні, методології, аналізі та використанні матеріалів;
- чесність у розробці, проведенні, рецензуванні, звітності та поширенні досліджень у прозорий, відкритий, зрозумілий та неупереджений спосіб;
- повага до колег, учасників дослідження, предметів дослідження, суспільства, екосистем, культурної спадщини та навколишнього середовища;
- відповідальність за дослідження від ідеї до публікації, за його управління та організацію, за навчання, нагляд та наставництво, а також за його ширший суспільний вплив [1, с. 4].

Отже, Європейський кодекс дослідницької доброчесності стосується нормативно-правового регулювання діяльності студентського й науково-педагогічного складу під час здійснення наукової роботи, яка вимагає дотримання поваги до авторських прав та антикорупційних норм, зокрема щодо регулювання дидактичних відносин під час оцінювання знань та прикінцевих результатів освітньої діяльності здобувачів. В означеному контексті нагальною проблемою залишається використання з боку студентів «альтернативних» інтелектуальних послуг, доцільних для «маскування» ними різних видів навчально-дослідницьких проєктів,

курсів та кваліфікаційних робіт, які виконуються не самостійно [2]. Саме збільшення чисельності таких фактів призвело до застосування технічних засобів для виявлення плагіату, хоча інколи, деякі технічні нюанси, також створюють додаткові перешкоди при перевірці авторства відповідних робіт (до таких можна віднести вимоги до надмірного використання лапок, використання розповсюджених назв (назви установ, органів державної влади, назви та цитати з нормативно-правових актів, творів народної творчості, технічні описи, методики розрахунку та інш.).

Загалом, інноваційний досвід провідних закладів вищої освіти засвідчує, що підвищення рівня академічної доброчесності всіх суб'єктів значно покращує якість наукової та освітньої діяльності, для чого є доцільними заходи з протидії академічному плагіату та попередження корупційних ризиків, як-от:

- використання єдиних спеціалізованих інтелектуальних систем виявлення плагіату по всій території України з можливістю їх використання здобувачами і викладачами;
- постійне оновлення національного репозитарію наукових праць;
- популяризація заходів боротьби з плагіатом з посиленням персональної відповідальності, публічного викриття порушників;
- створення каналів зв'язку з антикорупційних питань (окрема електронна пошта, телефонний номер, скринька довіри), проведення анонімних опитувань здобувачів та викладачів.

Список використаних джерел

1. Європейський кодекс дослідницької доброчесності. Берлін, 2023. URL: <https://allea.org/wp-content/uploads/2024/09/CoC2023-Ukrainian.pdf>.
2. До питання уникнення проблем і помилок у практиках забезпечення академічної доброчесності: Лист МОН України від 20.05.2020 р. № 1/9-263. URL: <https://mon.gov.ua/npa/do-pitannya-uniknennya-problem-i-pomilok-u-praktikah-zabezpechennya-akademichnoyi-dobrochesnosti>.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (у редакції від 02.07.2023 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

Мінаков І.В.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна, що триває в Україні, поставила суспільство перед низкою безпрецедентних викликів, які торкнулися майже всіх сфер життя, включно з освітою. Освітня система виявилася серед найбільш вразливих сфер, оскільки вона не лише забезпечує навчальний процес, а й відіграє важливу роль у формуванні майбутнього покоління, яке має відновлювати країну після кризи. Війна внесла корективи в звичний уклад життя учнів, їхніх батьків та вчителів, спричинивши зміну підходів до навчання, пріоритетів і методик. У таких умовах забезпечення безперервності освіти, адаптації до змінених реалій і психологічної підтримки стало не лише бажаним, але й необхідним кроком.

Емоційні виклики та їхній вплив на учнів

Учні, які живуть і навчаються в умовах війни, стикаються зі значними емоційними труднощами. Постійний стрес, невизначеність майбутнього, страх за власне життя та життя близьких негативно впливають на психоемоційний стан дітей. У таких умовах навчання стає для багатьох учнів складним завданням, оскільки емоційне напруження знижує концентрацію, посилює тривожність і викликає труднощі з мотивацією.

Особливо складно адаптуватися дітям, які втратили свої домівки або були змушені залишити рідні міста через бойові дії. Діти, які опинилися в нових умовах, можуть відчувати ізоляцію, соціальну відчуженість та труднощі з інтеграцією в нові навчальні колективи. Це вимагає особливої

уваги з боку педагогів, які мають не лише виконувати свої безпосередні обов'язки, а й підтримувати емоційний стан учнів.

Психологічна підтримка як ключ до стабілізації

Психологічна підтримка учнів є критично важливою в умовах війни, оскільки вона допомагає дітям впоратися зі стресовими ситуаціями та покращити їхній психоемоційний стан. Впровадження регулярних психологічних занять у школах і дистанційних освітніх установах може значно покращити емоційне благополуччя дітей. Такий підхід включає організацію групових і індивідуальних зустрічей із психологами, проведення арт-терапії, тренінгів з управління стресом і навчання технікам саморегуляції.

Наприклад, арт-терапія виявилася ефективним інструментом для роботи з дітьми, які переживають травматичний досвід. За допомогою малювання, ліплення чи музики учні мають змогу виражати свої емоції та страхи, що сприяє зниженню рівня тривожності. Групові заняття допомагають учням відчувати підтримку з боку однолітків, побудувати довіру до дорослих і знайти способи ефективної комунікації.

Інноваційні підходи до організації навчання

Освітній процес в умовах війни потребує значного оновлення методик викладання. Перш за все, це стосується інтеграції сучасних технологій у навчання. Дистанційна освіта, яка стала основою навчального процесу під час пандемії, зараз є ключовим інструментом для забезпечення безперервності навчання в умовах війни. Використання платформ, таких як Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams, дозволяє учням зберігати зв'язок з викладачами незалежно від їхнього місця перебування.

Важливим елементом дистанційного навчання є інтерактивність. Віртуальні класи, форуми для обговорення, групові онлайн-проекти дозволяють

учням взаємодіяти між собою та з викладачами, що знижує відчуття ізоляції. Наприклад, інтерактивні методи, такі як мозкові штурми, квести та симуляції, сприяють розвитку критичного мислення, креативності та навичок командної роботи. Учні, які активно залучені до таких занять, демонструють кращі результати, оскільки почуваються частиною спільноти.

Новітні методики навчання в умовах війни

Серед новітніх підходів, які знаходять застосування в кризових умовах, особливе місце займає гейміфікація. Використання ігрових елементів у навчанні допомагає знизити рівень стресу та підвищити мотивацію учнів. Наприклад, учні можуть отримувати бали за виконання завдань, брати участь у змаганнях або виконувати інтерактивні місії, які пов'язані з навчальним матеріалом. Це не лише робить навчання цікавішим, але й сприяє розвитку позитивного ставлення до навчання.

Ще одним ефективним методом є проектне навчання. Учні працюють над реальними проектами, які мають практичну цінність, наприклад, створення екологічних ініціатив, дослідження культурної спадщини або розробка соціальних кампаній. Це сприяє глибшому засвоєнню знань і формуванню важливих життєвих навичок, таких як відповідальність, лідерство та співпраця.

Формування підтримуючої навчальної спільноти

Створення навчальної спільноти, яка базується на принципах підтримки та взаємоповаги, є важливим кроком у забезпеченні емоційного комфорту учнів. Така спільнота включає учнів, учителів і батьків, які працюють разом над створенням безпечного середовища для навчання та розвитку.

Педагоги відіграють ключову роль у формуванні позитивної атмосфери в класі. Їхнє завдання полягає не лише у викладанні предмета, але й у підтримці учнів, створенні умов для їхньої відкритості та самовираження. Наприклад, організація спільних заходів, таких як творчі конкурси, спортивні змагання чи культурні події, допомагає учням взаємодіяти в неформальному середовищі, що зміцнює почуття єдності.

Батьки також повинні брати активну участь у створенні підтримуючого середовища. Вони можуть допомагати дітям адаптуватися до нових умов, підтримувати їх у навчанні та співпрацювати з учителями. Спільна робота всіх учасників навчального процесу дозволяє забезпечити стабільність і допомагає дітям зберігати віру в майбутнє.

Виклики та перспективи

Попри впровадження численних інновацій, освітній процес в умовах війни залишається складним завданням. Постійні обстріли, відключення електроенергії, психологічний тиск створюють перешкоди для ефективного навчання. Однак досвід останніх років свідчить, що адаптація до нових умов можлива за рахунок гнучкого підходу, використання сучасних технологій і активного залучення всіх учасників освітнього процесу.

Освіта в умовах війни є не лише викликом, а й можливістю для розвитку інноваційних підходів, які можуть стати корисними і в мирний час. Наприклад, інтеграція цифрових технологій, розвиток навичок емоційного інтелекту, формування підтримуючих спільнот — усе це сприяє не лише навчальному процесу, а й формуванню більш зрілого та адаптивного суспільства.

Павленко К. С.

Студентка 4 курсу

Міжнародний гуманітарний університет

м. Одеса, Україна

Цокур О.С.

д.п.н., професор кафедри романо-германської філології та

ВПЛИВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ТА СТОСУНКИ ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ

Анотація: У цій статті досліджується потенційний вплив ШІ на методи викладання та міжособистісну динаміку у класі. У ній розглядається, як ШІ може покращити персоналізоване навчання, оптимізувати адміністративні завдання та надати засновані на даних ідеї, тим самим підвищуючи ефективність та результативність педагогічного процесу. Однак у статті також розглядаються складності ролі ШІ у відносинах між учителем та учнем, зазначаючи, що хоча ШІ може підтримувати комунікацію та забезпечувати негайний зворотний зв'язок, він не може відтворити емоційний інтелект, емпатію та наставництво, які пропонують вчителі-люди. Також обговорюються етичні проблеми, що стосуються конфіденційності даних, справедливості та потенційної деперсоналізації навчання. Зрештою, у статті наголошується, що ШІ при розумному використанні може доповнювати, але не замінювати важливу роль вчителів у сприянні осмисленому освітньому досвіду.

Ключові слова: Штучний інтелект (ШІ), Педагогічний процес, Персоналізоване навчання, Відносини вчитель-учень, Адаптивне навчання, Освітні технології, Етичні міркування

Роль ШІ у педагогічному процесі

ШІ здійснює революцію у традиційних методах навчання, пропонуючи можливості для більш персоналізованого, ефективного та заснованого на даних навчання. Від доставки навчального контенту до оцінки та зворотного зв'язку інструменти ШІ можуть змінити те, як учні взаємодіють із матеріалом, і як вчителі розробляють свої уроки.

Персоналізоване навчання та адаптивне навчання

Один із найпереконливіших вкладів, який ШІ може внести до педагогіки, — це можливість персоналізувати навчання. Платформи на основі ШІ, такі як інтелектуальні системи навчання, системи управління навчанням та адаптивні платформи навчання, можуть аналізувати дані учнів та підганяти освітній контент під індивідуальні потреби. ШІ може

відслідковувати прогрес учнів, виявляти прогалини у знаннях та коригувати рівень складності завдань відповідно до темпу кожного учня.

Наприклад, такі платформи, як Khan Academy або Duolingo, використовують алгоритми ШІ для надання учням персоналізованих вправ на основі їхніх попередніх досягнень. Це дозволяє використовувати більш цілеспрямований підхід порівняно з традиційними моделями *"один розмір підходить всім"*. Ідея персоналізованого навчання не нова, але ШІ допускає рівень налаштування, який раніше був неможливий, особливо у великих класах. Як відзначають Абуталебі [1] та Грін (2007) [2], інструменти ШІ можуть забезпечити когнітивну гнучкість, коригуючи стратегії навчання на льоту, щоб пристосуватися до різних стилів та рівнів навчання.

Цю ідею далі підтримують Лакін та ін. (2016) [5], які наголошують на важливості ШІ у створенні індивідуального досвіду навчання. Порівняно з традиційними освітніми практиками, де вчителю, можливо, доведеться розробляти кілька версій того самого уроку для задоволення різних потреб учнів, ШІ може автоматизувати цей процес і пропонувати динамічний, індивідуальний зворотний зв'язок. Однак можливості персоналізації ШІ значною мірою залежать від якості даних та алгоритмів, і існують постійні побоювання щодо того, як такі системи можуть ставитися до учнів, ігноруючи соціальні, емоційні чи культурні чинники.

Автоматизація адміністративних завдань

Потенціал ШІ для оптимізації адміністративних функцій освіти є ще одним ключовим фактором, що впливає на педагогіку. Інструменти ШІ можуть автоматизувати оцінку, відстежувати відвідуваність, планувати зустрічі та навіть керувати записами учнів. Наприклад, платформи на основі ШІ, такі як Gradescope, можуть допомогти викладачам ефективніше оцінювати завдання,

автоматизуючи оцінку есе та тестів. Така автоматизація скорочує час, який вчителі витрачають на адміністративні завдання, звільняючи їх задля більшого зосередження навчання.

Ця ефективність узгоджується з аргументом Хеффермана (2014) [3] про те, що ІІІ може значно знизити навантаження на вчителів, дозволяючи більше часу витрачати на викладання та менше на адміністративне навантаження. У дослідженні Siemens (2013) [9] роль систем аналітики даних та управління навчанням було виділено як ключові компоненти, які допомагають педагогам пропонувати більш цілеспрямований та ефективний досвід навчання. Однак, оскільки ці технології все більше впроваджуються в освітні системи, деякі педагоги побоюються, що автоматизація може послабити особистий зв'язок між учителями та учнями.

ІІІ та відносини між учителем та учнем

Вплив ІІІ на відносини між учителем та учнем є одним із найбільш обговорюваних аспектів його інтеграції в освіту. Хоча ІІІ може покращити результати навчання, його роль у сприянні міцним міжособистісним зв'язкам між вчителями та учнями складніша.

Ефективність проти емпатії

Одним із головних аргументів на користь ІІІ в освіті є те, що він може автоматизувати рутинні завдання, тим самим надаючи вчителям більше часу для особистої взаємодії з учнями. Цю ідею підтримують Кролл і Стюарт (1994) [5], які підкреслюють важливість «*когнітивної гнучкості*» у *двомовній освіті* — характеристики, яку ІІІ може допомогти розвинути, усунувши навчальні завдання, що повторюються, і створивши простір для більш динамічної взаємодії вчителя та учня.

Проте ефективність ІІІ потенційно пов'язана з персональним характером процесу навчання. Наприклад, системи ІІІ, які забезпечують зворотний зв'язок, хоч і негайний і заснований на даних, не можуть замінити тонке розуміння та емпатію вчителів-людей. Реляційні аспекти навчання, такі як мотивація студентів, пропозиція емоційної підтримки або надання персоналізованого керівництва, важко відтворити за допомогою ІІІ.

Дослідження перемикавання кодів у двомовних спільнотах Поплака (1980) [8] наголошує на важливості розуміння контекстуальних нюансів у використанні мови, в чому процвітають вчителі-люди, але системи ІІІ ще недостатньо складні, щоб повністю орієнтуватися. Таким чином, хоча ІІІ може покращити педагогічний процес, він не може замінити людський дотик, який має вирішальне значення для зміцнення довіри та взаєморозуміння у відносинах між учителем та учнем.

Проблеми витіснення вчителів

Основною проблемою, пов'язаною із зростаючою роллю ІІІ в освіті, є потенційне витіснення вчителів. Можливості ІІІ в автоматизації адміністративних завдань і навіть надання персоналізованого навчання змусили деяких міркувати про майбутнє, в якому вчителів замінять технології.

Однак багато вчених, включаючи Кролла і Стюарта (1994) [5], стверджують, що хоча ІІІ може доповнити процес навчання, він навряд чи замінить основну людську роль вчителя. *Вчителі не просто передавачі знань; вони наставники, посередники та фігури емоційної підтримки для студентів.* ІІІ може допомагати з обробкою мови, доставкою контенту та зворотним зв'язком, але він не може відтворити глибші реляційні аспекти навчання.

Грін (1998) [2] також застерігає від вчителів до простих посередників навчального контенту, припускаючи, що людський компонент навчання

залишається вирішальним для процесу навчання. Вчителі забезпечують емпатію, заохочення та рольове моделювання, які системи ІІІ не можуть відтворити, особливо для студентів, які стикаються з особистими чи емоційними проблемами у своєму навчальному шляху.

Етичні та педагогічні проблеми

Незважаючи на потенційні переваги ІІІ в освіті, його інтеграція не позбавлена етичних та педагогічних проблем. Однією з найнагальніших проблем є конфіденційність даних. Системи ІІІ збирають величезні обсяги даних про успішність, поведінку та переваги учнів, порушуючи питання про те, як ці дані зберігаються, використовуються та захищаються. Вчителі, адміністратори повинні бути пильні, щоб гарантувати, що дані учнів опрацьовуються відповідально та прозоро.

Більше того, існує ризик того, що ІІІ може посилити освітню нерівність. Доступ до інструментів ІІІ часто потребує надійної технологічної інфраструктури, яка може бути недоступною для учнів у недостатньо фінансованих школах чи районах з низьким доходом. Цей цифровий розрив може поставити певні групи учнів у не вигідне становище, підриваючи обіцянку ІІІ як вирівнювача освіти.

Siemens (2013) [9] підкреслює, що хоча ІІІ пропонує величезні можливості для персоналізованого навчання, він також вимагає ретельного розгляду того, як технології будуть розгортатися способами, які будуть справедливими та рівноправними для всіх учнів.

Висновок

На закінчення слід зазначити, що ІІІ пропонує значні перспективи у перетворенні педагогічного процесу за рахунок персоналізації навчання, підвищення ефективності та надання аналітичних даних. Однак його вплив

на відносини між учителем та учнем складніший. Хоча ШІ може покращити адміністративні процеси та запропонувати цілеспрямований досвід навчання, він не може відтворити основні людські якості емпатії, наставництва та емоційної підтримки, які визначають міцні стосунки між учителем та учнем.

Порівнюючи ідеї Абуталебі та Гріна (2007) [1], Гріна (1998) [2], Кролла та Стюарта (1994) [5] та інших вчених, стає ясно, що ШІ має потенціал для покращення освіти, але має впроваджуватися продумано. Оскільки ШІ продовжує розвиватися, дуже важливо знайти баланс між використанням його можливостей та збереженням людських елементів освіти, які сприяють значним відносинам між учителем та учнем та особистісному зростанню.

Список використаної літератури

1. Abutalebi, J., & Green, D. W. (2007). Control mechanisms in bilingual language production: Neural evidence from language switching studies. *Cognition*, (Механізми контролю у виробництві двомовної мови: нейронні дані з досліджень перемикання мови. Пізнання,) 103(1), стр. 557-592.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027706000643?via%3Dihub>
2. Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, (Психічний контроль двомовної лексико-семантичної системи. Білінгвізм: Мова та пізнання,) 1(2), стр. 67-81.
<https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/abs/mental-control-of-the-bilingual-lexicosemantic-system/15AB73F1D03B283A475B6E4C6E9836AE>
3. Heffernan, N., & Heffernan, M. (2014). *Learning with technology: A practical guide*. Pearson Education. ((Навчання з технологією: практичний посібник.)
4. Hermans, D., Bongaerts, T., de Bot, K., & Schreuder, R. (1998). Production of words in a second language: Can speakers prevent interference from their first language? *Bilingualism: Language and Cognition*, (Створення слів іншою мовою: чи можуть мовці запобігти втручання рідної мови? Білінгвізм: Мова та пізнання) 1(3), стр. 213-230.
5. Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, (Інтерференція категорій у перекладі та іменуванні зображень: докази асиметричних зв'язків між двомовними уявленнями пам'яті.) 33(2), стр. 149-174.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X8471014X?via%3Dihub>

6. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education. (Вивільнений інтелект: аргумент на користь ІІ в освіті.)

7. Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Friston, K. J., & Price, C. J. (2004). Neurological signatures of word retrieval in bilinguals. Proceedings of the National Academy of Sciences, (Неврологічні ознаки пошуку слів у білінгвів. Праці Національної академії наук) 101(13), 4136-4141.

<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0308746101>

8. Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a syntax of code-switching. Linguistics, (Іноді я починаю речення іспанською y termino en español: До синтаксису перемикання коду. Лінгвістика) 18(7), стр. 581-618.

9. Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. American Behavioral Scientist, (Навчальна аналітика: поява дисципліни.) 57(10), 1361-1373.

Румянцева О.А.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова
Одеса, Україна

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ СИНТЕЗ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. Актуальність статті зумовлюється необхідністю вивчити взаємопов'язаність і взаємодію аналітичного читання та академічного письма (англійською мовою) з метою розвитку і вдосконалення дослідницької компетентності та критичного мислення здобувачів всіх трьох рівнів вищої освіти в українських ЗВО. В дослідженні були застосовані наступні методи: системний метод огляду закордонної і вітчизняної літератури, емпіричний метод та аналіз досвіду викладання дисципліни «Англійська мова академічного спрямування» з подальшим формулюванням гіпотез щодо покращення якості викладання. Результатом дослідження стало виокремлення трьох окремих напрямків в рамках викладання англійської мови академічного спрямування, а також розробка завдань та методів викладання окремої дисципліни на кожному з освітніх рівнів. Висновок: критичне мислення, дослідницька та комунікативна компетентність визначаються як ключовий елемент на всіх рівнях вищої освіти, тому поєднання аналітичного читання та академічного письма (англійською мовою) з урахуванням необхідної педагогічної підтримки може призвести

до покращення ефективності викладання англійської мови академічного спрямування в українських ЗВО.

Ключові слова: дослідницька компетентність, критичне мислення, аналітичне читання, академічне письмо, педагогічна підтримка, англійська мова.

Постановка проблеми. Розвинення навичок з академічного читання, письма та критичного аналізу є вирішальним фактором для успішного навчання в університеті будь-якої країни на всіх рівнях освіти. Інтеграція системи вищої освіти України в європейський простір потребує значних зусиль спрямованих на розвиток як професійної, так і академічної іншомовної (англомовної) комунікативної компетентності.

Професійна іншомовна комунікативна компетентність сприяє обміну важливої інформації стосовно сфери, в якій працює випускник університету, полегшить відбудову і модернізацію країни та покращить ефективність персонального розвитку сучасного фахівця в Україні. Важливо розуміти, що більшість передових технологій як у сучасному світі, так і в Україні є розробками міжнародних команд науковців та професіоналів, які використовують сформовану професійну іншомовну комунікативну компетентність у робочих цілях.

Варто зазначити, що академічна іншомовна комунікативна компетентність є не менш важливою. Однією з її основних цілей її розвинення є зміцнення дослідницького потенціалу нації та вдосконалення критичного мислення наукової спільноти та дослідників-початківців, здатності висловлювати наукові ідеї та доносити їх до міжнародної наукової спільноти як усно (на наукових конференціях), так і у письмовій формі (в наукових статтях) англійською мовою.

Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що педагогічна підтримка дисциплін спрямованих на розвиток навичок з академічного читання та письма англійською мовою є малодослідженою ділянкою на даний час в українських закладах вищої освіти, але можна стверджувати з високою долею

впевненості, що одночасно даний напрям має вирішальне значення для успіху написання кваліфікаційних робіт бакалаврів та магістрів англійською мовою, а також для публікацій українських здобувачів ступеня Доктор філософії, які, по-перше, мають використовувати англійську мову для представлення результатів своїх досліджень на міжнародному науковому рівні, по-друге створювати новий контекст, наповнюючи дисципліни своєї професійної галузі інноваційними знаннями та матеріалами з урахуванням досягнень світової науки та техніки.

Метою даної роботи є аналіз досвіду викладання в сфері англійської мови академічного спрямування та генерування ідей стосовно розвитку критичного мислення та дослідницької компетентності у рамках дисципліни «Англійська мова академічного спрямування» (*англ.* EAP, English for Academic Purposes) з залученням синтезу аналітичного читання та академічного письма.

Мета зумовлює постанову наступного **завдання**: дослідження методик викладання академічного письма і читання з акцентом на розвиток критичного мислення та дослідницьких навичок науковців-початківців, які працюють над академічними текстами, зокрема своїми кваліфікаційними роботами (бакалаврський та магістерський рівні вищої освіти) та науковими статтями і дисертаціями (третій рівень вищої освіти).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування іншомовної лексичної компетентності вивчалася и вивчається вітчизняними та зарубіжними дослідниками (Брик, 2009; Вергун і Смицька, 2022; Горбатюк та ін., 2019; Морська і Задорожна, 2022; Семеряк, 2016; Смоліна, 2010; Ніколаєва, 2010; Caro & Mendinueta, 2017; Lee et al., 2012; Lobanova et al., 2023) [1-8; 10-12].

Однак, удосконалення навичок з академічного письма серед здобувачів вищої освіти є проблемою для закладів вищої освіти навіть в англomовних країнах. Британські дослідники Бойл, Рамзі та Струан (2019) [9] запропонували педагогічне обґрунтування створення та імплементацій обов'язкової програми, спрямованої на розвинення навичок з письма. Реалізація програми здійснюється у віртуальному навчальному середовищі для аспірантів та здобувачів освіти у Великобританії. Варто зазначити, що студенти, для яких англійська є іноземною мовою, потребують вдосконалення навичок з академічного письма в набагато більшому обсязі.

Результати дослідження. Заклади вищої освіти України намагаються розвинути та вдосконалити навички з академічного письма англійською мовою у різні способи: по-перше, впровадженням навчальних дисциплін «Основи академічного письма», «Іноземне академічне письмо», «Академічне письмо», «Англійська мова за академічним спрямуванням», «Англійська мова професійного та академічного спрямування», «Академічна доброчесність та академічне письмо» переважно для здобувачів другого і третього рівнів вищої освіти; по-друге, організацією мовних центрів та клубів на базі університетів не лише для здобувачів освіти, а і для викладачів університетів.

Незважаючи на це, навички з академічного письма, що є найважливішими для представлення результатів власного дослідження, залишаються перешкодою та викликом для українських здобувачів вищої освіти. Тому важливим завданням вважаємо дослідження потреб здобувачів немовних факультетів різних рівнів освіти та досвід викладачів вищезазначених дисциплін. Проблеми дозволили згенерувати наступні гіпотези, які потребують ретельної перевірки:

- Гіпотеза 1: Англійська мова академічного спрямування, будучи дисципліною з величезним потенціалом щодо розвитку комунікативної,

лінгвістичної та дослідницької компетентності, а також для досягнення результатів навчання широкого спектру, має викладатися на всіх рівнях вищої освіти в українських університетах.

- Гіпотеза 2: Поетапний розвиток та набуття навичок, зокрема критичного мислення та дослідницької компетентності, має відбуватися з урахуванням освітнього рівня здобувачів, через низку дисциплін пов'язаних з вдосконаленням навичок вищого рівня, а саме генеруванням власних ідей та їх представленням:

- 1) бакалаврський рівень освіти – «Англійська мова за професійним та академічним спрямуванням»; або дві дисципліни можуть викладатися на першому рівні вищої освіти окремо «Англійська мова професійного спрямування» та «Англійська мова академічного спрямування»;

- 2) магістерський рівень освіти – «Аналітичне читання та академічне письмо»;

- 3) освітньо-науковий рівень вищої освіти – «Англійська мова для наукових публікацій».

- Гіпотеза 3: Симбіоз основоположних навичок в рамках іноземної академічної мови, а саме: письмо, читання, говоріння та аудіювання, – є фундаментом та запорукою розвинення критичного мислення та дослідницької компетентності, тобто не можна розвинути лише навичку з академічного письма без аналітичного читання з подальшим аналізом академічних публікацій за темою.

Вважаємо, що комплекс «аналітичне читання – академічне письмо» може бути залучено до освітніх програм, починаючи з першого рівня вищої освіти, та використовуватися здобувачами, щоб розвивати та

вдосконалювати дослідницьку компетентність та навички з критичного мислення з подальшим представленням продуктів свого критичного мислення. Критичне мислення здобувача освіти – це перш за все здатність аналізувати текст та ситуацію з метою прийняття зважених рішень та створення нового продукту власної ментальної діяльності на основі цього аналізу.

Завдяки аналітичному читанню та письму студенти обмірковують ідеї та проблеми, визнають чи оскаржують припущення, досліджують різні способи розуміння. Це важливо в процесі університетської освіти, оскільки здобувачів мотивують відійти від усних очевидних або поверхневих інтерпретацій і використовувати письмо, щоб осмислити різножанрові тексти, з якими вони стикаються та надати письмові відповіді.

Викладачі можуть допомогти здобувачам першого рівня вищої освіти розвинути критичне мислення, надаючи їм наступні завдання у рамках дисципліни «Англійська мова академічного спрямування»:

- читати та аналізувати академічні тексти з різних точок зору (наприклад, для усвідомлення основної ідеї тексту або детальної інформації; підтримуючи точку зору та аргументи автора або ставлячись до аргументів критично) у спосіб, який відповідає дисципліні здобувача освіти;
- писати різножанрові тексти академічного стилю, наприклад аргументовані есе, резюме до тексту за фахом, конспект лекцій, критичний огляд та аналіз освітньої відео-лекції чи TED лекції;
- створювати письмові відповіді на матеріалі текстів за фахом у спосіб, який відповідає навчальній дисципліні чи контексту;
- створювати кілька видів текстів, щоб розширити та синтезувати своє мислення (наприклад, аналітичні есе, сценарії, брошури, оповідання, інструкції, описи діаграм різного типу).

Для здобувачів другого (магістерського) магістерського рівня вищої освіти завдання з дисципліни «Аналітичне/критичне читання та академічне письмо» можна запропонувати більш складні завдання, наприклад:

- оцінити джерела на предмет достовірності, упередженості, якості доказів і якості аргументації;
- аналізувати текст з метою відокремлення фактів від ідей автора-дослідника;
- проводити первинні та додаткові дослідження з використанням різноманітних друкованих та електронних джерел інформації з представленням анотованої бібліографії;
- писати тексти для різних аудиторій і цілей, які базуються на дослідженні (наприклад, магістерське дослідження (слайди та промова), текст міні лекції з подальшою презентацією для здобувачів першого рівня вищої освіти; тексти з підтримки ідей або позицій, для ілюстрації альтернативних перспектив, для надання додаткових контекстів);
- створювати та представляти у письмовій формі гіпотези в процесі планування та виконання дослідження;
- писати статті/тези/доповіді для студентських наукових конференцій;
- відповіді під час та після презентації магістерського дослідження (відпрацювання навичок з критичного мислення у поєднанні з риторичною діяльністю).

Науково-освітній рівень вищої освіти передбачає розроблення та виконання наступних завдань здобувачами ступеня PhD:

- практикувати всі аспекти процесів написання: наукові статті, тези, дисертація опис частин дослідження, обмін письмовою інформацією з іншими дослідниками, відповідь на відгуки та редагування;
- генерувати ідеї та тексти за допомогою різноманітних процесів з подальшою публікацією;
- представляти аргументи та ідеї письмових, візуальних, графічних та інших видів текстів;
- аналізувати друковані та електронні тексти, щоб визначити, як технології впливають на процеси читання та письма;
- відповідально відбирати, оцінювати та використовувати інформацію та ідеї з електронних джерел у своїх власних наукових текстах (чи то шляхом цитування, посилань, коментарів чи інших засобів);
- розмірковувати над тим, як різні письмові завдання та елементи процесу письма сприяють їх розвитку як дослідника та автора наукових публікацій;
- писати, читати та аналізувати різноманітні тексти у рідній галузі та на міждисциплінарному рівні з метою дослідження логіки та результатів досліджень інших авторів;
- практикувати редагування та вичитування власного тексту;
- читати та аналізувати друковані та електронні тексти, складені в різних стилях;
- використовувати ресурси (наприклад, друковані та онлайн-довідники з письма) з інструкціями для редагування чернеток;
- використовувати основі загальноживані системи цитування (наприклад, APA).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Можливість розвивати критичне мислення та дослідницьку компетентність на всіх рівнях вищої освіти у рамках дисциплін «Англійська мова професійного та академічного спрямування»; «Аналітичне читання та академічне письмо»; «Англійська мова для наукових публікацій» значною мірою залежить від якості педагогічної підтримки здобувачів освіти з боку викладачів, а також від кваліфікації самих викладачів українських ЗВО. Зокрема, у науковій літературі зазначається, що під педагогічною підтримкою фахівці розуміють: «систему педагогічної діяльності викладача, спрямованої на розкриття особистісного потенціалу студентів та надання їм персональної допомоги в подоланні труднощів різного плану через створення відповідних педагогічних умов»; «процес подолання проблем, що дозволяє студентам досягати позитивних результатів у навчальній діяльності та спілкуванні»; «особливу сферу педагогічної діяльності, що допомагає студенту самовизначитися як індивідуальності та забезпечує сприятливі мов для розкриття його потенційних можливостей» (Осипова, 2013) [8].

На основі врахування вищевикладеного зроблено висновок про те, що педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти це діяльність викладача, спрямована на надання їм дозованої індивідуальної допомоги в реалізації освітньої діяльності та професійному розвитку, розв'язанні наявних проблем та труднощів пов'язаних з їх дослідницькою діяльністю в процесі аналізу існуючих академічних текстів і створені власного наукового тексту.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку вважаємо вивчення можливості створення онлайн платформи з аналітичного читання

та академічного письма з урахуванням інноваційних розвідок у сфері штучного інтелекту на рівні університету.

Підсумовуючи вищевикладене, слід відзначити, що надання викладачем кваліфікованої педагогічної підтримки здобувачам вищої освіти, і особливо в процесі написання і представлення результатів їх кваліфікаційної чи курсової роботи англійською мовою на першому та другому рівні вищої освіти, а також наукових статей та дисертації на третьому рівні вищої освіти є викликом як для здобувача, так і для викладача англійської мови, безперервний ефективний розвиток

Важливими характеристиками вищезазначених інновацій з впровадження ЕАР вже на першому рівні вищої освіти є ефективний синтез критичного читання та академічного письма, що має безперервний розвиток дослідницької та комунікативної компетентності здобувачів, що з високою ймовірністю може призвести до збільшення кількості якісних досліджень та публікацій їх результатів на міжнародному рівні.

Список використаної літератури

1. Брик, Т. О. (2009). Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття ступеня к. пед. н. : 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». Харків, 2009. 20 с.
2. Вергун, Т., & Смицька, Т. (2022). Формування загальнонаукової іншомовної лексичної компетенції у студентів з використанням теоретико-методологічних основ у процесі навчання іноземної мови. Молодий вчений, 10 (110), 101-105. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-20>
3. Горбатюк, Л. В., Кравченко, Н. В., Алексєєва, Г. М., & Розумна, Т. С. (2019). Мобільні додатки як засоби формування іншомовної лексичної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. Інформаційні технології і засоби навчання. Вип. 6. Т. 74. С. 150–164. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.2529>
4. Морська, Л., Задорожна, О. (2022). Іншомовна лексична компетентність у професійно орієнтованому читанні як методична проблема. Іноземні мови № 1: 9-15. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2022.1.257864>

5. Семеряк, І. З. (2016). Соціокогнітивний підхід до формування стратегій іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх програмістів з використанням інтернету: дис. ... к.пед.н.: 13.00.02. Тернопіль, 2016. 188 с.
6. Смоліна С. В. (2010). Методика формування іншомовної лексичної компетенції. Іноземні мови. № 4. 16-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2010_4_4
7. Ніколаєва С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. Іноземні мови : наук.-метод. журн. / засн. Київський лінгвістичний університет і вид-во "Ленвіт"; гол. ред. С. Ю. Ніколаєва. № 2. 11-17.
8. Осипова Т. Ю. (2013). Педагогічна підтримка як умова підготовки майбутніх учителів до наставницької діяльності. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. № 37 (290). С. 93-101. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6675/1/Pedagogical%20support.pdf>
9. Boyle, J., Ramsay, S., & Struan, A. (2019). The Academic Writing Skills Programme: A model for technology-enhanced, blended delivery of an academic writing programme. Journal of University Teaching & Learning Practice, 16(4), 1-12.
10. Caro, K., & Mendinueta, N. R. (2017). Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review. Journal of Language Teaching and Research, 8(2), 205. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.0802.01>
11. Lee, Bee & Tan, Debbita & Pandian, Ambigapathy. (2012). Language Learning Approaches: A Review of Research on Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 55. 852-860. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.572>
12. Lobanova, S., Kovalchuk, O., Melnychuk, O., Zabiika, I., Alyieva, A., & Kanonik, N. (2023). Formation of Lexical Competence in Applicants for Education at Distance Learning (Experience of Foreign Scientists). World Journal of English Language, 13(4), p.49. DOI: <http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v13n4p49>

Світлична А. В.
*студентка 1 курсу магістратури
спеціальності 035 Філологія
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна*

Цокур О. С.
*доктор педагогічних наук, професор
кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна*

**ЩОДО НЕОБХІДНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ
ІНТЕГРАЦІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕС ІНШОМОВНОЇ
ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Серед характеристик здобувача вищої освіти як майбутнього конкурентоспроможного фахівця, здатного до реалізації ефективної професійної кар'єри в умовах розвитку сучасного інноваційного суспільства, найціннішими визнаються емоційний інтелект, уміння працювати в команді, когнітивні навички і критичне мислення. Останнє, незважаючи на вагомі творчі доробки зарубіжних і вітчизняних учених, й досі залишається предметом актуальних психолого-педагогічних досліджень, оскільки визначено порізнному, здебільшого як:

- здатність особистості піддавати сумніву отриману інформацію, оцінювати її достовірність та значущість задля прийняття усвідомлених рішень (М. Ліпман);

- спроможність мислити чітко та раціонально, розуміти логічні зв'язки між ідеями, аналізувати аргументи та формулювати обґрунтовані висновки (П. Фасьоне);

- інтелектуально упорядкований процес об'єктивного аналізу, оцінки інформації (набутої спостереженням, досвідом, роздумами або комунікацією), її концептуалізації, застосування, синтезування (М. Скривен, Р. Пол);

- процес ухвалення ретельно обміркованих та зважених рішень шляхом постановки нових запитань, пошуку різноманітних аргументів, ухвалення незалежних та продуманих рішень, мета яких полягає у встановленні об'єктивної істини (С. Терно).

Не випадково, тому, в умовах становлення інформаційного полікультурного суспільства розвиток навичок критичного мислення у майбутніх фахівців є одним з провідних завдань модернізації вищої освіти.

У сучасному світі, в якому інформація поширюється дуже швидко і часто без належної перевірки її достовірності, здобувачі вищої освіти упродовж освоєння змісту обов'язкових і вибіркового компонентів освітньо-професійних програм повинні навчитися самостійно аналізувати будь-які інформаційні джерела, критично оцінювати їх з різних точок зору, виділяючи істинне, та робити аргументовані висновки. Як позитивний результат, здатність критично мислити, набута упродовж навчання, сприятиме ефективному вирішенню як професійних завдань, так і повсякденних життєвих ситуацій, що робить цю загальну компетентність здобувача вищої освіти ключовою, оскільки саме вона зумовлює успішність його адаптації, професіоналізації й соціалізації [2, с. 5].

Натомість, незважаючи на свою значущість, стратегії розвитку критичного мислення у здобувачів вищої освіти залишаються недостатньо інтегрованими у навчальний процес. Стандартно оформлені робочі програми фахових і загальних навчальних дисциплін, включаючи й іноземну мову професійного спрямування, часто зосереджено на передачу й запам'ятовування знань, тоді як формування й розвиток навичок критичного мислення майбутніх фахівців залишається поза увагою викладачів. Зокрема, інноваційний підхід до викладання іноземних мов в умовах розвитку європейського освітньо-наукового простору ставить за мету не лише формування провідних складових полікультурної та іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, але й вдосконалення способів їхнього критичного мислення як автономних фахівців та соціально відповідальних членів демократичного суспільства. При цьому наголошується, що саме гнучке функціонування критичного мислення забезпечує як більш адекватне розуміння тими, кого навчають іноземної мови, сутності різноманітних мовно-комунікативних явищ, процесів і ситуацій, так і більш усвідомлене

сприйняття певних культурних особливостей буття і поведження носіїв мови, яка вивчається у професійних та особистих цілях.

В означеному контексті вбачається конструктивною позиція сучасних лінгводидактів (Л.Ващенко, Ю.Офіцинський, Л.Ямщикова), які пропонують для впровадження на заняттях з іноземної мови авторські стратегії розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти, застосовуючи тест Уотсона-Глейзера як інструмент виміру якості прикінцевих результатів їхньої іншомовної підготовки. Серед провідних критеріїв освітніх вимірювань означені рівні сформованості у здобувачів вищої освіти п'яти ключових аспектів критичного мислення: здогадки, припущення, дедуктивні міркування, інтерпретації та оцінки аргументів [1].

З врахуванням означених вище аспектів критичного мислення, на контингенті студентів факультету лінгвістики і перекладу Міжнародного гуманітарного університету перевірялася ефективність традиційно впроваджуваного змісту й навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін. Увага була сконцентрована на аналізі матеріалів самостійної роботи здобувачів на предмет наявності в них спеціально розробленої системи проблемних і дослідницьких завдань, нестандартних вправ і евристичних ситуацій, орієнтованих на розвиток у студентів провідних аспектів критичного мислення.

Як позитивний результат, було встановлено, що викладачами здебільшого використовуються англomовні тексти з художньої літератури, які розкривають актуальні соціальні, моральні та культурні проблеми, що стимулює студентів дотримуватися настанов критичного осмислення прочитаного через порівняння альтернативних точок зору та обґрунтування особливостей авторського задуму. При вивченні романів

зарубіжних письменників (наприклад, Гарпера Лі «To Kill a Mockingbird»), які описують складні соціальні дилеми, студенти можуть аналізувати їх художню цінність й особливості як з точки зору справедливості, моралі та історичного контексту (символ пересмішника, як уособлення невинності) [3, с. 78], так і в площині порівняння культурно специфічних елементів, що стимулює студентів більш глибоко осмислювати системи цінностей інших людей, співставляти їх із власними ідеалами, виявляти толерантність. Критичне прочитання текстів літературних творів англійською мовою, сприяючи розширенню словникового запасу, оволодінню певними граматичними структурами, вдосконаленню мовних навичок, значно підсилює здатність студентів до аргументованих висловлювань під час дискусій, оскільки стимулюють рефлексію та осмислення моральних дилем [3, с. 145].

Таким чином, впровадження стратегій інтеграції критичного мислення у процес іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти правомірно розглядати як серію послідовних актів їхньої «емоційної та когнітивної залученості» в полікультурне освітнє середовище [2, с. 7], що дозволяє тим, хто вивчає іноземну мову, не лише сприймати інформацію, але й активно її аналізувати й осмислювати. Зумовлено це тим, що під час опанування іншомовних публіцистичних текстів або художніх творів вони стикаються із ситуаціями не стандартного, а проблемно-евристичного типу. Останні вимагають критичного оцінювання подій і поведінки персонажів, аналізу їхніх мотивів і дій крізь призму настанов загальнолюдської моралі й існуючих норм і ідеалів, а також зіставлення з власними цінностями. За нашими спостереженнями, опрацювання іншомовних джерел, стимулюючи розвиток когнітивної гнучкості, створює додаткові суб'єктивні умови для активізації процесів здогадки, припущення, дедуктивних

міркувань, інтерпретації та оцінки аргументів, які притаманні феномену критичного мислення.

Список використаної літератури

1. Березанська О.О. Розвиток критичного мислення в процесі вдосконалення іншомовної компетентності в читанні. URL: file:///C:/Users/%D0%Downloads/_%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf
2. Elder, L., & Paul, R. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Pearson, 2019.
3. Lee, H. To Kill a Mockingbird. Harper Perennial Modern Classics, 2006.
4. Facione, P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment, 2020.

Татарнікова А. А.

доктор мистецтвознавства, доцент

кафедра мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін

Міжнародний гуманітарний університет

м. Одеса, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ДОСЛІДНИЦЬКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку мистецької освіти характеризується поступовим розширенням сфери наукових інтересів, охоплюючи дедалі

більше різноманітних явищ і процесів музичного життя, культури, творчості, виконання, слухання та сприйняття музики, а також її закономірностей і методів дослідження, у якому справжній музикант-професіонал будь-якої спеціальності має бути здатним до глибокого, всебічного художнього та теоретичного осягнення свого мистецтва. У цьому аспекті орієнтація національної системи вищої мистецької освіти у XXI ст. характеризується підвищенням вимог до організації інноваційно-творчої та науково-дослідницької діяльності, зокрема в контексті спеціалізації професійної підготовки бакалаврів, магістрів та докторів філософії.

«Онаучення» у сучасному мистецькому просторі, проектування й організація освітнього процесу в закладах вищої освіти в галузі культури і мистецтва сьогодні визначається домінуванням нової дидактичної парадигми у вигляді відповідного дослідницько-орієнтованого підходу [3, с. 202]. Дане інноваційне навчання вимагає самостійно-пошукової діяльності здобувачів, формування творчої особистості фахівця, визначивши тим самим коло основних питань у рамках тріади «наука – наукова діяльність – самостійна наукова діяльність студентів».

У контексті мистецької освіти науково-дослідницька діяльність ґрунтується і спрямовується гуманітарним знанням як особливою галуззю духовної культури людства зі своїм світоглядом, системою цінностей, аксіологічних орієнтирів, характеризується міждисциплінарністю, вбираючи в себе досягнення філософії, психології, антропології, семіотики, інноватики тощо. [1, с. 27].

Відштовхуючись від тези, що «Основним завданням вищої школи України на сучасному етапі є підготовка не лише вузьких спеціалістів за обраним фахом, а й формування у студентів цілісної системи знань про закономірності культурного процесу людства» [3, с. 3], особливо важливе місце в цьому процесі

належить курсу «Культурології», який сьогодні вже з достатньою визначеністю позиціонується серед інших гуманітарних і мистецьких номінацій.

Культура як основа духовного світу орієнтує на зміни в цілепокладанні освітньої діяльності, зміст якої полягає у переході від формування готових знань, умінь, навичок до забезпечення культури їх засвоєння і трансформації. Для реалізації самостійно-дослідницької діяльності здобувачів у зазначеній галузі знань характерним є нерозривний зв'язок проблеми особистісного розвитку та розвитку духовної культури особистості. При цьому когнітивний (пізнавально-інтелектуальний) компонент відображає ті якості особистості, що пов'язані з розвитком психічних властивостей, визначають широкий пізнавальний інтерес, критичне мислення, спостережливість, гнучкість мислення, розвинену уяву тощо.

З огляду на складність і багатогранність природи музичного мистецтва і музичної культури як складної ієрархічної та багатогранної системи, що включає застосування наукового, дослідницького, творчого потенціалу, велика увага приділяється саме самостійній науково-дослідницькій діяльності здобувача вже з першого курсу бакалаврату, від якого вимагається розуміння класичних поглядів на проблеми, окреслені в межах професійної підготовки. Провідними формами навчальних занять стають семінарські та практичні заняття; позааудиторна робота (участь у студентських наукових гуртках, семінарах і науково-практичних конференціях тощо); виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань у вигляді рефератів, есе та презентацій, що сприяють розумінню різних напрямів дослідження і формуванню наукового «духу».

«Музична творчість у чомусь споріднена з наукою, — зазначає Г. Коган, — вона так само узагальнює життєві явища, процеси протікання почуттів, схематизує їх в умовних позначеннях та відношеннях (ноти, метр)» [1, с. 26]. І для наукового, і для художнього мислення важливі такі риси, як оригінальність, гнучкість, глибина, цілеспрямованість, ясність. Тож у будь-якому виді музичної діяльності необхідно прагнути до єдності емоційно-образного та раціонально-логічного. Справжній музикант-професіонал будь-якої спеціальності має бути здатним до глибокого, всебічного художнього та теоретичного досягнення свого мистецтва.

Список використаних джерел

1. Олексюк О.М., Тушева В.В. Методологія наукових досліджень у галузі мистецтвознавства та музичної педагогіки : навч. посіб. / О.М. Олексюк, В.В. Тушева. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 176 с.
2. Применко О. Б. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Культурологія» (для бакалаврів, спеціалістів). К: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 27 с.
3. Татарнікова А. А. Особливості втілення ідей дослідницько-орієнтованого підходу у німецькій системі професійної підготовки педагогів-музикантів. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 40. 2021. С. 201-205.
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/40.42>

Терзійський А.М.
Аспірант кафедри РГФіМВІМ
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЗАПОРУКА ІННОВАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Аналіз документів Організації Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) та Європейської Комісії дає змогу виокремити провідні принципи міжнародної політики щодо використання та впровадження штучного інтелекту (ШІ) у сфері освіти, як-от: сталий розвиток і добробут; пропорційність та ненанесення шкоди; обізнаність та грамотність; справедливість, рівність і відсутність дискримінації; людиноцентрованість; прозорість і зрозумілість; безпека і захист; відповідальність і підзвітність; захист приватних даних та управління даними; багатостороннє та адаптивне управління і співпраця [3]. Останні зумовили розробку в нашій країні відповідного документу – «Національної стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2030 рр.», в якій наголошено на тому, що:

– нині «системи ШІ використовуються в освіті у формі «кастомізованого» контенту за допомогою адаптивних навчальних програм і програмного забезпечення, відстеження та моніторингу діагностики, автоматизації оцінювання та навіть створення репетиторів ШІ. Він і надалі надаватиме нові можливості для удосконаленого навчання, створення нових форм навчань та пропонуватиме більш гнучкі шляхи навчання протягом усього життя» [2];

– викладачі «мають усвідомлювати свою важливу роль у підготовці наступного покоління до ефективної й продуктивної ролі як членів суспільства» через набуття певних ІКТ-компетентностей, зокрема «на рівні отримання та поглиблення знань щодо переліку технологій ШІ та способів їх застосовування під час організації освітнього процесу, а

також критичного оцінювання національної політики реформування освіти та пропонування нових альтернативних шляхів для її вдосконалення» [2].

Метою дослідження є обґрунтування доцільності виокремлення сутності штучного інтелекту як впливового засобу інноватизації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

У сучасній науковій літературі феномен штучного інтелекту представлено багатограним і динамічним явищем. Залежно від галузі, в якій ШІ застосовується, визначення може значно варіюватися, що ускладнює створення єдиного підходу до його інтеграції в освіту, незважаючи на те, що сьогодні ШІ вже застосовується для вирішення складних проблем, автоматизації рутинних процесів і поліпшення рішень, які раніше вимагали участі людини. Тому важливість чіткого визначення цього терміна стає ще більш нагальною, особливо у контексті його впливу на оновлення освітніх концепцій і моделей організації навчання.

В освітньому контексті, коли освітні програми часто проектуються, щоб відповідати швидко змінюваним вимогам ринку праці, необхідно чітко розуміння потенціалу та обмежень ШІ. Це важливо не лише для підготовки професіоналів технічних галузей, але й для гуманітаріїв, які повинні розуміти соціальні та етичні аспекти технологій, заснованих на ШІ.

Суттєво, що у технічних дисциплінах ШІ часто описується через призму його функціональної здатності автоматизувати і вдосконалювати виконання завдань, традиційно притаманних людському інтелекту. Основна увага приділяється алгоритмам та технологіям, які здатні аналізувати величезні обсяги даних, розпізнавати образи, прогнозувати тенденції та приймати рішення на основі наявної інформації [1]. Цей підхід зазвичай зустрічається в інженерії та комп'ютерних науках, де ці завдання є пріоритетними.

Проте у гуманітарних та суспільних науках акцент робиться на соціокультурних, етичних та філософських питаннях, які виникають у зв'язку з впровадженням технологій ШІ. Тут велике значення надається аналізу впливу цих технологій на людські взаємини, соціальні структури, економічну нерівність та правові питання. Наприклад, все більше уваги привертають проекти, які вивчають застосування ШІ в контексті етики, конфіденційності даних і впливу на ринок праці [1].

Варіювання визначення ШІ ускладнює практичне його застосування під час реалізації освітніх програм, які повинні підготувати студентів не лише до роботи з технологіями ШІ, але й до розуміння їхніх соціальних наслідків. Освітні модулі, що фокусуються виключно на технічних аспектах, ризикують ігнорувати важливі міждисциплінарні зв'язки, які можуть забезпечити більш стійкий інтелектуальний розвиток студентів, вловлюючи взаємодію між технологіями й людством.

Отже, уточнення сутності й систематизація різних визначень ШІ є необхідною умовою для вдосконалення освітніх програм, які прагнуть відобразити багатогранність і складність цього феномену як засобу інноватизації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Розуміння пріоритетів та можливих негативних наслідків використання ШІ у процесі навчання має велике значення для вдосконалення підготовки студентів до успішного функціонування в умовах технологічно розвиненої економіки.

Список використаних джерел

1. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. Vol. 3, N 2. Pp. 27–35. URL: https://www.researchgate.net/publication/379491231_Vikoristanna_stucnog_o_intelektu_u_visij_osviti_stan_i_tendencii
2. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2030 pp. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf.

3. UNESCO. (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>.

Тесля О. Г.

студентка 4 курсу
спеціальності 035 Філологія
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна

Цокур О. С.

доктор педагогічних наук, професор
кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна

ЩОДО ПЕРСПЕКТИВ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВІТЧИЗНЯНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Анотація: Дослідження присвячене уточненню сутності феномена штучного інтелекту шляхом аналізу позицій провідних учених щодо можливостей та обмежень в його використанні в освітньому процесі. Певну увагу приділено характеристиці ШІ-інструментів і сервісів, які ефективно впливають на процес організації та прикінцеві результати навчання здобувачів освіти. Узагальнено, що впровадження штучного інтелекту в сучасну практику освіти зумовлює як значні переваги, так і певні ризики.

Ключові слова: штучний інтелект, використання штучного інтелекту в освітньому процесі, ШІ-інструменти і сервіси, штучний інтелект як засіб цифрової технології навчання.

«Робот створить симфонію чи мистецький шедевр? - А Ви?»

Айзек Азімов

Разом із блискуче розвитком та стрімким розповсюдженням мережі Інтернет, виник особливий феномен, який мав би бути властивим лише науково-фантастичній літературі. Цим феноменом є штучний інтелект (від англ. Artificial Intelligence), який став проривом у сфері комп'ютерних технологій [5].

Наукові дискусії, які в наступний час відбуваються серед провідних фахівців сфери машинобудування, комп'ютерних технологій, робототехніки,

військової справи, а також філософії, соціології, права, медицини і освіти, свідчать про актуальність проблеми штучного інтелекту у багатьох галузях знань. Зумовлено це тим, що науковці прагнуть опанувати функції штучного інтелекту задля ефективного його використання у людській праці задля спрощення деяких аспектів людського життя [4].

Суттєво, що штучний інтелект (ШІ) здебільшого визначається як:

- наука і техніка створення інтелектуальних машин, особливо інтелектуальних комп'ютерних програм (John McCarthy);

- системи, розроблені людьми, які, отримавши комплексну мету, діють у фізичному чи цифровому світі, сприймаючи навколишнє середовище, інтерпретуючи зібрані структуровані або неструктуровані дані, на основі знань, отриманих з цих даних, приймають найкращі рішення (відповідно до попередньо визначених параметрів) для досягнення заданої мети (European Commission, 2018) [1, с. 43];

- машинні системи, які маючи набір визначених людиною цілей, можуть робити припущення, рекомендації або рішення, що впливають на реальне або віртуальне середовище, діють автономно і можуть адаптувати свою поведінку, вивчаючи контекст, впливаючи на оточення прямо чи опосередковано (P. Wang);

- «чорний ящик», який описується функцією «вхід-вихід», тобто функціональним перетворенням (обробленням) вхідної інформації у вихідну за певним алгоритмом (B. Zaman);

- певна сукупність методів, способів, засобів та технологій, насамперед, комп'ютерних, що імітує (моделює) когнітивні функції, які мають критерії, характеристики та показники еквівалентні критеріям,

характеристикам та показникам відповідних когнітивних функцій людини (О.Баранов) [1, с. 46].

Проаналізувавши визначення, виокремлені вище, можна дійти висновку, що штучний інтелект стосується не однієї конкретної галузі знань, а є наскрізним для сучасного людського життя. Така складність визначення терміну ШІ пояснюється неоднозначністю його можливостей – зараз штучний інтелект здатен допомогти користувачам в усьому: від вибору фільму на вечір до написання наукової дисертації. Саме звідси і народжується основа причина для критики використання ШІ як різновиду новітніх комп'ютерних технологій. Такі питання як: «Чи захищається текст, написаний штучним інтелектом, авторським правом?», «Чи може людина видавати результати праці ШІ за свої?», «Чи справді штучний інтелект допомагає вирішити проблеми, а не, навпаки, створює їх?» і досі не мають однозначної відповіді, кожна з яких має різні аргументи на користь відповідних тверджень.

Проте, більшість науковців сходяться в одному: штучний інтелект не може працювати без визначеної бази знань та врахування способів людської думки. Більшість інструментів, побудованих на штучному інтелекті, спирається на інформацію, яка представлена у відкритому доступі Інтернет. Саме тому дані, які видає штучний інтелект, можуть бути не тільки неточними, але й абсолютно неправильними в деяких випадках.

Суттєво, що у сфері освіти виявили свою найбільшу ефективність дві моделі дидактичних систем, побудованих на ШІ, серед яких:

– модель машинного – програмованого навчання, в основу якої покладено дата-орієнтований штучний інтелект, якому як машинній системі задаються певні параметри «входу» і «виходу», щоб в залежності від отриманого результату навчально-пізнавальної діяльності, побудованої на використанні методу «проб та

помилки» та передбачення, здобувач освіти навчився самостійно коригувати свою інтелектуальну поведінку для зменшення помилок та збільшення ефективності власної розумової праці;

– модель символічного навчання, яка орієнтована на людські знання через використання таких популярних сервісів як ChatGPT, Unriddle, Grammarly, Notion, Google Gemini, Photomath, Kahoot, Duolingo та інших, базованих на штучному інтелекті, що використовує задані системи знань та алгоритми, необхідні для прийняття оптимальних рішень, або пошуку правильної відповіді чи створення наступного кроку у грі в шахи [3]. Означена модель навчання користується великим попитом як серед студентів, так і серед учнів середньої та старшої школи, а також викладачів.

Зазначимо, що за результатами проведеного опитування здобувачів і викладачів закладів вищої освіти правомірно узагальнити, що коли в освітньому процесі йдеться про використання штучного інтелекту, то це не про можливість списування доповідей чи копіювання кваліфікаційних робіт. Йдеться в першу чергу про можливість ґрунтовного опанування всіма учасниками освітнього процесу навичок, необхідних для підтвердження цифрової грамотності та вдосконалення інформаційної компетенції. І якщо у вітчизняних дослідженнях, присвячених проблемі практичного використання ШІ в освітньому процесі, відчувається деяка відстороненість та невпевненість (особливо в аспектах дотримання принципів етичності та академічної доброчесності), то результати закордонних вчених свідчать про успішність впровадження систем підтримки якості освіти на засадах ШІ, зокрема, для налагодження систем надання зворотнього зв'язку, перевірки відповідей здобувачів освіти, оцінюванні їхньої академічної успішності тощо [4, 5].

Деякі з опитаних нами викладачів вважають, що ШІ стає на заваді запровадженню індивідуального підходу у навчанні здобувачів вищої освіти [4]. Обґрунтовують вони це тим, що штучний інтелект запрограмовує робити все згідно зі стандартом та ставитись до кожного користувача ШІ-сервісів згідно з цим стандартом, що в ідеалі не може відповідати рівню інтелектуального розвитку кожного суб'єкта навчання. Крім того, наголошують опитувані, штучний інтелект не володіє найголовнішим – емпатією, яка дуже важлива під час вирішення багатьох педагогічних проблем.

Загалом, через новизну, неоднозначність у тлумаченні ролі і місця ШІ в розвитку науки і суспільства, впроваджувати штучний інтелект у навчанні здобувачів освіти чи ні - це найбільш актуальне, складне й проблемне питання, яке постало перед вітчизняними закладами освіти. Конструктивність його вирішення, на нашу думку, залежить як від рівнів обізнаності адміністраторів, викладачів і студентів в проблемі ШІ, так і від їхньої професійної й психологічної готовності до здійснення модернізаційних змін в системі вищої освіти, які потребують переходу на моделі інноваційного навчання, зокрема, більш активного використання засобів новітніх цифрових технологій й ШІ. При цьому очевидна тенденція: одні з провідних учасників освітнього процесу вищої школи повністю відрікаються від ШІ, а деякі з них, навпаки, надмірно покладаються на нього, захоплюючись самою ідеєю, умовною легкістю та доступністю ШІ-інструментів, оскільки, наприклад, онлайн-перекладачі, що працюють на базі технологій штучного інтелекту, надають готові тексти, вимову, словосполучення та фразеологізми та навіть «власні» приклади виконання багатьох навчальних та самостійно-дослідницьких завдань.

Таким чином, проведене дослідження засвідчує, що штучний інтелект, перевершуючи можливості людського інтелекту в тому, що має кращу пам'ять і

велику швидкість оброблення інформації, може обчислювати, аналізувати та виконувати завдання невтомно та цілодобово, має набагато вищу ефективність у виконанні широкого діапазону цінних функцій, не є чутливим до впливу на емоції, почуття, бажання і потреби тих, хто його застосовує, що часто заважає людям приймати раціональні рішення. Через це, штучний інтелект, з одного боку, відіграє важливу роль в освіті, надаючи нові можливості для покращення якості підготовки здобувачів через автоматизоване оцінювання, персоналізацію та підтримку осіб з особливими потребами. З іншого, – має ряд обмежень, пов'язаних з етичними питаннями. Очевидно, що штучний інтелект не зможе повністю замінити розвивально-виховну й навчальну діяльність викладачів, оскільки комп'ютерні технології з його використанням не здатні задовольнити потреби здобувачів в емпатії, фасилітації, індивідуалізації та творчості. Через це, ШІ більш правомірно розглядати як допоміжний інструмент вдосконалення якості освіти, що сприятиме більш інтенсивному розвитку як цифрової грамотності здобувачів, так і їхньому більш дієвому заохоченню до проведення самостійних досліджень та наукової роботи, а не як провідний засіб заміни ролі викладача як супервайзера, експерта, модератора, едвайзера, фасилітатора, консультанта й тьютора індивідуальних освітніх маршрутів студентів.

Список використаних джерел

1. Баранов О.А. Визначення терміну «Штучний інтелект». *Інформація і право*. 2023. №1(44). С. 32-49.
2. Пасічник О. Штучний інтелект в освіті: три аспекти. URL: <https://osvita.ua/school/method/91077>.
3. Wayne Holmes, Ilkka Tuomi. State of the art and practice in AI in education. URL: <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>.
4. Xuesong Zhai, Xiaoyan Chu, Ching Sing Chai, Morris Siu Yung Jong, Andreja Istenic, Michael Spector, Jia-Bao Liu, Jing Yuan, Yan Li. A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. Published 2021. <https://doi.org/10.1155/2021/8812542>.

5. Zaman B.U.I. Transforming Education Through AI Benefits Risks and Ethical Considerations. URL: <https://doi.org/10.20944/preprints202407.0859.v1>.

Урсу М.

*студентка 4 курсу
спеціальності 035 Філологія
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна*

Цокур О. С.

*доктор педагогічних наук, професор
кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м. Одеса, Україна*

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТОДИКИ ПЕРЕХРЕСНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КИТАЙСЬКОГО ПЕДАГОГА- НОВАТОРА ЧЖАН ЦЗЯНЬЧЖУНА

З огляду на численні виклики глобалізації та європейської інтеграції, які зумовили стрімкий розвиток інноваційного та полікультурного комунікативного суспільства, підвищення якості навчання й викладання іноземних мов на кожному з рівнів освіти становить одне з провідних завдань як загальноєвропейської, так і національної мовної й освітньої політики кожної країни. При цьому передусім йдеться про вдосконалення концепцій, методик і технологій навчання міжнародної – англійської мови, що потребує не тільки пошуку новітніх підходів, але й збереження творчої спадщини тих зарубіжних і вітчизняних педагогів-новаторів, які зробили відчутний внесок в теорію і практику іншомовної полікультурної освіти учнів.

Гарним прикладом актуалізації питань, які стосуються навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти, є шквал критики щодо недостатньо ефективної діяльності вчителів, які її викладають, оскільки за даними МОН України, тільки 17% з їхнього числа володіють всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності на рівні С, а 10% з них здійснюють її лише на рівні А, слабо долучаючись до використання новітніх інформаційно-комунікативних технологій та цифрових ресурсів, а також вивчення й впровадження найбільш ефективних елементів зарубіжного, зокрема китайського інноваційно-педагогічного досвіду.

Варто зазначити, що через занепад системи освіти Китаю наприкінці династії Цін завдяки численним внутрішнім соціально-політичним конфліктам і війнам з іншими країнами, історія розвитку іншомовної підготовки учнів, зокрема в аспекті їх навчання іноземної - англійської мови, бере свій початок лише з моменту утворення Китайської народної республіки (КНР), що відбулося 1 жовтня 1949 р. Цей факт встановила і підтвердила відома китайська професорка, директорка Академічного комітету Пекінського університету іноземних мов Вень Цюфан (文秋芳). У своїй статті «70 років розвитку теорії викладання іноземної мови в Новому Китаї» (新中国外语教学理论70年发展历程» вчена зазначила, що на початку свого заснування КНР перейняла та адаптувала в шкільній освіті лише запозичені з традиційної методики навчання іноземних мов способи організації пізнавальної діяльності учнів, які «зосереджувалися на тексті», приділяючи основну увагу на оволодіння учнями вмінь і навичок з читання шляхом вивчення ними переліку іншомовних слів та елементарних правил граматики. Іншим видам іншомовної діяльності, таким як аудіювання, письмо, говоріння і переклад, приділялася незначна увага, оскільки на уроках з іноземної мови провідною метою визначалося прочитання тексту [1].

Наступний крок у розвитку теорії викладання іноземної мови в КНР був пов'язаний із запровадженням таких видів іншомовної діяльності учнів як аудіювання та говоріння, запозичених із США наприкінці 60-х років XX століття, які вважалися «передовими». Враховуючи досягнення структурної лінгвістики та психології поведінки, методи навчання аудіювання та говоріння базувалися на використанні шаблонів речень, які визнавалися основною навчальною одиницею. Через це, учні, щоб навчитися говорити вільно, повинні були постійно

практикуватися, неодноразово повторюючи запропоновані шаблони, поки досконало не оволодіють ними [1]. Результати навчання іноземної мови методом оволодіння навчальних одиниць були значно кращі, проте останній імпонував переважно дітям дошкільного віку та початкової школи, у той час як старших учнів та дорослих він не задовольняв повною мірою. Саме тому китайські вчені спеціально зайнялися пошуком новаторських методів навчання іноземної мови, які б були більш ефективними для різних вікових категорій учнів.

Одним з таких педагогів-новаторів був професор Чжан Цзяньчжун (章兼中), який ще з середини 50-х рр. XX століття активно займався дослідженням активних методів навчання англійської мови, викладаючи її учням за авторською методикою. За 50 років експериментування він, творчо застосувавши настанови філософії діалектичного матеріалізму та теорії когнітивної психології, вдосконалив авторську методику навчання англійської мови, ввівши й обґрунтувавши доцільність перехресного методу навчання (英语十字教学法), який зумовив більш активну позицію учнів у процесі здобуття іншомовної освіти. Цей метод, базуючись на поєднанні структурного та граматичного підходів із когнітивним та поведінковим, сприяє більш активному залученню учнів до пізнання явищ англійської мови завдяки створенню різноманітних комунікативних ситуацій та застосування адаптивних моделей навчання, що дозволяє учням самостійно контролювати свій навчальний прогрес, тобто бути не лише об'єктом виховного впливу з боку вчителя іноземної мови, але й повноцінним суб'єктом навчального процесу [2].

Також у своєму трактаті «Методика перехресного навчання англійської мови» Чжан Цзяньчжун (《英语十字教学法》) зазначає, що «навчання іноземної мови - це не просто передача знань, а організація комунікації у певному соціокультурному контексті, який відтворює інший культурний досвід» («教外语不只是传递知识, 而是用语言在情境中交流思想, 体验文化») [3]. Чжан Цзяньчжун пропонує розглядати іноземну мову як комунікативний інструмент і засіб розвитку учнів, який дозволяє поєднувати елементи процесу пізнання з реальними життєвими ситуаціями з урахуванням культурних особливостей носіїв мови, яка вивчається. Тому в своїй авторській методиці навчання іноземної мови він виділив 5 основних елементів «情境 контекст、情感 емоція、结构 структура、交际 комунікація、策略 стратегія» [3].

Контекст (情境) – наявність чіткої інструкції для виконання кожного завдання. Це означає, що вправи і завдання мають ґрунтуватися на реальній життєвій ситуації або обставині, які допомагають учням зрозуміти, як і коли застосовувати нову лексику або граматичні структури. Контекст також покращує запам'ятовування матеріалу, оскільки учні вчать використовувати іноземну мову у відповідних обставинах, що наближує їх до реальних життєвих ситуацій. Чжан Цзяньчжун наголошує: «Мова - це живий процес, для її засвоєння необхідно створити умови, наближені до реальних» [3].

Емоція (情感) – акцент на мотивацію до академічного успіху й забезпечення мажорного емоційного стану учнів, що сприяє більш ефективному й швидкому засвоєнню нового навчального матеріалу через опору на позитивні емоції та підвищення інтересу до навчання. Чжан Цзяньчжун наголошує, що

навчання іноземної мови має включати такі завдання, які викликають у учнів позитивний емоційний відгук. Для цього доречно застосовувати інформаційні матеріали на важливі соціальні або соціокультурні теми, які зачіпають емоції та почуття учнів, допомагаючи їм краще запам'ятовувати лексичний матеріал та розуміти ментальні особливості носіїв іноземної мови, оскільки активізація емоційного інтелекту сприяє глибшому усвідомленню іншомовного матеріалу.

Структура (结构) – систематизація й логічна організація мовних знань, акцент на єдність фонетики, граматики та лексики іноземної мови для розвитку більш чітких уявлень про мовні елементи і їхнє правильне використання. Чжан Цзяньчжун вважає важливим, щоб нові знання будувалися на вже засвоєному матеріалі, забезпечуючи учням поступовий перехід від одного рівня до іншого, від простого до складного, забезпечуючи таким чином системність у вивченні іноземної мови.

Комунікація (交际) – розвиток здатності учнів до реального спілкування, що включає і мовні навички, і культурну обізнаність. Чжан Цзяньчжун пропонує організовувати вправи так, щоб учні мали можливість обговорювати, дискутувати, ставити запитання один одному та відповідати. Це дозволяє не лише покращувати іншомовні комунікативні навички, але й мотивує учнів активно включатися у навчальний процес.

Стратегія (策略) – навчання різноманітним підходам до вивчення іноземної мови, вміння планувати та адаптувати процес навчання відповідно до потреб та когнітивних здібностей учня. Чжан Цзяньчжун рекомендує навчати учнів різними стратегіями засвоєння матеріалу: як робити нотатки, використовувати контекст для розуміння значення слів,

систематизувати вивчене. Це сприяє довготривалому засвоєнню матеріалу та дозволяє їм ефективно вивчати іноземну мову навіть за межами класу.

Отже, з викладеного вище слідує, що авторську методику перехресного навчання, запропоновану Чжан Цзяньчжун, правомірно визнати інноваційною, оскільки вона ефективно вплинула на модернізацію системи викладання іноземних мов в КНР, сприяючи заміні застарілих підходів на нові і більш сучасні. Означена методика, враховуючи когнітивні, поведінкові й соціокультурні особливості носіїв рідної (китайської) та іноземної (англійської) мов, суттєво вплинула на осучаснення китайської шкільної іншомовної освіти завдяки системній реалізації 5 елементів полікультурного навчання (контекст, емоція, структура, комунікація та стратегія), забезпечуючи творчий розвиток вчителя іноземної мови як майстра своєї справи, справжнього віртуоза.

Список використаних джерел

1. 文秋芳 «新中国外语教学理论70年发展历程». ULR: <https://www.163.com/dy/article/ERH0PP6D0526KRF3.html>.
2. 陈诗清 «建立具有中国本土特色的英语教学法体系——评“英语交叉教学法”». ULR: <https://zh.acadsoc.com/post/3218.html>.
3. 章兼中.英语交叉教学法.福州:福建教育出版社, 2016.

Цильмак Олена Миколаївна,
д.юрид.н., професор, зав. кафедри психології
Національний університет «Одеська юридична академія»
м.Одеса, Україна

Цокур Ольга Степанівна,

*д.пед.н., професор кафедри романо-германської філології
та методики викладання іноземних мов
Міжнародний гуманітарний університет,
м.Одеса, Україна*

**ЦІЛЬОВА СПРЯМОВАНІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ ТА АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ
В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ
«ВИКЛАДАЧ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Серед найважливіших нормативних документів, які опікують стратегією й перспективи подальшого розвитку вітчизняних закладів вищої освіти, зокрема в аспекті інноватизації змісту, форм і методів психолого-педагогічної підготовки майбутнього покоління педагогічних та науково-педагогічних кадрів, слід означити Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», затверджений Наказом МОН України № 1466 від 16.10.2024 року, який був розроблений згідно з вимогами статті 42 Кодексу законів про працю України, а також на підставі висновку Національного агентства кваліфікацій та Профспілки працівників освіти і науки України. В означеному документі означено, що «Викладач закладу вищої освіти» – це узагальнена назва професії за певним видом економічної діяльності (секція «Освіта», код 2310), мета якої полягає у «формуванні професійних, світоглядних і громадянських компетентностей, морально-етичних цінностей у здобувачів вищої освіти» [1].

Суттєво, що згідно професійної кваліфікації в контексті перспективи кар'єрного зростання особистості в освітніх організаціях I-IV рівнів акредитації, типовими посадами в рамках виду економічної діяльності

«Викладач закладу вищої освіти» за Національною рамкою кваліфікацій (НРК) означено наступні, як-от:

– асистент, який вважається педагогічним працівником, 7 рівень НРК, завдяки отриманню диплома магістра, досвіду роботи не менше 1 року;

– викладач, який розглядається провідним педагогічним працівником, 8 рівень НРК, через здобуття ступеню магістра, досвіду роботи на посаді не менше 3 років;

– старший викладач, який визнається науково-педагогічним працівником, 8 рівень НРК, через здобуття ступеню доктора філософії, досвід роботи не менше 3 років;

– доцент, який розглядається провідним науково-педагогічним працівником, 8 рівень НРК, на основі здобуття ступеню доктора філософії;

– професор, який ідентифікується як академічний лідер, 8 рівень НРК, через здобуття ступеню доктора наук, досвід роботи не менше 5 років [1].

Цінно, що у професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти» зазначено, що найнижча – посада асистента вимагає опанування особою вже під час університетської фахової (предметної) та психолого-педагогічної підготовки певних посадових функцій і відповідних їм компетентностей. Останні представлено в єдності системно структурованих блоків знань (предметних, психолого-педагогічних, методичних, моніторингових), певних педагогічних умінь і методичних навичок, спроможності до організації дидактичної взаємодії та управління педагогічним спілкуванням й комунікацією, вияву відповідальності за власну навчальну, контрольну-оцінювальну (діагностичну) й навчально-методичну діяльність, професійний саморозвиток, дотримання настанов академічної доброчесності, неупередженості й об'єктивності. Це означає, що по завершенні асистентської практики, яка вінчає психолого-

педагогічну підготовку здобувачів другого (магістерського) й третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, вони, як мінімум, мають оволодіти провідними посадовими функціями первинної професійної ролі педагогічного працівника закладу вищої освіти – асистента. Через це, відповідно до професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти», здобувач вищої освіти у процесі теоретичної психолого-педагогічної і методичної підготовки має набути й продемонструвати під час проходження асистентської практики сформованість певних компететностей: А (А1, А2, А3), Б (Б2, Б3), В (В2), Є (Єї), Ж (Ж1), які висвітлено у табл. 1.

Отже, перелік компететностей, поданих у табл. 1, правомірно розглядати провідними критеріями оцінювання якості психолого-педагогічної підготовки здобувачів до виконання ролі викладача закладу вищої освіти, оскільки саме вони слугують прикінцевими результатами навчання означеної професії як специфічного виду професійної діяльності.

Таблиця 1

Посадові функції та базові професійні компетентності
викладача закладу вищої освіти

Посадові функції /Компетентності	Знання, уміння й навички, комунікація, відповідальність	Рівні прояву
А Викладання, консультування /А 1 Здатність планувати і проводити навчальні заняття	- знання предметної області, актуальних наукових досліджень та сучасних практик; вимог до організації освітнього процесу; змісту стандартів вищої освіти та освітніх програм; специфіки та тенденцій викладання у вищій школі; -уміння обирати та застосовувати методи, технології та засоби (у т. ч. цифрові) викладання; організовувати індивідуальну та групову роботу здобувачів ВО; залучати їх до активної участі в освітньому процесі; враховувати принципи інклюзивності у вищій освіті; -спроможність доносити інформацію; взаємодіяти зі здобувачами; управляти груповою динамікою; -виявляти відповідальність за якість викладання, вдосконалювати викладання; - знання специфіки та тенденцій консультування здобувачів ВО; -уміння визначати освітні потреби здобувачів ВО, обирати методи, технології та засоби (у т.ч. цифрові)	- високий; - середній; - низький

А 2. Здатність консультиувати здобувачів вищої освіти (ВО)	консультиування; організувати індивідуальні і та групові консультиації здобувачів ВО; надавати рекомендації щодо їхнього навчання; -спроможність заохочувати допитливість здобувачів; проявляти відкритість, емпатію; -виявляти відповідальність за якість консультиування здобувачів ВО;	- високий; - середній; - низький
Б. Оцінювання результатів навчання (РН) /Б 1. Здатність проектувати оцінювання результатів навчання	- знання предметної області, вимог до результатів навчання, вимог до оцінювання результатів навчання; типів контролю та видів контрольних завдань; -уміння визначати цілі оцінювання РН; розробляти критерії оцінювання РН; обирати та застосовувати методи й інструменти оцінювання РН; -спроможність доносити інформацію; -виявляти відповідальність за якість матеріалів оцінювання; - знання вимог до організації освітнього процесу; -уміння розробляти матеріали для оцінювання результатів навчання; організувати оцінювання результатів навчання; проводити контрольні заходи, атестацію та вступні випробування; визначати рівень досягнень здобувачів;	- високий; - достатній; - низький
/Б 2. Здатність здійснювати оцінювання результатів навчання	-спроможність дотримуватися принципів академічної доброчесності, неупередженості та об'єктивності; -виявляти неупередженість та об'єктивність, відповідальність за дотримання вимог і процедур;	- високий; - достатній; - низький

		- високий; - достатній; - низький
В. Створення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів /В2. Здатність розробляти та удосконалювати навчально-методичні матеріали	- знання вимог до розробки навчально-методичних матеріалів; -уміння упорядковувати зміст навчально-методичних матеріалів; створювати навчально-методичні матеріали (у т.ч. з використанням цифрових засобів); враховувати принципи інклюзивності у вищій освіті; -спроможність дотримуватися принципів академічної доброчесності; -виявляти відповідальність за якість навчально-методичних матеріалів;	- високий; - достатній; - низький
Є. Організація і участь в заходах (освітніх, наукових, методичних, профорієнтаційних, культурно-дозвілєвих) /Є2. Здатність планувати та проводити заходи	- знання вимог до організації та проведення заходів; основ і засобів проектного менеджменту; вимог до звітування; -уміння виконувати роль, визначену у групі; узагальнювати результати заходів, презентувати результати заходів; -спроможність взаємодіяти з групою, узгоджувати інтереси та позиції різних сторін; -виявляти відповідальність за роботу групи; -демонструвати креативність;	- високий; - достатній; - низький
Ж. Професійний розвиток /Ж 1. Здатність організувати особистий професійний розвиток	- знання напрямів актуальних наукових досліджень та сучасних практик; вимог до професійної діяльності та професійного розвитку; -уміння визначати потреби власного професійного розвитку; реалізовувати професійний розвиток; -спроможність взаємодіяти з колегами, стейкхолдерами; дотримуватися принципів академічної доброчесності та професійної етики; -виявляти відповідальність за свій особистий професійний розвиток.	- високий; - достатній; - низький

Таким чином, очевидно, що за вимогами професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» мета психолого-педагогічної підготовки здобувачів другого (магістерського) й третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти будь-якої спеціальності полягає в формуванні творчої та інноваційно налаштованої особистості майбутнього викладача вищої школи як носія прогресивних національних та європейських соціокультурних, громадянських й

демократичних цінностей, активного суб'єкта науково-педагогічного пізнання, спілкування й діяльності, організатора, диспетчера й менеджера освітньо-виховного процесу й культурного дозвілля студентської молоді, реалізатора моделей інноваційного – студентоцентрованого навчання, новітніх освітніх (у т.ч. цифрових) технологій та інновацій у закладі вищої освіти. Цьому, з огляду на накопичений у Національному університеті «Одеська юридична академія» та Міжнародному гуманітарному університеті досвід, сприяють як оновлені програми асистентської практики магістрантів та аспірантів, які передбачають організацію їхньої самоосвітньої, навчальної, навчально-методичної, організаційно-виховної, моніторингово-діагностичної й дослідно-експериментальної діяльності в їх єдності, так і більш широке використання проблемно-евристичних, активних й інтерактивних способів організації їхньої самостійно-дослідницької діяльності під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи».

Як позитивний результат, здобувачі другого (магістерського) й третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти означених вище університетів здебільшого демонструють на високому (37-41%) й достатньому (52-54%) рівнях знання сутності провідних підходів і закономірностей організації процесів навчання, розвитку і виховання здобувачів студентського віку; розуміння психологічних механізмів суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які зумовлюють специфіку і відмінності традиційних та інноваційних моделей навчання; вміння виявляти й конструктивно вирішувати академічні та соціально-психологічні проблеми студентів, діагностувати й враховувати їхні індивідуальні та вікові особливості; проектувати й проводити різноманітні

типи навчальних занять й виховних заходів; адекватно аналізувати психолого-педагогічні явища та процеси, виявляти інноваційний досвід та творчі знахідки суб'єктів освітнього процесу; критично оцінювати стан власної психологічної готовності до викладацької та інноваційної діяльності у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/933/93388/671b468b176c8465976827.pdf>.

Цимбалюк Д. Ю.

*здобувач I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 022 «Дизайн»*

*науковий керівник: доктор мистецтвознавства,
доцент Татарнікова А. А.*

*кафедра мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін
Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна*

АКТУАЛЬНІСТЬ ІНДІЙСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ «НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ» В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Навчання протягом життя стає все більш необхідним, оскільки світ швидко змінюється під впливом нових технологій і потребує від людей постійного оновлення знань і навичок. Підхід стародавньої Індії до навчання, що охоплює не

лише академічні знання, але й моральні, етичні та духовні аспекти, стає прикладом комплексного підходу до освіти.

Завдяки новітнім технологіям, таким як онлайн-курси, мобільні додатки та освітні платформи, концепція безперервного навчання стала більш доступною і різноманітною, дозволяючи кожному в будь-який момент розширювати свій кругозір. Ця ідея сприяє не лише професійному розвитку, але й особистісному зростанню та знаходженню гармонії з самим собою та навколишнім світом.

Індія пройшла крізь різні етапи розвитку, але філософія завжди була її центральною складовою — чи то в роздумах ченців, чи у прагматичних ідеях, що торкалися як особистого звільнення, так і спасіння всього людства. У давній Індії навчальні заклади називалися гурукулами, що виникли ще за часів ведійської цивілізації, яка стала початком індійської культури, науки та літератури. Ця система, що розвивалася при будинках наставників чи монастирях, мала індуїстський характер: учителі передавали учням знання з релігії, філософії, літератури, політики, медицини, астрології та історії. Для дітей та підлітків існував особливий період підготовки, відомий як Брахмачар'я. Навчання було безкоштовним, а після його завершення учні могли зробити добровільний внесок.

У класичному індійському розумінні освіта — це трансформація людського буття, звільнення розуму. Вона має допомагати людині пам'ятати про вищі цілі серед побутових турбот, вчити відмовлятися від егоїстичних ілюзій заради життя в гармонії зі світом, переходити від вузького мислення до універсального.

Навчання протягом життя ґрунтується на філософській ідеї, що розвиток і пізнання не обмежуються рамками школи чи університету, а є

невід'ємною частиною життя людини. Це підхід, який спонукає до постійного вдосконалення, розширення знань і навичок, а також до гнучкості та адаптації в сучасному світі. У цій філософії навчання розглядається не лише як процес накопичення інформації, а як спосіб підтримувати цікавість, формувати нові погляди, та залишатися відкритим до змін. Прикладом такого розуміння процесів навчання стають література та інші філософські тексти стародавньої Індії які закликали не обмежувати процес навчання певним періодом життя, а ставитися до нього як до постійного процесу самоосвіти.

У сучасному світі концепція «навчання протягом життя» стала ключовою в освітній системі. Вона визначає необхідність для кожної людини постійно розвивати навички, адаптуватися до змін та оновлювати свої знання. У багатьох країнах ця ідея реалізується через створення системи неперервної освіти, доступної для всіх вікових груп. Університети пропонують програми для дорослих, курси перепідготовки, онлайн-курси та професійні тренінги, що мають приклади сучасної реалізації:

- професійний розвиток: у багатьох компаніях запроваджено програми для безперервного навчання персоналу, які дають змогу співробітникам підвищувати кваліфікацію та здобувати нові знання впродовж кар'єри;

- онлайн-освіта та масові відкриті онлайн-курси: багато університетів пропонують курси онлайн, що дозволяє людям будь-якого віку навчатися, не покидаючи своїх домівок, та здобувати нові навички у зручний для них час;

- особистісний розвиток: люди все частіше звертаються до програм саморозвитку, медитації, йоги та духовних практик, які стали популярними у всьому світі.

Можливо у майбутньому ця концепція буде ґрунтуватися на індивідуальному підході до кожного: завдяки технологіям, як-от штучний

інтелект, навчальні програми будуть адаптуватися під потреби та рівень кожної людини, дозволяючи вибирати те, що їй дійсно важливо, інтерактивні інструменти, як-от віртуальна реальність, допоможуть краще зрозуміти матеріал через практичний досвід.

Таким чином, ідея «навчання протягом життя», зароджена в стародавній Індії, віддзеркалює глибоке розуміння того, що навчання є безперервним процесом, необхідним для повноцінного розвитку особистості. Сучасний світ, з його швидкими змінами та викликами, підтверджує важливість цієї концепції, яка дозволяє людям залишатися гнучкими, адаптивними та духовно зрілими.

Чернишева С. М., Афтієнієва О. О.
здобувачі I курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
науковий керівник: доктор мистецтвознавства,
доцент Татарнікова А. А.
кафедра мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін
Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна

ОКСФОРДСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ІСТОРИКО- КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

З часу заснування і до сьогодні університети відіграють провідну роль у процесі набуття та передачі знань, а вдосконалення їхньої діяльності на сучасному етапі реформування вищої освіти перебуває у прямій залежності від використання сформованих національних традицій, накопичених у контексті історико-культурного розвитку університетської освіти.

Хоча Оксфорд посідає друге місце серед найстаріших університетів світу після Болонського та є найстарішим англомовним університетом, а також першим університетом Великобританії – університети в Англії виникли дещо пізніше, ніж в інших країнах Західної Європи. Дослідники середньовічної університетської освіти зазначають: «У той час склалося уявлення, що в Англії не може бути університетів, адже дари Бога великим народам Європи були різними: німцям — імперія, французам — наука, Риму — духовенство. При цьому поділі Оксфорд просто ігнорували, вважаючи, що для освіти цілком достатньо Парижа» [1, с. 58].

Однак для підтримки величі англійської імперії були потрібні власні університети або принаймні школи для духовенства. Точна дата заснування Оксфорду залишається невідомою: одні вчені відносять це до часів короля Артура, інші — до правління короля Альфреда Великого. Проте відомо, що створенню університету сприяла сварка Генріха II Плантагенета з паризьким архієпископом у 1167 році, через яку багато англійських учнів повернулися з Франції й оселилися в Оксфорді, наслідуючи систему освіти Паризького університету.

У 1190 році, з появою іноземного студента Емо з Фрисландії, університет виходить на міжнародний рівень освіти. З часом, до XIII століття, Оксфорд стає центром наукового та інтелектуального життя Англії. Саме в цей період Джон Голлівуд вперше замінив римські цифри арабськими, і незабаром за оксфордськими підручниками з математики почали навчатися по всій Європі. Найвищого статусу в Англії Оксфордський університет досяг у XIV–XV століттях, коли тут навчалися видатні мислителі, такі як Роджер Бекон, Джон Вікліф та Томас Мор.

Поряд із цим, обов'язковим для всіх студентів Оксфорда було вивчення *семи вільних мистецтв* — граматики, риторики, логіки, музики, арифметики, геометрії та астрономії. Ця система освіти закладала основи всебічного розвитку особистості, формуючи навички критичного мислення та аналітичного підходу до вирішення різних завдань. І до сьогодні Оксфордський університет відзначається великою різноманітністю факультетів, що дозволяє обрати будь-яку спеціальність — від музики та класичної літератури до менеджменту, філософії, природничих наук та комп'ютерних технологій. Такий широкий вибір дисциплін робить університет привабливим для студентів з усього світу, які прагнуть отримати якісну та різнобічну освіту.

Оксфордський університет відомий не лише своїми науковими здобутками, а й багатим *музичним життям*, що є невід'ємною частиною його культурної традиції. Протягом століть музика займала важливе місце в університетському середовищі, сприяючи творчому та духовному розвитку студентів. Оксфорд славиться численними музичними гуртками, оркестрами, хорами та ансамблями, що надають студентам можливість розвивати свої таланти. Однією з найвідоміших традицій є виконання хорових творів у каплицях коледжів, зокрема знаменитий хор каплиці Крайст-Черч, який виконує церковну та класичну музику на службах. Також в університеті діє багато сучасних музичних груп, джазових ансамблів і фольклорних колективів, які регулярно виступають на концертах та культурних заходах, організованих студентами. Щороку в Оксфорді проходять численні музичні фестивалі, які охоплюють різноманітні жанри — від класики до сучасної експериментальної музики. Це дозволяє студентам не лише насолоджуватися музикою, а й брати активну участь у

творчому процесі, знайомлячись з багатою музичною спадщиною та сприяючи формуванню унікальної університетської атмосфери.

Додатково, Оксфорд славиться *літературними традиціями*, оскільки багато його випускників стали всесвітньо відомими письменниками. Джон Рональд Руел Толкін та Клайв Стейплз Льюїс створили свої знакові твори, перебуваючи в університетському середовищі, що надихало їхню творчість. Університет сприяє розвитку творчих навичок студентів через літературні гуртки та поетичні заходи, які об'єднують молодих письменників і шанувальників літератури.

Бодліанська бібліотека (поряд з Ватиканською), заснована у 1602 році, одна з найстаріших бібліотек в Європі та зберігає унікальні колекції, що включають ранні рукописи, серед яких численні давні тексти середньовічної Європи, манускрипти Біблії, класичні твори та наукові праці. Також у бібліотеці зберігаються книги та рукописи, що стосуються історії Оксфордського університету, включаючи документи, листи та роботи видатних академіків, які викладали та працювали в університеті. Крім того, тут представлена значна колекція ранніх друкованих книг, що охоплює період від інкрустації Гутенберга до початку XIX століття, зокрема праці з історії, філософії, теології та літератури. Однією з важливих частин колекції є твори видатних авторів, таких як Джон Мільтон, Джейн Остін, Льюїс Керролл та інші. Ці колекції роблять Бодліанську бібліотеку унікальним і важливим ресурсом для науковців, дослідників і шанувальників історії та літератури, адже у ній зберігається понад 13 мільйонів книг.

Починаючи з Середніх віків, інтелектуальне життя Англії було зосереджено у двох університетах — Оксфорді та Кембриджі. Саме Оксфорд найдовше зберігав початковий характер середньовічного університету, деякі

риси якого зберігаються й до сьогодні, що підкреслює роль Англії як творця та *хранителя національних традицій*.

У цьому контексті Оксфорд вирізняється суто англійською, унікальною системою індивідуальних занять, що називається «*tutorial system*» (від англ. *tutor* — викладач, наставник, репетитор, класний керівник). Ця система передбачає, що окрім викладачів, за кожним студентом закріплюється педагог-наставник, в обов'язки якого входить щоденне піклування та всебічне наставництво над студентом яка сприяє глибокому розумінню предмета, розвитку критичного мислення та аналітичних навичок. Це унікальний формат навчання, при якому студенти щотижня зустрічаються з наставниками для обговорення своїх робіт і аналізу навчальних матеріалів символізують в архітектурі башти-близнючки (дійсно спроектовані учителем та учнем архітектурного факультету) [1, с. 56].

Оксфордський університет славиться своїми давніми традиціями, багато з яких зберігаються протягом століть: університет є членом міжуніверситетського Християнського Союзу, а головна церемонія — «*Matriculation*» (формальне посвідчення вступу до студентів) проводиться латинською мовою. Зберігається також традиція «*sub fusc*» — строгий академічний дрес-код, якого студенти мають дотримуватися під час іспитів та офіційних заходів. Чоловіки носять чорні костюми та білі сорочки з краваткою, жінки — чорні сукні або спідниці з білими блузками. Обов'язковим елементом є також чорна академічна мантия.

Примітними є традиції «*May Morning*», присвячені святкуванню 1 травня, та щорічні змагання з веслування між командами Оксфорда та Кембриджа, що проводяться на річці Темза з 1829 року — «*Boat Race*». Це

подія, яка щороку приваблює тисячі глядачів і символізує багатовікове суперництво між двома університетами.

Отже, Оксфордський університет є не лише провідним освітнім і науковим центром Європи (цікаво, що 47% аспірантів навчаються за програмами для отримання педагогічного ступеня) [3], але й унікальним культурним осередком, де переплітаються столітні традиції, інновації та міждисциплінарний підхід. Його архітектура, багата історія, видатні випускники, а також розвинене студентське життя роблять Оксфорд неповторним серед університетів світу. Університет продовжує відігравати важливу роль у глобальних наукових дослідженнях, підтримує інтернаціональний обмін знаннями та культивує різноманітні форми творчості – усе це сприяє формуванню освічених, мислячих лідерів, здатних впливати на світ, зберігаючи водночас глибоку повагу до культурних та академічних традицій.

Список використаних джерел

1. Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток. *Студентський історико-педагогічний альманах*. Випуск 2: зб. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2013. 308 с.

2. Офіційний сайт Оксфордського університету. URL: <https://www.ox.ac.uk/> (дата звернення: 05.10.2024).

3. Oxford University Facts and figures student number. URL: <https://web.archive.org/web/20190107011820/https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/student-numbers?wssl=1%0A> (дата звернення: 02.11.2024).

Yan Kapranov,
*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Associate Professor of the School of Humanities and Fine Arts
at the University of Economics and Human Sciences in Warsaw*

(Warsaw, Poland),
Post-Doctoral Researcher at the University of Oulu
(Oulu, Finland),
Professor of the Department of Foreign Languages
at Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University
(Zaporizhzhya, Ukraine)

UTILIZING THE COCA CORPUS FOR COLLOCATION ANALYSIS IN ELT

This study investigates the integration of the Corpus of Contemporary American English (COCA) into English Language Teaching (ELT) for collocation analysis. Collocations, such as "make a decision" and "take responsibility," play a crucial role in achieving fluency and naturalness in language use. The research utilized COCA's collocational data to develop teaching materials implemented with a group of intermediate-level English learners over six weeks. The results showed significant improvement in learners' ability to identify, comprehend, and use collocations, with a notable increase in post-test scores (M=85.2%) compared to pre-test scores (M=60.4%). Learners appreciated the authenticity and relevance of COCA-based materials, fostering their autonomy in exploring language patterns. The findings affirm that COCA effectively enhances vocabulary acquisition and communicative competence in ELT, offering a practical framework for data-driven learning. Future research should explore its broader applications and long-term impact on language proficiency.

Keywords: Corpus of Contemporary American English (COCA), Collocation analysis, English Language Teaching (ELT), Vocabulary acquisition, Data-driven learning (DDL), Authentic language input, Communicative competence, Corpus-based pedagogy.

Introduction

Understanding and teaching collocations—words that frequently co-occur—are essential for developing learners' fluency and naturalness in language use in English language teaching (ELT). The **Corpus of Contemporary American English** (COCA) is a valuable resource for analyzing these collocations, providing authentic language data across various genres. This study explores the application of COCA in ELT, focusing on its role in enhancing vocabulary acquisition, contextual understanding, and communicative competence.

Literature Review

Recent studies have highlighted the significance of collocations in language learning. Phoocharoensil (2021) emphasized that near-synonyms can

be distinguished through collocational behavior and semantic prosody, underscoring the importance of authentic language exposure for learners. Lontas et al. (2023) also demonstrated that explicit instruction using COCA improves learners' collocational competence and writing performance, suggesting a strong correlation between collocational knowledge and overall language proficiency.

The integration of corpus-based tools like COCA into ELT has been shown to facilitate data-driven learning approaches. Chen (2021) introduced EFL learners to corpus-based pedagogy for learning COVID-19-related vocabulary, finding significant gains in learners' productive lexical development. These findings align with the broader consensus that corpus linguistics offers valuable insights into authentic language use, which can be directly applied to language teaching.

Methods

This study involved a systematic approach to utilizing COCA for collocation analysis in ELT:

1. High-frequency verbs such as "make" and "take" were analyzed using COCA's collocation feature. The analysis spanned various genres, including spoken language, fiction, and academic texts.

2. Based on the collocational data, teaching materials were developed, incorporating activities like sentence completion, gap-filling, and contextual dialogues to practice identified collocations.

3. A group of intermediate-level EFL learners (N=30) participated in a six-week instructional period where COCA-based materials were integrated into the curriculum.

4. Pre- and post-tests assessed learners' collocational knowledge and usage. Additionally, learner feedback was collected to gauge perceptions of the corpus-based approach.

Results

The analysis revealed distinct and meaningful patterns in collocation usage, which were central to the instructional design and its outcomes.

The word "make" is commonly collocated with nouns denoting decisions, efforts, and advancements. Examples include "make a decision," "make an effort," and "make progress." These collocations were prevalent across both spoken and written registers in COCA, with the spoken genre emphasizing phrases like "make a promise" and the academic genre favoring "make an argument." This suggests that "make" is versatile, but its collocational patterns vary significantly based on context and register, providing a rich learning opportunity for students to explore pragmatic and functional uses.

Similarly, "take" frequently appeared with nouns associated with responsibilities and actions, such as "take responsibility," "take action," and "take an opportunity." While COCA revealed that "take responsibility" is a staple in formal contexts like academic writing and speeches, phrases such as "take a break" or "take a moment" are

more common in informal conversations. These variations helped students grasp the grammatical structures and the sociolinguistic appropriateness of these collocations.

The instructional intervention significantly improved learners' ability to identify, comprehend, and accurately use these collocations. The average post-test score (M=85.2%) showed a marked improvement over the pre-test score (M=60.4%), with a p -value < 0.01 , indicating statistical significance. The results suggest that the targeted use of COCA-derived collocations improved learners' memorization of these phrases and enhanced their ability to use them in context. Learners demonstrated greater accuracy in completing exercises that involved sentence completion, gap-filling, and spontaneous speaking tasks.

Feedback collected through post-intervention surveys revealed overwhelmingly positive responses. Learners noted that the use of authentic materials from COCA made the lessons more engaging and relevant. Many participants highlighted that practicing with real-world examples helped them feel more confident in their speaking and writing skills. One learner commented, *"I feel like I'm learning English as it is truly spoken, not just what textbooks say."* Another remarked on the practical nature of the collocations: *"Now I understand why 'make a decision' feels right but 'make a decision' doesn't."*

Furthermore, the data-driven approach to teaching collocations encouraged autonomy. Some students expressed interest in exploring COCA independently to deepen their understanding of other language patterns. This suggests that integrating COCA improves immediate language skills and fosters a proactive attitude toward language learning.

Discussion

The findings strongly underscore the effectiveness of incorporating COCA into ELT for teaching collocations. COCA offers a robust framework for enhancing learners' vocabulary acquisition and natural language use. By leveraging the authentic language data provided by COCA, educators can expose learners to real-world usage patterns often absent from traditional textbooks. This exposure enhances learners' understanding of word combinations and helps them develop contextual appropriateness in their language production.

COCA allows learners to engage with the nuanced ways collocations vary across genres and registers, such as spoken versus academic contexts. For example, while "make a promise" is more commonly encountered in conversational English, "make an observation" appears frequently in academic

discourse. This genre-sensitive understanding supports learners in adapting their language use to diverse communicative settings, fostering linguistic accuracy and fluency.

This approach aligns seamlessly with the principles of **data-driven learning (DDL)**, which emphasize learner engagement with authentic language input to uncover usage patterns (Boulton & Cobb, 2017). DDL transforms learners into active participants in their learning process, enabling them to interpret real language data rather than rely solely on prescriptive rules. Such autonomy empowers learners to extend their understanding beyond the classroom, making language learning more meaningful and sustainable.

Conclusion

Utilizing COCA for collocation analysis in ELT offers substantial benefits, including enhanced vocabulary acquisition and improved communicative competence. Educators can provide learners with valuable insights into natural language use by integrating authentic language data into teaching practices, thereby bridging the gap between classroom learning and real-world application.

Future research should explore the long-term effects of corpus-based instruction on language proficiency and investigate its applicability across different proficiency levels and linguistic backgrounds.

References

1. Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*, 67(2), 348-393.
2. Chen, M.-H. (2021). Novice corpus users' gains and views on corpus-based lexical development: A case study of COVID-19-related expressions. *Asia Pacific Journal of Corpus Research*, 1(1), 1-20.
3. Lontas, J. I., Bangun, I. V., & Li, S. (2023). Lexical collocational instruction in EAP writing via COCA. *Teaching English with Technology*, 23(1), 80-106.
4. Phoocharoensil, S. (2021). Semantic prosody and collocation: A corpus study of the near-synonyms persist and persevere. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 240-258.

4. СЕКЦІЯ «ЖУРНАЛІСТИКА»

Бойчук Є. С.

Магістрантка

Міжнародний гуманітарний університет

м.Одеса, Україна

Науковий керівник: ***Бардіна Н. В.***

д. філол. н., професор

Міжнародний гуманітарний університет

м.Одеса, Україна

МУЛЬТИМЕДІЙНІСТЬ ТА ІНТЕРАКТИВНІСТЬ ІНТЕРНЕТ-ВИДАНЬ «THE GUARDIAN» І «BBC» ЯК СУГЕСТИВНИЙ ЗАСІБ

В останні роки функціональність дискурсу привертає все більшу увагу дослідників у різних галузях науки. Це взаємопов'язане, о-перше, із загальною антропоцентричною парадигмою, по-друге, з тенденцією до міждисциплінарних досліджень.

Тему пропонованої доповіді можна віднести як до журналістики, так і до лінгвістики. Колись Марк Твен писав: «Якщо ви не читаете газет, ви – не інформовані, якщо читаете – дезінформовано». Будь-який факт, будь-яка подія, про які йдеться у публіцистичному дискурсі, завдяки формі викладення може по-різному впливати на масову свідомість, викликати різні емоції.

Вважається, що ключовими характеристиками Інтернет-видань є *мультимедійність, гіпертекстуальність та інтерактивність*. Так, М. Деюз зазначає: «мережевий журналіст має ухвалювати рішення щодо того, який медіа формат чи формати краще може передати конкретну історію. (мультимедійність), розглядати можливості для публіки відповідати на текст, взаємодіяти з ним або навіть підлаштовувати під себе (інтерактивність), і думати про те, як поєднати цю історію з рештою історій, архівами, іншими ресурсами (гіпертекстуальність)».

Мета пропонованої розвідки – виявити сугестивний потенціал мультимедійності та інтерактивності британських ЗМІ.

Вбачається, що мультимедійність в аспекті загальної семіотики можна розглядати як різновид полікодовості повідомлення. Уперше термін «полікодовий текст» увели 1974 року Г. В. Ейгер та Л. В. Юхт. Вони виділили монотексти та власне полікодові тексти. Останні визначають як тексти, утворені

поєднанням в єдиному графічному просторі семіотично гетерогенних складників – вербального тексту в усній або писемній формі, зображення, а також знаків іншої природи.

Доведено, що іконічні знаки, метафори активують праву півкулю головного мозку, яка пов'язана зі сприйняттям та переробкою емоцій, та інактивують ліву півкулю, яка відповідає за логічне мислення (Роман Якобсон). Таким чином, створення полікодових повідомлень сприяє підсиленню регулятивної (сугестивної) функції.

Тексти сучасних англомовних мас-медіа гетерогенні, тобто містять знаки різних семіотичних систем, які існують у тісному зв'язку один з одним, утворюючи єдиний зміст повідомлення. Для декодування цього змісту необхідно враховувати всі наявні в тексті семіотичні коди.

У контексті журналістики полікодовість включає інтеграцію тексту з зображеннями, відео, аудіо та іншими візуальними і сенсорними компонентами. Наприклад, новини можуть включати не тільки текстову інформацію, а й супроводжуватися відео-репортажами, інфографікою, подкастами, картами тощо. Це дозволяє досягти більшої наочності і зрозумілості, даючи читачеві можливість вибирати формат споживання інформації відповідно до своїх вподобань.

Інтернет-ресурси, такі як *The Guardian*, *BBC News*, *CNN*, активно використовують мультимедійні елементи для донесення важливих новин і розслідувань до своєї аудиторії.

Інтерактивність є важливою складовою мультимедійних видань, адже вона дозволяє читачам брати активну участь у процесі споживання контенту. Аудиторія може коментувати матеріали, голосувати за чи проти певних тем, обирати додаткові розділи або розширені матеріали для більш

глибокого розуміння теми. Це робить контент більш персоналізованим і сприяє формуванню спільноти навколо певних тем.

Проведений нами порівняльний аналіз контенту найавторитетніших світових Інтернет-видань The Guardian і BBC відображено у вигляді наступних таблиць:

<i>Інтерактивність</i>	
The Guardian	BBC
Коментарі та взаємодія з аудиторією: Користувачі можуть коментувати статті, висловлюючи свою думку або ставлячи питання. Це дозволяє створювати діалог між читачами та журналістами, а також між самими читачами. Опитування та голосування: "The Guardian" регулярно проводить онлайн-опитування та голосування, що дозволяє залучати читачів до процесу створення контенту або визначення важливих тем. Персоналізовані рекомендації: Завдяки алгоритмам, видання може пропонувати матеріали, які найбільше відповідають інтересам конкретного користувача та його місце	Інтерактивні відео та контент: BBC активно використовує інтерактивні елементи в своїх онлайн-випусках новин, зокрема інтерактивні відео, де глядач може вибирати кути огляду чи додаткову інформацію, що з'являється під час перегляду. Онлайн-опитування та чати: BBC активно використовує чати та коментарі для взаємодії з глядачами під час прямих трансляцій або програм новин. Динамічні веб-сторінки: Вебсайт BBC дозволяє користувачам взаємодіяти з новинними матеріалами, наприклад, через голосування за актуальні новини, участь у дискусіях чи запитання до експертів.

розташування, що сприяє більш активному залученню.	
Інтерактивні графіки та карти: Інтернет-видання активно використовує інтерактивні графіки та карти для пояснення складних соціальних, політичних чи економічних тем, що дозволяє користувачам досліджувати дані на власний розсуд.	

Табл.1. Інтерактивність "The Guardian" та "BBC"

Схожості	Відмінності
Обидва видання використовують мультимедійні засоби, такі як текст, фото, відео, аудіо та інтерактивні елементи, для покращення подачі інформації. Інтерактивні елементи, зокрема, дозволяють користувачам брати участь у створенні контенту через коментарі, голосування та обмін інформацією в соціальних мережах. Такий підхід підсилює відчуття залученості та сприяє формуванню стійкої аудиторії.	"The Guardian" більше орієнтоване на текстовий контент та інфографіку, що робить його популярним серед аудиторії, яка цінує глибокий аналітичний підхід. Лонгріди і статті "The Guardian" доповнюються інтерактивними картами та часовими лініями, що дозволяє глибоко досліджувати конкретну тему. BBC, навпаки, орієнтується на аудіовізуальний контент. Відео, аудіо матеріали та подкасти –

	ключові складові новин BBC, що дозволяють їм швидко передавати інформацію та досягати широкого кола користувачів, включаючи тих, хто не має часу читати довгі статті. Таким чином, BBC фокусується на миттєвому доступі до новин та забезпеченні користувачів інформацією у зручному форматі.
--	--

Табл. 2. Порівняльний аналіз мультимедійних підходів у "The Guardian" та "BBC"

Таким чином, полікодовість допомагає "The Guardian" і BBC не тільки адаптуватися до потреб сучасної аудиторії, але й впливати на формування глобального інформаційного простору. У той час, як "The Guardian" залишається лідером у сфері аналітичного мультимедійного контенту з фокусом на інфографіку та лонгріди, BBC робить ставку на візуальність і аудіо контент, що дозволяє максимально швидко та зручно доносити новини до аудиторії. Можна зробити висновок, що у майбутньому значення мультимедійності та полікодовості лише зростатиме. Із подальшим розвитком технологій і збільшенням аудиторії Інтернет-видань важливим буде здатність цих медіа підтримувати баланс між інформативністю, зручністю і доступністю контенту.