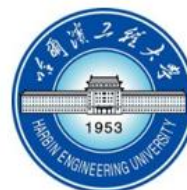


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського» (Одеса, Україна),
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
факультет іноземних мов (Вінниця, Україна),
Аріельський університет (Аріель, Ізраїль),
Харбінський інженерний університет (Китай),
Намсеульський університет (Корея)**

«МОВНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ ТА ІННОВАЦІЇ»

Збірник наукових праць



Одеса-2025

Мовна освіта: виклики, перспективи та інновації: збірник наукових праць / за заг. ред. А. А. Юмрукуз. Одеса: Магістр, 2025. 102 с.

Збірник містить тексти доповідей І Міжнародної конференції з питань сучасної мовної освіти, що відбулась 16-17 травня 2025 р. на факультеті іноземних мов ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

УДК 37.016:81'243

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 17 від 26.06.2025).

Рецензенти:

К.п.н., доцент, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського Петрова А. І.

К.п.н., доцент, доцент кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного гуманітарного університету Першина Л. В.

Головний редактор:

А. А. Юмрукуз, кандидат філологічних наук, доцент (ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»)

Редакційна колегія:

Єременко Т. Є., кандидат філологічних наук, професор (Університет Ушинського, Україна)

Лук'янченко І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Університет Ушинського, Україна)

Попова О. В., доктор педагогічних наук, професор (Університет Ушинського, Україна)

Жовнич О. В., доктор педагогічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Україна)

Ігнатова О. М., кандидат педагогічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Україна)

Петров О. О., кандидат філологічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Україна)

Давидович Н., доктор філософії, професор (Аріельський університет, Ізраїль)

Ян Юань, доктор філософії, Харбінський інженерний університет (Китайська народна республіка)

Сон Йонгин, старший викладач кафедри корейської мови, Намсеулський університет (м. Чонан, Р. Корея)

©Колектив авторів, 2025

© ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Section 1

Language Education In Postpandemia And Conditions Of War: Urgent Challenges, Transformations And Coping Mechanisms

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПЕРЕШКОДИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Олена БУЦ,

*викладач української мови кафедри загальноосвітніх дисциплін,
Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу м. Одеса,
Україна*

Війна завжди стає потужним викликом для всіх сфер життя суспільства, і освіта — не виняток. Повномасштабне вторгнення росії в Україну різко змінило умови, в яких навчаються діти, студенти та працюють викладачі. Незважаючи на постійні загрози, освітній процес продовжується, пристосовуючись до нових реалій. Війна стала не лише всеукраїнським лихом, але й поштовхом для Міністерства освіти та освітян, поштовхом до змін в освітньому процесі. Хоча і є багато перешкод в освітньому процесі, з якими зіштовхнулись викладачі та здобувачі освіти, під час війни:

- постійні обстріли, повітряні тривоги, руйнування навчальних закладів – усе це загрожує безпеці учасників освітнього процесу;
- мільйони українців були змушені покинути свої домівки. Частина дітей залишилась без доступу до шкіл або не змогла адаптуватися до нової системи освіти за кордоном;
- психологічне навантаження, стрес, тривожність, втрата близьких і житла - впливають на мотивацію до навчання та концентрацію;
- технічні труднощі, відсутність стабільного доступу до інтернету, комп'ютерів або мобільних пристроїв, необхідних для дистанційного навчання.
- кадрові зміни, частина вчителів виїхала за кордон або була мобілізована, що створює дефіцит кваліфікованих педагогів.

Питання безпеки та захисту працівників і студентів вищих навчальних закладів стає надзвичайно важливим у умовах воєнного стану. Проблеми, з якими стикаються здобувачі вищої освіти під час війни, вимагають комплексного підходу та ефективних рішень не лише від самих навчальних закладів, а й від державного керівництва. Забезпечення безпеки, захист працівників, збереження високої якості освіти, рівні можливості для здобуття знань, розвиток нових навчальних програм, які з'явилися через воєнний стан, психологічна підтримка студентів та викладачів і фінансова стабільність – все це є критично важливими завданнями в умовах сучасної ситуації[4].

Та, зіштовхнувшись з перешкодами починаємо шукати шляхи їх подолання. Починаємо активно використовувати дистанційне навчання, чим переймаємо досвід інших держав. Активно використовуємо різноманітні освітні платформи на кшталт Zoom, Google Classroom, Moodle, що стають основою

нового формату освіти. Міністерство освіти також впроваджує національні платформи дистанційного навчання, що значно полегшує дистанційне навчання під час війни.

Також для отримання нових знань необхідне і психічне здоров'я усіх учасників освітнього процесу. У школах та вишах почали активно працювати психологи, створюються програми підтримки для дітей і викладачів.

Освітні установи адаптують графіки навчання, дозволяють навчатись за індивідуальними планами, особливо для дітей у складних умовах.

Чимало країн підтримують українських учнів і студентів, надаючи стипендії, безкоштовний доступ до освітніх ресурсів та навчання в закладах освіти.

Одне з основних завдань сучасної освіти – це формування стійкої мотивації у учнів до здобуття знань, а також пошук нових форм і інструментів для їх ефективного освоєння. Комп'ютерні технології повинні стати невід'ємною частиною освітнього процесу, значно підвищуючи його ефективність [2].

Отже, які способи подолання наслідків війни пропонують освітянам і науковцям українські, а також міжнародні вчені, волонтери, партнери. Україна використовує досвід інших країн і керується напрацюваннями фахівців в даній галузі, де передбачена «...міжнародна підтримка і техніка для шкіл, і цифровізація освітніх центрів, наздоганяюче навчання, це і відбудова закладів освіти, компенсації у виплатах освітянам, ремонт і відбудова» [1, с. 8].

Література:

1. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи. *Інформаційно-аналітичний збірник*. (2023). 64.
2. Соломаха К. В. Гаркавий С. (2020). Проблеми та перспективи дистанційної освіти в Україні. *Довкілля та здоров'я*. (с. 60–64). <https://doi.org/10.32402/dovkil2020.03.060>
3. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи: матеріали всеукраїнського науковопедагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. (2024). (с. 29–32).
4. Оберемок Д.О Варипаєв О.М. (2025). Проблематика соціальних взаємодій у сфері педагогіки у воєнний час. *Філософія спілкування № 11 '2025* (с. 88–89).

ОСОБЛИВОСТІ ПОЄДНАННЯ МОВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬО-БІЛІНГВАЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СХІДНИХ МОВ

Олена БУЗДУГАН,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна

В умовах нового тисячоліття, коли Україна прагне до соціально-економічного розвитку, неможливо обійтися без істотних змін у культурно-освітній сфері. Щоб відповідати вимогам сучасності, необхідно підвищувати рівень освіти. Адже саме освіта є основою, на якій будується інтелектуальний і духовний потенціал нації. Вона є потужним інструментом для того, щоб наша наука, техніка і культура досягла світових стандартів для національного відродження, зміцнення державності та впровадження принципів демократії й гуманізму в суспільне життя.

Розширення меж світового інформаційного простору в сучасному суспільстві робить обмін інформацією на білінгвальній основі найважливішим чинником функціонування єдиного лінгвокультурного простору. Будучи своєрідним перетином як мінімум двох мов, білінгвізм сприяє формуванню у людини нової інформаційної культури. Володіння іноземними мовами полегшує сприйняття іншої культури, надає можливість активно функціонувати в соціально-інформаційному просторі сучасного співтовариства [3; 6; 7].

Для студентів-майбутніх учителів іноземної мови характерною є двопредметна спеціалізація. Тенденція до багатомовної освіти у європейському просторі, та з недавнього часу і в Україні, включає вивчення декількох мов за ініціативою тих, хто навчається, пояснюється не тільки прагматичними міркуваннями, але й методичними. Вивчення другої іноземної мови супроводжується за умов правильного навчання інтенсифікацією навчального процесу внаслідок формування багатомовної компетенції, яка характеризується більш високим рівнем систематизації та абстрагування, а на їх ґрунті призводить до більш свідомого та глибокого розуміння мовних явищ. Крім того, досвід вивчення попередньої мови дає можливість переносити вже отримані знання та вміння у сферу вивчення нової мови, розвиваючи тим самим лінгвістичні здібності: вербальний інтелект, мовну гнучкість, аналітично-когнітивні можливості особи, мовну пам'ять та мовну інтуїцію [5, с. 200].

Загальною нормою у закладах вищої освіти України, що готують вчителів іноземних мов, є підготовка фахівців з двох іноземних мов, де англійська вивчається як перша, або друга [5, с. 201].

Результати публікацій і досліджень по всьому світу чітко показують, що розвиток іншомовної білінгвальної освіти абсолютно можливий, і як видно, є бажаним у багатьох країнах як для освітян, так і для тих, хто проводить освітню

політику. Окрім того, дані свідчать, що з економічної точки зору витрати на впровадження білінгвальних та мультилінгвальних освітніх програм не є бар'єром, адже: 1) поточні витрати на новітні програми майже такі самі, як і на «традиційні»; 2) такі програми є рентабельними, тому що студенти з мультилінгвальною освітою мають значно кращий потенціал [2, с. 68]. Основне завдання освітньо-білінгвальної іншомовної підготовки майбутніх учителів східних мов – підготувати конкурентоспроможних фахівців, які вільно володіють двома мовами, мають глибоке розуміння різних культур, здатних критично мислити, і мають усі необхідні навички для успішної реалізації в сучасному суспільстві.

Ключовими характеристиками освітньо-білінгвальної іншомовної підготовки майбутніх учителів східних мов виступають: формування білінгвальної комунікативної компетенції, як здатності ефективно спілкуватися двома мовами в професійному контексті; оволодіння методикою викладання східних мов в умовах білінгвальної освіти, як опанування здібністю застосовувати методи та прийоми, що сприяють ефективному засвоєнню східної мови в поєднанні з іншою мовою; розвиток міжкультурної компетенції, як розуміння культурних особливостей країн Сходу, толерантність до культурних відмінностей, здатність до міжкультурної комунікації.

Слід зазначити, що вплив однієї іноземної мови на вивчення іншої іноземної мови є складним і неоднозначним явищем. Він може бути як позитивним чинником, що створює підґрунтя для навчання, так і негативним, що призводить до інтерференції. Позитивний вплив проявляється у переносі (трансфері) наявних спільних рис, що сприяє полегшенню засвоєння другої іноземної мови; сформованості навчальної стратегії, успішне застосування яких допомагає здобувачу освіти у запам'ятовуванні слів, розумінні граматичних правил, розвитку навичок аудіювання та говоріння; розвитку металінгвістичної свідомості, що проявляється в усвідомленні мови як системи, розумінню її структури та функціонування, використанні однієї іноземної мови (наприклад, англійської) в якості «посередника» для опанування іншою іноземною (наприклад, східною) мовою. Негативний вплив проявляється в інтерференції на рівні фонетики, коли звуки та інтонація першої іноземної мови можуть впливати на вимову другої іноземної мови, особливо якщо ці мови мають різні фонетичні системи, що є характерною особливістю в англійській та східних мовах; на рівні граматики, коли граматичні структури однієї з іноземних мов можуть впливати на розуміння та використання граматики іншої іноземної мови, що характерно для англійської мови (де порядок слів фіксований), китайської (по шаблону SVO «суб'єкт-дієслово-об'єкт» (подібно до англійської)) та корейської (по шаблону SOV «суб'єкт-об'єкт-дієслово»); на рівні лексики, хоча це і є рідкісним явищем, оскільки англійська та східні мови належать до різних мовних сімей і мають значно відмінні структури, але існують так звані «false friends» (хибні друзі перекладача), які можуть призводити до помилок у розумінні та вживанні лексичних одиниць (наприклад, англійське слово «party» означає «вечірка», тоді як китайське «party» (黨 / dǎng) означає «політична партія»; англійське слово

«fighting» означає «боротьба, битва», тоді як «fighting» в корейській (화이팅 / hwaiting) використовується як вигук підтримки, заохочення «уперед!»; турецьке слово «form» означає «форма (про зовнішній вигляд)», тоді як англійське «form» має ширше значення, включаючи «форму, вид, спосіб»); на рівні орфографії, коли правила написання слів в одній іноземній мові можуть впливати на орфографію в іншій, особливо якщо ці мови використовують різну систему письма або мають різні орфографічні правила, що є характерним для англійської та східних мов.

Тож, поєднання мов у процесі освітньо-білінгвальної іншомовної підготовки майбутніх учителів східних мов має свої особливості, зумовлені специфікою східних мов, їхньою відмінністю від германських мов, а також необхідністю формування у майбутніх учителів здатності до ефективної міжкультурної комунікації. Підготовка майбутнього вчителя східних мов має свою специфіку та особливості, що насамперед обумовлюється білінгвальним освітнім середовищем, у якому вони навчаються: двопредметна спеціалізація (англійська та східна мова). Навчання у білінгвальному освітньому середовищі сприяє підвищенню не лише предметних знань, а й формує у майбутніх учителів знання про культуру, традиції іншої країни.

Література:

1. Дем'яненко, О. (2012). Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 6(1), 167-172. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6%281%29__27
2. Скарлупіна, Ю. А. (2011). Викладання другої іноземної мови в контексті підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. *Новини світової науки – 2011*. (с. 64-76). Софія: Бял ГРАД-БГ. <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/50611>
3. Moyer, A. (2013). *Foreign Accent: The Phenomenon of Non-native Speech*. U.K.: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1111/josl.12086>
4. Oskina, N. O. (2016). Professional training of a bachelor of oriental studies at a pedagogical university. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 10, 34-38. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.116541>
5. Смутченко, О. С. (2018). Специфіка підготовки майбутніх учителів іноземних мов у полілінгвальному середовищі. *Педагогічний альманах*, Вип. 37, 199-205. <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/7099>
6. Шовгун, Н. О. (2000). *Формування українського сленгу в мовленнєвій діяльності малих соціальних груп* [Дис. канд. філол. наук, Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Реферативна база даних Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського.
7. Шумарова, Н. П. (2000). *Мовна компетенція особистості в ситуації білінгвізму*. КДЛУ.

**ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ
281 ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ**

*Ганна ДИШЕЛЬ,
Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку,
Одеса, Україна*

Сучасне соціальне замовлення та оновлення вищої освіти, спричинені умовами воєнного стану в Україні, вимагають адаптації змісту навчання іноземної мови до потреб студентів спеціальності 281 Публічне управління та адміністрування. В роботі розглянуто компоненти змісту навчання, запропоновано мовний та мовленнєвий матеріал, орієнтований на професійну діяльність з урахуванням сучасних викликів та потреб державної служби.

В умовах воєнного конфлікту, сучасної глобалізації та цифрової трансформації суспільства змінюються вимоги до фахівців у сфері публічного управління та адміністрування. Високий рівень володіння іноземною мовою, зокрема, англійською, став не лише конкурентною перевагою, а й необхідністю для участі у міжнародному партнерстві, реалізації інтернаціональних проектів і програм.

Аналіз офіційних документів МОН України (Закон України «Про освіту», 2017) та (Міністерство освіти і науки України, 2020) показав, що хоча прямі вимоги щодо рівня знань з іноземної мови в стандартах спеціальності 281 Публічне управління та адміністрування відсутні, але наголошується на необхідності інтеграції української вищої освіти в європейський та світовий освітній простір. У цьому контексті орієнтиром виступають Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Council of Europe, 2001), де визначено стандартизовані рівні володіння іноземною мовою (від A1 до C2), а також перелік мовних і мовленнєвих умінь, необхідних для успішного функціонування в професійному середовищі.

Таким чином, враховуючи стратегічне значення іноземної мови в сфері публічного управління, виникає потреба у визначенні компонентів змісту навчання. Ця проблема знайшла відображення у дослідженнях сучасних науковців. Так, у роботі О. Пасічника, були розмежовані базові категорії, такі, як «зміст освіти» та «зміст навчання». Під останнім він вважав спеціально дібрану й закріплену на державному рівні систему знань, навичок, умінь, способів діяльності, які необхідні особі для ефективної професійної діяльності (О. Пасічник, 2018, с.94).

Підтримуючи цю думку, О. А. Волкова робить акцент на тому, що відбір змісту здійснюється після визначення цілей навчання, які базуються на соціальних вимогах суспільства, аналізі освітніх стандартів та загальних професійних потребах студентів. Також вона пропонує міждисциплінарний підхід, який дозволяє поєднати мовне навчання й професійну підготовку студентів (О. Волкова, 2014).

У дослідженнях О. Б. Тарнопольського та С. П. Кожушка були виокремлені наступні компоненти змісту навчання:

- *знання*: а) лексики, пов'язаної з професійною сферою спілкування; б) граматичних структур; в) мовних моделей, які відповідають певним типам текстів (інструкції, звіти, доповіді); г) типових ситуації професійного спілкування (наради, переговори, консультації);

- *навички*: а) говоріння в межах професійної тематики; б) читання й розуміння профільних текстів; в) написання ділових листів, есе, резюме; г) ведення діалогів у типових професійних ситуаціях; д) реагування на співрозмовника, відповідно до соціально-мовних норм;

- *уміння*: а) самостійно формулювати висловлювання відповідно до контексту; б) комбінувати мовний матеріал для досягнення комунікативних цілей; в) взаємодіяти у професійному середовищі; г) співпрацювати у групових формах роботи (дискусіях, рольових іграх, тощо) (О. Тарнопольський, 2004, с. 42-46).

Аналіз опрацьованих джерел дав змогу визначити перелік знань, навичок та вмінь, які є необхідними для студентів 1 курсу спеціальності 281 Публічне управління та адміністрування на рівні А2–В1 згідно з вимогами CEFR. Оволодіння зазначеними компонентами відповідає сучасному соціальному запиту й спрямоване на забезпечення ефективної міжнародної взаємодії в умовах воєнного стану.

Так, серед необхідних *знань* було виокремлене: 1) базова професійна лексика: терміни, поняття та вирази, пов'язані з публічним управлінням, законодавством, політикою, соціальними послугами, місцевим самоврядуванням та питаннями безпеки, цифрової взаємодії з громадянами, міжкультурної взаємодії в публічному середовищі; 2) структуровані граматичні моделі для повідомлень, офіційних заяв, запитів; 3) елементарні відомості про структуру органів влади в Україні та за кордоном, їх функції у мирний і кризовий час; 4) загальні характеристики формального спілкування (офіційний стиль мовлення) на прикладі стандартних ситуацій (представлення, звернення).

Зазначені *знання* становлять основу для формування *мовних, мовленнєвих й соціокультурних навичок*, до яких належать: 1) публічний виступ та спілкування з громадкістю, ведення переговорів з іноземними партнерами та аргументування своїх позицій (наприклад з представниками ЄС, ООН, Червого Хреста); 2) читання коротких інструкцій, повідомлень щодо евакуації, соціальних або медичних послуг; 3) складання коротких текстів: звітів, меморандумів, службових листів, електронних повідомлень, інформаційних запитів, заповнення форм; 4) розуміння та вибір основної інформації під час сприйняття усного мовлення на слух у межах професійних тем.

Мовленнєві вміння розвиваються через інтеграцію знань і навичок, їх систематичне вдосконалення та адаптацію до складних і нестандартних викликів професійного середовища. Серед них виділяємо наступні: 1) самостійне формулювання простих усних висловлювань (прохання, допомога, надання інформації, координування волонтерських дій), відповідно до комунікативної

мети за допомогою мовних засобів для налагодження початкової комунікації з іноземними партнерами та представниками міжнародних структур; 2) швидке опрацювання та створення документів (листи, запити, звіти), які відповідають офіційному стилю та враховують контекст в мирний чи кризовий час; 3) критичний аналіз інформації на слух або з друкованого джерела (інструкції, повідомлення про евакуацію) з виділенням пріоритетів для оперативного реагування; 4) віртуальна взаємодія з громадянами чи партнерами, наприклад, при заповненні онлайн – форм або створення електронних повідомлень для інформування населення; 5) розуміння культурних відмінностей та вміння адаптуватися до різних міжнародних середовищ; 6) використання ІІІ та освітніх платформ (Zoom, Moodle, Google Classroom).

Перелічені знання, навички та вміння формують цілісну систему для розвитку мовної компетентності у сфері публічного управління й надають можливість визначити тематичну наповненість курсу для студентів 1 курсу спеціальності 281 Публічне управління та адміністрування (рівень A2–B1 CEFR).

Теми відібрані з урахуванням професійної спрямованості та сучасних викликів, зокрема воєнного стану в Україні.

Тема 1. «Вступ до публічного управління та адміністрування».

Лексика: public administration, civil servant, policy, legislation, governance, local government, decision-making, accountability, transparency, carry out, set up, look into.

Граматика: Present Simple.

Ситуація: Презентація структури місцевої влади під час офіційного візиту делегації. Опис: Державний службовець проводить екскурсію або презентацію для іноземних партнерів чи представників громади, пояснюючи основні функції та процеси органу місцевого самоврядування. Приклад: «Our local government provides social services, issues permits, and monitors transparency. Committees meet weekly to discuss local issues».

Тема 2. «Основи ділового спілкування».

Лексика: agenda, minutes, memorandum, inquiry, feedback, formal request, follow-up, deadline, follow up, get back to.

Граматика: Present Continuous.

Ситуація: Поточне листування з колегами щодо запиту на інформацію. Опис: Менеджер активно обробляє вхідні запити та координує відповіді, інформуючи колег про хід справ. Приклад: «We are currently drafting a reply to the formal inquiry from the Ministry. I'm also following up with the legal team to clarify the data».

Тема 3. «Міське самоврядування та взаємодія з громадськістю».

Лексика: complaints, public events, volunteers, international organizations, information provision, sort out, bring together.

Граматика: Past Simple.

Ситуація: Звітність перед керівництвом щодо реалізації ініціативи. Опис: Службовець інформує про вже реалізовані заходи у межах взаємодії з

населенням або вирішення конфліктних ситуацій. Приклад: «Last week, we organized a community meeting, collected feedback, and sorted out a dispute regarding land use».

Тема 4. «Безпека та кризове управління».

Лексика: emergency, evacuation, safety measures, coordination, humanitarian aid, crisis response, carry out, step up.

Граматика: Modal Verbs (can, must, should).

Ситуація: Проведення інструктажу перед плановими навчаннями з евакуації. Опис: Керівник чи спеціаліст з безпеки надає обов'язкові інструкції персоналу щодо дій у разі надзвичайної ситуації. Приклад: «You must remain calm during the drill. Staff should guide visitors to the nearest exits. You can ask for assistance if needed».

Тема 5. «Цифрова взаємодія та технології в управлінні».

Лексика: online platform, e-governance, data protection, virtual meeting, cybersecurity, log in, back up.

Граматика: Imperatives.

Ситуація: Початок віртуальної наради на платформі Zoom чи Teams. Опис: Організатор наради надає короткі інструкції колегам щодо підключення та використання цифрових платформ. Приклад: «Log in using your government email. Turn on your camera. Mute your mic unless speaking».

Тема 6. «Міжкультурна комунікація».

Лексика: cultural awareness, mutual respect, cross-cultural communication, protocol, show up, fit in.

Граматика: Zero/First Conditionals.

Ситуація: Підготовка до зустрічі з представниками іноземної організації. Опис: Команда обговорює потенційні сценарії і як уникати непорозумінь, дотримуючись міжкультурного етикету. Приклад: «If we follow their protocol, the negotiation will go smoothly. If you show respect for their traditions, they trust you more».

Запропонована структура враховує актуальні виклики та фахові особливості спеціальності 281, забезпечуючи формування необхідної мовної компетентності для ефективної діяльності у сфері публічного управління. Орієнтація на рівень А2–B1 за CEFR гарантує відповідність міжнародним стандартам і сприяє інтеграції студентів у світовий професійний простір, завдяки формуванню прикладних мовних умінь.

Література:

1. Волкова, О. А. (2014). Поняття «зміст навчання» в системі викладання професійно орієнтованої іноземної мови та культури. https://www.rusnauka.com/18_APSN_2014/Pedagogica/2_172673.doc.htm
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 281*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/08/05/281publichne-upravlinnya-ta-administruvannya-magistr.pdf>

4. Пасічник, О. С. (2018). Компонентний склад змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти – сучасна інтерпретація. *Український педагогічний журнал*, (1).

<https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/download/511/441/470>

5. Тарнопольський, О. Б. & Кожушко, С. П. (2004). *Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие*. Київ: Ленвіт.

6. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: CoE. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

КОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ОГОЛОШЕНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Тетяна ЄРЕМЕНКО,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К.Д. Ушинського»,

Одеса, Україна

Актуальними завданнями вищої освіти в умовах євроінтеграції є підготовка фахівців до мобільності, безперервного навчання впродовж усього життя, підвищення мотивації до учіння та посилення автономності студентів у процесі навчання.

Враховуючи сучасні тенденції розвитку освіти, студентам треба бути інформованими стосовно вимог, знань та умінь з фахових та професійно орієнтованих навчальних дисциплін. Від студентів очікується усвідомлення необхідності визначати власний рівень володіння професійно спрямованими вміннями, організовувати власну навчальну-пізнавальну діяльність, оцінювати її результати, рефлексуючи над процесом оволодіння фахом.

Завданням викладача в процесі підготовки зі спеціальних дисциплін майбутніх вчителів англійської мови та зарубіжної літератури, виходячи з зазначеного вище, є необхідність стимулювати самостійну, пошукову пізнавальну діяльність студентів. Одним із шляхів виконання цього завдання є формування у студентів компетентності у навчанні через свідоме користування когнітивними стратегіями роботи з іншомовним матеріалом.

Стратегії читання визначаються як комплекс дій та ментальних операцій, організований для досягнення результату – повноцінного засвоєння змісту. Вони включають: план, програму операцій, які здійснює читач в процесі роботи з текстом, як то: аналіз і синтез, оцінку власного розуміння значень мовних одиниць текстів, роздуми про прочитане, ставлення до нього, тощо. Стратегії, за визначенням В. Грейб, є когнітивні, свідомо контрольовані операції, які у майбутньому можуть стати навичками/уміннями.

Під інтерпретацією розуміється когнітивний процес і результат в установленні смислу мовленнєвих та/або немовленнєвих дій. З позицій психолінгвістики інтерпретація трактується як процес смислової обробки тексту

адресатом, тобто читачем, слухачем, а також як процес встановлення взаємозв'язків між змістом мовних та немовних дій.

Метою інтерпретації текстів, зокрема художніх, в процесі професійної підготовки з іноземної мови є оволодіння студентами майстерністю читати, глибоко проникаючи у зміст тексту, віднаходити посилення автора, що розкриває його ставлення до описуваної ситуації уявного світу. Згідно точки зору професора В.А. Кухаренко, процес інтерпретації є шляхом відтворення поглядів автора і пізнання дійсності, що також можна визначити як освоєння ідейно-естетичної, змістової та емоційної інформації художнього твору.

Художній текст – це завжди адресоване повідомлення автора читачеві, яке в процесі інтерпретації має бути адекватно сприйнятим читачем як результат активного прояву творчості у процесі інтерпретації. Необхідно зазначити поліінтерпретаційний характер художніх текстів, що пояснюється тим, що кожний читач має властиве йому особисте сприйняття та досвід, які впливають на його розуміння певного контексту.

Існує низка факторів впливу на процес інтерпретації художнього тексту читачем. Це такі як:

- тип або жанр тексту;
- тема, мета та функція тексту;
- соціальне, культурне та історичне середовище автора та читача;
- знання, емоції, переконання письменника та світогляд читача;
- асоціація з іншими подібними чи спорідненими типами тексту (інтертекстуальність) тощо.

Оголошена інтерпретація – це голосове вираження смислу літературного твору, що фактично означає результат аналізу тексту з метою передачі думок і почуттів автора за допомогою читання вголос. Особливістю оголошеної інтерпретації є те, що вона є соціальною діяльністю, в процесі якої читець демонструє аудиторії свою здатність розуміти, аналізувати та інтерпретувати текст, передаючи цю здатність через голос та інтонацію.

В процесі оголошеної інтерпретації читець повинен розкрити точність і повноту розуміння змістово-фактуальної, змістово-концептуальної та емоційної інформації, які закладені автором у текст; демонструвати уміння розкрити авторський задум у тонких відтінках контекстних смислів. Оголошена інтерпретація тексту є зверненою до аудиторії, яку читець повинен зробити співучасником подій, інтерпретатором характеристик персонажів, які запропоновані читцем.

Нами було проведено експериментальне дослідження, метою якого було виокремлення та доведення доцільності використання когнітивних стратегій читання англomовного художнього тексту для його оголошеної інтерпретації. Контингентом дослідження були студенти 4 курсу факультету іноземних мов ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Студентам було запропоновано низку стратегій читання, націлених на формування компетенції в оголошеній інтерпретації англомовних художніх текстів:

- передбачення змісту предметного плану тексту за заголовком;
- передбачення можливих подій чи фактів;
- визначення мети тексту;
- визначення структури та жанру тексту;
- виокремлення головної інформації від другорядної;
- розуміння наміру автора чи головної думки тексту;
- розкриття причинно-наслідкових зв'язків між фактами;
- знаходження маркерів інтертекстуальності;
- визначення тональності тексту;
- пошуку імпліцитного змісту тексту;
- декодування інтонаційної структури речень, абзаців та тексту в цілому;
- декодування характеристик мовленнєвих голосів персонажів за авторськими ремарками;
- визначення пошукових стимулів;
- розуміння графічних стимулів обробки текстової інформації.

За результатами дослідження виявилось, що володіння студентами когнітивними стратегіями у роботі з англомовним художнім текстом для оголошеної інтерпретації, сприяло концентрації зусиль студентів на досягненні мети читання, готовності студентів до читання, підтримки інтересу до процесу підготовки тексту до оголошеної інтерпретації шляхом спрямування зусиль на суттєві сторони тексту та вилучення експліцитної та імпліцитної інформації; стимулювало до самостійності та творчості у підготовці текстів для оголошеної інтерпретації та викликало інтелектуальний та емоційний інтерес.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО

***Олена НЕГРІВОДА,**
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»,
Одеса, Україна*

У наш час у зв'язку з отриманням іноземної мови статусу засобу світового спілкування, проблема оптимізації навчання іноземної мови й визначення провідних цілей, завдань, а також засобів їхньої реалізації є однією з найбільш актуальних.

З появою нової концепції навчання, вимоги до вивчення іноземної мови зростають і призводять до багатьох проблем у вивченні та засвоєнні матеріалу, перш за все лексичного, іноземної мови.

Чимало вчених, таких як К.Кричевська, Р.Мартінова, С.Ніколаєва, В.Кувшинов, Г.Харлов, І.Бім, В.Бухбіндер, Н.Гез, С.Шатілов, І.Грузинська, М.Латушкіна вивчали проблему навчання іншомовній лексиці. Вони відзначали специфічні труднощі лексичного матеріалу, тому що система лексики недостатньо виявлена на відміну від граматики і фонетики. Лексичний матеріал є сукупністю одиничних фактів, сукупністю одиниць, що не мають системи, через що і виникають певні труднощі у навчанні лексиці. Крім того, слово — дуже складне і багатобразне явище, яке має певний об'єм значень, форму і вживання. Вимова та написання слів іноземної мови нові для учнів, тому й викликають значні труднощі. Викликає труднощі і об'єм значення слів у порівнянні з рідною мовою, багатозначність слів, характер сполучуваності одних слів з іншими, вживання слова, пов'язане з об'ємом значення і визначає конкретну ситуацію вислову. Крім загальних особливостей лексики як матеріалу мови, існують особливості словникового складу мови, що вивчається. Характерною особливістю англійської лексики є багатозначність і омонімія. Вочевидь, що методика навчання лексиці повинна зважати на специфіку конкретної мови у формуванні лексичної компетенції студентів.

Багатолітня практика викладання іноземних мов у ЗВО показує, що одним з найскладніших питань є збагачення словникового запасу.

У роботі з новим лексичним матеріалом важливе місце відводиться вправам на словотворення. Шляхом додавання чи зміни суфіксів окремих слів з тексту студенти утворюють нові частину, мови (напр., *probe-probity-probative-probation-probationer...*). Пропонуються також завдання перефразувати речення, заповнити пропуски, віднайти підходящі за змістом відповідники тощо.

Наприклад: 1. *Transform the printed in italics verbs into nouns using the suffixes -ment, -tion, -er, -ture... and paraphrase the sentences.*

Model. A. What do you suggest in this particular case?

What is your suggestion in this particular case?

B. Since some modifications have been incorporated the trucks are sold well.

Since the incorporation of some modifications the trucks are sold well.

2. *Insert the appropriate form.*

Model. If you ... to deliver the pumps within the contract period, you should pay

a fine (failure, fail).

На практиці такі види роботи забезпечують знання не тільки нових лексичних одиниць, вжитих в тексті, а цілої сім'ї слів і одночасно дають уявлення про словотворчу систему іноземної мови, яка вивчається. Звичайно, успішне виконання цих завдань можливе за умови достатньо повного володіння багатими можливостями рідної мови, розвинутої уяви студентів, їх здатності до аналітичного мислення. Диференційований підхід до такої роботи забезпечує добрі результати. При виконанні різних вправ на словотворення і семантизацію новоутворених однокореневих лексичних одиниць перед студентами не ставиться спеціальна вимога запам'ятати слова з тексту чи новоутворені

лексичні одиниці. Завдання полягає у виконанні якомога більшої кількості операцій з новим лексичним матеріалом. За потреби студенти можуть користуватися додатковим матеріалом, зробленими раніше записами, виконаними ними вправами тощо. Довільна увага студентів спрямовується на правильний відбір однокореневих лексичних одиниць для запропонованих речень, пошук найкращих відповідників у співставленні з рідною мовою чи складання з ними власних речень іноземною мовою.

Спочатку студентам пропонуються вправи на віднайдення в англійській та українській мовах співзначень слів, які збігаються, шляхом співвіднесення семантичних структур нового слова. Наприклад: англійська мова /українська мова: face – the front part of the head лице – обличчя

face – impudence	лице – відвага, наглість
face – look	лице – вигляд
face – surface	лице – поверхня
face – expression	лице – вираз

До мовленнєвих ігор можна, наприклад, віднести таку гру: студент витягає картку, на якій дається слово з тексту, скажімо, *deposit*. Не називаючи слова, він пояснює його українською чи англійською мовою і одержує бали за вдалі пояснення. Решта студентів відгадують слова, опираючись на вказаний абзац тексту, і також одержують певний бал за правильну догадку і додаткові бали, якщо додають своє пояснення. Гра продовжується з 8-10 словами. Виграють ті, що одержують найбільшу кількість балів.

Звичайно, для виконання таких вправ необхідно, щоб студенти уже накопичили мовленнєвий матеріал, мали певні навички оперування ним, легко сприймали іншомовні висловлювання на слух. Прикладами пояснень для вибраного слова *deposit* можуть бути такі:

1. It means "to put or store for safe keeping".
2. This word means "to put money or valuables in a bank for safety."
3. To do that, means to put money on one's account for rates.

Слово *expenses* можна пояснювати, наприклад, так:

1. Money paid as salaries, rent, loan interest, supplies.
2. Money paid out by a business for the operation of the business.
3. Money used or needed for something. We may say: "travelling expenses", "illness expenses" etc.

Отже, при роботі з лексичним матеріалом у ЗВО важлива роль відводиться вправам на словотворення і семантизацію новоутворених лексичних одиниць, а також використанню мовленнєвих ігор, які дають змогу краще запам'ятати ті чи інші лексичні одиниці.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 206 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн ред. Ніколаєвої С.Ю. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методика навчання іноземних мов (схеми і таблиці): навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2008. 285 с.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ

Вікторія НОВОСТРОЙНА,

*Олексіївський ліцей Маразлівської сільської ради,
Україна*

В умовах гібридної війни ворожі інформаційні атаки, спрямовані на підрив мовної ідентичності українців, супроводжуються цілеспрямованим викривленням понять, девальвацією національно значущих ціннісних орієнтирів і дестабілізацією когнітивної безпеки особистості. Особливо вразливою до таких впливів є учнівська молодь, яка потрапляє у сферу системного інформаційного тиску. Такий тиск реалізується через фрагментарні, емоційно перенасичені та семантично модифіковані повідомлення, що апелюють до соціальних стереотипів і спрощених моделей сприймання.

Учень середньої школи перебуває на перетині двох протилежних комунікативно-інформаційних векторів. З одного боку – це систематизований освітній мовний вплив, зорієнтований на нормативність, критичне мислення та ціннісну визначеність. З іншого – хаотизований, часто маніпулятивний інформаційний простір, у якому домінують викривлена логіка, емоційні тригери, політизована лексика й зміщені смислові акценти. За відсутності сформованої критичної мовної свідомості учень втрачає здатність до адекватного аналізу, розпізнавання мовної агресії, ідеологічного навантаження та прихованих маніпуляцій.

У контексті зростаючої загрози підриву мовної ідентичності та когнітивної стійкості учнівської молоді постає об'єктивна необхідність концептуалізації педагогічної моделі, що органічно поєднує вивчення української мови з формуванням критичної мовної свідомості як наскрізної метакомпетентності сучасного школяра. Йдеться про модель, здатну ініціювати у здобувачів освіти стійкі механізми критичного осмислення мовленнєвих повідомлень, інтерпретації їхніх прихованих смислів, етичного оцінювання мовленнєвих стратегій та усвідомленого породження власного мовлення в умовах інтенсивного інформаційного тиску. Водночас така модель має виконувати функцію превентивного інструмента формування лінгвокогнітивного та комунікативного імунітету, що є ключовими чинниками забезпечення мовної безпеки особистості в інформаційно вразливому соціокультурному середовищі.

П. Селігей визначає мовну свідомість як чинник мовної поведінки, запоруку мовної стійкості та мовного порядку в державі, підкреслюючи її роль у формуванні національної ідентичності та опору інформаційним впливам. У структурному аспекті, мовна свідомість охоплює індивідуальний когнітивний простір, колективний когнітивний простір та когнітивну базу, що об'єднує носія певних знань і уявлень у національно-лінгво-культурну спільноту [3].

У межах шкільної освіти формування критичної мовної свідомості має на меті розвиток в учнів здатності до аналізу мовних повідомлень, розпізнавання

маніпулятивних стратегій та ідеологічних впливів, що набуває особливої актуальності в умовах інформаційної війни, а також опанування широкого спектра пов'язаних когнітивно-комунікативних умінь. До таких умінь належать: уміння деконструювати текст шляхом виявлення прихованих смислів, оцінювати достовірність і джерельну валідність інформації, розпізнавати лінгвістичні маркери пропаганди та мовної агресії, ідентифікувати емоційно забарвлену лексику, що виконує функцію когнітивних тригерів; здійснювати міжтекстовий аналіз і зіставлення позицій автора та мовного середовища; формулювати аргументовану відповідь або контраргумент на основі аналізу дискурсу. Особливої уваги заслуговує розвиток рефлексивних механізмів, зокрема здатності до усвідомленого мовленнєвого вибору, критичної самооцінки комунікативної поведінки та етичного ставлення до слова як інструмента впливу. Зазначені компоненти критичної мовної свідомості є необхідною умовою підготовки учня до життя в умовах когнітивних ризиків та медійної гібридності сучасного інформаційного простору.

Розроблена модель формування критичної мовної свідомості учнів середньої школи спирається на міждисциплінарне підґрунтя, що інтегрує положення когнітивної лінгвістики, критичної педагогіки, психолінгвістики, теорії дискурсу та медіаграмотності. Наукова валідність забезпечується її опорою на концепцію мовної особистості [1], сучасні підходи до критичного мовного мислення [2; 5], теорію критичного дискурс-аналізу [4] та принципи компетентнісного навчання, закладені в оновлених освітніх стандартах. Структура моделі є багаторівневою й охоплює три функціональні блоки, кожен із яких виконує окрему дидактичну функцію: ідеологічно-смыслову, аналітико-мовленнєву та особистісно-автономну.

Ідеологічно-смысловий блок орієнтований на розвиток критичної здатності до розпізнавання ідеологічних нашарувань у текстах, особливо у сфері медіа- та публіцистичного дискурсу. Його сутність полягає у формуванні навичок деконструкції тексту шляхом ідентифікації авторських намірів, розмежування фактів і оцінних суджень, виявлення стратегій прихованого впливу. Метою блоку є виховання свідомого читача, здатного виявляти смислові маніпуляції, інтерпретувати інформацію в ширшому соціокультурному контексті та формулювати аргументовану реакцію на ідеологічно забарвлений контент. Приклад завдань: вправа «Факт чи думка?», у якій учні аналізують уривок з новин або статті, розрізняючи фактичну інформацію та суб'єктивні судження; завдання «Чиї слова? Чия позиція?» на виявлення голосу автора і визначення його ролі (нейтральний спостерігач, учасник, критик) з наступним аналізом впливу такого позиціонування на зміст; вправа «Невидимі смисли», у якій учні, прочитавши заголовок і короткий текст, формулюють припущення щодо цілі його створення; порівняльне завдання «Два світи – один факт», де учні зіставляють два повідомлення з різних джерел про одну подію, виявляючи спільне фактичне ядро і різницю в інтерпретації; аналітична вправа «Що приховує текст?», під час якої учні ставлять до тексту критичні запитання (хто

говорить? чому саме так? що замовчується?) й формулюють висновок про приховані смисли та можливу ідеологічну позицію автора.

Аналітико-мовленнєвий блок спрямований на активізацію рефлексивного потенціалу учня щодо функціонування мовних одиниць у комунікативному полі, зокрема на виявлення стилістичних засобів, граматичних структур і лексичних модифікаторів, що використовуються для формування або викривлення смислу в публічному дискурсі. Метою блоку є формування в учнів аналітичного мислення на рівні мовної форми, розвиток здатності розпізнавати маніпулятивний потенціал мовних конструкцій, а також усвідомлено їх інтерпретувати та перетворювати відповідно до контексту. Серед завдань доцільно застосовувати такі: гра «Знайди прихований сенс», у межах якої учні аналізують фрагмент новини чи реклами, підкреслюють емоційно забарвлену лексику й пояснюють її вплив на сприйняття; завдання «Розпізнай мету автора», що передбачає порівняння двох текстів про одну подію з подальшим визначенням цілей комунікантів і стилістичних відмінностей; вправа «Заміни – і зрозумій», спрямована на трансформацію лексики з метою виявлення зміни смислового навантаження; картки-квест «Хто тут маніпулює?», які стимулюють пошук мовних засобів впливу; творче завдання «Погляд з іншого боку», де учні переписують текст із точки зору іншого учасника події для усвідомлення ролі позиціонування у формуванні повідомлення.

Сутність особистісно-автономного блоку полягає у формуванні внутрішньої автономної позиції учня як суб'єкта смислотворення, здатного до осмисленого сприйняття, інтерпретації та оцінювання інформаційних повідомлень у контексті особистісних цінностей, життєвих пріоритетів та соціокультурної відповідальності. Учень постає як повноцінний учасник комунікації, здатний усвідомлено здійснювати вибір між конкуруючими смислами, протистояти деструктивному впливу мовної дезінформації та формулювати виважену, етично обґрунтовану позицію. Метою блоку є становлення відповідального читача-комуніканта, здатного до емоційно-вольового залучення, критичної саморефлексії, аргументованого прийняття позиції та моральної саморегуляції в умовах ідеологічної поляризації та смислової фрагментарності сучасного дискурсу. Завдання блоку: вправа «Моя реакція і чому саме така?» (аналіз емоцій після читання маніпулятивного тексту), завдання «Внутрішній фільтр» (створення особистого алгоритму перевірки інформації), вправа «Що б я відповів?» (формулювання особистої етичної позиції у відповідь на дезінформаційний меседж), творче завдання «Яким був би цей текст у моєму виконанні?» (переписування маніпулятивного повідомлення з урахуванням власних цінностей), рефлексивна вправа «Де межа моєї довіри?» (визначення меж особистісної довіри до джерел інформації), завдання-дискусія «Бути в меншості: ризик чи вибір?» (аргументація автономної думки, відмінної від домінантної).

Запропонована модель формування критичної мовної свідомості учнів середньої школи трансформує українську мову з предмета вивчення на засіб

захисту національної ідентичності, інформаційної безпеки й громадянської суб'єктності, що є особливо актуальним у період воєнного спротиву.

Література:

1. Білоус, Н. П. (2020). Формування мовної особистості учнів у сучасному освітньому середовищі. *Українська мова і література в школі*, 6, 17–22.
2. Горошкіна, О. І. (2019). Критичне мислення як ключова компетентність Нової української школи. *Педагогічний альманах*, 42, 29–34.
3. Селігей, П. О. (2010). Мовна і культурна свідомість західноєвропейських «ренесансів» і динаміка української мовної свідомості. *Українська мова*, (4), 3–15.
4. Шевченко, І. С. (2019). Критичний дискурс-аналіз як метод інтерпретації медіатекстів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки*, 2(88), 125–130.
5. Яценко, Т. С. (2021). Розвиток критичного мислення учнів в умовах реалізації компетентнісного підходу. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 1(70), 94–99.

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ НОВОГО ФОРМАТУ

Михайло САМОЙЛЕНКО,

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського»,
Одеса, Україна*

За умов розширення освітньої парадигми на сучасному етапі та трансформаційних процесів, пов'язаних з входженням України в Європейській простір, змінюється і соціальне замовлення суспільства на професійно-методичну підготовку викладачів нового формату для забезпечення системи вищої освіти України якісним кадровим складом.

Передбачається вибудовування такої стратегії навчання, при якій викладач буде спроможним: ефективно розв'язувати стандартні та проблемні задачі, самостійно аналізувати та вибирати інноваційні методи та прийоми навчання іноземної мови, створювати нові навчально-методичні комплекси, а також володіти інноваційними освітніми та інформаційно-комунікаційними технологіями для їх використання в навчальному процесі. Все це логічно призводить до необхідності володіння викладачами іноземних мов високим рівнем сформованості методичної компетентності, і відтак, визначає *мету дослідження*: проаналізувати наявні визначення поняття «методична компетентність викладача іноземної мови» та встановити можливі рівні сформованості методичної компетентності викладачів іноземних мов нового формату, що забезпечуватиме їх професійно-методичну підготовку.

Сам термін «компетентність», за національними нормативними документами, представляє собою «сукупність знань, умінь, навичок, поглядів, способів мислення, цінностей, особистих якостей, що динамічно розвиваються; здатність людини ефективно соціалізуватися і здійснювати власну професійну або навчальну діяльність» [6]. О. Попова надає більш розгалужену

характеристику поняття «компетентність» і визначає її як «якісно-вимірну характеристику особистості, інтегрований результат успішної трансформації нормативно визначених набутих знань, умінь і навичок у професійну діяльність, тобто формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий освітньо-життєвий досвід у професійній або іншій діяльності з дотриманням певних вимог і розумінням відповідальності за свої професійні дії» [7, С. 184].

Проблему розвитку методичної компетентності педагогів досліджувало чимало науковців-методистів, зокрема, такі українські: О. Бігич, О. Біляковська, Т. Волобуєва, А. Волощук, А. Дейкіна, Л. Зеня, Н. Майєр, О. Мацнєва, Н. Остапенко, В. Сидоренко, А. Ситченко, Н. Скіба, В. Студенікіна Я. Цимбалюк та зарубіжні: S. Blömeke, M. Cantos, M. Furió, M. Tulenková вчені. Наголосимо, що назва означеної *компетентності* дещо варіюється в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Пропонуються такі терміни для визначення цього феномену: «навчально-методична» (Н. Рідей), «дидактико-методична» (Н. Глузман), «предметно-методична» (В. Введенський, В. Моторіна), «науково-методична» і (А. Єрмоленко, М. Набок, С. Шевчук, С. Масліч, В. Кулішов); «професійно-методична» (О. Ігна, А. Кух, Т. Мамонтова, О. Хомишак). Однак за своєю сутністю всі означені терміни є синонімічними і вживаються в аналогічних контекстах, акцентуючи на методичній підготовці майбутнього вчителя з урахуванням методики навчання фахового предмету, а також на практичному педагогічному досвіді, основи якого закладаються під час навчання у закладі вищої освіти.

Проаналізуємо сутність та зміст методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. «Методична компетентність вчителя іноземної мови», за визначенням О. Бігич, являє собою «сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проєктувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями» [1, С. 12-13]. Н. Цюлюпа розглядає її як «систему знань, умінь і практичного досвіду, а також розвинених загальних здібностей учителя, підкреслюючи його здатність до самореалізації і постійного самовдосконалення» [8]. Більш детально визначає методичну компетентність А. Мормуль, яка окреслює її як «систему наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь» [5]. Н. Майєр пропонує визначити її як «результат методичної підготовки, що проявляється в здатності ефективно виконувати всі види професійно-методичної діяльності, а також у довготривалій готовності до професійно-методичного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя» [3, С. 21]. А. Фрумкіна надає більш широке визначення, а саме, це «знання методичних закономірностей і принципів навчального процесу, а також методів навчання всім видам мовного і мовленнєвого матеріалу; різних способів вдосконалення своїх іншомовних знань шляхом читання автентичної літератури

та використання різноманітних інтерактивних технологій» [9, С. 32]. Р. Мартинова, С. Боднар наголошують, що така компетентність полягає у «знанні іншомовного мовного матеріалу та вмінні оперувати їм у соціумі, у професійній діяльності та під час ведення ділової документації; а також у здатності планувати процес навчання іноземної мови відповідно до всіх її ланок та наповнення кожної з них встановленим структурним та варіативно-предметним змістом» [4, С. 20]. О. Бігич підсумовує, що «методична компетентність викладача іноземної мови уможлиблює практичне застосування ним набутих знань, навичок і вмінь у професійній діяльності викладання іноземної мови під час аудиторних і позааудиторних занять» [2, С. 190].

Виходячи з наданих визначень, ми визначаємо три рівні методичної компетентності, якими є: *перший*, що відповідає вмінням педагогічної діяльності викладача-початківця з дипломом на право викладання основного предмету й іноземної мови як засобу його опанування, з досвідом роботи до трьох років; *другий*, що відповідає вмінням педагогічної діяльності викладача-новатора з правом викладання фахової дисципліни іноземною мовою і досвідом роботи не менш 10 років; *третій*, що відповідає вмінням педагогічної діяльності викладача-науковця з правом викладання фахової дисципліни іноземною мовою; вчителя, який досліджує різні форми навчального процесу, має авторські теоретичні публікації у фахових українських та зарубіжних виданнях та експериментальні навчальні посібники.

Відтак, методична компетентність викладачів іноземних мов співвідноситься з уміннями досягнення високих результатів у засвоєнні іноземної мови у школярів та студентів, а також уміннями самостійного вдосконалення методики навчання цього предмету та здатністю розвитку методики як науки, що, безумовно, виступає індикатором професійно-методичної підготовки таких викладачів.

Література:

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навчальний посібник. Київ : Ленвіт. 2006. 137 с.
2. Бігич О. Б. Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 28. С. 189-197.
3. Майєр Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика : монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2015. 472 с.
4. Мартинова Р. Ю., Боднар С. В. Рівні методичної компетенції у викладанні іноземної мови. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2022. Вип. 37. С. 17-25.
5. Мормуль А. М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 43. С. 176-179.
6. Національна рамка кваліфікацій – Україна. Європейський фонд освіти, 2021. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-11/ukraine_ua.pdf.
7. Попова О. В. Теоретично-методичні засади професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: дис. доктора пед. наук: 13.00.04, 13.00.02. Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. 2017. 454 с.

8. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. канд. дис. 13.00.02. Київ: Київський національний лінгвістичний університет. 2009. 22 с.

9. Фрумкіна А. Л. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 33. С. 30-38.

ВПРОВАДЖЕННЯ АФЕКТИВНИХ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕХНІК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПОНТАННОГО АНГЛОМОВНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Карина ТІТКОВА,

*Олексіївський ліцей Маразліївської сільської ради,
Україна*

У сучасному комунікативному середовищі, де оперативність мовленнєвої взаємодії та здатність до адаптації в нових умовах виступають ключовими вимогами до вторинної мовної особистості, навички спонтанного мовлення функціонують як індикатор розвитку англомовної мовленнєвої компетентності, що охоплює автономне продукування висловлювань, контекстуальну гнучкість, емоційно-когнітивну інтеграцію та ситуативно зумовлене мовленнєве варіювання.

Попри декларативне визнання пріоритету комунікативного підходу, шкільна практика нерідко залишається у межах репродуктивних моделей навчання, де засвоєння лексико-граматичного матеріалу не трансформується у продуктивні комунікативні навички. Як наслідок, навіть за наявності сформованого лінгвістичного ресурсу, старшокласники демонструють недостатню здатність до спонтанного продукування висловлювань у реальних комунікативних ситуаціях: англомовне мовлення дедалі більше втрачає риси природної ситуативної реакції й набуває характеру штучно сконструйованої, заздалегідь підготовленої репліки.

Так, на передній план виходить психолінгвістична екологія навчання – здатність вчителя англійської мови створити комунікативний простір, де мовленнєва діяльність старшокласника породжується із досвіду, зворотньої емоційної реакції й особистого сенсу. Саме тому впровадження афективних психолінгвістичних технік – прийомів, що активізують когнітивні, емоційно-мотиваційні ресурси учня, – постає як педагогічна необхідність у перегляді змісту навчання англомовного говоріння.

Метою застосування афективних психолінгвістичних технік є запуск емоційно-забарвлених реакцій учнів як механізму внутрішньої регуляції психічної та мовленнєвої поведінки, де потреба у вербалізації власного емоційного досвіду виступає мотиваційним імпульсом до ініціації мовленнєвої дії. Зазначене ґрунтується на психолінгвістичних положеннях про тісний взаємозв'язок між афективною сферою й мовленнєвою активністю, відповідно до наукових праць П. Д. Макінтайєра, Н. Нейман, М. Фрьоліха, Х. Штерна,

А. Тодеско. О. Пометун акцентує на значущості емоційно-ціннісного компонента як фактора мовленнєвого самовираження [1].

Однією з технік прямого афективного впливу виступає асоціативне породження висловлювань з елементами драматизації на основі символічних тригерів, реалізоване за допомогою онлайн-ресурсу «Emoji story generator» від Classroomscreen. У процесі роботи в парах учні старших класів по черзі інтерпретують емодзі як умовні маркери сюжетної лінії, після чого імпровізовано відтворюють діалог, вербалізуючи емоції та мотиви поведінки вигаданих персонажів у контексті створеної історії. Завдяки непередбачуваності сюжетних елементів, залученню емоційного ресурсу й необхідності швидкої адаптації висловлювань до партнера, техніка активізує когнітивно-афективні механізми мовленнєвого продукування.

Музикотерапевтичні техніки у форматі рефлексивного слухання відкривають потенціал глибокого емоційного залучення старшокласників через персоналізовану інтерпретацію музичного досвіду. Під час музичного дебатовання учні формулюють власну позицію щодо меседжу двох контрастних музичних уривків (наприклад: «follow your dreams» vs. «stay realistic»), актуалізуючи внутрішні переконання в експресивному висловленні. Пісенний сторітелінг розвиває емоційну емпатію та креативну рефлексію: старшокласник, спираючись на пісенний текст, реконструює передісторію або наслідки подій, уявно входячи в роль персонажа. Техніка ретроспекції створює своєрідне «вікно в минуле», крізь яке учні повертаються до емоційно значущих моментів власного життя. Звучання уривків музики різних жанрів виконує функцію активного психосеміотичного стимулу, що запускає асоціативно-образний механізм внутрішнього переживання, сприяючи породженню оригінального, нешаблонного мовленнєвого продукту.

Техніка «Афективний сплеск» концептуально спирається на положення нейронауки, згідно з якими миттєва емоційна активація стимулює імпульсивну вербалізацію, долаючи звичні когнітивні бар'єри мовленнєвого планування [2]. Реалізується у три етапи: 1) емоційна провокація – учням демонструють візуальні, аудіальні або вербальні ситуації з несподіваним, неоднозначним чи інтригуючим змістом (наприклад, автентичний відеофрагмент з неочікуваною розв'язкою, аудіофрагменти з різноманітними звуковими ефектами, провокативне запитання, зворушливе фото тощо); 2) афективне продукування – протягом обмеженого часу (30–60 секунд) учні без підготовки озвучують свої враження, гіпотези, почуття або інтерпретацію побаченого/почутого; 3) рефлексивний етап – коротке обговорення з партнером або групою, під час якого учні виокремлюють моменти, в яких емоційна активація дозволила їм висловити більш спонтанні або несподівані думки, а також обговорюють труднощі, які виникли внаслідок емоційного стимулу.

Методично доцільним виявляється використання уривчастих, контрастних або навмисне незавершених автентичних постів із додатків Threads та Instagram, зміст яких містить моральну колізію, ціннісну амбівалентність або парадокс у життєвих ситуаціях. У таких умовах вербалізація стає інструментом

психологічної компенсації – учень намагається емоційно «звільнитися» від враження, що викликало внутрішній резонанс. Як результат, створюються умови для розвитку комплексу умінь спонтанного англомовного мовлення, зокрема: оперативного мовленнєвого реагування, контекстно вмотивованої емоційної експресії, ситуативної лексико-граматичної імпровізації, структурованого самовираження особистої позиції та рефлексивного осмислення власного комунікативного досвіду.

Засобом зниження внутрішнього мовленнєвого фільтру та стимулювання спонтанного мовлення є техніка «Stop – Go», адаптована відповідно до концепції самовідповідності П. Леккі [3]. Вона ґрунтується на двох ключових положеннях: а) мовленнєва активність можлива навіть у стані психологічного напруження за умови усвідомлення внутрішніх установок; б) кожна особистість володіє комунікативним потенціалом, реалізація якого стає можливою за умов подолання самознецінення і негативної самооцінки. Змістовно техніка реалізується через трьохетапний алгоритм: 1) усвідомлення особистісно значущої комунікативної проблеми та фіксація деструктивних переконань у колонці «Stop» за допомогою інтерактивних сервісів Padlet або Mentimeter; 2) когнітивна переоцінка змісту колонки «Stop» та формулювання альтернативних, підтримувальних переконань з одночасним аудіозаписом (диктофон) для публікації у колонці «Go»; 3) вербалізація нових установок англійською мовою в інтерактивному форматі з метою емоційного розвантаження та зміцнення впевненості у власних комунікативних можливостях. Так, розглянута техніка трансформує внутрішнє мовленнєве блокування в усвідомлену та підтримувальну комунікативну стратегію, що активізує спонтанне мовлення навіть у стані психологічного напруження.

Ефективність розвитку навичок спонтанного англомовного мовлення старшокласників засобами афективних психолінгвістичних технік можливе за дотримання педагогічних умов, як-от: створення психологічно безпечного освітнього середовища, орієнтованого на зниження внутрішнього мовленнєвого фільтру; використання дидактичних матеріалів із високим емоційним потенціалом, зокрема автентичних стимулів, що мають особистісну значущість для учнів; створення можливостей для персоналізованого висловлення емоцій, поглядів і переживань у комунікативних ситуаціях; інтеграція прийомів емоційної стимуляції та імпровізації у структуру мовленнєвих ситуацій; варіативність технік відповідно до індивідуальних емоційно-когнітивних особливостей учнів; рефлексивний супровід комунікативної активності з акцентом на усвідомлення мовленнєво-емоційного досвіду; а також підготовленість вчителя до фасилітації емоційно насичених навчальних сценаріїв, що активізують афективно-когнітивні механізми продукування висловлювань у режимі спонтанної мовленнєвої взаємодії.

Отже, інтеграція афективних психолінгвістичних технік у процес навчання англомовного мовлення старшокласників становить перспективний напрям удосконалення комунікативно орієнтованого навчання. Активація емоційного ресурсу як внутрішнього детермінанта мовленнєвої ініціації дозволяє подолати

бар'єри штучної продукції висловлювань та наблизити шкільне мовне середовище до природного контексту спілкування, водночас підтримуючи становлення мовної особистості, здатної до спонтанного та емоційно релевантного мовлення.

Література:

1. Пометун, О. І. (2020). Компетентісно орієнтоване навчання: афективний компонент у сучасному освітньому процесі. *Педагогічна думка*, 1(101), 12–18.
2. Dewaele, J.-M., Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language Annals*, 53(2), 334–352.
3. Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Island Press.

**ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Ольга ТРУБІЦИНА,

*ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
Одеса, Україна*

Інноваційна спрямованість освітніх процесів має на меті створення якісних та кількісних змін у діяльності суб'єктів навчання, що призводить до забезпечення відповідності цілей, завдань, загального змісту освіти актуальним вимогам і потребам майбутніх фахівців, розвитку їх навичок професійної та соціальної мобільності, створення можливостей для якісної співпраці з використанням іноземних мов, впровадження в педагогічну практику новітніх досягнень науки, що також сприятиме забезпеченню якісної іншомовної компетентності.

Інноваційна спрямованість освітнього процесу формується через конкретні форми, в яких реалізуються мета, завдання, принципи, методи навчання. Різноманітні форми організації навчального процесу дозволяють повною мірою використати їхній потенціал та обрати відповідні форми з урахуванням їхніх переваг та недоліків [1]. Вважається, що формування інноваційної спрямованості освітнього процесу в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти має здійснюватися в певних формах:

1. Демократичні форми взаємодії учасників освітнього процесу передбачають рівноправну участь суб'єктів освіти на всіх етапах формування іншомовної комунікативної компетенції. Ці форми реалізуються у формі особистісно-орієнтованого навчання на основі індивідуальних можливостей кожного учня вивчати інші мови.

2. Інтерактивні форми визнані сучасною теорією освіти найбільш ефективними для досягнення освітніх цілей, зокрема для розвитку іншомовної компетенції студентів під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Вони ґрунтуються на безпосередній активній взаємодії учнів під час аудиторної та позааудиторної роботи. Ці форми сприяють активізації

іншомовних знань, умінь і навичок, формуванню іншомовних комунікативних компетенцій.

Багато методик в тій чи іншій мірі включають комунікативний підхід до навчання, тому що здійснення усного спілкування немислимо без розуміння мови співрозмовника, оскільки в процесі мовного спілкування кожен виступає і в ролі мовця, і в ролі слухача. Сучасні дослідники відзначають, що процес набуття комунікативних навичок можна узагальнити так:

1. відтворення звуків і звукових моделей;
2. використання наголосу в словах і реченнях, вміння застосовувати правильні інтонаційні схеми і ритми;
3. правильний добір відповідних слів і речень залежно від ситуації, проблеми, теми, соціальної ситуації, аудиторії тощо.
4. Висловлення власних думок у логічній послідовності;
5. Використання мови як засобу вираження власних думок, ставлень, цінностей і суджень.
6. Здатність спілкуватися та вести розмову побіжно та з невеликими паузами [2].

Суть інтерактивного навчання полягає у активізації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів за допомогою активного спілкування одне з одним. Методи інтерактивного навчання полягають у спрямовуванні майбутніх педагогів на досягнення мети заняття, а також у розробці плану заняття, консультуванні, контролі за часом під час виконання запланованих вправ, спонуканні до налагодження співпраці між учасниками освітнього процесу, підведенні підсумку заняття. У той же час майбутні педагоги мають значно більше самостійності для власної активності, обговорення запропонованої проблеми чи ситуації, прийняття рішень, ніж під час пасивних форм навчання.

Х. Д. Браун пояснює, що реалізація інтерактивних технологій відбувається за такими принципами: 1) принцип навчальної автономії; 2) принцип внутрішньої мотивації; 3) принцип стратегічного внеску. Принцип навчальної автономії дозволяє учням/студентам здобувати нові знання і вміння у взаємодії та спілкуванні, а також завдяки самостійній роботі, творчому опануванню освітньої інформації, які згодом переходять у площину автономних знань і умінь. Принцип внутрішньої мотивації спонукає учнів/студентів виконувати спільні навчальні завдання, сприяє розвитку їх індивідуальних здібностей та власної системи нагород в разі успішного досягнення результатів. Принцип стратегічного внеску уможливорює розвиток умінь висловлювати думки, пояснювати логіку прийнятих рішень, інтерпретувати навчальну ситуацію і коректувати хід власних дій за умов порушеного спілкування

Відповідно іншомовна комунікативна компетентність постає узагальнюючим поняттям, внутрішній зміст якого розкривається через характеристику лінгвістичної, соціальної та комунікативної компетентностей, які водночас можна розглядати як її структурні компоненти.

При формуванні комунікативних навичок студентів вищих навчальних закладів можна використовувати два види мовлення: діалогічне та монологічне.

Велике значення слід надавати діалогічній формі, оскільки вона передбачає участь двох і більше учасників комунікативного процесу навчання. Водночас слід зазначити, що діалогічне мовлення відноситься до комунікативних функцій мови, зокрема передбачає прагнення співрозмовників чути й розуміти один одного, вміння виражати власні емоції, згоду чи незгоду з комунікантом, вміння поставити правильно сформульоване запитання. Однак для успішної реалізації діалогічного спілкування ключовою вимогою є знання навчального матеріалу (мова йде про базову лексику, мовленнєві зразки, граматику тощо). З іншого боку, монологічний тип мовлення формується з таких категорій (одиниць), як речення та логічно зв'язаний текст. Таким чином реалізується тип спілкування «суб'єкт/об'єкт». Часто під типом монологічного мовлення розуміють виступ, доповідь, повідомлення, парафраз тексту тощо. Такі питання, як «Розкажи своєму другу», «Задай запитання», «Давайте обговоримо цю проблему» сприяють розвитку як діалогічного, так і монологічного типів мовлення [3]. Стимулюванню розвитку комунікативних умінь учнів сприяють такі методи, як дискусія, рольова гра, мозковий штурм, інтерв'ю, проблемний метод, опис тематичних зображень, метод проектів (індивідуальний або колективний).

Слід також зазначити, що інтерактивне онлайн-навчання стає популярним. Переваги використання інтерактивних онлайн систем навчання – це доступність, гнучкість, відсутність стресу, якість навчання, індивідуальні консультації, час і місце для навчання, економія часу та покращення комп'ютерних навичок [4]. Крім того, вважається, що інтерактивне навчання – це передусім діалогічний тип навчання, в якому реалізується взаємодія між викладачем і студентом, а також студентами між собою. Тут учні виступають у ролі активних учасників навчального процесу, а вчитель спрямовує їхню діяльність, створює комфортну робочу атмосферу, стимулює розвиток критичних і творчих здібностей, пізнавальної активності, самостійності. Взаємодія також добре вписується в дистанційне навчання, яке здійснюється через освітні платформи та сервіси, які дають людям з усього світу можливість навчатися в зручний час у зручному місці, підвищувати свої навички [5].

Серед методів інтерактивної онлайн-освіти можна виділити наступні:

1) подкастинг – спосіб публікації медіа-потоків (як правило, аудіо- чи відеопрограм) на

всесвітньої павутини (зазвичай у форматі MP3), які оголошуються спеціальним способом, які

дозволяє автоматично завантажувати нові випуски на пристрій. Для зручності відтворення подкастів, створюється програмне забезпечення, яке регулярно запитує веб-сайт про нові записи для завантаження на комп'ютер користувача.

2) відеофайли. Завдяки відеофайлам студенти засвоюють урок краще, ніж вони самі прочитали або почули це.

3) ведення блогу. Блог - це свого роду сайт, який час від часу наповнюється текстом і мультимедійна інформація, а останні записи блогу відображаються у зворотному хронологічному порядку. Студенти мають можливість висловити

свої думки з приводу розміщеного (статей, інформації, навчального матеріалу тощо), а вчитель – за потреби внести деякі зміни у зміст завдяки швидкого зворотнього зв'язку. Система управління навчанням розроблена спеціально для онлайн-навчання.

Ця система дозволяє викладачу створювати, розміщувати та контролювати виконання курсу завдання, відправити домашнє завдання та зареєструвати слухачів на курс. Учні можуть виконувати завдання онлайн, або завантаживши, зробити та надіслати їх на електронну пошту викладача для перевірки. Один з найбільш поширеною системою управління навчанням є Moodle

Ці методи можна назвати класичними для розвитку мовлення. Проте використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій також сприяє розвитку комунікативних навичок.

Онлайн-платформи особливо ефективні для розвитку комунікативної компетентності. Зокрема, канали Futurelearn, Puzzle-English, Skyeng та YouTube допомагають вивчати нові слова, повторювати складні конструкції та переглядати їх у живому спілкуванні. Платформа Duolingo також є зручним додатком для самостійного вивчення іноземних мов, шляхів підвищення комунікативної компетенції на заняттях з іноземної мови. LinguaLeo повністю присвячений вивченню англійської мови та використовує ігрову модель навчання, EngVid пропонує відеоуроки на різні теми, розвиваючи навички мовлення за допомогою спеціальної лексики, аудіо та відео завдань. Унікальна платформа Memrise допомагає вивчати іноземну мову за допомогою спеціальної карткової системи. І ще один веб сайт який ми розглянемо це ISL collective (Internet Second Language Collective). Насправді цей сайт є знахідкою для вчителів, бо він містить як і правила, презентації, робочі аркуші для пояснення нового матеріалу, а також і нарізки улюблених фільмів, мультфільмів, концертів, що дає змогу підліткам зануритися в тему уроку і таким чином дуже цікаво повторити та закріпити тему уроку. Перевагами даного сайту є: велика бібліотека матеріалів (на сайті можна знайти тисячі робочих аркушів, інтерактивних завдань, презентацій та відеоуроків, які охоплюють різні рівні складності (від A1 до C2), фокус на інтерактивності, що дуже важливо для залучення студентів (сайт пропонує інтерактивні відео, фрагменти фільмів, що дають можливість школярам відповідати на запитання під час перегляду), зручна навігація (матеріали можна легко класифікувати за темою, рівнем складності або типом завдань). Недоліками даного ресурсу є: відсутність мобільного додатка (сайт оптимізований для роботи на комп'ютерах, проте його використання на смартфонах може бути не зовсім зручним, потреба в досвіді викладача (для ефективного використання матеріалів викладач має вміти обирати якісний контент та адаптувати його під свою аудиторію).

ISL collective може розбавити звичайні уроки англійської мови, адже окрім дійсно корисних порад, він містить і ряд цікавих завдань для учнів. Наприклад, повторюючи з учнями певну тему з англійської мови, вчитель може ввімкнути фрагмент з улюбленого мультфільму учнів та відпрацювати лексику чи навіть відтворити граматичні вправи на закріплення. Крім того, наявні на платформах

315 відео-уроків будуть вдалими для використання у форматі дистанційного навчання, що реалізує інформаційно-комунікаційну компетентність студента.

Загалом найбільш актуальними є декілька шляхів підвищення комунікативної компетенції на заняттях з іноземної мови. Насамперед йдеться про закріплення практики усного мовлення, читання та аудіювання, користування Інтернет-ресурсами, обов'язкове та регулярне відвідування занять, активну роботу над помилками, щоб уникнути їх у майбутньому.

Переваги використання інтерактивних методів у процесі навчання передбачає максимальне наближення до реальних умов професійної діяльності, широка автономія студентів, прийняття рішень в умовах творчої конкуренції та розвиток навичок спонтанного мовлення, сприяння розвитку організаторських здібностей, подолання бар'єру між вивченням мови та її практичного застосування.

Отже, основною перевагою інтерактивного навчання є поєднання з традиційними методами. Інтерактивність методів навчання англійської мови проявляється у синтезі вищезазначених методів та у різноманітності форм проведення занять для досягнення попередньо визначеної їх мети.

Інноваційний напрямок сучасного освітнього процесу базується на певних формах організації навчання. У сучасних умовах особливої актуальності набувають демократичні форми взаємодії учасників освітнього процесу, спрямовані на рівноправну участь суб'єктів освіти на всіх етапах формування іншомовної комунікативної компетенції. Не менш важливими є інтерактивні форми, засновані на безпосередній активній взаємодії здобувачів вищої освіти під час аудиторної та позааудиторної роботи. Використання методів інтерактивного навчання є ефективним для формування педагогічної компетентності майбутніх педагогів іноземної мови. За цих умов вони будуть здобувати нові знання, навички педагогічної діяльності.

Література:

1. Bahlai, O., Machynska, N., Matviiv-Lozynska, Y., Senkovych, O., & Voloshyn, M. (2019). Developing students' intercultural communicative competence in foreign language classroom. *Advanced Education*, 6(11), 55–59. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.158078>
2. Ezhil Mary, E. S., & Nirmala, D. J. R. (2012). Communicative language teaching enhances communicative competence. In Annual international conference on language, literature & linguistics. Global Science & Technology Forum (GSTF). https://doi.org/10.5176/2251-3566_1312166
3. Araujo Portugal, J. C. (2021). Intercultural communicative competence in foreign language learning. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 11(4), 243–256. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v11i4.6006>
4. Просяник О.П.(2013). Інтерактивне онлайн навчання іноземній мові .Сучані засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах/ Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Харків: НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. С.88.
5. Ahnagari, S., & Zamanian, J. (2014). Intercultural communicative competence in the foreign language classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(11). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v4-i11/1265>

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Тетяна ФОГЕЛЬ,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського,
Одеса, Україна*

В сучасному світі мультимодальність набуває все більшого значення, особливо в освітньому процесі, де її роль є незаперечною.

Мультимодальність – це концепція, яка ґрунтується на використанні різноманітних засобів передачі інформації, таких як текст, зображення, звук, відео та інші семіотичні системи, що дозволяє створювати багатогранні, інтерактивні і ефективні комунікативні стратегії. Даний концепт використовується в різних сферах, зокрема у навчальному процесі, де застосування мультимодальності дозволяє інтегрувати різні канали комунікації для досягнення кращих результатів.

Термін «мультимодальність» охоплює сферу усного і писемного мовлення. Говорячи про усне мовлення, маємо на увазі мовні засоби як окрему систему знаків та їхні додаткові характеристики, наприклад, голосові параметри (тон, темп, тембр), жести й міміку, просторові та часові характеристики, тактильні параметри тощо, фактично все, що набуває значення в комунікативному акті. У межах писемного мовлення крім вербальних графічних ресурсів також використовують різноманітні зображення, ураховують розміщення елементів на сторінці, розмір, позиціонування тексту, колір, шрифтові варіації тощо [2].

Аналізуючи понятійно-категорійний апарат мультимодальності, вважаємо доцільним розкриття наступних понять, як от: «модус», «семіотичні ресурси» та «модальність».

Термін модус охоплює набір засобів, які сформовані певними соціальними групами для передачі інформації.

Г. Кресс і Т. ван Лівен вважали, що всі модуси впливають на значення, формуючи його сутність [2].

Інші дослідники схилиються до думки, що модус (візуальний або семіотичний ресурс) (від латин. *modus* – міра, спосіб, образ, вид) – це засіб передачі інформації, під яким розуміють текст, звук, відеоряд тощо, характерною та ключовою ознакою якого є можливість уміщувати й передавати значення [2].

Очевидним є той факт, що сучасне спілкування виявляється через сукупність модусів, які репрезентують конкретний канал комунікації, спрямований на передачу інформації. Феномен мультимодальності охоплює варіацію знакових систем, а саме: вербальну, візуальну та жестикуляційну. До одного комунікативного акту залучено декілька модусів одночасно, завдяки яким і формується мультимодальність.

Модальність – це характеристика людських відчуттів за якістю. Мовлення як вторинна система трансформує знаки дійсності, які ми сприймаємо через полімодальність відчуттів у мовні знаки [1]. Мультимодальним називається такий вид комунікації, де зміст повідомлення розкривається за допомогою двох і більше семіотичних систем. Усі семіотичні системи розуміються завдяки органам чуття (зору, слуху, нюху, дотику, смаку), однак вони переплітаються та можуть сприйматися різними способами. [3].

В. Бріцин вважає, що “категорія модальності характеризує спосіб створення ментально-чуттєвої картини світу і відповідно до цього типу – відношення цієї картини світу, вираженій в диктальній частині до дійсності” [1].

Поняття «семіотичний код», «модус/режим спілкування», «інформаційний канал» застосовуються для характеристики способу передачі змісту та комплексу засобів, що уможливають одночасну реалізацію різних типів комунікації та дискурсивно-комунікативної практики [3]. Нам імпонує думка Т. ван Люена, що «семіотичні ресурси» є основою явища мультимодальності, адже «семіотичний ресурс» – це «дія, предмет, продукт людської діяльності, які застосовуються мовцем з метою встановлення комунікації; «семіотичні ресурси» можуть продукуватися фізіологічно, таким чином, міміка, жести та артикуляція зумовлені відповідними емоціями; технічними комунікативними ресурсами можуть бути чорнило, ручка чи програмне забезпечення» [3]. Вибір семіотичних ресурсів може залежати від культури та соціуму, в якому проживає людина. «Мультимодальність передбачає декілька засобів створення семіотичного явища з урахуванням способу їх поєднання; такі засоби можуть виконувати додаткові ролі, підсилювати один одного чи бути впорядкованими ієрархічно» [3].

Г. Крес, виокремлює чотири ключові складники мультимодальності: 1) модус – результат формування матеріалу з погляду культури; використовується в соціальній взаємодії щодня; 2) семіотичний ресурс – демонструє відношення між репрезентаційними засобами та їх застосуванням; 3) модальна допустимість – концепт, пов’язаний із культурним, матеріальним та історичним використанням модусу; 4) інтерсеміотичність модусів об’єднує модуси в певній сфері чи контексті [1].

Отже, мультимодальність у сучасному світі є не просто зручним інструментом передачі інформації, а цілісною парадигмою комунікації, що відповідає на виклики цифрової епохи. Вона охоплює широкий спектр семіотичних ресурсів, дозволяючи створювати гнучкі, адаптивні й ефективні освітні стратегії. Розуміння і застосування мультимодальних підходів сприяє формуванню нових форматів навчання, які є більш інклюзивними, інтерактивними та глибоко персоналізованими, що, своєю чергою, підвищує якість освіти загалом.

Література:

1. Івасишин М. Р. Мультимодальність англomовного коміксу: лінгвальний і екстралінгвальний виміри : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Івасишин Маріанна Романівна . Івано-Франківськ; Львів : ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”; ЛНУ ім. І. Франка, 2019. 404 с.

2. Макарук Л. Л. Мультиmodalність сучасного англomовного масмедійного комунікативного простору : дис. ... доктора філолог. наук : 10.02.04 / Макарук Лариса Леонідівна. Запоріжжя : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки; 2019. 635 с.

3. Фогель Т. М. Теоретичні засади мультиmodalності у функціонуванні та викладанні іноземних мов. Наукові інновації та передові технології, 2025. № 3 (43). С. 1489-1499

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Світлана ФОРМАНОВА,

*Одеська державна академія будівництва та архітектури,
Одеса, Україна*

Тетяна БОСА,

*Одеська державна академія будівництва та архітектури,
Одеса, Україна*

В Україні, яка прямує до єдиного світового простору, введення інформаційних технологій в освітній процес набуває щоразу більш масштабного та комплексного характеру. Сучасні студенти під час прослуховування лекції або практичних і семінарських занять потребують інтерактивних підходів, які є результативними (підвищується не лише рівень успішності, але й якості навчання).

Інноваційно-комунікаційні технології в сфері освіти виступають основою навчання, оскільки в їхній основі лежать цілісні моделі навчального процесу, які засновані на єдності методології та засобів її реалізації, що надзвичайно важливе в умовах дистанційного навчання.

Останнім часом значно зростає творчий компонент освіти, зміцнюється творчо-пошукова самостійність студентів, активізується значення всіх учасників навчально-виховного процесу. Тому особливої актуальності набувають концепції проблемного й інтерактивного навчання, пов'язаного із використанням комп'ютерних систем та штучного інтелекту. Студенти спілкуються із викладачем он-лайн, вирішують проблемні й творчі завдання, моделюють ситуації, що містять аналітичне й критичне мислення, проявляють пошукові здібності.

Ясна річ, підвищенню інтенсивності навчального й виховного процесу сприяють гаджети, без яких не обходиться якісний освітній процес. Телефони, комп'ютери, планшети, - усе це забезпечує засвоєння значного обсягу навчального матеріалу, ніж традиційне навчання.

На думку педагогів, найзручнішим засобом у практичній роботі є програмний засіб Microsoft Power Point (Microsoft Office).

Мультимедійні технології під час вивчення будь-якої мови повинні мати чітку мету, логічну структуру та продумані внутрішні зв'язки. Використання медіа-технологій на заняттях з української та іноземних мов замінює застарілі й примітивні засоби дидактики. Інноваційні технології допомагають скеровувати

студентів не лише на зацікавлення у вивченні матеріалу, але й формують власну аргументовану оцінку мовних явищ.

Використання сучасних технологій у навчально-виховному процесі дає можливість змінити роль викладача, що створює умови для активної діяльності студентів, де засобом організації навчання, навчальним інструментом, джерелом інформації і банком довготривалого її збереження є комп'ютер, планшет, телефон.

Сьогодні активно розвивається штучний інтелект і студенти й викладачі послуговуються ним під час написання наукових проєктів, створення презентацій, реклами, інтерактивних відео тощо. Платформа Elai дає необмежені властивості не лише для створення власних AI-відео. Компанія Elai дає змогу викладачам швидко створювати якісні інтерактивні відео, адаптовані для освітнього процесу без відео зйомки, монтажу та студій.

Міністерство освіти і науки України організувало проведення вебінарів 16 і 21 квітня 2025 року. Метою є ознайомлення закладів освіти з особливостями використання можливостей Elai.

Компанія Elai допомагає оптимізувати відеовиробництво як міцний інструмент генерації відео на основі штучного інтелекту задля корпоративного навчання. Сервіс працює із 75 мовами. Ви обираєте аватар, пишете тему і він сам усе форматує й озвучує текст. У такий спосіб можна запропонувати студентам матеріал для самостійного опрацювання, начитування лекцій, відео презентацій граматичного матеріалу, а також презентацій із запропонованого тексту.

Отже, основним завданням викладача, який використовує сучасні технології, є навчання студентів здобувати інформацію й аналізувати її, розвиток умінь робити це швидко та ефективно. Такий метод формує навички, які знадобляться їм у реальному житті, незалежно від обраної професії. Використання сучасних технологій дає можливість поглиблено усвідомлювати й засвоювати навчальний матеріал. Це також утворює сприятливі умови для формування у студентів здатності сприймати предмети та явища системно, різнобічно та емоційно.

Студенти швидко отримують будь-яку інформацію, беруть участь у численних Інтернет-конкурсах, створюють власні творчі проєкти, готують презентації, спілкуються зі студентами з інших країн.

3. Зиньковська стверджує, що використання сучасних технологій забезпечує розвиток необхідних знань для життя в сучасному світі. Тобто, у процесі такого навчання в студентів формуються ключові компетентності:

– *інформаційна компетентність* – розвиваються вміння шукати, знаходити, обробляти, аналізувати та систематизувати інформацію;

полікультурна компетентність – оволодіння досягненнями культури свого народу і знайомство з культурами інших народів;

комунікативна компетентність – студенти беруть активну участь в обговоренні певної проблеми;

соціальна компетентність – студенти переборюють невпевненість, за необхідності беруть на себе відповідальність за виконання дорученої справи, навчаються працювати у колективі [1, с.11].

Для реалізації мети навчання української та іноземної мови, використання сучасних технологій у процесі навчально-пізнавальної діяльності має необмежені можливості. Для успішного навчання, студенти повинні брати активну участь в освітньому процесі.

Особливе значення сучасні технології продемонстрували у період карантинного навчання, і тепер, під час повномасштабного вторгнення.

Пари, які ми проводимо в межах дистанційного навчання, мають певні характеристики: перш за все, виключається можливість реального контакту, заняття проходять у віртуальній формі. Сучасні технології дозволяють оригінально й ефективно продовжувати процес освіти, як модернізований, інтерактивний, креативний, інноваційний.

Інноваційні методи – це методи, які передбачають зростання ролі студента в навчальному процесі, підтримки його, допомоги в організації індивідуального навчального процесу, можливість зворотного зв'язку студентів із викладачем в процесі використання навчальних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Інновація – це завжди новизна, перетворення, трансформація. Це те, що робить навчальний процес цікавим, пошуковим, експериментальним.

Інноваційні технології сприяють вивченню абстрактного предмета, який можна перевести на рівень сприйняття, Це засіб спілкування та мислення. А навчально-пізнавальна діяльність виходить на сучасний творчий рівень.

Через впровадження сучасних технологій значно покращується якість подачі навчального матеріалу, результативність його засвоєння. За допомогою впровадження штучного інтелекту в навчальну діяльність якісно наповнюється зміст освітнього процесу, підвищується мотивація до навчання, актуалізується творче мислення, формуються умови для тісного партнерства учасників освітнього процесу.

«Інноваційні технології» поєднують теорію з практикою, наочний та текстовий матеріал, відео-зображення, графічні засоби, музичний і мовний супровід, створюють уявлення реального спілкування та оточення. Вони задовольняють активну діяльність студентів, гнучкість та варіювання тренувальних вправ та видів контролю, підвищують пізнавальну діяльність, сприяють розвитку творчого та критичного мислення, посилюють можливості отримання, осмислення й презентації інформації, даючи можливість моделювати комунікативні ситуації та в цілому роблять викладання української та іноземної мови привабливими та цікавими.

Література:

1. Зиньковська З. О. Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних засобів навчання. *Класному керівнику для роботи*. 2013. № 7 (55). С. 6-12.
2. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів. *Київ* : НТУ, 2017. 172 с.

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ТА ФУНКЦІОНУВАННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Катерина ХОН,

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна*

Дослідження вивчає мультимодальність у викладанні корейської мови. Воно теоретично обґрунтовує та практично впроваджує підхід у викладанні, що поєднує різні способи сприйняття інформації. Особлива увага приділена корейській писемності, відомій як хангиль, системі ввічливості та невербальній комунікації. Аналізуються візуальні, аудіальні та кінестетичні елементи, які допомагають у викладанні та навчанні. Доведено, що сучасні технології (відео, аудіо, інтерактивні додатки, VR) значно покращують вивчення та засвоєння корейської мови. Також розглядається взаємозв'язок мови та культури у комунікації. Запропоновано методичні рекомендації з урахуванням особливостей сприймання інформації учнями. Визначено інноваційні підходи до складних тем, як-от ввічливість, інтонація та жести. Дослідження є корисним для викладачів та авторів навчальних матеріалів. У майбутньому варто розробити спеціальні методики для різних навчальних ситуацій та оцінити вплив нових технологій.

Аналіз наукових джерел доводить, що мультимодальність досліджується у різних аспектах: теоретичному, стилістичному, педагогічному та цифровому. Значна увага приділяється її ролі у навчанні мов, взаємодії вербальних і візуальних компонентів, а також впливу цифрових технологій на комунікацію. Окрема увага приділяється питанню перекладу мультимодальних текстів [4], семіотичного аналізу та соціокультурного значення мультимодальності. Українські дослідники активно розвивають цю тему у контексті викладання іноземних мов та міжкультурної комунікації.

Усе більшого значення отримує явище мультимедійності в контексті лінгвістики та методики викладання іноземних мов, особливо східних, зокрема корейської. На фоні особливостей корейської писемності (хангилью), мультимодальність розкривається, як невід'ємна частина мовної системи, що поєднує візуальне, просторове та фонологічне сприйняття. Важливу роль має культурний контекст, що несе в собі невербальну комунікацію, соціальну ієрархію та систему ввічливості. Жести, міміка та дистанція між людьми під час комунікації є невід'ємними аспектами спілкування, які необхідно враховувати у викладанні.

Повертаючись до сучасних технологій можна зазначити, що їх інтеграція у навчальний процес, створює чудовий фундамент для створення та активного застосування різних модальностей. Це дає змогу поєднувати різні види мовленнєвої діяльності, створюючи комплексну систему навичок. Наприклад, перегляд відео з субтитрами одночасно розвиває читання, аудіювання та візуальне сприйняття.

Просоднічі елементи (інтонація, темп, ритм мовлення) є дуже важливими, бо можуть змінювати сенс сказаного. Використання мультимодального підходу дає змогу результативно займатися даними елементами та вдосконалювати їх. Щодо викладання граматики активним проявом мультимодальності є застосування наочних інтерактивних технік. Враховуючи індивідуальність учнів, мультимодальність дозволяє підлаштовувати навчальний процес під кожного.

Важливо згадати про цифрові технології, що є не менш важливим аспектом мультимодальності. Глибоке занурення в корейські медіа-ресурси сприяє кращому розумінню реальної комунікації та розвитку навичок інтерпретації різних модальностей. Використання оригінальних матеріалів, таких як телевізійні програми та серіали (дорамі), реклама та музичні відео (k-pop), допомагає зануритися в природний мовний контекст, поєднуючи в собі мовні матеріали, візуальний контекст, а також культурні елементи [3, 2].

Важливо відмітити, наскільки дієвим є об'єднання різних видів мовленнєвої діяльності, такі як слухання, говоріння та письмо. Це дозволяє створити систему взаємопов'язаних навичок, де кожен аспект підтримує інші. Такий підхід допомагає краще засвоїти мову через інтеграцію кількох навичок одночасно.

За останні роки актуальності набуло онлайн-викладання, тому мультимодальний підхід в контексті дистанційного навчання неможливо оминути. За відсутності живої комунікації між викладачем та учнем, важливо ретельно підібрати та організувати навчальні матеріали задля ефективності їх сприймання. Поєднання різних медіа-матеріалів (інтерактивні дошки, плакати, відеоконференції) сприяє результативному використанню різних модальностей. Варто зазначити, що онлайн-платформи забезпечують величезною кількістю матеріалів, таких як аудіофайли, відеуроки, текстові завдання та вправи, що активно залучають різні модальності в учбовий процес [1].

Мультимодальний підхід сприяє розвитку критичного мислення та медіаграмотності. Учні навчаються сприймати інформацію через різні канали (текст, зображення, аудіо) та аналізувати їх взаємодію. Вони краще розуміють культурні особливості й підтексти мови. Це дуже важливо при роботі з автентичними матеріалами, де мова тісно пов'язана з візуальними та культурними елементами.

Мультимодальний підхід є не просто важливим у викладанні корейської мови, а є основою, що дає змогу повноцінно максимально ефективно поринути як у культуру, так і в мову. Поєднання усіх аспектів створює сприятливе навчальне середовище. Це допомагає навчанню бути природним, цікавим та максимально наближеним до реальної комунікації в корейському суспільстві.

Сама система корейської мови є чудовим прикладом мультимодальності, адже завдяки своїй унікальній системі письма, системі ввічливості та традиціям невербальної комунікації, створює комплексний комунікативний простір, де різні семіотичні системи взаємодіють для повноцінного вираження змісту через візуальні, аудіальні та кінестетичні елементи.

Важливо підкреслити вагу індивідуалізації під час викладання корейської мови мультимодальним підходом. Правильний вибір та комбінація різноманітних модальностей, що спираються на індивідуальні особливості сприймання учнів, допомагає створювати персоналізовані траєкторії навчання.

Мультимодальний підхід має змогу не тільки підвищити ефективність викладання корейської мови, але робить його більш цікавим, пізнавальним та природним, то також має позитивний вплив на засвоєнні учнями мови.

Незаперечною є значущість інтеграції мультимодального підходу у викладання корейської мови. Важливими є подальші створення методичних рекомендацій для впровадження мультимодальності у навчальні контексти.

Результати дослідження несуть теоретичне значення для методик викладання східних мов та практичну цінність для викладачів і авторів навчальних матеріалів.

Література:

1. Дибкова Л. М. Інформаційно-комунікаційні технології у контексті оцінювання результатів навчання студентів ВНЗ України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Т. 52. Вип. 2. С. 27–35.
2. Пак А. Роль лінгвокраїнознавчого та лінгвокультурологічного аспектів у вивченні іноземцями корейської мови. Закарпатські філологічні студії, том 17 вип. 2, 2021. - С. 17-21.
3. Пак А. Формування медіа-освіченості майбутніх вчителів корейської мови в Україні. Вісник науки та освіти. Вип 4(10), 2023. С. 629-641.
4. Пашун О.В. Перекладацькі трансформації мультимодальних термінів новогрецької мови українською як механізм досягнення адекватності. Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. 2017. Вип. 34. С. 253–268.

MULTILINGUALISM AND ITS IMPACT ON COGNITIVE FLEXIBILITY

*Tetiana HULIAK,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Ukraine*

In today's interconnected global society, multilingualism has emerged as a significant advantage across numerous domains. The increasing interconnectedness of populations worldwide has elevated language-switching capabilities from mere practical utility to cognitive enhancement. Individuals proficient in multiple languages frequently demonstrate superior adaptability and task-switching abilities. Within cognitive science, this phenomenon is termed cognitive flexibility – the capacity to shift between conceptual frameworks or process multiple concepts simultaneously. This fundamental skill underpins problem-solving capabilities, knowledge-acquisition processes, and adaptational responses to novel circumstances. This analysis examines the relationship between multilingual proficiency and cognitive flexibility, drawing on evidence from psychological research, linguistic studies, and cognitive science investigations.

Multilingualism, defined as the ability to use two or more languages with varying degrees of proficiency, has become increasingly common in today's globalized world.

According to estimates, more than half of the world's population speaks more than one language (Grosjean, 2010). This phenomenon has sparked significant interest among cognitive science, linguistics, and neuroscience researchers regarding the potential impact of multilingualism on cognitive processes, particularly cognitive flexibility.

Multilingualism improves cognitive abilities, especially in tasks requiring thinking and decision-making. Research shows that multilinguals often do better than monolinguals in tasks that need mental control, like ignoring distractions, keeping track of information, switching between tasks, and processing data (Bialystok, Craik, & Luk, 2012). They also propose that managing multiple languages can strengthen cognitive control and improve brain function, resulting in enhanced “mental flexibility,” which is the ability to adapt and process information effectively. Also, multilingual adults may solve logic puzzles more effectively than monolinguals, even considering factors like age, education, and language skills.

The neurobiological underpinnings of multilingualism engage an intricate network of cerebral regions responsible for linguistic processing and higher-order cognition. The prefrontal cortex, a neural hub for executive functioning, facilitates attentional control and task-switching capabilities – cognitive mechanisms fundamental to managing multiple linguistic systems. Within the frontal lobe, Broca's area is a critical centre for language production and syntactic processing, orchestrating the complex grammatical operations required across different languages. The anterior cingulate cortex functions as a sophisticated monitoring system, detecting potential conflicts between competing language representations and implementing inhibitory mechanisms to resolve cross-linguistic interference. Supplementing these structures, the basal ganglia contribute to procedural language learning and automatic linguistic processing, while the inferior parietal lobule supports phonological working memory and semantic integration across languages.

This distributed neural architecture enables multilingual individuals to navigate seamlessly between linguistic systems, maintain communicative fluency in varying contexts, suppress non-target lexical activations, and process distinct phonological patterns simultaneously. Neuroimaging studies further reveal that multilingual experience promotes enhanced structural connectivity through increased white matter density and more robust neural pathways between language-critical regions. The remarkable neuroplasticity observed in multilingual brains extends beyond purely linguistic domains, potentially strengthening domain-general cognitive networks involved in attention, inhibitory control, and mental flexibility. This neural reconfiguration may explain the observed enhancement of cognitive reserve in multilingual populations and their increased resilience against age-related cognitive decline and neurodegenerative processes (Alisoy, 2024).

Moreover, Greve et al. (2024) found in their research that multilingual individuals activate language-related areas of the brain more and connect those areas more efficiently, especially those involved in attention and cognitive control. This flexibility helps multilingual switch tasks more easily, whether in language use or other cognitive activities. Regularly using different languages trains the brain to be more adaptable, which boosts overall cognitive performance.

Furthermore, one of the major long-term benefits of knowing multiple languages is its protective effect on cognitive aging. Researchers have shown that multilingualism helps delay issues like Alzheimer's disease. Using multiple languages exercises brain areas linked to language and cognitive skills, which boosts cognitive reserve. It means that multilingual individuals maintain better cognitive function as they grow older. This neuroprotective benefit emphasizes how multilingualism supports lifelong mental sharpness and flexibility. The connection between multilingualism and cognitive skills can differ depending on age, education, and language proficiency. For instance, the advantages of knowing multiple languages might be more significant for younger people and individuals with a higher educational background.

Language scholars Dewaele and Stavans (2014) corroborated previous research, indicating that multilingual proficiency correlates with enhanced cultural empathy and intellectual receptiveness despite potentially being accompanied by somewhat reduced emotional equilibrium. Their findings demonstrate that a facility with multiple languages enables individuals to develop deeper cross-cultural understanding and appreciation, expands their conceptual horizons, and fosters greater acceptance of diverse philosophical positions and cultural value systems. The multilingual experience cultivates a more nuanced perspective on human diversity, promoting intercultural sensitivity while simultaneously challenging individuals to navigate the complex emotional landscape accompanying multicultural engagement and linguistic code-switching.

At the same time, multilingualism has an impact on educational settings. Early exposure to multiple languages can boost children's cognitive flexibility, helping them think more flexibly and manage complex tasks. Bilingual or multilingual children often show better memory, attention, and problem-solving skills. Schools can support this by offering multilingual programs from a young age, using methods like immersive language environments and bilingual education. Research has shown that engaging in activities that involve switching languages can improve mental performance. Programs focused on problem-solving and critical thinking in multilingual settings can further enhance cognitive skills (Greve et al., 2024).

The profound interrelationship between multilingual capability and cognitive adaptability manifests significant ramifications across numerous domains of human experience and development. This analysis has investigated the multifaceted influence of multilingualism on cognitive flexibility, with particular emphasis on the potential enhancement of mental processing capacities. It bears noting, however, that the complex association between multilingual proficiency and cognitive functionality demonstrates considerable variability contingent upon demographic and experiential factors, including developmental stage, educational background, linguistic immersion depth, and relative fluency levels across languages.

The multilingual experience substantially reinforces fundamental cognitive mechanisms, including attentional control systems, mnemonic processing capabilities, and task-transitioning efficiencies. Beyond these specific cognitive domains, multilingualism fosters enhanced adaptive responsiveness to novel situations, contributes to sustained cognitive vitality throughout the aging process, and cultivates

greater intercultural empathic understanding and intellectual receptiveness. Furthermore, individuals possessing multilingual competencies typically experience enduring neurological advantages, including potential postponement of age-related cognitive deterioration and increased resilience against neurodegenerative conditions such as Alzheimer's disease and related dementias.

Early exposure to multiple linguistic systems demonstrably enhances children's cognitive flexibility within educational contexts, promoting superior concentration abilities, memory consolidation processes, and creative ideation. The broader societal promotion of multilingualism yields multidimensional benefits at both individual and collective levels, encompassing heightened cognitive functioning, expanded cultural sensitivity and appreciation, and the development of more sophisticated and effective learning methodologies. These advantages extend beyond purely academic or professional spheres to enrich interpersonal relationships, community cohesion, and cross-cultural communication in our increasingly globalized world.

References:

1. Alisoy, H. (2024). Multilingualism and Cognitive Flexibility: Insights from Neuroscience and Linguistics. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*, 1(1), 1-8.
2. Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16 (4), 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
3. Dewaele, J. M., & Stavans, A. (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 18(3), 203-221.
4. Greve, W., Koch, M., Rasche, V., & Kersten, K. (2024). Extending the scope of the 'cognitive advantage' hypothesis: multilingual individuals show higher flexibility of goal adjustment. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 822-838.
5. Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>

INTEGRATING FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND PROFESSIONAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: A COMPETENCY-BASED APPROACH

Juliana IRKHINA,

*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky",
Odesa, Ukraine*

The dynamic evolution of global education necessitates innovative approaches to foreign language instruction, particularly for future physical education and sports teachers. Proficiency in a foreign language is essential for professional success in the sports industry, as it enables specialists to engage in international communication and stay updated with global trends. Beyond linguistic competence, language learning should incorporate cultural awareness, professional terminology, and practical applications relevant to physical education and sports. Integrating language acquisition

with professional training enhances students' communicative skills, making them more competitive in the job market.

The inclusion of physical education and sports elements in language learning strengthens motivation by establishing a direct link between language skills and professional activities. Exposure to British sports and physical culture not only enriches students' vocabulary but also broadens their professional outlook. Integrated learning approaches facilitate both voluntary and involuntary memorization, ensuring deeper retention of lexical material.

By adopting foreign languages as a tool for professional communication rather than a mere academic subject, educators can foster a more engaging and effective learning environment. This interdisciplinary approach equips students with both linguistic and professional competencies, preparing them for successful careers in the globalized sports industry.

For such specialists, mastering a foreign language is not limited to grammar and vocabulary; it also involves familiarity with cultural characteristics, traditions, and professional terminology specific to physical education and sports in other countries, particularly in the United Kingdom. This approach not only facilitates language acquisition but also enhances communicative competence, enabling students to communicate effectively in various professional contexts and remain competitive in the modern job market. Integrating language learning with professional training allows students not only to achieve a high level of foreign language proficiency but also to apply it directly in their professional activities. This increases students' motivation for learning, as they can see the practical value of the material they acquire.

The implementation of integrated learning, which seamlessly blends linguistic competence with professional expertise, significantly enhances the process of acquiring new knowledge. By actively applying learned concepts in real-life scenarios, particularly in the domain of physical education and sports, students not only reinforce their understanding of theoretical material but also develop practical skills essential for their future careers. This approach allows them to engage with foreign-language content in a meaningful way, strengthening both their subject knowledge and communicative abilities in professional contexts. Moreover, by situating language learning within the framework of their chosen field, students are more likely to retain terminology, concepts, and expressions relevant to their area of expertise.

In the context of modern education, fostering student motivation remains a crucial challenge, as traditional instructional methods often struggle to captivate the interest of higher education learners. This is especially true for foreign language acquisition, where students may find it difficult to see the direct benefits of learning a new language if it is taught in isolation from their professional aspirations. One effective strategy to address this issue, particularly for future physical education and sports teachers, is the integration of sports-related elements into the foreign language curriculum. By incorporating discipline-specific topics, case studies, and practical exercises related to physical education, students develop a stronger connection between their linguistic development and their career goals.

This interdisciplinary approach not only enriches students' understanding of professional terminology but also fosters deeper engagement with the learning process. When students recognize the practical applications of their language skills—such as analyzing sports strategies, discussing training methodologies, or engaging in international professional exchanges—they become more invested in their studies. Additionally, active learning strategies, such as role-playing, collaborative projects, and task-based learning, further support their ability to apply language skills in authentic professional settings. Through this integration, students not only improve their foreign language proficiency but also gain valuable cross-cultural communication skills, which are increasingly important in the globalized field of sports and physical education.

The integration of elements of British physical education and sports into educational programs enhances students' interest in foreign language learning. Through this approach, students have the opportunity to master professional terminology directly related to their specialty. Given the implementation of the Bologna Process and Ukraine's orientation toward integration into the global educational community, there is a growing need for comprehensive courses that enable future physical education and sports specialists not only to develop language skills but also to cultivate analytical thinking and the ability to apply their knowledge in a professional context.

Studying a foreign language through the lens of British physical education and sports helps students broaden their worldview, acquire new knowledge and skills, and establish a solid foundation for their professional careers. One of the main challenges students face when learning a foreign language is memorizing lexical material. However, an analysis of different memorization approaches, such as voluntary and involuntary memorization, demonstrates that integrated learning is an effective means of improving knowledge retention. Involuntary memorization of vocabulary is activated when students engage in meaningful activities related to their profession, while voluntary memorization occurs when learning material is presented in a structured and logical manner.

An important aspect of foreign language learning is the creation of educational situations where the language is not only a subject of study but also a functional tool for communication. In such an approach, students engage with authentic materials, participate in discussions, and solve real-life professional tasks using the target language. This immersive experience fosters deeper linguistic competence by encouraging active language use in meaningful contexts, rather than relying solely on rote memorization of vocabulary and grammar rules.

Moreover, by embedding language learning within subject-specific scenarios, students can acquire new information relevant to their field of expertise while simultaneously refining their linguistic skills. This dual-purpose learning process enhances their ability to comprehend, analyze, and apply foreign language knowledge in diverse professional situations, such as attending international conferences, collaborating with foreign colleagues, and accessing global academic resources.

The integration of disciplines into the educational process provides students with a holistic understanding of their subject area by bridging theoretical foundations with

hands-on applications. This interdisciplinary approach strengthens problem-solving abilities, critical thinking, and adaptability, ensuring that students not only master language proficiency but also develop the skills necessary for effective communication and professional interaction in an international context.

In particular, studying physical education and sports in the UK within the framework of foreign language learning offers future physical education and sports teachers a unique opportunity to acquire essential professional terminology in an authentic context. This approach not only enhances their subject-specific vocabulary but also broadens their perspective on international sports practices, methodologies, and cultural aspects related to physical education. By engaging with foreign-language materials, students gain insights into global trends in sports science, training techniques, and educational strategies, which contributes to their professional development and adaptability in a multilingual environment.

Research highlights that an integrated learning approach effectively merges cognitive development with language acquisition, allowing future physical education and sports teachers to simultaneously enhance their expertise in the field and refine their linguistic competence. Through this method, students not only absorb profession-oriented knowledge but also develop communication skills that are crucial for participating in international collaborations, attending global sports events, and accessing scholarly literature in their discipline. As a result, they become more competitive in the job market and better prepared for the demands of an increasingly interconnected professional landscape.

Thus, the application of a comprehensive approach to foreign language learning for future professionals in the sports field contributes to the development of their professional and communicative competencies, which is a key element of the modern educational paradigm. This approach not only enhances language skills but also prepares students for effective professional communication in intercultural and professional contexts, an essential factor for competitiveness in the labor market. The use of integrated teaching methods ensures the holistic development of the individual, combining theoretical knowledge with practical skills necessary for working in an international environment.

References:

1. Деркач, О. О., & Селезньова, Н. В. (2014). Сучасні методи викладання іноземних мов у системі вищої освіти. Київ, Академвидав., 152 с.
2. Ковальчук, І. В. (2015). Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов у вищій школі. Київ, Наукова думка, 176 с.
3. Матвійчук, В. А. (2019). Інтегровані методи навчання іноземним мовам для майбутніх спеціалістів у спортивній сфері. Київ, Український науково-дослідний інститут педагогічної науки. 189 с.
4. Ellis, R. (2015). Understanding second language acquisition. Oxford University Press, 320 p
5. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press, 352 p.

THE PROBLEMS OF SCHOOL TEACHING IN TERMS OF CREATIVE DEVELOPMENT

Illia KHARCHENKO,

*Odesa Lyceum #59 of the Odesa Municipality,
Odesa, Ukraine*

To commence with, the author's teaching experience has led to a range of questions concerning children's development on their journey to fluency and literacy. They comprise problems of education provided to young learners in general and specifically in the Ukrainian realia, relevant both to the educated and their educators, and thus come to exposing certain thin points in the system such as lack of reading and managerial skills for secondary factors revolving around the teaching process, parenting and administrative control included.

One living in Ukraine and examining its systems might recognize a stereotype built upon the language teachers, which is an excessive focus on the structural elements of language in schooling. The linguistic organization in education firsthand assembles from the systems, i.e. grammar, vocabulary, and pronunciation, however they are not in any way conclusive dead-end self-cycles, rather blocks for the concretization of students' proficiency. Even the four central skills, i.e. reading, writing, listening, and speaking, are mere abstractions if left off the cultural context, the living complexity of a linguistic entity. A thought is never a secluded, spawn-in-itself idea as it exists in definite epochal conditions and reflects the surrounding world in the head together with the cause and the consequence, which are constantly present around a person; therefore, to break the living logic is to eliminate a curious being from the fruitful soil in which it thrives. This has been an obvious observation for methodists to become the ground of breakthrough methods, the most celebrated of which is the communicative approach, sometimes erroneously perceived as speaking by itself. Here a common mistake evolves and corrupts our understanding of teaching, which is absolutization of an abstraction from the system.

The Ukrainian school as a whole is criticized, in the full shallowness, for its infamous obsession with the grammar approach as opposed to the concept of providing learners with ultimate freedoms. The author sees the issue with a mere totalization of a single moment excluded from the organic wholesomeness, namely the language. The aforementioned moment, the language is not limited to speaking or grammar, or any other part; each one plays a significant role in the fundament of something bigger, something more meaningful than a carcass, and our, as teachers', task is to guide those who seek enlightenment in the area through the monstrosity which it is, and to state that the workers of tutelage appear to be helpful as much as a grammar handbook makes it obvious that the person only takes a surface look at the matter. The actuality is excruciatingly more diverse. From my colleagues' point of view, inside a most simplistic school, an attempt to sprout communication is made, and their effort is evident; furthermore, the word of the communicative approach is in the air in whichever educational institution one chooses to materialize their artistic urges. However much one desires to turn a classroom into the lands of Great Britain, manifold

other factors truly exacerbate the whole experience, enough to debate over a complete reorganization, and small steps occur in reformistic constituents like the CLIL method.

As it was depicted by various investigations and papers of research, CLIL has a substantial influence on improving learning experience. A combination of different subjects and the task-based approach with centralization of language learning looks like a perfectly logical concept since it uncovers the essence of the language as a tool of varied interactions, which lies in with real-life changes. In one document overviewing the topic posted by the European Commission, a line from the list of factors in hindering and encouraging CLIL piques this author's interest that the stimulation happens due to the process of "internalization and globalization of current society" [4, 23]. The language, as any idea, reflects the current state of affairs, and to streamline its flow is one important task for specialists in the field. On the other hand, one critical drawback is paucity of systematization, which is why in this text it was preferred to call the method "reformistic", not revolutionary. Indeed, the endeavor appeals; nevertheless, the picture cannot be more obvious that a grain of methodology shall not suffice to alter the rest. Deeper issues stand in the way of a revolutionary improvement, and a great number do not belong to the areas of pedagogy or methodology, hence analyzing them would not be appropriate for this work. On the contrary, the same document presents another peculiar fragment which illustrates a massive implementation of CLIL programs in Spain with "a striking result" [4, 13], and one sentence where the experimenters introduce learners to reading at an early stage in symbiosis with other language skills shows a significant point.

A child is one curious being who in the view of their lack of experience compensates with a vivid thirst for exploration. They do not possess enough fundament for establishing solid logical connections, and it is the school's job to spark the right images in them. In the author's practice one difficulty troubles from time to time that school children are unaware of natural phenomena, the treasure of world literature, or musical instruments and are strangers to aesthetical assessments or moral debates. One distinct way to institute those connections is through cultural integration, most easily done through reading, considering another commonplace argument that the current youth obliterate their reading and coherent thinking, supported by the author's experience in text-based tasks given to teenagers when it rises to the surface that one struggles with connecting diverse ideas in one piece. Still, it is important to note that reading, again, never manifests itself as reading for the sake of reading. This process is complex, systematic, it involves a range of auditory and visionary means as it stems from Dlugosz's "succinct" research [2]. The strategy unmistakably enhances what students are to achieve in the classroom, meanwhile making them all-rounded individuals who have put their language as a tool to exploration. Unfortunately, the greatness of this enlightenment is blackened by some exterior factors: different kinds of administration in the face of the head of school or learners' parents may curb the creativity.

Why certain people become conservative, opposing the progress, is a big question. Whenever an innovative technique emerges, it is accompanied by risks of obscurity from those in power to barren the landscape. In case a teacher does not

possess the knowledge to protect oneself and properly organize processes both exterior and interior to the classroom, it is of high probability to be absorbed in unshaken traditions and obsolete manners. A plain question, “How can my child ever read or hear? No, teach them grammar!” has the force to turn administrative control parties against the enlightener if one is unlucky in terms with them. What is important in the light of it is how to cope with the challenges thrown toward the younger specialists especially, and the answer has not yet appeared in the academic background herein, thus it was fascinating to search through several higher education establishments in Ukraine. The selection of them was based on the 2024 rating of pedagogical institutions by the website of Osvita.Ua [3] and the loud names in Odesa, the hometown for the investigator behind the text, and the result surprisingly showed that only among courses of The Odessa I.I. Mechnikov National University there is something resembling a class to educate on surviving in the real-life educational environment, Pedagogical Management [1]. The lack of necessary disciplines to aid fresh teachers in terms of communicating not only in the classroom but also beyond it poses a threat to both our teaching careers by pioneering on the anarchial path of trials and errors and a creative contribution to the global evolution of teaching. One solution to be given here is to introduce new courses to challenge newcomers before the tedious road of schooling.

References:

1. Нагорна, Н. В. “Силабус навчальної дисципліни: Педагогічний менеджмент.” ОНУ ім. І. І. Мечникова, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Факультет психології та соціальної роботи, 2024, onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/edu-programm/rgf/bakalvar_programi_ta_silabusi/persha_frants/2-rik/vk6_pedahohichnyi_menedzhment_sylabus_2024_.pdf. Доступ: 4.05.2025.
2. Długosz, D. W. “Rethinking the Role of Reading in Teaching a Foreign Language to Young Learners.” *ELT Journal*, vol. 54, no. 3, July 2000, pp. 284–290, <https://doi.org/10.1093/elt/54.3.284>. Accessed 13 Nov. 2019.
3. Osvita.ua. “Найкращі педагогічні заклади освіти України.” *Освіта.UA*, 4 July 2024, osvita.ua/vnz/rating/42227/. Accessed 4 May 2025.
4. Scott David, Shane Beadle. “Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning.” European Commission, 25 June 2014.

MULTIMODALITY IN THE PROCESS OF INTEGRATED TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Kateryna MULYK,

*State Institution «South Ukrainian
National University named after K.D. Ushynsky,
Odesa, Ukraine*

The study is devoted to a comprehensive analysis of multimodality in the process of integrated teaching professionally-oriented English of future social workers. Strategic directions for the development of modern education involve the implementation of an integrated approach to building the content of professional

training of future specialists. The multimodal approach, which involves the integration of various semiotic systems in the process of communication and studying, is of particular relevance.

The issue of the functioning and use of multimodal methods of teaching foreign languages has been studied by Ukrainian (O. Babeliuk [1], L. Hlyvinska [2], N. Oskyna, A. Pak, A. Yumrukuz [3] and others) and foreign (W. Deborah [4], S. Matthiessen etc.) scientists.

The implementation of the goals of an integrated approach to teaching professionally-oriented English of future social workers is impossible without the use of multimodal methods that are aimed at ensuring the most complete and deep cognitive, social and personal development of applicants, and are designed to be the leading means of developing the concept of student-centeredness, ensuring the quality of educational services, and forming an educational environment in higher education, which is determined by the necessary conditions for ensuring the quality of education.

The term multimodality is defined as a new approach to literacy development and the pedagogical process as a consequence of the development of new means of communication through new technologies, such as the Internet, multimedia and digital media [2].

Currently, there is a large number of modern multimedia technologies, methods and techniques for teaching professional English. In connection with the COVID-19 pandemic and war in Ukraine, online studying on the platforms Zoom, Teams, Discord, Skype, etc. has become relevant. The use of these platforms helps not to stop the educational process and is considered as additional teaching tools for participants of the educational process. It should be noted that the use of multimodal methods within the framework of an integrated approach to teaching professional English of future social workers has its own specifics: communicative orientation, enhances the visualization of educational information, the ability to store a large amount of information, automation of verification processes, easy access to resources, the ability to constantly change and replenish materials. Classes using multimedia applications additionally motivate students to further study English; allows students to study independently, thereby increasing self-esteem and self-confidence; enhances interaction between students wherever they are, verbalization and involvement in joint group learning. The use of presentations, video and audio materials helps to increase the effectiveness of developing foreign language skills.

The process of experimental implementation of multimodality in teaching English for professional purposes was attended by applicants of the specialty 231 Social Work of Ushinsky University (28 students). The educational environment was adapted to the needs of students: traditional studying was combined with digital technologies (Teams platform), multimedia presentations, video analysis, role-playing games, virtual tours, online forums and podcasts were introduced.

Analysis of the practical application of multimodality has proven that in teaching English, multimodality allows you to create more interactive and effective environment. The main forms of multimodal teaching: the use of video and audio material in English of a professional orientation; combined reading and listening

(simultaneous reading of the text and listening to its audio recording); gamification of studying – the use of mobile applications and interactive platforms (Duolingo, Quizlet); project activities – the creation of multimedia presentations, video blogs, etc.; interactive tasks; use of the CLIL method (Content and Language Integrated Learning) involves the integration of teaching aids for the profile subject and learning English.

Analysis of the functioning of multimodal methods in the process of integrated teaching of professional English of future social workers showed its high effectiveness, since it provides a comprehensive development of language, cognitive and professional skills of applicants, and the integration of various types of speech activity contributes to better perception, assimilation and reproduction of professional English information.

We see prospects for further scientific exploration in determining the essence of a multimodal approach to integrated teaching of professionally oriented English of future social workers.

References:

1. Babeliuk O. A. (2018) *Stylistyka multimodalnosti: vid vytyokiv do zdobutkiv ta perspektyv* [Stylistics of multimodality: from origins to achievements and prospects]. Odesa: KP OHT. pp. 37-52. [in Ukrainian]
2. Hlyvinska L. K. (2018) *Obiekt neolinhvistyky – multimodalnist: zavdannia i rishennia*. [The object of neolinguistics is multimodality: tasks and solutions]. *Science and Education New Dimension. Philology*. VI (52). P. 177. [in Ukrainian]
3. Pak A., Yumrukuz A. A., Oskina N. O. (2025) *Multimodalnist u funktsionuvanni ta vykladanni inozemnykh mov (na prykladi koreiskoi movy)*. [Multimodality in the functioning and teaching of foreign languages (using the example of Korean)]. «Aktualni pytannia u suchasni nauky». 2025. No 1(31) 2025. p. 1329. [in Ukrainian] DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-1\(31\)-941-951](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-1(31)-941-951)
4. Deborah W. R. (2012) *Multimodal Interaction Analysis*. Peabody College. Vanderbilt University. Vol. 41. pp. 62-71. [in English]
5. Matthiessen C. M. I. M. (2015) *Halliday on Language*. The Bloomsbury Companion to M. A. K. Halliday. New York: Bloomsbury Academic. pp. 137-202. [in English]

MULTIMODALITY AS A CONTEMPORARY STRATEGY FOR INTERPRETING ENGLISH-LANGUAGE FICTION

Nataliia OSKINA,

*State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”,
Odesa, Ukraine*

The current stage in the development of the humanities is marked by an intensification of interdisciplinary connections and an active search for new research approaches to the analysis of literary texts. Particular attention is drawn to English-language literature, which, in the context of cultural globalization and the rapid development of digital technologies, increasingly functions as a multimedia phenomenon. Consequently, there arises a need for comprehensive methods of analysis that consider not only traditional linguistic or literary approaches but also the specifics of reception within a multimodal environment [4].

One such innovative approach is multimodal analysis, based on the idea of interaction among various modes—verbal, visual, auditory, kinetic, and others—

within a single communicative act. In the context of literary interpretation, multimodality is not only a descriptive tool but also a strategy for holistic understanding of the work, one that takes into account all components of aesthetic perception. Contemporary literary texts increasingly appear as complex semiotic systems in which verbal elements are closely linked with other sign systems, generating new meanings and influencing the reader [6].

Multimodality in literary analysis draws upon the social semiotic approach developed by Gunther Kress and Theo van Leeuwen. According to this framework, each mode has its own rules for meaning-making, yet only through interaction with other modes does a unified semiotic space emerge [4]. This approach makes it possible to study not only the verbal structures of a text but also its visual presentation, intonational features (in the case of audiobooks), reading rhythm and tempo, page design, digital navigation, and more. This is particularly relevant in the age of digital literature, where the boundaries between text and media content are increasingly blurred [1].

The multimodal strategy for interpreting literary texts involves engaging not only the verbal level but also other modalities that collectively create a multidimensional perception of the work. One of the key characteristics of this strategy is *integrativity*, which entails the combination of different forms of information presentation—visual, auditory, spatial, kinetic, and others. This enables a more holistic and multidimensional understanding of the literary text [4].

Another important feature is *interpretive flexibility*. During analysis or reading, the reader may draw on additional contexts—such as illustrations, film adaptations, theatrical performances, visual imagery, or music. These elements expand the interpretive horizons and may lead to new readings, which sometimes differ significantly from the original authorial intent [4].

Equally significant is the aspect of *interactivity*. The multimodal approach transforms the reader from a passive consumer of information into an active participant in the communicative process. The reader not only decodes the text but also experiences it, immersing themselves in the atmosphere created through other modalities [4]. This contributes to deeper emotional and cognitive engagement.

Ultimately, this strategy opens up a space for *reconceptualizing authorial intention*. By incorporating alternative forms of content delivery, the reader is able to uncover new meanings that may not be readily apparent within the traditional linguistic format. This enables a reinterpretation of the literary work in light of contemporary communicative practices and media formats [4].

In recent decades, English-language literature has seen increasing use of multimodal resources. For example, in Mark Z. Danielewski's *House of Leaves*, the visual organization of the text plays a crucial role in generating narrative tension: text fragments are presented at angles, mirrored, or shaped into labyrinths, mimicking the spatial disorientation experienced by the characters. Color contrasts (blue text, red inserts), font variation, and blank pages create a sensation of “reading space,” which becomes integral to the interpretive process [2].

Another example is the work of David Mitchell, particularly his novels *Cloud Atlas* and *The Bone Clocks*, where the author employs multilayered narration, shifts in time and genre registers, and stylistic switching between modes — from realism to science fiction, from diary entries to memoir fragments [5]. In such texts, the reader becomes an active interpreter who must integrate visual, stylistic, and structural elements into a coherent semantic whole [6].

Multimodality gains particular relevance as literary texts transition into the digital realm. In electronic novels with interactive elements, and in AR (augmented reality) literature, verbal text is merged with audiovisual effects, creating a unique reading experience. In some digital stories, the narrative structure changes based on the reader's choices — such formats demand active reception and promote reader engagement in the interpretive process [1].

The multimodal strategy of literary interpretation is implemented through various practical approaches that integrate verbal content with visual, auditory, and even digital means. A vivid example is the analysis of an English-language novel through its film adaptation. In this case, the reader or researcher can compare the visual representation of a character in the film with the author's description in the text. This not only deepens character understanding but also illustrates how perception varies depending on the mode of representation.

Another approach is the creation of visual essays or mind maps. With the help of graphics, symbols, and color schemes, the reader can convey a work's structure, central themes, or symbolism. This is particularly effective for visualizing complex literary concepts, as it activates spatial thinking and associative memory.

In the case of poetry, musical interpretations are especially suitable. Rhythm, intonation, and melody significantly affect the emotional reception of a poem. Musical accompaniment or performance can reveal layers of meaning that remain hidden in standard reading.

Multimodality is also manifested through dramatizations, theatrical performances, or digital platforms offering interactive adaptations of classic works. These formats make it possible to reinterpret a text not only on the plot level but also by changing its mode of presentation—through movement, facial expressions, visual effects, or gamified elements.

Beyond literary analysis, the multimodal approach is gaining importance in pedagogy, particularly in teaching English-language literature. Contemporary educational practices increasingly employ multimedia forms of text presentation: graphic novel adaptations, audio versions, video interpretations, and interactive platforms for narrative discussion. This approach fosters critical thinking and reader autonomy while expanding the scope of interpretation, allowing students to correlate verbal texts with their visual and auditory variants [3]. As a result, students develop multimodal reading skills necessary for navigating today's cultural landscape.

Thus, multimodality in the interpretation of English-language fiction proves to be an effective tool of contemporary literary analysis, offering opportunities for deeper, more critical, and creative engagement with literature. It enables readers to perceive a text in its multidimensionality and to situate it within a broader cultural and media

context. Given the continuous evolution of communicative practices, the multimodal approach offers an adequate means of understanding literature as a dynamic, living phenomenon of modern culture [4; 6; 1].

References:

1. Baldry, A., Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook*. London: Equinox.
2. Danielewski, M. Z. (2000). *House of Leaves*. New York: Pantheon Books.
3. Hall, S. (2007). *Raw Shark Texts*. Edinburgh: Canongate Books.
4. Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
5. Mitchell, D. (2004). *Cloud Atlas*. London: Sceptre.
6. Page, R. (2010). *Multimodality and Literature*. London: Routledge.

HOME READING AS A MEANS OF DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF LANGUAGE FACULTIES

Kateryna ZAITSEVA,
*State Institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
Odesa, Ukraine*

Formation of the communicative competence which consists of language, speech and socio-cultural components - is the basic purpose of studying foreign languages.

Different scientists studied the problem of formation of the communicative competence with the help of home reading, such as N.S. Borisco, Yu.I. Pasov., N.C. Sklyarenko and others. The home reading is the necessary component of the process of studying foreign languages, because foreign language proficiency foresees the active role of the reader who perceives and redoes both language and rich in content information, that literary text carries in itself. During the work with a literary text the students understand foreign language in its socio-cultural context, they study to analyse, to doubt the idea, rightness of hero's acts, to ground the judgements. However for today, mostly on home reading lessons, attention is paid to mastering the vocabulary and oral speech. However exactly the home reading allows to submerge in the atmosphere a literary work, epoch, country, certain environment.

The technology developed by the candidates of philological sciences V. V. Yevchenko, S.I. Sidorenko to these two works allows students to study English in its socio-cultural context and form communicative competence. Both authors offer the home-reading technology, which examines the study of the adequate understanding of text as integral unit, and also foresees forming students' speech competence, that is forming the skills of a language code mastery. The basic stages on this way of forming lexical, grammatical and speech competences with the purpose of avoiding linguistic difficulties of understanding and discussion of the literary text. Except formation of language and speech competences, the strategy of work with the literary text as one of forms of communication provides for forming the socio-cultural competence. Thus, the

technology of work with the literary text offered by the authors is directed on forming of all components of the communicative competence, from which a sociocultural component is considered a dominant, development of skills and abilities of understanding of sociocultural background of literary text, its problematic and literary-stylistic features, development of speech culture, study to percept any foreign language in a certain genre-stylish and time-cultural context.

The offered technology can be used both for the work at class or independent work, here a considerable accent is done on the tasks which are focused on the independent work and which stimulate a thinking process.

Such technologies are focused on formation of all main components of communicative competence: language, speech and socio-cultural ones.

Basic stages of forming the language component of communicative competence are formation of lexical and grammatical competences. It is achieved by the number of lexical and grammatical tasks.

Lexical exercises and tasks are different after the level and orientation. After the purpose and complication, they can be divided into three levels.

For the exercises and tasks of the first level it is enough to know the value of lexical units. After the study of values of lexical units, which are offered, it is recommended to the reader to find them in a text and see, how they are used by a writer contextually. Exercises on activation of vocabulary of work are farther offered. There are basic types of tasks at this level, for example:

1. Learn the words and expressions given in the suggested list of useful words and expressions. Recall the situations from the text in which they are used.
2. Find in the text sentences which mean the same as the sentences below.
3. Look at the sentences below. Choose the missing verb from the list on the right and put it into the correct form.

Considerable attention is paid traditionally to the problem aspects of the English vocabulary: to the phrasal verbs, use of adjectives, set-expressions and others like that. Such types of tasks are directed on fixing of these linguistic phenomena, as:

1. Replace the underlined words with the correct forms of the phrasal verb.
2. Fill in the gaps in the sentences below with a suitable preposition or postposition.
3. Look at these sentences, Pick out the missing phrasal verbs from the list on the right. Make sure you use the proper form of the verb.

The second level of lexical exercises and tasks is focused on discovering lexical units polysemy, including specificity of their contextual, figurative and phraseological functioning. It is suggested to the students to account for the value of words and combinations of words in sentences from the text, to comment on the contextual use of word, to choose synonyms, to find semantic accordances.

1. Here are some sentences from the text. What do you think the words in bold type mean?
2. Out of three options given below for each sentence choose the one which is closest in meaning to the word or phrase in bold type.
3. What do the words refer to? Comment on their usage.

The aim of the third level is to teach readers to see stylish and artistic-expressive variety of the English vocabulary and on this basis to form own skills of the adequate use of lexical units. It is suggested to mark the stylish sphere of the use of lexical unit (book, neutral, colloquial, out-of-date vocabulary), to comment on the expressive effect of the writer's usage of certain words and expressions, on the role of emotionally-marked adjectives and participles, to expose author's implication, means of creation of humour, irony and others like that.

1. Find the following words and phrases in the text. In this context do they denote the author's approval, disapproval or neither? Comment on the emotional effect of their usage.
2. The author uses many formal and literary words in the text. Match the formal words on the left with their synonyms which are less formal or neutral on the right.
3. The following adjectives are used in the text to make things sound more emphatic, impressive, humorous or attractive. Find the exact meanings of the words and explain their usage in the text.

Support of student's motivation, the tasks in the form of puzzles, cross-words, "torn words", tasks on logical thought are the necessary constituents of work with the vocabulary. The content of the tasks itself and formulation aim students at work with a text, for example:

1. Complete the puzzle using the adjectives from the text.
2. Complete the crossword using the clues to help you find the necessary adjectives used in the text.

The purpose of teaching the communicative competence is the development of speech competence skills. It is suggested to develop them in a monologue, dialogue that polilogue forms of language. For example:

1. Why did Anne call her little speech to Mrs. Barry "a pretty dignified way of speaking"? [2;225]
2. Whom do you like better, Julia as a person or Julia as an actress? Is it right to say that every woman in her life has something of an actress? Motivate your answer. [1;150]
3. Do you think Anne is good at judging people? Can her assessment of people's actions and characters be trusted? What can be said about the way of her talking about different people of Avonley? Do you think she is just or tactful in her judgement? Can her talking be called vain, self-centered, childish, immodest, or something else? [2;288]

The discussion begins with the questions, aimed on reproduction of events, recreation of logic of a story. Farther there is transition to the estimated questions which suggest to the reader to analyze actions and utterances of characters, to give them the estimation, explain, what character traits are exposed by different acts or utterances.

1. Summing up your first impressions of Julia, what kind of person do you imagine her to be? Do you feel you will like her? Why? [1;85]
2. Describe the tea party as if you were invited to it as a third participant. What would you say about the atmosphere of this party and the roles the girls play? [2;187]

3. Highlight what are the most important in the chapters you have read. [1;267]

The offered tasks aim a reader on a necessity to justify the conclusions on the basis of the text material.

Technologies of forming the socio-cultural competence are directed on the improvement of students' knowledge and world view. It is suggested to the reader to speak out in a verbal or written form according to the problematics of the text, to compare the vital experience to the situations which are described in the text, to comment on the features of characters' conduct conducts in their surroundings. Exactly on this stage a reader studies to see multi-level of the literary text and gradually passes from a superficial level, level of events and facts, through the second level, level of analysis and estimations of characters and their actions and relations, to the third, deep level of author's implications, author's style and author's "message" to the reader. Readers are displayed to the level of understanding the author's style and "mechanisms" of creation of different effects. It is suggested to them to be thoughtful concerning author's attitude towards heroes, events, utterances, by the paths of his/her expression, by the means of creation of humorous or ironical effects, to account for the possible reasons of writer using certain words or syntactic means and others like that.

1. What did Anne call "the whole big dear world"? In what way does it characterize her and her understanding of nature? Pick out some more lines from the text to prove your point [2; 68]
2. Find situations where you can feel the author's irony towards Julia. How does the author show his attitude to his heroine? In what way does it help to create Julia's image as an actress? [1;306]
3. In what way do you think a vain person is different from an ambitious person? Who can be called ambitious and who can be called vain in the text?

Prove your point. [1;112]

Formation of socio-cultural competence means work over its elements as such as students's socio-cultural familiarity.

1. What do you think about the long-favoured approach in education expressed in the motto "Children should be seen not heard"? Do you think some families and schools still support it? [2;41]
2. What have you learnt about Avonlea? In what way does the author picture the life of this town and its people? Pick out the details in the text that show that the scene is laid in a small provincial town in Canada. [2;38]
3. Why do you think the author calls one afternoon in the life of children of Avonlea "golden"? [2;258]

While doing all these tasks a student can conduct an inner dialogue with the heroes of the literary work, can understand their inner world which is exposed by the author before the reader. We consider the literary text as one of the important forms of communication, because every artistic work affects readers, their personality.

That's why on lessons of home reading of English literary work together with students we read such literary works as «Theater» by Somerset Maugham for the 2 course and «Anne of Green Gables» by Lucy Montgomery for the 3 course. During our lessons students may discuss events of the literary works from the point of view of definite characters. They create dialogues where they speak as if they were one of the

characters. They may even have general disputes involving all characters. Really during lessons of home reading of English literary work students study English in its socio-cultural context and form communicative competence.

Література:

1. Моем В. С. Театр : книга для читання англійською мовою : технологія роботи з текстом і філологічний коментар В. В. Євченко і С. І. Сидоренко: навчальний посібник / Євченко В. В., Сидоренко С. І. 3-тє вид., випр. та допов. Вінниця : Нова Книга, 2019. 364 с.

2. Л. М. Монтгомері. Анна з Грін Гейблз: книга для читання англійською мовою для студентів спеціальності “Філологія”/ технологія роботи з текстом і філологічний коментар В. В. Євченко. С. І. Сидоренко. 3-є вид., випр. Вінниця: Нова Книга, 2019. 440 с.

우크라이나 한국어교육에서 문학을 통한 치유적 접근 가능성

Антоніна ПАК,

ДЗ«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д.

Ушинського»,

Одеса, Україна

Йонгин СОН

старший викладач кафедри корейської мови

Намсеулський університет,

Чонан, Р. Корея

1. 들어가며

세계적으로 큰 관심을 모으는 우크라이나는 2022년 2월 24일 러시아의 전면침공으로 인해 오늘날까지도 세계적인 관심과 지원을 받는 상황에 처해 있다. 러시아의 전면침공이 시작된 순간부터 모든 우크라이나 국민은 두려움을 느끼고 스트레스를 겪고 있다. 우크라이나 니스 연구소(The National Institute for Strategic Studies: NISS)의 연구 결과에 따르면 우크라이나 국민의 40-50%가 심리 상담이 필요하다. 전시 상황에 처한 우크라이나 국민들은 집단적 트라우마 (collective trauma)는 물론 국민의 40-50%는 외상 후 스트레스 장애(post-traumatic stress disorder(PTSD))¹ 를 겪고 있다.

집단적 트라우마와 외상 후 스트레스 장애를 겪고 있는 전쟁 불안의 모호한 사회적 상황에서 학업을 이어가는 우크라이나 대학생들은 자신의 정체성을 확인하고 진로를 모색하는 등 다양한 활동을 적극적으로 해야 한다. 따라서 학업 수행과 진로 준비에 시간과 에너지를 쏟는 것 외에 ‘전쟁’이라는 매우 어려운 상황에 처해 있다. 이들이 전쟁으로 인한 ‘불안’, ‘두려움’, ‘혼돈’ 등 털어내고 타자와의 원만한 관계를 형성하고 치유가 될 수 있도록 우크라이나 한국어 교육에서도 그 역할에 대해 고민해 봐야 한다. 전쟁 상황 속에서 한국어와

¹ <http://surl.li/qgzhex> (검색일 : 2025.01.06)

한국 문학, 문화 등을 공부하는 우크라이나 대학생들에게는 문화적 역량인 이중문화역량(bicultural competence)에 대해서도 보다 섬세한 접근이 요청된다. 우크라이나와 한국 두 문화의 가치와 신념을 수용하고 두 문화 속에서 수용되는 행동 및 기능을 수행하는 능력 신장이 필요하다. 한국의 새로운 문화를 배우고 겪는 경험이나 이 과정에서 획득하게 되는 지식의 습득과 같은 일반적인 문화 이해 차원을 넘어, 지금의 이른바 정서적 위기(emotional crisis)에 대한 접근이 필요한 것이다. 즉, 문화역량을 바라보는 관점의 전환이 필요한 때이다.²

이 글은 우크라이나 U대학 한국어교육과에서 이루어지고 있는 한국 문학 교육에서 전쟁 트라우마 치유 가능성을 살펴보는 데에 목적을 둔다.

U대학 학습자들은 한국어 초급 학습자들이며 자국어 교육에서 문학교육을 이미 받은 학습자들이다. 초급 학습자들이지만 전쟁 상황 속에서 한국 문학작품을 읽는 학습자의 배경 지식과 경험이 문학작품과 어떠한 방식으로 연결되는지, 그 배경 지식과 경험이 어떤 양상으로 문학 읽기에 작용하고 있는지 실제 수업의 사례를 통해 확인하고자 한다.

연구 대상은 14명의 우크라이나 한국어 학습자이다. 학습자 모두 한국어교육 전공자이고, 자국의 문학교육을 통해 문학 장르의 특성에 대해 일정한 이해 능력과 일정한 수준의 문학 감상 능력을 지니고 있다. 본 수업은 2024년 11월에 온라인을 통해 이루어졌다. 교사가 제시한 시 텍스트는 이준관의 『나비』이다. 이준관은 우크라이나에서 소개되지 않는 작가이다. 그의 작품 『나비』를 선정하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 한국 내 대학 기관 한국어 교재에 수록되어 있다는 것이다. 둘째, 한국 대학 기관에서 정규과정 수업에서 교육되고 있다는 점이다. 셋째, 학습자들이 기존의 한국 문학 수업에서 접하지 못했지만, 인간의 보편적 주제를 담고 있다는 점이다. 선정된 작품은 학습자들의 실제 경험과 유사한 이야기를 담고 있지 않더라도, 학습자들이 경험하는 내면적 고충이나 갈등, 불안이나 혼란 등과 공명할 수 있는 텍스트라면 치유적 함의를 지닐 수 있기 때문에³ 이 텍스트를 선정했다.

2. 한국어교육에서 문학을 통한 치유적 접근을 위한 이론적 원리

우크라이나 한국어 교육에서 학습자 중심 능동적 교육이 이루어지기 위해서는 연구자들은 다양한 문학교육 방법론을 적용하여 다양한 교수-학습 방안을 제시하고 있다. 이

² 진가연·왕임창(2021), 「한국 현대시 교육의 정서 치유적 가능성 고찰」, 『한민족문화연구』 제75권 제75호, 10쪽.

³ 박진, 「문학치료의 문학교육적 적용에 관한 고찰 - 교양문학수업의 치유적 가능성을 중심으로 -」, 『문학교육학』, 2020, 197 - 226 쪽.

글은 외국어 교육에서 카터와 롱(R. Carter & M. Long)⁴ 이 제시한 언어(language), 문화(cultural), 개인적 성장(personal growth) 모형⁵과 최근 논의되고 있는 문학 치유적 관점⁶과 맥락을 같이 한다. 특히 문학 치료에서 문학을 통해 참여자가 정서적 안정과 위안을 얻으며 내적인 성장을 도모하는 점은 문학 치유적 접근과 개인적 성장 모델 간의 접점에 해당하는 것이기도 하다.⁷ 문학 치료에서 치유가 표현이나 지시에 의해서가 아니라 그 표현이 담고 있는 경험 내용에 의해서, 즉 과거에 경험한 자신의 슬픔이나 분노를 생생하게 재경험하고 그것이 교정될 때 일어나는 것이다.⁸

여기서 문학과 학습자 사이에 심리적·정서적 상호작용이 이루어진다는 것의 본질은 언어화되지 못한 채 몸의 기억으로 기억 공간에 남아 있는 과거에 경험한 일과 그 일로 인한 정서적 결을 학습자가 언어를 통해 재구하고 재발견해 내는 것을 의미한다. 이러한 일련의 정신 작용에 대해 철학에서는 자기 알아차림으로서의 ‘자기 인식’과 그것의 목적으로서 ‘자기 돌봄’을 기본으로, 이들이 대화를 통해 연결되어 타자에 대한 인식으로 확장된다고 본다. 이는 다시 말해 자신을 깊이 들여다보고, 타인의 생각과 비교해 봄으로써 의식의 영역을 확장하여 자신의 테두리 안에서는 생각하지 못했던 새로운 해결점을 발견해 가는 과정에 대응하는 것이다.⁹

이 글에서 주목하는 우크라이나 대학생의 경우, 자기 인식과 자기 돌봄의 관점을 적용할 수 있는 국면을 발견하게 된다. 전쟁이라는 특수한 상황에서의 정서적 고립이 심해지는 상황에서, 학습자와의 상황적 유사성이 드러나는 한국 문학 작품이나 상황 인식에서 화자의 태도 변화가 부각된 문학 작품은 학습자에게 정서적 반응을 촉발하는 계기로 작용할 수 있다. 한국 문학 작품 속 화자의 상황이나 태도를 학습자 자신과 비교·대조하거나 미처 지각하지 못했던 정서적 반응을 문학 작품을 통해 언어화하면서 자기 인식의 계기가 마련되기 때문이다. 또한 자기 인식적 활동의 일환으로 언어화한 반응을 기술하고 이를 매개로 상담자의 역할을 하는 교사와의 대화를 이어가거나, 이 과정을 거쳐 자신의 상황이나 감정을

⁴ 윤여탁(2013), 『문화교육이란 무엇인가: 한국어 문화교육의 버리[綱]』, 태학사, 147~159쪽.

⁵ 특히 개인적 성장 모델의 관점에서 문학 작품 읽기의 효용은 외국 문학이나 예술에 대한 지식, 경험과 같은 국제 이해 교육의 차원과 문화적 교양과 같은 세계 교육 차원에서 제한적으로 논의되어 왔다. 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국 문학 교육』, 한국 문화사, 2007, 74쪽.

⁶ 문학 치유적 관점은 작품에 대한 이해도 전제하지만, 개별 독자의 사연이나 사건과 같은 일상생활 경험을 끌어와 문학과 학습자 개인 사이의 심리적이고 정서적인 상호작용에 주목할 것을 요구한다는 점에서 구체적인 교육 장면에서 개별 학습자의 능동성이나 실제성의 차원을 극대화한 것이다. 진가연·왕임창(2021), 앞의 논문, 14쪽.

⁷ 한호정·이상우(2013), 「문학치료의 교육적 적용에 관한 논의」, 『비평문학』 제47호, 295-296쪽.

⁸ 변학수(2006), 『통합적 문학치료』, 학지사, 3쪽.

⁹ 진가연·왕임창(2021), 앞의 논문, 15쪽.

설명할 수 있는 키워드를 바탕으로 작품의 구절을 인용하거나 직접 글을 써 보는 활동을 수행¹⁰할 수도 있을 것이다. 앞에서 언급했듯이 문학 교실에서 학습자가 의식적으로 다루지 못했던 감정적 여과를 확인하며 주어진 상황을 직접 설명하며 새롭게 인식하는 자기 돌봄의 과정이 작품을 통한 문화적 역량인 이중문화 역량(bicultural competence)과 개인적 성장 모델과 연관된다. 한국 문학 교실에서 치유의 가능성을 확인하기 위해 다음 장에서는 실제 우크라이나 학습자의 양상을 살펴보도록 하겠다.

3. 한국어교육에서 문학을 통한 치유적 접근을 위한 교수-학습 방안

이 글은 **전쟁 트라우마 치유를 위한** 한국 문학 수업이 단순히 수동적이고 기능적인 언어 교육의 연장이 아니라, 우크라이나 한국어 학습자가 문학 작품을 읽고 즐기며 능동적으로 참여하여 개인의 성장을 이끌어낼 수 있는 수업을 목표로 한다.

먼저 도입 단계에서는 수업의 주제와 학습 목표를 소개한다. 학습자가 시 텍스트의 내용과 주제를 인식하고 자신의 배경 지식을 활성화하기 위해서는 텍스트를 제시하기 전에 시청각 자료인 노래 영상을 통해 감상 시간을 충분히 제공하여, 학습자의 경험과 정서, 감정을 이끌어낸다. 나아가 학습자가 노래 영상에서 파악한 정보를 수업의 주제와 연관 지을 수 있도록 도입 질문을 통해 학습 동기를 불러일으킨다.

전개 단계의 제시에서는 시에 대한 학습자의 의견을 파악하는 시 텍스트 읽기 활동을 한다. 수업을 통해 한국 시의 장르, 작가, 배경 등 기본 정보를 제시하고 문법과 어휘를 설명하고 학습자의 의견을 말로 표현한 후 동료 학습자들 앞에서 공유하고 감상문과 그림을 숙제로 하도록 한다.¹¹ 교수자는 새 어휘를 설명하고 문장 내에서의 문법에 중점을 두어 학습자가 실제 상황에서 이를 효과적으로 사용할 수 있도록 도와준다. 어휘 학습 후 과정에서는 학습자들이 시를 탐색하고 자신의 생각과 경험, 관심사와 근심 등, 현재의 감정과 마음 상태 등을 시 텍스트와 연결하여 정리한 후 자유롭게 표현하도록 교수자의 역할이 중요하다. 읽기를 통한 의미 구성 과정에서 학습자들이 읽은 시 텍스트에 지적으로만이 아니라 정서적으로도 참여할 수 있게 해준다.

이 과정에서 학습자들은 시 텍스트를 통해 한국의 문화를 인식하고 이해하고 모국 문화와 비교를 통해 비슷한 요소나 다른 요소를 발견할 수 있다.

¹⁰ 변학수(2006), 앞의 책, 24-25쪽.

¹¹ 초급 단계에서는 어휘나 문법이 쉬우면서도 학습자의 정서적 반응을 일으킬 수 있고, 한국인의 정서를 느낄 수 있다. 박경자(2014), 「외국인을 대상으로 하는 시문학 교육 방법」, 『한국어 교육 연구』 제1권, 35-56쪽.

마무리에서는 학습한 내용을 정리하고 학습자의 생각과 느낌 등을 표현할 수 있도록 다시 그림 그리기와 글로 표현하기와 같은 숙제를 제시한다. 한국 문학을 통해 형성된 문학 경험이 학습자들의 경험(감정, 마음 상태 등)과 교섭해 내적인 성장으로 이어지도록 교수자가 기여할 수 있다. 그림 그리기 활동, 글로 표현하기 활동 및 숙제를 이와 같은 방법으로 안내하면, 학습자들은 전쟁으로 인해 얻은 경험(감정, 상처)뿐만 아니라 자신의 의견을 글로 표현하기에 동원할 것이다.

Литература:

1. 박경자(2014), 「외국인을 대상으로 하는 시문학 교육 방법」, 『한국어 교육 연구』 제1권.
2. 박진, 「문학치료의 문학교육적 적용에 관한 고찰 - 교양문학수업의 치유적 가능성을 중심으로 -」, 『문학교육학』, 2020.
3. 변학수(2006), 『통합적 문학치료』, 학지사.
4. 윤여탁(2007), 『외국어로서의 한국 문학 교육』, 한국 문화사, 2007.
5. 윤여탁(2013), 『문화교육이란 무엇인가: 한국어 문화교육의 버리[綱]』, 태학사.
6. 진가연·왕임창(2021), 「한국 현대시 교육의 정서 치유적 가능성 고찰」, 『한민족문화연구』 제75권 제75호.
7. 한호정·이상우(2013), 「문학치료의 교육적 적용에 관한 논의」, 『비평문학』 제47호.

**СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ ВИКОРИСТАННЮ ШТУЧНОГО
ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ АНГЛОМОВНИХ
ПИСЕМНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ**

Галина МЕЛЬНИЧЕНКО,

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна*

Ірина ЛУК'ЯНЧЕНКО,

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна*

Актуальність. Саме поняття творчості виключає опору на штучний інтелект, адже заміна власної творчої діяльності на доробки інтелектуальних програм веде до втрати оригінальності мислення, здатності до продукування ідей, критичного мислення, до клішованості мовлення й мислення, позбавлення індивідуального стилю, у решті-решт, людина втрачає навички творчого самовираження взагалі. Усвідомлення потенційних загроз у формуванні особистості майбутнього викладача призводить до пошуку стратегій і технік усунення можливості залучення з боку студентів доробок штучного інтелекту в навчальному процесі.

В умовах навчання дисципліни «Творче письмо (англійська мова)» шляхи запобігання виникнення окресленої загрози залежить від форми навчання – дистанційного або в умовах реального аудиторного часу.

Якщо під час аудиторної роботи шляхи усунення незапланованого й неетичного використання ресурсів штучного інтелекту передбачають обмеження використання гаджетів, виконання спільних творчих робіт у режимі реального часу, використання техніки написання «від руки» тощо, то під час дистанційного навчання стратегії суттєво змінюються.

Емпіричний аналіз проблеми свідчить про те, що повністю запобігти використанню штучного інтелекту у виконання творчих робіт англійською мовою майже неможливо, але можна створити умови для того, щоб мінімізувати її вплив принаймні на виконавчому етапі, де це перешкоджає об'єктивному оцінюванню навчальних досягнень студентів. Для цього можна рекомендувати певні стратегії.

1. Змінення форми навчання.

Виконання й оцінювання творчої роботи під час *аудиторного (онлайн або оффлайн) заняття* на відміну від традиційного трактування його як частини домашнього завдання надає можливість обмежити доступ до технологій. З метою збереження коефіцієнту ефективності рекомендуємо пропонувати для

домашньої роботи тренувальні завдання, подібні до контрольних, використання штучного інтелекту при цьому не лише не зашкодить, а навпаки, озброїть студентів зразками й мовно-когнітивним матеріалом, необхідним для виконання базового завдання. Означені рекомендації підійдуть для творчих робіт академічного жанру – есе, листів, доповідей, оглядів тощо.

В умовах дистанційного навчання рекомендуємо зміну асинхронних форм виконання письмових робіт на *синхронні*, а індивідуальних на *кооперативні*, що може не лише сприяти розвитку навичок організації навчання, а й стати потужним мотиваційним фактором у роботі. Наприклад, використання техніки створення спільного продукту (планування, написання й редагування) в Гугл-документі в малих групах надає можливості відстежити етапи роботи, час виконання і затримки, викликані ймовірним пошуком інформації, якісні й кількісні показники виправлень тощо. Продемонструємо вправу малої форми, яку можна виконувати в парах (або трійках), під назвою «письмова бесіда». Метою завдання є розвиток непідготовленого діалогічного писемного мовлення, процедура виконання включає швидкий обмін писемними репліками в синхронному режимі на довільно обрану тему впродовж встановленого часу (1-2 хвилини). Основною вимогою є змістовність фраз, інтерактивність, уміння підтримати бесіду та змінити тему за потреби, лінгвістична й дискурсивна грамотність, об'єм висловлювань. (Зразок: – *What are we supposed to be doing now?* – *I guess speak on any topic in the written form.* – *Oh, great, then tell me what you think of the novel that has been on everybody's lips lately?* – *Which one?* – ...)

2. Персоналізація тем.

Персоналізовані завдання відповідають сучасним принципам персоналізації навчання в освітньому процесі і роблять навчальну діяльність актуальнішою відповідно до особистісних інтересів, потреб, цінностей й світобачення. Існує безліч творчих вправ, де принцип персоналізації підвищує інтерес і ефективність роботи, наприклад, «написання листа-поради від психолога». Метою завдання є розвиток непідготовленого монологічного писемного мовлення та базових навичок надання психологічної допомоги. Процедура виконання завдання передбачає три етапи (1) Підготовка карток з описом психологічної проблеми / опис студентами проблеми, яку він/вона не можуть самостійно вирішити, наприклад,

A. *I find communicating with my mother almost impossible! We fight every single day. She is always expecting me to do things her own way. What shall I do?*

B. *I've just broken up with my boy-friend and I'm trying to get back in the game. I am not doing well though, especially with my studies. Having missed several classes because of depression, I cannot catch up with the program now. What shall I do?* (Ситуації можуть бути й уявними, наприклад, сварлива дружина, агресивні однолітки тощо).

(2) Збір карток (якщо робота відбувається в аудиторії) / збір ситуацій і розміщення їх на платформі Wordwall або будь-якій іншій інтерактивній

платформі на окремих картках (в режимі Open the Box, Flashcards, Spin the Wheel).

(3) Випадковий вибір картки із проблемою і написання поради щодо вирішення проблеми.

(4) Фронтальне зачитування проблеми і поради щодо її вирішення.

Досвід апробації даної вправи на практиці свідчить про високу ступінь залученості, занурення й зацікавленості студентів, використання допоміжних ресурсів як засобу підбору вдалішої лінгвістичної одиниці або поняття, а не як способу генерування й оформлення ідей.

3. Подання завдання у такій формі, щоб його було важко виконати за допомогою штучного інтелекту.

В умовах сучасного розвитку технічного простору можливості штучного інтелекту майже необмежені, проте завдання, подані студентам в реальному режимі часу в невербальній формі і з часовим обмеженням здатні дещо пригальмувати або усунути бажання та ускладнити можливість використання таких ресурсів. Завдання у формі *слухового або наочного стимулу* здатне стимулювати творчі потреби, створюючи внутрішні передумови для писемної творчості. Наприклад, техніка «виконання нарисів під музику» ставить на меті розвиток написання розповіді/опису під музику, уяви, асоціативного мислення. Процедура його виконання спирається на два етапи: (1) прослуховування музичного уривку та створення чернетки з ключовими словами, що відображають образи, які виникають під час прослуховування; (2) написання розповіді / опису; (3) художнє читання написаного. Наявність чернетки й інтонаційно правильне оформлення є обов'язковою вимогою під час виконання завдання, що доводить доброчесність й авторство того, хто його виконує.

Іншою технікою є техніка «написання діалогу дійових осіб», під час виконання якої студенти отримують фотографію з двома особами, які спілкуються в різних умовах (напр., підлітки в холі школи, робітники офісу перед стендом з графіками тощо) / особи, яка розмірковує над чимось на фоні певного оточення (наприклад, хлопець над розгорнутою книгою, учитель біля двері класної кімнати тощо). Доброчесність під час виконання роботи підтверджується навіть шляхом спостереження за студентами: робота без опори на штучний інтелект супроводжується сміхом і жартами, якщо вона виконується в парах, а отже підвищує мотивацію до навчання. Небезпеку в даному випадку, однак, можуть становити такі сервіси для опрацювання наочної інформації, як Image Descriptor, Caption_Generator, Facebook AI, які можуть допомогти студенту створити опис малюнку.

4. Керування з боку викладача.

Управлінські процеси в даному виді навчальної діяльності передбачає присутність викладача на всіх етапах виконання роботи: (1) на початковому етапі – узгодження або перевірка плану або редагування чернетки; (2) на етапі виконання – спостереження за роботою у вигляді співучасника в гугл-документі зі спільним доступом; (3) на прикінцевому етапі – редагування й оцінювання презентації роботи, стимуляція рефлексії з боку студента (пояснення, як

створювався текст, що викликало найбільші складнощі тощо); організація сесії питань і відповідей для перевірки здатності розуміння проблеми саме в представленому ракурсі.

5. Використання сервісів для перевірки залучення ресурсів штучного інтелекту.

Унікальність штучного інтелекту проявляє себе навіть в його здатності до виявлення самого себе в рецензованих творах. Широкі ресурси детекції недоброчесності (GPTZero, QuillBot, BrandWell, AI Detection тощо) здатні досить точно виявити нетипові для студентів, відполіровані фрази та виявити підозрілий малопомітний контент. Хоча вони не є ідеальними, часто помиляються, але в поєднанні з інтуїцією викладача, знанням рівня кожного студента, можуть стати в пригоді та підтвердити або спростувати підозри.

Висновок. Сьогодні штучний інтелект часто стає в пригоді, замінюючи безплідні довготривалі пошуки інформації на отримання миттєвої конструктивної й досить надійної відповіді. Використання штучного інтелекту важко переоцінити в професійному житті під час підготовки до проведення уроків, пошуку конкретної відповіді на запитання, перевірки робіт різного типу. Однак надлишкове захоплення студентами штучними технологіями, особливо під час створення писемних текстів, загрожує втратою здатності до творчого сприйняття й опису дійсності, стагнацією мислення й невідповідністю заявленого професійного рівня, а отже зниженням ефективності виконання передбачених функцій. Найефективнішими стратегіями упередження загрозової перспективи є зміна форми й часу виконання творчих завдань, підвищення мотивації навчання, наскрізне керування творчим процесом та залучення сервісів перевірки ступеню доброчесності виконавця.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОПОМОГА ЧИ КОНКУРЕНЦІЯ?

Олена ТКАЧ,

*Вчитель англійської мови, Одеський ліцей №14 Одеської міської ради,
Одеса, Україна*

Штучний інтелект стрімко проникає у всі галузі життя, зокрема в освіту. Особливо помітним є його вплив у сфері викладання іноземних мов. Сучасні інструменти – від автоматизованих перекладачів до генеративних моделей, таких як ChatGPT – змінюють саму природу освітньої взаємодії. Це породжує ключове питання: чи виступає ШІ помічником викладача, чи загрозою його професійній ролі? Системи на базі ШІ здатні адаптувати навчальні завдання до індивідуальних потреб учня, ґрунтуючись на його попередніх помилках та рівні підготовки. Це відкриває нові горизонти для реалізації принципу індивідуального підходу.

Інструменти на кшталт ChatGPT дозволяють вчителю-мовнику швидко генерувати вправи, тексти, діалоги, вікторини та навіть інтерактивні ігри, що значно знижує навантаження на підготовчому етапі. Гейміфіковані платформи на базі ШІ, що використовують елементи змагання та досягнення, значно підвищують залученість учнів у навчальний процес.

Веб-інструменти на базі ШІ можуть бути ефективно імplementовані й у самостійну роботу учнів з англійської мови. Зокрема, інструменти як Grammarly, Write and Improve чи QuillBot здійснюють миттєву перевірку орфографії, граматики, стилістики, а також дають корисні поради, сприяючи розвитку самостійності учнів; ELSA Speak або VoiceGPT можуть бути корисними для мовної практики поза класом, забезпечуючи багаторазне повторення, моделювання ситуацій і роботу над вимовою.

Хоча деякі передбачення вказують на можливість автоматизації викладання, штучний інтелект не здатен замінити людський фактор – емоційну підтримку, емпатію, інтуїцію та адаптацію до міжособистісної динаміки. ШІ може спровокувати зловживання – учні можуть використовувати генеративні моделі для створення текстів без особистої участі, що нівелює цінність навчання. Це потребує перегляду підходів до оцінювання та формування критичного мислення. Звернемо увагу, що веб-інструменти на базі ШІ можуть помилятися у складних граматичних структурах, контекстах або культурних реаліях. Критично важливо – не довіряти їм беззастережно, а перевіряти результат.

Успішне впровадження ШІ вимагає від вчителя-мовника постійного вдосконалення цифрових навичок. Необхідна системна підготовка кадрів, а також зміна парадигми професійного розвитку. Взагалі, ШІ слід розглядати як інструмент, який розширює можливості вчителя, а не як заміну. Саме вчитель виконує роль посередника між учнем та ШІ, спрямовуючи використання технологій на розвиток мовної, соціокультурної та комунікативної компетентності.

Як підсумок зазначимо, що ШІ відкриває нові можливості у сфері мовної освіти, але не позбавляє необхідності в людському факторі. Баланс між автоматизацією та гуманізацією навчання є ключем до ефективного впровадження технологій. Вчитель, який оволодіє інструментами ШІ та інтегрує їх у свою практику, не тільки не втратить актуальності, а й стане провідником нової якості освіти.

AI AS A BRIDGE IN MULTILINGUAL LANGUAGE EDUCATION

*Nitza DAVIDOVITCH,
Ariel University, Israel
Aleksandra GERKEROVA,
Ariel University, Israel*

In today's increasingly globalized and diverse world, language education faces the dual challenge of addressing multilingual realities and responding to the needs of

learners affected by crisis, migration, and displacement. Traditional approaches often fall short in accommodating the complex profiles of students from varied linguistic, cultural, and cognitive backgrounds. Learners who experience war, forced migration, or trauma frequently encounter additional barriers to full participation in educational environments.

The demand for adaptive tools that can personalize and support language education is especially urgent in such contexts, where access to traditional resources may be limited or disrupted. At the same time, societies experiencing demographic changes due to migration require flexible educational strategies that support both integration and the preservation of linguistic identity.

Artificial Intelligence (AI) is emerging as a powerful tool to meet these challenges. From real-time communication support to adaptive learning environments and accessible content creation, AI offers innovative solutions that enhance engagement, comprehension, and autonomy in language education.

Artificial Intelligence has introduced a wide range of tools that facilitate communication across languages, helping educators and learners navigate multilingual environments. Among the most commonly used are AI-powered translation tools such as Google Translate and DeepL, which provide immediate access to basic comprehension of texts and classroom materials. However, beyond simple translation, AI tools increasingly support more dynamic and personalized forms of interaction.

Speech-to-text and text-to-speech applications improve accessibility by providing real-time transcription or audio output, assisting learners with sensory or processing challenges. Real-time captioning and multilingual interfaces help bridge language gaps in diverse classrooms. AI-generated subtitles and voiceovers make multimedia content more accessible to learners with varying needs, enabling more flexible and user-centered communication.

In situations of war and forced displacement, language learning becomes essential for access to education, communication, and integration into new environments. Learners in these contexts often face interrupted schooling, psychological stress, and the need to acquire a new language while preserving their native one.

AI-powered tools offer practical support by creating flexible and personalized learning environments. Platforms based on large language models – such as ChatGPT – enable interactive, context-aware language practice. Learners can ask questions, receive grammar or vocabulary explanations, and simulate conversations adapted to their proficiency level. This reduces anxiety and helps build confidence, especially for those who lack access to regular instruction.

In addition, AI-based Telegram bots such as Inream provide structured and responsive language practice directly through mobile messaging apps. These tools can simulate everyday dialogues, adapt to user progress, and deliver immediate feedback – making them effective for learners in unstable or resource-limited environments.

While basic translation tools are helpful for initial orientation, AI's strength lies in its capacity to foster deep language acquisition and learner autonomy. By supporting bilingual thinking, offering adaptive learning paths, and allowing private, self-paced

progress, AI empowers displaced learners to maintain continuity in their education and reestablish a sense of control in uncertain circumstances.

Despite the benefits of AI in language education, its implementation raises important ethical concerns and practical limitations.

Data privacy is a primary concern. Many AI-powered platforms collect user data to improve performance, but without robust protections, this data may be exposed to misuse – especially harmful for vulnerable populations.

Bias in AI language models is another challenge. These models are often trained on large datasets that may reflect dominant language patterns and cultural norms, leading to inaccuracies or underrepresentation of smaller languages and dialects.

There is also a risk of overreliance on AI, particularly in under-resourced systems where technology may be used to substitute, rather than supplement, human educators. However, AI should be viewed as a tool that enhances, not replaces, the teacher's role in creating meaningful learning experiences.

To use AI responsibly, it is essential to promote critical digital literacy. Learners and teachers alike must understand how AI works, recognize its limitations, and be equipped to evaluate and supplement the content it generates.

Artificial Intelligence holds significant potential as a bridge in multilingual language education. By providing accessible, adaptive, and personalized support, AI can help learners overcome linguistic barriers and continue their education, even in the face of crisis or displacement.

To fully realize this potential, AI must be implemented with care. Teacher preparation programs should include training on AI tools and their pedagogical implications. Curriculum development should reflect both technological possibilities and ethical responsibilities. Further research is needed to assess the long-term effects of AI-assisted language learning across diverse contexts and populations.

By combining technological innovation with human insight and responsibility, we can build language education systems that are more resilient, responsive, and inclusive of the complex realities learners face today.

Section 4

Digital Tools And Resources In Language Learning: Innovations And Best Practices

ВПРОВАДЖЕННЯ MOOCS (МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ) АБО ЇХ ЕЛЕМЕНТІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ

Лариса ГОНЧАР,

*ДНЗ Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу,
Україна*

В останні роки створення та дослідження MOOCs стало актуальним питанням як в Україні, так і за кордоном, разом зі стрімким розвитком інтернет-технологій, і багато платформ MOOCs з'являються, як гриби після дощу, такі як Coursera, Udacity, Edx, Prometheus, EdEra, British Council і тощо. Багато провідних університетів створюють власні навчальні програми MOOC. MOOC спричиняє революцію в способі навчання в цифрову та інформаційну епоху завдяки своїм видатним навчальним ресурсам.

Мета дослідження: Аналіз використання MOOCs у викладанні англійської мови та визначення можливостей їх впровадження або адаптації для самостійного вивчення здобувачами освіти.

Завдання дослідження: пояснити поняття MOOCs, їх структуру; проаналізувати наявні MOOCs з англійської мови, що відповідають потребам та рівням здобувачів освіти;

Визначити педагогічні умови та організаційні аспекти успішного впровадження MOOCs/їх елементів у навчальний процес;

оцінити потенційні виклики та шляхи їх подолання при використанні MOOCs для самостійного вивчення англійської мови здобувачами освіти.

Об'єкт дослідження: вивчення англійської мови здобувачами освіти.

Предмет дослідження: Методика використання MOOCs або їх елементів як засобу організації та підтримки роботи здобувачів освіти з англійської мови.

Методи дослідження: Теоретичні: аналіз наукової, методичної літератури з проблеми дослідження. Емпіричні: аналіз змісту MOOCs, педагогічне спостереження, аналіз результатів навчальної діяльності здобувачів.

Масові відкриті онлайн-курси (МВОК) почали отримувати значне висвітлення в ЗМІ у 2012 році, що збіглося з широким прагненням відомих університетів надавати безкоштовні онлайн-курси. МВОК надають не лише безкоштовний контент, але й структуру, подібну до курсу, включаючи реєстрацію, синхронну участь, періодичне оцінювання, дискусійні онлайн-форуми, інтерактивні симуляції та, що є найбільш актуальним для наших цілей, сертифікацію успішного завершення. МВОК переважно створюються елітними університетами, які обіцяють надати безкоштовну, якісну освіту необмеженій кількості здобувачів освіти [4].

Що унікального в MOOCs? Вони пропонуються безкоштовно, здобувачі освіти будь-якої вікової групи можуть взяти участь. Вони працюють за моделлю відкритого мережевого навчання. Це дозволяє учасникам спілкуватися поза межами традиційного навчального середовища, тим самим пропонуючи автономію та відкритість.

Аспекти залучення здобувачів освіти до участі у МВОК:

Відеолекції	Відеолекції у МВОК мають різні стилі презентації, від розмовних голів до лекторів-інструкторів. Тривалість відеолекцій, як правило, становить 5-10 хвилин кожна, з вбудованими відеовікторинами.
Оцінювання	Завдання оцінюються переважно за допомогою (а) питань з множинним вибором з автоматичним оцінюванням або завдань з програмування з автоматичним оцінюванням та (б) експертного оцінювання, коли студенти самі оцінюють і виставляють оцінки на основі визначеного набору рубрик.
Форуми	Це місце, де здобувачі освіти ставлять запитання, а інші відповідають на них, і є основним методом взаємодії між слухачами курсу та викладачами. Зазвичай форуми складаються із загальних обговорень, тематичних обговорень, відгуків про курс та технічного зворотного зв'язку.
Читання	Більшість МВОК не вимагають від студентів купувати книжки, і більшість матеріалів для читання доступні онлайн або надаються викладачами курсу;
Відеосесії в прямому ефірі	На додаток до щотижневих лекцій, проводяться відеосесії з викладачем курсу в прямому ефірі. Заходи: Пропонується низка навчальних заходів, щоб студенти могли перевірити своє розуміння концепцій курсу.
Додаткові відеоресурси	Це відео зі сценаріями, які допомагають зрозуміти сцени. Соціальні мережі Студентам пропонується продовжувати обговорення на спеціальних сторінках на інших платформах соціальних мереж, таких як Facebook та Google+.

Будь-хто може скористатися можливістю переглянути навчальні відео, навіть поспілкуватися на форумах з престижними професорами, яких ніколи не зустрічали. На відміну від традиційного навчання в аудиторії, такий вид навчання економить більше часу і є більш зручним. Найголовніше, що це підвищує рівність у навчанні [4].

Таким чином, МВОК є вільно доступними для будь-кого по всьому світу. Однак у більшості випадків ці курси не ставлять перед слухачами жодних вимог щодо участі в них і не пропонують офіційної акредитації.

Звичайно, існують і недоліки МВОК, такі як високий рівень відсіву, відсутність акредитації, непридатність для комплексної освіти, обмежена взаємодія з викладачами та відсутність перевірки особи студента, обмеження в обміні інформацією при недостатньому рівні знань, а також при низькому рівні інтернет-зв'язку маємо обмежений доступ до інформації.

Досліджуючи можливості МВОК та зважаючи на його популярність серед здобувачів освіти, виникла певна протидія з боку освітян, які вважають, що МВОК не можуть повністю замінити традиційне навчання. Це призвело до появи підходу, широко відомого як змішані МВОК, який став альтернативною моделлю поєднання традиційних і онлайн-стратегій для покращення викладання і навчання у навчальних закладах. МООС можна визначити як інтеграцію технологій МООС з традиційними заняттями та адаптацію МООС з великомасштабних до малих курсів. Дизайн змішаного МООС-курсу має характеристики та аспекти, які відрізняються від інших дизайнів курсів [1].

Очікується, що здобувачі освіти відвідуватимуть заняття для більш детальних лекцій та групових дискусій. Тому вони повинні взаємодіяти зі своїм викладачем й однолітками. Навчання за допомогою МВОК передбачає, що учасники переглядатимуть відео, братимуть участь в інтерактивних вікторинах, читатимуть конспекти уроків, дискутуватимуть з іншими студентами та братимуть участь у дискусійних форумах. Робота в соціальних мережах передбачає, що студенти будуть рефлексувати і ділитися своїм навчанням з іншими студентами через соціальні мережі [5].

Виділено кілька переваг МВОК саме для викладача, серед яких їхня здатність залучати до навчання студентів з різним досвідом і з різних місць, не висуваючи жодних попередніх умов. МВОК також дозволяють викладачам охопити глобальну аудиторію, пропонуючи закладам освіти можливість застосувати більш стратегічний підхід до онлайн-навчання, підвищити свою репутацію та дослідити нові моделі роботи. Крім того, МВОК надають учасникам доступ до високоякісних курсів, які викладають відомі професори та науковці з престижних університетів по всьому світу, а що важливо для викладачів англійської мови, вони часто є носіями мови. МВОК сприяють міжкультурним відносинам через взаємодію між студентами з різних культур [2].

Існують різні способи інтеграції МВОК у традиційні заняття. В одних випадках матеріали МВОК складають більшу частину курсу, в інших - використовується лише невелика його частина. У деяких випадках викладачі самі створюють матеріали для МВОК, а в інших - використовують наявні МВОК, розроблені іншими викладачами.

Одним із підходів до інтеграції МВОК у традиційні курси є модель «перевернутого класу», коли здобувачі освіти переглядають матеріали МВОК за межами аудиторії.

Ця модель сприяє активному навчанню і дозволяє отримати негайний зворотний зв'язок від викладача та одногрупників, що сприяє глибшому розумінню матеріалу. Навчальний час присвячується дискусіям, розв'язанню

проблем і спільній діяльності, що сприяє кращому розумінню і застосуванню концепцій.

Інший підхід - доповнювальна модель, коли контент МВОК використовується для доповнення та збагачення чинної навчальної програми. Ця модель дозволяє здобувачам освіти вивчати теми глибше і з різних точок зору. У цьому випадку МВОК надають додаткові навчальні ресурси, такі як тематичні дослідження, симуляції або лекції експертів, що доповнюють очне навчання.

Третій підхід - це модель заміщення, коли МВОК частково або повністю замінюють певні компоненти традиційного курсу, такі як лекції чи читання. Цей метод дозволяє викладачам зосередитися на проведенні дискусій, наданні індивідуальної підтримки чи інших високоефективних освітніх практиках, які можуть бути обмеженими у традиційному навчальному процесі.

Можна сказати, що ефективність змішаного навчання та MOOCs залежить від якості контенту, навчального дизайну та здатності викладачів ефективно інтегрувати онлайн та офлайн навчальний досвід.

Важливо враховувати різноманітні потреби, стилі навчання та вподобання здобувачів освіти при розробці та впровадженні MOOC, щоб вони були дійсно інклюзивними, цікавими та корисними для всіх учасників. Змішане навчання та масові відкриті курси пропонують перспективні шляхи для вдосконалення та трансформації традиційної освіти, використовуючи сильні сторони як онлайн, так і очного навчання [3].

Онлайн-навчання за допомогою масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) є однією з нових технологій у сфері освіти. МВОК, як нова технологія, еволюціонує в нову педагогіку на користь викладачам і здобувачам освіти. Однак, щоб повністю реалізувати їхній потенціал, дуже важливо розв'язувати проблеми і занепокоєння, пов'язані з їхнім впровадженням, а також постійно оцінювати та вдосконалювати інтеграцію МВОК у традиційні курси, щоб переконатися, що вони позитивно впливають на навчальний процес і результати навчання студентів.

Література:

1. Deyi Li. (2024). Massive Open Online Course (MOOCs) English Courses Based On Hamiltonian Deep Neural Network. *Journal of Electrical Systems*, 20(3s), 2640–2652. doi: <https://doi.org/10.52783/jes.3160>
2. Febrianti, L. Y., Devina & Ningsih, R. Y. (2021). BIPA for Business Communication Learning Model Development through MOOC. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 704(1), 012033. doi: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/704/1/012033>
3. Bing, W. (2017). The College English Teaching Reform Based on MOOC. *English Language Teaching*, 10(2), 19. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n2p19>
4. Williams, R. T. (2024). An Overview of MOOCs and Blended Learning: Integrating MOOC Technologies into Traditional Classes. *IETE Journal of Education*, 1–8. doi: <https://doi.org/10.1080/09747338.2024.2303040>
5. Yaseen, I., & Demir, Ç. (2021). MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSES) AS AN ADVANCED TECHNIQUE TO STUDY ENGLISH LANGUAGE. *European Journal of English Language Teaching*, 6(4). doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i4.3689>

МУЛЬТИМОДАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Інна МИРКОВІЧ,

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського»,
Одеса, Україна*

Ефективне використання мультимодальних можливостей, які надають сучасні інформаційно-комунікаційні технології, сприяє ефективності навчального процесу та доступності використання матеріалу. Впровадження мультимодальних форм у процес навчання залучає різні сенсорні канали для глибшого засвоєння матеріалу та активізує розумову діяльність. Ці форми є більш мобільними, інтерактивними та ефективними у порівнянні з традиційними методами. І сьогодні мультимодальні форми навчання стають неодмінними складовими навчального процесу.

Проблему мультимодальності в освіті досліджували такі українські вчені, як: Т. Білецька, Л. Биркун, Т. Бобошко, М. Велущак, В. Кремень, О. Крекотень, С. Лебедева, Л. Макарук, К. Осадча, С. Сисоєва, Г. Твердохліб, М. Ткач, А. Юмрукуз та такі зарубіжні науковці, як: В. Azaoui, С. Develotte, Е. Bettinger, S. Loeb, Miller P. E. Taylor, M. Tellier, T. Van Leeuwen. Однак в їх роботах більше акценту приділялося питанням мультимодальної практики комунікації та взаємовпливовій комбінації вербальних та невербальних засобів комунікації. В нашій роботі ми розглянемо мультимодальні можливості інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі педагогічних ВЗО, що й виступає *метою* цього дослідження.

Мультимодальна стратегія навчання, за Л. Сірським, це «комплексний підхід до освітнього процесу, який задіює декілька каналів сприйняття інформації учнями чи студентами. Мета мультимодального навчання полягає в тому, щоб надати можливість здобувачам освіти розвивати: критичне мислення, творчість, співпрацю, комунікативну взаємодію та ініціативність» [4]. Мультимодальна стратегія, як зазначають Н. Морзе, М. Василенко, Є. Смирнова-Трибульська, може слугувати дієвим інструментом для поліпшення результатів навчання. Вона надає можливість викладачам творчо використовувати цифрові технології, удосконалювати професійні навички і більш частотно застосовувати мультимодальні засоби в освітньому процесі. Більшість викладачів добирає ресурси, що відповідають психологічним, віковим та мовним особливостям здобувачів, спираючись на такі дидактичні критерії, як: доступність, посиленість, надійність, якість, придатність, інтерактивність, привабливість матеріалів» [3, с. 156]. Вчені М. Ткач та Л. Ларікова описують мультимодальність як «комунікативний процес, що орієнтовано на одночасне застосування трьох способів комунікації, як-от: вербальних, невербальних та кінетичних, які демонструють тісну взаємодію між собою, можуть замінювати, порівнювати, супроводжувати, знижувати чи підсилювати комунікативні функції один одного» [5].

Л. Макарук окреслює мультимодальність як «процес комбінування декількох модальностей у контексті соціальної взаємодії, засновуючись на їх структурі, семантиці або риторичній функції» [1, С. 345-346]. Відповідно можливості комбінування різних модальностей, то зарубіжні вчені Р. Керн та Ч. Девелоте розподілили всі комунікативні повідомлення на два види: низькомультимодальні та високомультимодальні. Перші, а саме, низькомультимодальні, охоплюють чати або електронні повідомлення, де інтеракція проходить на базі на письмового викладу інформації. Писемне мовлення в такому випадку вважається мультимодальним, тому що охоплюються крім вербальних повідомлень, ще й невербальні, а саме, вибір шрифту, розміру, кольору, спеціальне розташування на сторінці, тобто все, що надає тексту експресивності. Другі повідомлення, а саме, високомультимодальні, включають слухове, зорове і графічне опертя» [7], в таких матеріалах, стверджує С. Боднар, передбачається переплетіння «візуального контенту: моделей, ілюстрацій, схем, графіків, відео фрагментів, аудіофайлів та музичного супроводу часто з вербальним наповненням емоційного змісту» [6].

Л. Мирковіч підсумовує інформацію про «мультимодальне навчання» стосовно освітньої галузі, яку вчена трактує як «інтеграцію різних видів комунікації з активним використанням цифрових технологій в освітньому процесі та із залученням вербальних та невербальних модусів, які взаємодіють, посилюють та взаємозамінюють комунікативні функції один одного та надають емоційності висловлюванню» [2, С. 1444].

Для забезпечення повноцінної комунікації під час мультимодального навчання викладач проводить «копіювання та поширення відеопродукції, відображення фізичних об'єктів і фіксацію миті, створення динамічного зображення у форматі розгорнутих візуально-смыслових структур, візуальний супровід інформації, можливість сприймання візуальної інформації у будь-якому форматі та можливість опосередкованої візуальної комунікації». Також перевагою такого виду навчання є можливість працювати з мультимедійним гіпертекстом з великою кількістю зв'язків і посилань на інші джерела інформації. Порівнюючи друкований текст і гіпертекст, треба зазначити, що студентам на всіх етапах навчання цікавіше працювати в Інтернет середовищі, оскільки всі Web-матеріали є реальними, сучасними й актуальними, що й підвищує мотивацію під час виконання різноманітних завдань і наділяє можливістю краще сприймати й запам'ятовувати навчальний матеріал. Динамічне подання матеріалу, його наочне представлення, створення комфортного середовища для сучасного навчання, активізація навчальної діяльності, постійне оновлення навчального матеріалу, користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідковими системами, автоматизованими бібліотечними системами, електронними журналами – все це допомагає підвищити якість підготовки здобувачів освіти.

Відтак, констатуємо, особливостями мультимодального навчання в умовах університетської освіти є інтеграція цифрових технологій в освітній процес;

запровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій, що надають можливість більш глибокого розвитку креативності студентів; співдіяння вербальних та невербальних модусів, що посилюють ролі друг друга і більш результативно впливають на мовці чи слухача; залучення міжпредметних зв'язків, що підтримують інтегрований характер навчання; створення на заняттях атмосфери креативності та інноваційного наповнення. І інформаційно-комп'ютерні технології сприяють створенню такого навчального середовища, де викладачі та здобувачі освіти зможуть у зручних для себе обставинах здійснювати освітній процес на засадах мультимодальності.

Література:

1. Макарук Л. Л. Мультимодальність сучасної англомовної масмедійної писемної комунікації : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 424 с.
2. Миркович І. Л. Мультимодальний підхід до навчання студентів магістратури гуманітарних спеціальностей англомовних презентацій. *Вісник науки та освіти*. 2025. Вип. 31. С. 1436-1446.
3. Морзе Н. В., Василенко М. В., Смирнова-Трибульська Є. М. Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності педагогів закладів середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. Вип. 10. С. 149-165.
4. Сірський Л. Що таке мультимодальне навчання та як використовувати його в онлайн-курсах. Блог Л. Сірського. 2023. URL : <https://kwiga.com/ua/blog/sho-take-multimodalne-navchannya-ta-yak-vikoristovuvati-jogo-v-onlajn-kursah>.
5. Ткач М. М., Ларікова Л. А. Мультимодальні методи навчання у фаховій підготовці студентів мистецьких спеціальностей. *Академічні візії*. 2024. Вип. 36. С. 2-9.
6. Bodnar S. Non-verbal code information in the English textbooks. *Annals of the University of Craiova. Philology. Linguistics*. 2020. N 42 (1-2). P. 244-252.
7. Kern R., Develotte Ch. Screens and Scenes: Multimodal Communication in Online Intercultural Encounters. New York: Publisher: Routledge. 2018. 312 p.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕРВАГ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Оксана ЯРМОЛОВИЧ,

Військова Академія,

Одеса, Україна

Ірина ПОПОВИЧ,

Одеський Національний Університет ім. І.І.Мечникова,

Одеса, Україна

Мовна підготовка у Збройних Силах України є критично важливою для вдосконалення та адаптації системи навчання відповідно до актуальних вимог керівних документів та потреб взаємодії військ. Англійська мова є однією з основних мов взаємо сумісності Збройних Силах України з державами-членами альянсу НАТО, вступ до якого є можливістю для України вийти на новий рівень державної безпеки (Вступ України до НАТО: переваги та недоліки членства,

2022). Відповідний рівень іншомовної комунікації, тобто знань англійської мови військовослужбовцями сприяє можливості військовослужбовцям брати участь у прийнятті рішень, спрямованих на формування сучасного середовища євроатлантичної безпеки, підвищить інвестиційну привабливість нашої країни, встановлення та утримання стабільності і безпеки на території України. Сучасний підхід до викладання іноземної мови (далі ІМ), а саме англійської мови, потребує мобільності в перегляді методичного інструмента і його використання. Не тільки технічні, а і «зовнішні» тобто поза аудиторні умови змінюють методику викладання і процес навчання ІМ.

Стан війни, в якому знаходиться зараз Україна, призвів до необхідності використання дистанційної форми навчання англійській мові, як форму організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах (далі ВВНЗ) на рівень обов'язкової умови. Організація (впровадження) дистанційного навчання потребує застосування сучасних електронних засобів- навчального програмного забезпечення, цифрових інструментів для покращення якості вивчення англійської мови та забезпечення доступу до знань здобувачам військової освіти та їх викладачам (Методичні рекомендації. Наказ від 23.07.2024. № 898.).

Згідно з теорією технологічних змін людство пройшло п'ять технологічних укладів: перший характеризується застосуванням парових двигунів і розвитком машинобудування, другий – механізацією виробництва, створенням транспортної інфраструктури, третій базувався на промисловому виробництві і використанні електроенергії, четвертий є початком поширення комп'ютерів, п'ятий спирається на досягнення мікроелектроніки, інформатики, генної інженерії.

Зараз відбувається перехід до шостого технологічного укладу, який полягає, в тому числі, в використанні нанотехнологій, програмного забезпечення, яке імітує інтелект за допомогою цифрових інструментів та комп'ютерних технологій. Наразі в педагогічному процесі активно використовується низка цифрових інструментів (далі ЦІ). Насамперед, їх використання дає можливість якісно проводити дистанційні заняття, як практичні, так і лекційні, як аудиторні, так і самостійні. ЦІ сприяють навчальній комунікації, тематичному спілкуванню протягом занять. Сприяння пошуку необхідної інформації, її втілення в навчальний процес також є одним з вкладів використання ЦІ в дидактику (Овчарук, Іванюк, 2020, с. 48-54.).

За допомогою цифрових інструментів при навчанні ІМ формується низка навчальних систем:

- системи керування навчальним процесом (Moodle, Google Classroom, Blackboard learn, Canvas). Вказані ресурси, перш за все, сприяють керуванню, модеруванню всім процесом навчання англійської мови, куди відноситься спілкування, взаємодія, опитування, пошук і розміщення інформації.
- системи формування колективної навчальної роботи (Microsoft Teams, Google Workplace, Trello, Zoom). Ці ресурси сприяють

спільній комунікативній праці, можливості сумісно редагувати або змінювати текст,

- системи оцінювання навчального процесу (Kahoot, Quizizz, Edpuzzle, Socrative). Ці і подібні ресурси сприяють і полегшують оцінюванню знань і навичок набутих курсантами протягом всього навчального процесу.
- системи надання та обміну інформацією, (You Tube, Soundcloud, google Docs, Dropbox, Google Drive). Вказані ресурси сприяють пошуку баз даних, інформації, інформаційних полів, акумулюванню інформації різних напрямків, їх підготовки до представлення.
- системи формування доповненої реальності (Google Expeditions). Ресурси, які дають можливість втілювати набуту інформацію, як знання в практичні навички, тобто проводити їх демонстрування в реальних умовах (Järvis, Tambovseva, Virovere, 2021, с.13-22).

Дистанційна форма навчання в вищих навчальних закладах (ВНЗ) України довгий час відігравала другорядну роль, допоки епідеміологічні обмеження та військові дії не вивели інтернет ресурси для колективної форми роботи на масовий рівень. Освітній простір завжди базується на законодавчих нормах. В Україні застосування дистанційної форми навчання вимагало ухвалення низки документів: наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», «Національної доктрини розвитку освіти», «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні», «Національної програми інформатизації». Наукові конференції досліджують використання дистанційного навчання через мережу Інтернету, цифрові платформи, спеціалізовані ресурси, зокрема у навчальних закладах, що готують майбутніх офіцерів.

Аналіз теоретичних джерел та вивчення програм підготовки офіцерів у Військовій академії (м. Одеса), Одеському державному екологічному університеті, Одеському національному університеті ім. І.І. Мечникова та Національному університеті «Одеська морська академія» засвідчили доцільність та ефективність застосування дистанційної освіти у ВНЗ. Інформація науково-методичних джерел підтверджує ефективність дистанційної освіти, проте умови воєнного часу в Україні суттєво ускладнюють реалізацію її потенціалу. Переваги такого навчання включають індивідуальний темп, свободу вибору способу засвоєння інформації та реагування на зміст програм. Це дає можливість курсантам бути самостійними у навчальному процесі. Водночас, специфіка побуту курсантів у військових навчальних закладах ускладнює повноцінне впровадження індивідуального підходу, особливо під час воєнного стану (Чепкій, Скачков, Єфимчиков, Маслій, Набок, Попович, 2017, с.38-45).

Мобільність і незалежність від фізичного місцезнаходження під час навчального процесу має особливе значення для курсантів і слухачів ВВНЗ, ось чому цифрові системи формування і керування навчальним процесом достатньо несподівано увійшли в життя військових навчальних закладів. ВВНЗ мають свою специфіку імплементації принципів дистанційного навчання. Незважаючи на

переваги для обох сторін освітнього процесу, існують об'єктивні обмеження, що унеможливають повний перехід на дистанційне навчання у військовій освіті. Однак, часткове і гнучке впровадження окремих елементів цієї форми здатне суттєво покращити якість та доступність освіти у ВВНЗ, адаптувати її до сучасних викликів та умов (Яковенко, 2019, с.107-110).

Окремі елементи принципу центричності освітнього процесу можливо реалізовувати в межах вибірових освітніх компонентів. Дистанційне навчання забезпечує рівні можливості для курсантів із різним рівнем підготовки, сприяє розвитку індивідуального стилю навчання. Воно також пов'язане з адаптивністю: навчальні матеріали створюються з урахуванням особливостей майбутніх військовослужбовців. Розробка таких курсів потребує зусиль викладачів та інженерів, але результатом стає формування необхідних автоматичних навичок.

Викладання з використанням дистанційних форм вимагає від викладачів підвищення кваліфікації, однак зменшує навантаження при зростанні кількості слухачів. Ця перевага особливо актуальна для спеціалізованих вищих навчальних закладів, таких як ВВНЗ. Ще однією перевагою є ефективніше використання часу: зникає потреба у фізичному переміщенні до навчального закладу, а завдяки аналітиці електронного навчання оперативніше вносяться зміни до програм (Podmurnyi, 2023).

Дистанційна форма сприяє економії коштів (менше витрат на транспорт, енергію, друк матеріалів) та зниженню шкідливих викидів. У ВВНЗ ці переваги частково реалізуються під час самопідготовки курсантів. Заміна друкованих матеріалів цифровими є універсальною перевагою, яка може бути реалізована у будь-якому навчальному закладі. Перевага формалізації даних освітнього процесу стосується ВВНЗ, як і кожного вищого навчального закладу. Вона дозволяє об'єктивно оцінювати результати, формувати прогнози, вдосконалювати освітні технології. Збереження і захист освітньої інформації забезпечують конфіденційність даних курсантів і викладачів. Це важливо як з міркувань безпеки, так і з погляду ефективності навчального процесу.

Сучасні цифрові інструменти є базою формування дистанційної форми навчання іноземної мови в вищих військових навчальних закладах.

Література:

1. УКРАЇНА в Європі і світі. «Вступ України до НАТО: переваги та недоліки членства». (2022).

https://pidruchniki.com/1787010755637/politologiya/vstup_ukrayini_nato_perevagi_nedoliki_chlenstva

2. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України. (23.07.2024, 23 липня). https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/89634/

3. Овчарук, О.В. and Іванюк, І.В. (2020) The state of readiness of teachers to use the tools of information and educational environment for the implementation of distance learning in quarantine caused by COVID-19 *Нова педагогічна думка*, 3 (103). (48-54).

4. Чепкій В.В., Скачков В.В., Єфимчиков О.М., Маслій О.М., Набок В.К., Попович В.І. (2017). *Теорія та практика самостійної роботи у вищому військовому навчальному закладі*. Одеса.

5. Яковенко Н. (2019). Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів Вищих військових навчальних закладів. *Теорія та методика навчання (з галузей знань)*. 18. 3(25). С. 107-110.
6. Jarvis M., Tambovceva T., Virovere A. (2021). Scientific innovations and advanced technologies in higher education. *Futurity Education*. 1(1). (13-22)
7. Podmurnyi S. (2023). Provide Lessons Using Interactive Software. 11. 16 Ways Teachers, Parents And Communities Can Leverage Tech To Improve Educational Outcomes. 23.
<https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2023/01/23/16-ways-teachers-parents-and-communities-can-leverage-tech-to-improve-educational-outcomes/?sh=4f6537de32aa>

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ
(НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Ш.БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЕЙР»)**

Евеліна БОЄВА,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К.Д. Ушинського»,

Одеса, Україна

Елеонора ПОПОВИЧ,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К.Д. Ушинського»,

Одеса, Україна

Особливої уваги потребує порівняльний аналіз перекладів, здійснених перекладачами різної статі, адже їхній когнітивний підхід, світоглядні орієнтири та стилістичні рішення можуть суттєво впливати на кінцевий текст. Водночас сучасна перекладознавча наука все ще недостатньо досліджує вплив гендерної ідентичності перекладача.

Гендерні аспекти літературної творчості та перекладу є однією з ключових тем сучасного літературознавства та перекладознавства. На сьогодні жіноча література посідає вагоме місце в літературному процесі, оскільки вона відображає соціальні трансформації, становище жінки у суспільстві, її внутрішній світ, переживання та боротьбу за власну ідентичність. Зазначимо, що жіноче письмо має власні стилістичні, лексичні та прагматичні особливості, що можуть бути трансформовані або навіть втрачені в процесі перекладу.

Зараз «жіноча література» зазвичай відноситься до художньої літератури та поезії, написаної жінками, іноді також до полеміки фемінізму з кінця вісімнадцятого століття; його також можна поширити на жіночі листи, щоденники та автобіографії [4].

Жіночі цінності дуже часто відрізняються від чоловічих. В. Вулф простежує, як це впливало на саму структуру прози, зокрема вікторіанського роману. Жінка мусила писати, постійно наражаючись на сувору критику, яка судила з погляду чоловічої традиції [1, с. 427]. Класична англomовна жіноча проза охоплює широкий спектр жанрів, кожен з яких має свої унікальні риси, теми та стилістичні особливості. Жінки-письменниці внесли значний внесок у розвиток світової літератури, досліджуючи різні аспекти життя, соціальні проблеми та внутрішній світ людини.

Художній твір, написаний автором-жінкою чи автором-чоловіком, несе в собі певний відбиток авторської гендерної особистості, відображеної на різних рівнях побудови тексту. Але і гендерна ідентичність перекладача чи перекладачки має відобразитися на інтерпретації авторського художнього задуму.

Що стосується Шарлотти Бронте, то на її індивідуальний стиль вплинула ціла низка особистих факторів, її світосприйняття та внутрішній запал. У романі «Джейн Ейр» пейзаж грає одну з ключових ролей. Адже пейзаж та його символіка у романі виконують низку важливих функцій. Природа, описана видатною письменницею, завжди була неподільною частиною багатьох художніх творів. Це свідчить про те, що пейзажні описи виконують важливу функцію як окремих персонажів твору, так і всього тексту загалом. Завдяки пейзажним вставкам читач може зрозуміти не лише стан людини, а й відчутти трагізм твору чи епохи, відбитої у ньому.

Перший розділ починається саме з пейзажного фрагменту, який, здавалося б, не має самостійного значення, оскільки є тлом описуваних дій героїв, але фактично є мотивуванням їх планів, що змінилися: «...*We had been wandering, indeed, in the leafless shrubbery an hour in the morning; but since dinner the cold winter wind had brought with it clouds so somber, and a rain so penetrating, that further outdoor exercise was now out of the question*» [5, p. 2].

«Уранці ми, правда, блукали з годинку алеями серед безлистих кущів, однак по обіді (місіс Рід, коли не мала гостей, обідала рано) холодний зимовий вітер нагнав чорнючі хмари й сипнув таким дощем, що ні про яку вилазку надвір не могло бути й мови» [2, с.14] - переклад Дмитра Щербини.

«Правда, вранці ми з годинку поблукали безлистою садовою алеєю, але по обіді (коли не було гостей, місіс Рід обідала рано) холодний зимовий вітер нагнав такі темні хмари й пустився такий пронизливий дощ, що ніхто навіть не думав знову виходити надвір.» [3, с.8] – переклад Олени Ломакіної.

Д. Щербина вживає «алеї серед безлистих кущів», тоді як О. Ломакіна адаптує «*shrubbery*» як «садова алея». В оригіналі *shrubbery* – це саме чагарники, тому варіант Дмитра точніший. Однак Олена додає узагальнене «садова», що може бути виправданим в контексті.

Перекладач додає емоційне забарвлення через розмовне слово «чорнючі», що створює більш драматичний ефект. В той час як перекладачка зберігає стриманість, яка ближча до стилю оригіналу («*so somber*» – «такі темні»). Олена Ломакіна передає ефект дощу через прикметник «пронизливий», що більш точно відповідає «*penetrating*». Дмитро Щербина використовує фразу «сипнув таким дощем», що додає розмовності й більшої образності. Переклад О. Ломакіної ближчий до оригіналу за змістом, адже вона передає «*out of the question*» як «ніхто навіть не думав». Д. Щербина більш емоційний і додає «ні про яку вилазку», що робить текст більш виразним.

Розчарування головної героїні роману Джейн Ейр нерозривно пов'язані з пейзажем. Авторка створює лірико-психологічні замальовки. Вона малює тужливу, дощову, вітряну погоду: небо вкрите хмарами, стоїть нестерпний холод. Героїня переживає важкий час у своєї тітки, де діти нещадно знущаються з неї, а місіс Рід постійно карає бідну дівчинку. Тугу і похмурий настрій Джейн найкраще передають осінні та зимові пейзажі. Емоційність опису досягається завдяки широкому використанню у романі епітетів.

«It offered a pale blank of mist and cloud; near a scene of wet lawn and stormbeat shrub, with ceaseless rain sweeping away wildly before a long and lamentable blast» [5, p. 3].

«На її задньому плані висіла бліда заслона туману та хмар; на передньому -простягався мокрий лужок з пошарпаними бурею кущами й безперестанку цебеніли струмені дощу, несамовито гнані довгим поривом скиглявого вітру» [2, с. 15] - переклад Дмитра Щербини.

«Удалині тягнулася бліда туманно-хмарна завіса, а одразу за вікном по розмоклій галявині й розтріпаних кущах нестямно хльостала злива, гнана в далеч нескінченними поривами вітру, що жалібно завивав між гілля.» [3, с.9]- переклад Олени Ломакіної

Дмитро використовує слово «заслона», що звучить більш матеріально та контрастно, тоді як Олена обирає «завісу», що ближче до художнього стилю.

Дмитро Щербина чітко структурує простір сцени, поділяючи її на «задній» і «передній» плани, що додає конкретики, але дещо механічно впорядковує опис. Олена Ломакіна передає пейзаж плавно і художньо, не розбиваючи його на плани, а створюючи цілісний образ. Чоловік використовує «лужок», що є зменшувальною формою і створює дещо м'якший образ, тоді як жінка використовує «галявину», що відповідає природному контексту.

Переклад Дмитра Щербини має енергійний, майже грубий стиль, з використанням сильних епітетів та активних дієслів («несамовито гнані», «скиглявий вітер», «тарабанить»). Його текст ближчий до експресіоністичного підходу, що передає буремність атмосфери. Переклад Олени Ломакіної зберігає ліричність і м'якість, вона додає додаткові візуальні та звукові образи («жалібно завивав між гілля», «завіса», «розмокла»), що більше відповідає романтичній стилістиці Бронте.

У цьому прикладі природа є тлом похмурих думок Джейн, вона повністю гармоніює з її настроєм. Переживання та нелегкі випробування життя у притулку Ловуда також супроводжуються похмурим та суворим пейзажем. Автор апелює до уяви читача, налаштовує його на потрібну емоційну хвилю, викликає співчуття.

Слід зазначити, що авторка у більшості прикладів використовує розгорнутий краєвид. У тексті роману є одна і та ж пейзажна картинка в різних часових станах:

«How different had this scene looked when I viewed it laid out beneath the iron sky of winter, stiffened in frost, shrouded with snow!—when mists as chill as death wandered to the impulse of east winds along those purple peaks... .That beck itself was then a torrent, turbid and curdles stream sent a raving sound through the air, often thickened with wild rain or whirling sleet...» [5, p. 54].

«Як же все кругом змінилося з того часу, коли цей краєвид лежав гольцем під олив'яним зимовим небом, скутий морозом та засипаний снігами, коли холодні, мов смерть, тумани, гнані східним вітром, оповивали ці фіолетові вершини й котилися схилами вниз, де змішувалися з морозяною імлою, завислою поверх потоку! Тоді й сам потік нестримно бурхав та каламутився, ринути крізь

ліс і сповняючи околиці шаленими сплесками, частенько посилюваними шумом зливи чи виттям бурі.» [2, с. 124] – переклад Дмитра Щербини.

«Наскільки ж інакшим виглядав цей пейзаж під сірим зимовим небом, скований морозом, завіяний кучугурами снігу, коли посеред цих фіолетових вершин напливали холодні, мов смерть, тумани, гнані східними вітрами, — вони сповзали у долину, де зливалися з морозними випарами над струмком. Сам струмок тоді мчав крізь ліс нестримним каламутним потоком, наповнюючи повітря шаленим гуркотом, якому часто вторував хлюпін зливи чи завивання хуртовини» [3, с. 86] – переклад Олени Ломакіної.

Дмитро Щербина використовує «олив'яне небо», що є метафоричним перекладом *iron sky*, додаючи відчуття важкості. Олена Ломакіна обирає «сіре небо», що більш нейтральне і ближче до природного опису. Дмитро передає рух туманів через «оповивали», тоді як Олена використовує «напливали», що створює більш плавний, художній ефект. Д. Щербина додає «ринути крізь ліс», підкреслюючи динаміку. О. Ломакіна робить текст більш плавним, передаючи зміст через «мчав крізь ліс».

Перекладач використовує «завислою поверх потоку», що додає ефект застигності. Перекладачка передає той самий образ м'якше – «зливалися з морозними випарами», що звучить природніше. Дмитро Щербина вживає «сповняючи околиці», що створює ширший простір, тоді як Олена Ломакіна конкретизує «наповнюючи повітря».

За допомогою епітетів у романі досягається бажана реакція на природоопис із боку читача. Вони допомагають відтворити атмосферу похмурості, тужливості, в результаті природа впливає на почуття читача. Він разом із героїнею починає проживати всі негаразди.

Шарлотта Бронте у пейзажних описах використовує таку лінгвостилістичну фігуру, як метафора: *“But what had befallen the night? The moon was not yet set, and we were all in shadow... and what ailed the chestnut tree? It writhed and groaned; while the wind roared in the laurel walk...”* [5, p. 192].

«Але ніч — що з нею скоїлося? Місяць іще не скотився за обрій, а ми раптом поринули в морок: я ледве бачила обличчя свого господаря, хоч воно було зовсім поруч. І що заболіло каштанові? Він корчився і стогнав, а в лавровій алеї ревів вітер, раз по раз налітаючи на нас» [2, с.409] - переклад Дмитра Щербини.

«Але що ж це трапилося з ніччю? Місяць іще не зайшов, проте нас огорнули тіні: попри те, що містер Рочестер був так близько, я заледве могла розгледіти його обличчя. А каштанове дерево? Воно звивалося й стогнало, а у лавровій алеї, завиваючи, мчав до нас вітер» [3, с.288] – переклад Олени Ломакіної.

Чоловік посилює драматизм фразою «поринули в морок», тоді як жінка використовує м'якший варіант «нас огорнули тіні», що точніше передає атмосферу сцени. Дмитро Щербина додає питання в розмовному стилі «що заболіло каштанові?», що звучить не зовсім природно. Олена Ломакіна більш точно адаптує під українську стилістику, просто зазначаючи «А каштанове дерево?», що зберігає загадковість фрази. Щербина використовує «корчився», що

передає фізичний біль, тоді як Ломакіна — «звивалося», що відображає рух дерева на вітрі.

Переживання головної героїні напередодні весілля із Рочестером тісно пов'язані з таким символом, як місяць. Крім того, психологічна функція пейзажу знаходить своє вираження у використанні епітетів і метафор: “...*the moon appeared momentarily ... her disk was blood-red and half overcast; she seemed to throw on me one bewildered, dreary glance and buried herself again instantly in the deep drift of cloud*” [5, p. 208]. Тут пейзаж виконує і семіотичну функцію: «місяць» стає символом неприємностей протягом усього роману.

«ненадовго з'явився місяць; його криваво-червоне кружало наполовину ховалося за хмарами; він неначе метнув на мене один розгублений, тужливий позирк і знову потонув у пливучій густій пелені» [2, с. 443] - переклад Дмитра Щербини.

«тієї ж миті у шпарині, утвореній розламом, з'явився місяць. Його криваво-червоний диск наполовину ховався за хмарами, мені здалося, що він кинув на мене збентежений, сумний погляд і одразу ж пірнув назад у густу пелену хмар.» [3 с. 311] – переклад Олени Ломакіної.

Перекладач використовує «ненадовго», що точно передає ідею короткочасності. Перекладачка додає «у шпарині, утвореній розламом», що не є в оригіналі, але створює додатковий візуальний ефект. Дмитро додає «метнув», що надає динамічності, тоді як Олена зберігає плавність «кинув». Ломакіна обирає нейтральніше і більш уживане слово, тоді як «позирк» у Щербини звучить архаїчно. Перекладач використовує «потонув», що підсилює відчуття зникнення. Перекладачка обирає «пірнув назад», що більш динамічне і точно передає «*instantly*», а також скорочує фразу, роблячи її лаконічнішою.

Пейзаж начебто вторить настроям головної героїні, допомагає глибше проникнути у внутрішній світ персонажів. Після шлюбу, що не відбувся Рочестера та Джейн емоційності опису сприяє розгорнута метафора: “*A Christmas frost had come at midsummer; a white December storm had whirled over June; ice glazed the ripe apples, drifts crushed the blowing roses; on hayfield and cornfield lay a frozen shroud lanes which last night blushed full of flowers...*” [5, p. 223].

«У розпалі літа потис різдвяний мороз, біла груднева хуртовина завіяла червень, стиглі яблука вкрила крижана полива, замети поховали трояндовий цвіт, на лани й луки ліг студений саван; доріжки, які ще вчора ввечері в'юнились між рясноквіття» [2, с.473]- переклад Дмитра Щербини.

«Посеред літа вдарили різдвяні морози, у червні захурделило по-грудневому, стиглі яблука вкрилися крижаною кіркою, вітрюган позривав квітучі троянди, на луках і нивах лежав морозний саван, алеї, які ще вчора пломеніли квітами» [3, с.232]– переклад Олени Ломакіної.

Дмитро використовує «потис мороз», що є метафоричним образом, тоді як Олена передає зміст точніше — «вдарили різдвяні морози», що звучить природніше українською.

Перекладач використовує «замети поховали», що додає відчуття зникнення квітів під снігом. Перекладачка передає рух через «вітруган позривав», що робить сцену більш динамічною. Чоловік описує квітковий пейзаж через «в'юнились між рясноквіття», що додає мальовничості. Жінка передає ефект кольору точніше — «пломеніли квітами», що відповідає “*blushed*”. Д. Щербина використовує чітке розмежування між місяцями («завіяла червень»), тоді як О. Ломакіна додає відчуття процесу через «захурделило».

Обидва переклади передають образ «савану» (*shroud*), але Дмитро додає «студений», підкреслюючи холод. Олена передає той самий сенс через «морозний», що ближче до української стилістики.

Яскравість метафор дозволяє відтворити картину навколишньої природи, передати справжні форми та риси пейзажу, які виступають як засоби характеристики психологічного портретування героїв. Використання метафор у пейзажному описі сприяють розкриттю внутрішнього стану людини: “...and for the forest on the river banks, that showed only ranks of skeletons...” [28, p. 54].

«а дерева вздовж його берегів уявлялися шерегами скелетів» [4, с.70] - переклад Дмитра Щербини.

«а ліс на берегах являв собою лиш ряди голих дерев, що нагадували скелети» [5, с. 86] – переклад Олени Ломакіної.

Дмитро Щербина використовує «уявлялися», що додає суб’єктивного відчуття. Олена зберігає нейтральність через «являв собою», що ближче до оригінального «*showed*». «Шереги скелетів» у Дмитра звучить більш різко та зловісно. Олена Ломакіна розширює фразу, додаючи «ряди голих дерев, що нагадували скелети», що уточнює метафору, роблячи її менш прямою.

Важливо, що пейзаж у «Джен Ейр» багатий і різноманітний. У романі простежується майстерність виражати переживання, негаразди головних героїв через пейзаж: “*I regained my couch, but never thought of sleep. Till morning dawned I was tossed on a buoyant but unquiet sea, where billows of trouble rolled under surges of joy. I thought sometimes I saw beyond its wild waters a shore, sweet as the hills of Beulah; and now and then a freshening gale wakened by hope, bore my spirit triumphantly towards the bourn: but I could not reach it, even in fancy, a counteracting breeze blew off land and continually drove me back*” [5, p. 223].

«Я вернулась у ліжко, але спати їй не думала. Аж до світання мене кидало по житейському, хоч і неспокійному морю, де на буруни тривоги накочувалися величезні хвилі радості. Подеколи за розбурханими валами мені ввижався берег, принадний, мов пагорби Беули', і час від часу відсвіжні, підбадьорливі повіви надії урочисто несли до нього мій дух, проте я не могла добутися туди навіть в уяві: супротивний вітер дув із сходу й раз по раз відганяв мене назад» [2, с.244] - переклад Дмитра Щербини.

«Я знову лягла, але сон не йшов. Аж до світання мене хитало на хвилях грайливого, проте неспокійного моря, де під брижами радості ховалися буруни тривоги. Часом мені марилося, що за цими шаленими водами видніється берег, прекрасний, мов благословенна Богом земля, і раз у раз свіжий вітерець пробуджував у мені надію й переможно наближав мій дух до цієї землі. Однак

мені не вдавалося сягнути його навіть в уяві: з берега дув зустрічний вітер, що відносив мене назад у відкрите море» [3, с.172] – переклад Олени Ломакіної.

Дмитро додає «житейському морю», що надає фразі філософського значення, хоча в оригіналі цього немає. Олена передає зміст точніше, використовуючи «грайливого, проте неспокійного моря», що відповідає оригіналу. У Дмитра тривога йде першою, а радість другою, тоді як у Олени — навпаки. Олена точніше відтворює структуру *rolled under* як «*під брижами радості ховалися*», що ближче до авторського задуму. Перекладач залишає посилання на «*пагорби Беули*», що відповідає біблійній метафорі. Перекладачка адаптує значення, пояснюючи його як «*благословенна Богом земля*», що може бути зрозумілішим для читача, який не знайомий з біблійними алюзіями. Чоловік додає «*відсвіжні, підбадьорливі повіви*», що звучить архаїчно, тоді як жінка обирає «*свіжий вітерець*», що природніше передає образ. Олена Ломакіна зберігає структуру оригіналу, де *bore my spirit triumphantly* означає переможний рух. О. Ломакіна додає «*у відкрите море*», що підсилює відчуття віддалення від бажаного берега. Дмитро Щербина використовує чітку структуру, розставляючи контрасти між радістю та тривогою («*на буруни тривоги накочувалися хвилі радості*»). Олена Ломакіна відтворює поетичну градацію, розміщуючи радості зверху, а тривоги під ними, що ближче до оригінальної метафори.

Отже, гендерна ідентичність перекладача відіграє важливу роль у процесі перекладу. Жінки-перекладачки часто більш уважні до емоційних нюансів, деталей та внутрішніх переживань персонажів, що дозволяє їм точніше передавати стиль жіночої прози. Чоловіки-перекладачі, навпаки, часто додають більше драматизму, лаконічності та прямолінійності, що може змінювати сприйняття тексту. Обидва підходи мають свої переваги, і їхнє поєднання може доповнювати один одного, надаючи читачам різні погляди на один і той же твір.

Порівняльний аналіз перекладів художнього пейзажу в романі Шарлотти Бронте «Джейн Ейр» показав, що жінки-перекладачки часто краще передають тонкі нюанси тексту, такі як емоційність, іронія та символіка. Чоловіки-перекладачі, у свою чергу, часто додають більше енергійності та драматизму, що може робити текст більш виразним, але іноді втрачає оригінальну стилістику авторки. Різноманітність у перекладах не лише розширює можливості для інтерпретації тексту, але й підкреслює важливість врахування гендерних особливостей у перекладацькій діяльності.

Література:

1. Агеева, В. (2004). Гендерна літературна теорія і критика. Основи теорії гендеру (с. 426–445). Київ: ВЦ «Академія».
2. Бронте, Ш. (2021). Джейн Ейр (Д. Щербина, пер.). Київ: Небо.
3. Бронте, Ш. (2018). Джейн Ейр (О. Ломакіна, пер.). Київ: Знання.
4. Amiran, M. R. (1978). What women's literature? *College English*, 39(6), 653–661. <https://doi.org/10.2307/375866>
5. Brontë, C. (2003). *Jane Eyre*. London: Penguin.

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУ «PANDEMIC» У МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Андрій БОШКОВ,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна

Ангеліна ДЕМЧУК,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна

На сучасному етапі розвитку лінгвістики особливу увагу дослідників привертає питання вивчення концептів, їхньої дискурсивної об'єктивізації у різних сферах комунікації, зокрема мас-медійному, освітньому, науковому дискурсах, серед яких особливе місце займає медичний дискурс.

Питання дослідження концепту у медичному дискурсі порушується у працях багатьох вітчизняних (М. Бєлова, Ю. В. Лисанець, М. С. Маланюк, Г.В. Щербак) та зарубіжних лінгвістів (А. Ауге, Бахар В. Інкая, Б. Чакмак, А. Чалік та ін.), що свідчить про релевантність теми у межах сучасних наукових досліджень та підкреслює важливість подальшого осмислення концептів у різних типах дискурсу, зокрема медичного.

На сьогоднішній день існують різні тлумачення поняття «медичний дискурс». Так, Н. Литвиненко під медичним дискурсом розуміє «комунікативну діяльність у сфері спілкування «лікар-пацієнт», «лікар-лікар». (Литвиненко, 2009: 150).

Л. Роман, І. Тимофійчук визначають медичний дискурс як різновид усного інституційного дискурсу, який передбачає статусну нерівноправність лікаря і пацієнта у межах окресленого часово-просторового контексту спілкування, що спрямований на задоволення потреб у сфері охорони здоров'я й реалізується за допомогою комунікативних стратегій і тактик (Роман, Тимофійчук, 2017).

Джеймс М. Вілс розглядає медичний дискурс у лінгвістичному й антропологічному контексті як сукупність мовних практик (усних й письмових), що не лише обслуговують комунікацію в галузі охорони здоров'я, а й формують соціальні ролі, інституції, владні відносини та культурні уявлення про хворобу, лікування і страждання (Wilce, 2009).

Вчені акцентують увагу на розгляді медичного дискурсу як інституціонального типу комунікації, якому притаманні такі характеристики як наявність чітко визначеної мети та учасників спілкування (Голуб, 2013; Литвиненко, 2009)

Як зазначає І. І. Голуб основною ціллю медичного дискурсу є надання кваліфікованої медичної допомоги пацієнту, яка здійснюється у спеціально створених умовах (прийом у лікаря, обхід, консультація) із чітко визначеними мовленнєвими діями і характеризується наявністю інституційних символів (спеціального одягу, інструментів) та статусно-рольових стосунків між його учасниками: медиками та пацієнтами. (Голуб, 2013)

До основних ознак медичного дискурсу відносять наявність спеціальної термінології, яка притаманна даній галузі науки, інформативність, логічність, точність та об'єктивність.

Таким чином, можна констатувати, що медичний дискурс є одним з різновидів інституціонального дискурсу, що характеризується використанням спеціальної термінології, основними учасниками якого виступають лікарі та пацієнти.

Наприкінці 2019 року із виникненням пандемії COVID-19 та її впливом на всі сфери життєдіяльності людини простежується активізація уваги вчених до вивчення концепту «pandemic» як багаторівневого когнітивного утворення, що знаходить свою маніфестацію у межах медичного дискурсу через систему мовних засобів, дискурсивних стратегій та тактик.

Дослідження концепту «pandemic» у медичному дискурсі передбачає звернення до аналізу вузькоспеціальної термінології, яка характеризується точністю, об'єктивністю та логічністю. Вивчення медичної термінології дозволяє простежити специфіку інтерпретації концепту в межах наукової комунікації та виокремити основні когнітивні смисли та значення даного ментального утворення, які надають йому її учасники.

Особливістю вивчення концепту «pandemic» в медичному дискурсі є також його жанрова специфікація: наукові статті, аналітичні звіти ВООЗ, інформаційні бюлетені, інструкції з вакцинації та ін. Урахування даних жанрових особливостей медичного дискурсу сприяє виявленню специфіки об'єктивізації концепту представниками медичної спільноти, а також дозволяє встановити його лексичне наповнення, що реалізується через різні лінгвістичні та семантичні особливості, обумовлені метою комунікації, адресатом і прагматичними характеристиками тексту.

Отже, підсумовуючи вище сказане, ми доходимо висновку, що медичний дискурс як різновид інституціонального типу дискурсу є важливим середовищем об'єктивізації концепту «pandemic». Вивчення його специфіки дозволяє вченим виявити особливості інтерпретації даного когнітивного утворення у професійному науковому спілкуванні та виокремити основні змістові ознаки, які він набуває у межах фахового медичного мовлення.

Література:

1. Белова, М. О. (2016). Вербалізація концепту НОРЕ/НАДІЯ у сучасному англomовному медичному дискурсі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки*, (146), 46–51. <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/144>

2. Голуб, І. І. (2013). Медичний дискурс як тип інституційного спілкування. *Медична освіта*, (4), 63–69. DOI: <https://doi.org/10.11603/me.v0i4.1073>

3. Лисанець, Ю. В. (2015). Вербалізація концепту БІЛЬ в англomовному медичному дискурсі. У *Медична наука в практику охорони здоров'я: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 56–57). Полтава: ВДНЗУ «УМСА». http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/4791/1/Verbalizatsiya_kontseptu_bil%20_v_an_hlomovnomu_medychnomu_dyskursi.pdf

- 4.Литвиненко, Н. (2009). Дослідження медичного дискурсу у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*, (15), 143–152. <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/go/article/download/2319/2308/0>
- 5.Маланюк, М. С. (2021). Медичні терміни як засоби актуалізації концепту COVID-19 в англомовному епідеміологічному дискурсі. *Львівський філологічний часопис. Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, (9), 136–142. <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/philology/article/view/2352>
- 6.Роман, Л., & Тимофійчук, І. (2017). Комунікативні особливості медичного дискурсу. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал*, (1), 26–29. DOI: <https://doi.org/10.24061/2411-6181.1.2017.5>
- 7.Щербак, Г. В. (2020). Організація концепту «оцінка» у межах медичного дискурсу. *Восточно-европейский научный журнал*, (2[54]), 58–62. <https://englishdept.chnu.edu.ua/media/xsnhf2bi/mahisterski-studii-3.pdf#page=125>
- 8.Augé, A. (2022). Covid-19 is the Earth's vaccine: Controversial metaphors in environmental discourse. *Interface. Journal of European Languages and Literatures*, 17, 5–33. <https://hal.science/hal-03626075/document>
9. Wilce, J. M. (2009). Medical discourse. *Annual review of anthropology*, 38(1), 199-215. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-091908-164450>

NEOLOGISMS IN THE MODERN ENGLISH MEDIA SPACE

Anastasiia YUMRUKUZ,

*State Institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
Odesa, Ukraine*

Language is a dynamic system that is constantly evolving under the influence of social, cultural, scientific, technical and political changes. In the English-speaking environment, especially in the context of globalization and digital communication, the process of the emergence of new words and expressions occurs extremely rapidly. The media, social networks, bloggers, influencers and digital platforms play an important role in this. Therefore, the study of neologisms in the modern English-speaking media space is a relevant topic for research.

The aim of the work is to investigate the role of neologisms in modern English-language media and analyze their participation in the formation of new realities of the linguistic picture of the world.

Neologisms are an important component of the language system, reflecting the dynamics of the development of society, changes in culture, science, technology and other areas of human activity. They arise in response to the need to name new phenomena, processes, objects or concepts that appear in the modern world. That is why neologisms have a significant impact on the formation and evolution of language, especially in the context of the active development of the media space, digital technologies and globalization. The concept of neologism in modern linguistics is defined as a new word, phrase or meaning of an existing word that appeared in the language relatively recently and has not yet become fully established in general use.

Neologisms can be temporary or stable. Temporary neologisms often disappear if they do not become widely used, while stable ones are later integrated into the language system and fixed in dictionaries [2].

One of the main factors influencing neologisms is scientific and technological progress. The development of technologies, information systems, biology, medicine and other branches of science requires new terms to denote the latest discoveries and inventions. For example, the words “smartphone”, “bioprinting”, “cryptocurrency” arose precisely in response to the emergence of new technological phenomena.

A second important influencer is social and cultural change. Changes in society, particularly those related to gender issues, environmental awareness, human rights, and social justice, contribute to the emergence of new words and expressions. For example, the concept of “cancel culture” reflects the tendency to boycott public figures or brands because of their statements or actions that are considered unacceptable.

Another important factor influencing the formation of neologisms is the Internet, social networks and digital platforms. Thanks to the development of communication technologies, new words appear and spread extremely quickly. Social media has become an environment where new words and meanings are formed, which often become part of common usage. For example, the words “selfie”, “vlogger”, “influencer” were initially highly specialized terms, but quickly spread thanks to social networks. Internet memes also often give rise to new words and expressions, for example, “doomscrolling” (compulsive reading of negative news on the Internet) or “FOMO” (fear of missing out).

An important factor influencing neologisms is political events and international conflicts. Global political processes, elections, protests, international relations influence the linguistic picture of the world. For example, the word “Brexit” (a combination of “Britain” and “exit”) appeared in connection with the withdrawal of Great Britain from the European Union.

Therefore, neologisms are a reflection of dynamic changes in society, science, technology, culture and communications, which makes their study relevant for modern linguistics.

In order to analyze the features of the functioning of neologisms in the modern English-language media space, a content analysis of materials from popular online publications was conducted. News resources that are leaders in terms of the number of readers and actively cover international, political, social and cultural events were selected for the study. The list of analyzed sources included:

- The Guardian (www.theguardian.com) is one of the leading British mass media, known for its analytical approach, wide thematic range and active use of modern vocabulary.
- BBC News (www.bbc.com/news) is an international media resource that has a reputation as a reliable and objective source of information, uses current media languages, in particular neologisms.
- The New York Times (www.nytimes.com) is an influential American publication that covers a wide range of topics, including politics, economics, culture and social issues.

- CNN (www.cnn.com) is a global news network that actively uses both common and new vocabulary.
- Reuters (www.reuters.com) is an international news agency that provides a wide flow of operational information from around the world.

The analysis period covers materials published over the past two years (2022–2023). This made it possible to cover current language changes that have emerged as a result of global political events, social transformations, the COVID-19 pandemic, digitalization, etc.

In total, more than 150 articles from the above sources were analyzed, among which political, social and economic news predominated thematically. The analysis revealed more than 100 neologisms, including both well-known and widely used, as well as little-known or highly specialized.

The criteria for selecting neologisms were:

- absence of the word in traditional dictionaries (Oxford English Dictionary, Cambridge Dictionary, Merriam-Webster) as of 2020;
- active use in several independent media;
- affiliation to the topics of politics, economics, social phenomena, culture and technology;
- clear innovation of the form or content of the lexical unit.

1. Social media has become a major source of neologisms in modern English. Platforms such as Twitter, TikTok, Instagram and Reddit facilitate the instantaneous spread of new words, memes and expressions that quickly enter common usage.

Twitter is particularly influential in popularizing neologisms due to its short message format. It is here that words such as “stan” (a fanatic who fanatically supports someone) and “simp” (a person who excessively pleases others) have taken root and become part of digital culture [1].

Political movements are also reflected in new words that become popular specifically on Twitter. For example, “cancel culture” is widely used in political and social discussions, describing the phenomenon of boycotting public figures for their statements or actions. Another term, “woke”, which refers to awareness of social injustice and racial issues, has become popular thanks to Twitter activists.

TikTok differs from other social networks in that its content is video-based, and users actively create new words and expressions that quickly go viral. The platform's feature is that terms are often associated with sounds, challenges, or hashtags that gain millions of views.

TikTok also contributes to the spread of new terms that describe people's behavior, for example: “gaslighting” – manipulation that makes a person doubt their reality; “gatekeeping” – deliberately hiding information or knowledge from others; “main character energy” – the feeling that you are the main character in your own life.

Thanks to the platform's algorithms, new words quickly spread among a youth audience, and then enter a broader cultural context.

Instagram, as a visual social network, creates neologisms related to aesthetics, fashion, nutrition and lifestyle trends. It is here that terms that describe different styles or trends have emerged and taken hold, for example: “VSCO girl” – the image of a girl

who uses eco-friendly bottles, wears large T-shirts and uses cosmetics without harmful additives; “cottagecore” – a romanticized lifestyle that combines naturalness, rustic aesthetics and harmony with nature; “dark academia” – an aesthetic inspired by classical education, literature and historical fashion.

Internet memes actively influence the evolution of language, creating neologisms that quickly become part of youth slang and popular culture. Words such as “yeet,” “simp,” “doomer,” “Karen,” and “chad” appeared thanks to memes and became entrenched in everyday speech.

2. *The development of technology* has led to the emergence of numerous neologisms related to digital innovations, artificial intelligence, blockchain, and virtual reality. Among them are metaverse, NFT, deepfake, and AI-generated content, which have quickly become entrenched in the media and everyday vocabulary.

3. *Political and social changes* actively influence the emergence of neologisms that reflect the transformation of social values. The terms “cancel culture”, “wokeism”, “doomscrolling”, “gaslighting” have spread through the media and social networks.

4. Modern English-language media actively reflect changes in society related to global challenges, among which *environmental problems and medical crises* occupy one of the central places.

Among the common neologisms on environmental topics is “eco-anxiety”, which describes anxiety over climate change and the threat of environmental catastrophe. The Guardian and the BBC emphasize its impact on young people.

The term greenwashing refers to a manipulative strategy of companies that create the illusion of environmental friendliness without real action. Carbon footprint is used to refer to CO₂ emissions, and climate justice to refer to the struggle for an equal distribution of environmental resources and the responsibility of developed countries for climate change.

The COVID-19 pandemic has also given rise to medical neologisms, in particular long COVID, which describes the long course of the disease and its consequences. These terms have become an active part of media and scientific discourse.

Another term that has gained widespread recognition during the pandemic is “infodemic,” a combination of the words “information” and “epidemic,” which refers to an excessive amount of information that may be false or contradictory. The WHO (World Health Organization) first used the term in 2020, and it has since spread widely in the media.

Environmental (eco-anxiety, greenwashing, carbon footprint) and pandemic terms (long COVID, infodemic, zoom fatigue) have become an important part of modern English vocabulary. Their consolidation in the media, scientific publications, and everyday use indicates the adaptation of the language to global challenges.

Therefore, the media act as a powerful tool for consolidating new lexical units, ensuring their penetration into everyday speech and specialized discourses.

References:

1. Гімбер В. О. Лексико-семантичні аспекти перекладу рубрики WAR IN UKRAINE (на матеріалі BBC NEWS). 2023. № 4. Р. 127-132.

2. Косович О. В. До питання про суть неологізму в сучасній лінгвістиці. *Записки з романо-германської філології*. 2012. № 2. С. 71-79.

THE ENGLISH STRUCTURE BE+-ED

Iryna ZHABORUKE,

*State Institution "South Ukrainian National
Pedagogical university named after K. D. Ushynsky,
Odesa, Ukraine*

The English structure be + -ed is an extremely complex and problematic phenomenon. Among the issues related to the analysis of this structure, the problem of distinguishing grammatical homonyms within it should be highlighted, as it has not yet been definitively resolved [5, 203].

In modern linguistic thought, two main directions are noticeable in the interpretation of the nature of this structure.

Advocates of one direction believe that the structure be + -ed should be considered exclusively as a state, distinguishing only two subtypes of state within it: the passive of action and the passive of state. This viewpoint is held by O. Jespersen, J. Svartvik [1, p.107; 3, p.85], and others.

According to the statements of the representatives of the second direction, the structure consists of two homonyms: the analytical form of the verb in the passive state (when it expresses an action) and a free syntactic combination of a linking verb with a predicate (when this structure expresses a state). This opinion is held by the majority of linguists, among whom should be named G. Scheurweghs [4, p.156;], F. Palmer [2, p.68], I. Willis [5, p.204] and others.

According to the statements of the representatives of the second direction, the structure consists of two homonyms: the analytical form of the verb in the passive state (when it expresses an action) and a free syntactic combination of a linking verb with a predicate (when this structure expresses a state).

However, while the supporters of the first direction see in the passive voice the possibility of expressing a state, understanding it as the result of a previously performed action, the followers of the second direction categorically deny this possibility. Action" is often reduced to the activity of a person, his versatile life.

Other authors expand this concept, understanding by it, in addition to human activity, the processes that take place in this or that material object, as well as various kinds of events - movement, that is, everything that has an element of dynamics.

So, as you can see, everything is based on the concepts of "action", "state" and "process." Let's try to understand these complex philosophical concepts. It is unlikely that today any of the philosophers will be able to deny the truth that the world is a single continuous universal substance in eternal motion, changing in nature and time. In other words, the world is a continuous global process, or more precisely – a set of processes

Outside of the process, the existence of the world, that is, the substance, is unthinkable, since it is the only possible way of its existence. Thus, the concepts of “substance” and “process” are inseparable concepts, inconceivable one without the other. Hence, a process is one or more substances (or the relationship between the latter) that change in time and space.

Regarding the state, it is most often defined as a way of being of a substance in time and space. In other words, it is the same process, but “suspended” in time, grasped by human consciousness as such – in the specifics of its existence at a certain moment (or in a certain period of time). If a process is the existence of a substance in general, regardless of the specifics of its flow in time, then the state, on the contrary, implies the very feature of this flow, it is a process, the specifics of the flow of which is realized by man at a certain moment or period of time.

Thus, the definition of a state is, in fact, nothing more than the definition of a process, but from the standpoint of a person's awareness of it. Awareness of the specificity of the process, the existence of a certain substance as a whole occurs due to the ability of the human brain to “suspend” (deaden) matter and split it, grabbing this or that process from it.

Therefore, the state is the most general level of a person's mental perception of the world around him - in the specifics of the existence of the substances surrounding him at a certain moment or during a certain period of time.

Regarding the state, it is most often defined as a way of being of a substance in time and space. In other words, it is the same process, but “suspended” in time, grasped by human consciousness as such – in the specifics of its existence at a certain moment (or in a certain period of time). If a process is the existence of a substance in general, regardless of the specifics of its flow in time, then the state, on the contrary, implies the very feature of this flow, it is a process, the specifics of the flow of which is realized by man at a certain moment or period of time.

Thus, the definition of a state is, in fact, nothing more than the definition of a process, but from the standpoint of a person's awareness of it. Awareness of the specificity of the process, the existence of a certain substance as a whole occurs due to the ability of the human brain to “suspend” (deaden) matter and split it, grabbing this or that process from it.

Therefore, the state is the most general level of a person's mental perception of the world around him - in the specifics of the existence of the substances surrounding him at a certain moment or during a certain period of time.’

The concept of action should be understood only as a special case of a state in which a characteristic feature of the existence of a substance is dynamism: a certain manifestation of energy, movement in space, transition from one state to another.

A person's understanding of the surrounding world is inextricably linked with nomination, that is, with a person's desire to convey anything and, first of all, to put into words what they saw and understood nothing more than the direct reality of thought. This means that every concept, every idea, which in one way or another reflects the surrounding world, must have certain means of linguistic representation.

The task of the linguist in this regard is to find them, correctly establish the relationship between concepts, ideas and linguistic means that reflect them.

The first steps on this path have already been taken. It was established, in particular, that the state (process) is related in the language to the structure of predication, and its components (substance, changes occurring in it) to the components of the structure of predication (with subject and predicate, respectively). Depending on the number of substances and the nature of their relationship, the human mind distinguishes two types of state (process). The first type involves one substance and the changes that occur in it. It can be conditionally called a state-(process-) non-relationship.

The second type involves at least two substances and changes in the relationship between them, which occur in time and space. Accordingly, this type is called a state-(process-) - relationship. In the language state non-relation is conveyed by two types of predication structure (*He laughed; They were surprised*), state-relation by one (*I have new shoes*). The structure of predication (*He laughed*) contains only one element that can be correlated with the substance, and the structure of predication (*I have new shoes*) - two.

The first type of state can be conventionally called a state-property. This is a process that is reflected in human consciousness as a substance that exists in time and space and has a certain property. In other words, the way of being of this substance is determined by its property. The property itself can be perceived as something constant, unchanged in time, or something that was added to the substance from the outside, as an imprint of a previously committed action. In the latter case, this state always has a performance value. A characteristic feature of a state-property is that it is a state-non-relation.

The second type of state conveys the nature of the changes that happen with the substance over time. A person's attention is focused on the second component of the state – on the nature of the substance's existence in time, which actually determines the qualitative difference of this type of state from the state- property.

The state-existence, unlike the state-property, can be both a non-relational state-non-relation and a state-relation. State-property and state-existence are correlated at the language level with two types of predicate - a compound noun and a simple verb. Thus, in the expression *They were surprised*, the pronoun *they* corresponds to a certain substance, *surprised* indicates its property, the verb *were* - to its existence in time as having this property. As we can see, the way of existence (being) of a substance is determined by its property, which means that we have an expression that correlates with state-property. At the same time, it should be considered in relation to the process (state) of non-relation. If, during the semantic analysis, we do not regard each element of this statement separately, but the components of the structure of predication, then the relationship with the components of the state will be as follows: the subject *they* is correlated with the substance, the nominal compound predicate *were surprised* characterizes its way of being at a certain moment (or interval) of time due to the presence of a certain property in it, perceived by the speaker. As we can see, it is the predicate – nominal compound predicate – that takes on the main semantic load, which

determines the specificity of this state. This gives us reason to consider it a linguistic means that expresses a state-property.

Let us consider the expression *He laughed*. Like the previous one, it is a subject non-relation. The subject of the sentence *he* is related to a certain substance, the predicate verb *laughed* indicates the way this substance changes in time. Attention is focused here not on the substance, as in the previous statement, but on the specificity of the changes that happen to this substance. So, before us is a state of existence expressed by a simple verb predicate.

The state-existence also has different manifestations. In some cases, changes with the substance proceed dynamically, they are accompanied by its movement in space, associated with energy costs, etc. In others, they are so slow that a person perceives them as being of a substance in a state of rest - in statics. Accordingly, we will call the first type of state-existence a state of dynamics (or action), the second a state of rest (a state of statics). It is quite obvious that the state of rest cannot be associated with the result of a previously committed action, and therefore it is always unresultative.

Thus, verbs are capable of expressing not only action, as is sometimes believed, but also a non-resultant state. In respect that the non-resultant type of state is peculiar to the verb, we will use the term verbal state instead of the term non-resultant state (or state of rest) in some cases. At the same time, we note that an action is, in fact, also a state, and more precisely, it is nothing more than a special case (aspect) of a state (state-existence). Any action can be realized as a state (*The girl is smiling* - *The smiling girl*), although not every state is an action.

The relationship between the main types of states (processes) and the linguistic means of their expression can be presented as follows:

- 1) state-property (non-resultative /resultative) - nominal compound predicate;
- 2) state- existence (action /non-resultative state - simple verb predicate).

Having defined the content of the basic concepts and established the relationship between the types of states (processes) and linguistic means of their expression, we thereby created the necessary prerequisites for the analysis of the actual material. However, before starting it, we note that we will support the semantic analysis with a formal, in particular, transformational analysis.

Let's return to the statement *The earth was surrounded by ocean* and try to analyze it. This expression correlates with the state-relationship of *earth* and *ocean* – the substance, *was surrounded* – a certain spatial relationship between them. By its specificity, this relationship is a state of existence that does not have any signs of action – the movement of a substance in space, energy costs, etc. It cannot be realized as an imprint (result) of a previously performed action. So, before us is a typical case of a rest state, or a verb state. The verb character of this expression is also confirmed by its ability to transform itself into an active state. *Oceans surrounded the earth*. Since the deep structure of the original statement and its active "transform" coincide, *was surrounded* corresponds to *surrounded*, which means that *was surrounded* and *surrounded* are the stative forms of the verb *to surround*.

In other words, we have a state of dynamics, state-relation, although at the level of the surface structure the previous substance is absent. As for the grammatical status of the structure be +-ed in this statement, there are no problems here – the predicate in sentences of this semantic type is always defined as a simple verb, therefore *was turned* is the analytical form of the verb in the passive voice. The result of the semantic analysis is confirmed by the possibility of transformation of this segment of speech into an active voice (*The servants*) *turned keys in flower and sugar bins* and the impossibility of transformation of the nominalization (*turned-in-flower-and- sugar-bins*). All grammarians, without exception, consider the structure be +-ed, which expresses an action, to be a simple verb predicate (passive voice).

However, the homonymic composition of the structure be +-ed is not limited to only two grammatical homonyms – nominal compound and verbal predicates. Such a structure contains results of a double semantic and grammatical interpretation, and sometimes acts as a synonym for the perfect, which can be the object of a separate study.

References:

- 1.Jespersen O.A. Modern English Grammar on Historical Principles. Copenhagen – London, 1949. 352p.
- 2.Palmer F.R. A Linguistic Study of the English Verb. London,1965.165p.
- 3.Svartvik J. On the Voice in the English Verb. The Hague, 1966.200p.
- 4.Scheurweghs G. Present Day English Syntax. A Survey of English Patterns. London, 1961.P.156-157.
- 5.Willis H. Modern Descriptive English Grammar. San Francisco, Toronto,1972. 378p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БОЄВА Евеліна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української та зарубіжної літератур, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна

БОСА Тетяна Сергіївна

старший викладач кафедри іноземних мов Одеської державної академії будівництва та архітектури, Одеса, Україна

БОШКОВ Андрій Валерійович

аспірант 2-го року навчання зі спеціальності 035 Філологія, асистент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

БУЗДУГАН Олена Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

БУЦ Олена Олександрівна

викладач української мови кафедри загальноосвітніх дисциплін, Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу, Одеса, Україна

ГЕРКЕРОВА Олександра Михайлівна

Researcher, PhD, Associate Professor, Ariel University, Israel

ГОНЧАР Лариса Василівна

ДНЗ Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу, Одеса, Україна

ГУЛЯК Тетяна Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

ДАВИДОВИЧ Ніцца

Head of Innovation in Teaching & Learning Authority
Dept. of Education Studies, Faculty of Social Sciences and Humanities
Head of the Israeli Consortium of Faculty Development Centers, Professor, Ariel University, Israel

ДЕМЧУК Ангеліна Іванівна

кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ДИШЕЛЬ Ганна Вадимівна

Старший викладач, Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язку, Одеса, Україна

ЄРЕМЕНКО Тетяна Євстафіївна

кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ЖАБОРЮК Ірина Анатоліївна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ЗАЙЦЕВА Катерина Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ІРХІНА Юліанна Валентинівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ЛУК ' ЯНЧЕНКО Ірина Олегівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

МЕЛЬНИЧЕНКО Галина Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

МИРКОВІЧ Інна Леонідівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

МУЛИК Катерина Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

НЕГРІВОДА Олена Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

НОВОСТРОЙНА Вікторія Сергіївна

вчитель, Олексіївський ліцей Маразліївської сільської ради, Україна

ОСЬКІНА Наталія Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ПАК Антоніна

PhD, старший викладач кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ПОПОВИЧ Елеонора Олександрівна

здобувачка першого/бакалаврського/рівня вищої освіти 3 року навчання факультету іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ПОПОВИЧ Ірина Іванівна

викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Одеса, Україна

САМОЙЛЕНКО Михайло Андрійович

аспірант кафедри педагогіки, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ЙОНГИН Сон

Старший викладач кафедри корейської мови, Намсеульський університет, р. Корея

ТІТКОВА Карина Валеріївна

викладач, Олексіївський ліцей Маразліївської сільської ради, Україна

ТКАЧ Олена Григорівна

вчитель англійської мови, Одеський ліцей №14 Одеської міської ради, Україна

ТРУБИЦІНА Ольга Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ФОГЕЛЬ Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ФОРМАНОВА Світлана Вікторівна

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Одеської державної академії будівництва та архітектури, Одеса, Україна

ХАРЧЕНКО Ілля Ігорович

вчитель, Одеський ліцей №59 Одеської міської ради, Україна

ХОН Катерина Юріївна

викладач кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

ЮМРУКУЗ Анастасія Анатоліївна

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських і східних мов та методики їх навчання, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ЯРМОЛОВИЧ Оксана Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Військової академії, Одеса, Україна

ЗМІСТ

Section 1

Language Education In Postpandemia And Conditions Of War: Urgent Challenges, Transformations And Coping Mechanisms

Олена БУЦ	ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПЕРЕШКОДИ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ	3
-----------	---	---

Section 2

Language Teacher Training: Innovations And Best Practices

Олена БУЗДУГАН	ОСОБЛИВОСТІ ПОЄДНАННЯ МОВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬО-БІЛІНГВАЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СХІДНИХ МОВ	5
Ганна ДИШЕЛЬ	ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 281 ПУБЛІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ	8
Тетяна ЄРЕМЕНКО	КОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ ОГОЛОШЕНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	12
Олена НЕГРІВОДА	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО	14
Вікторія НОВОСТРОЙНА	МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ	17
Михайло Самойленко	ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ НОВОГО ФОРМАТУ	20
Карина ТІТКОВА	ВПРОВАДЖЕННЯ АФЕКТИВНИХ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕХНІК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПОНТАННОГО АНГЛОМОВНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	23
Ольга ТРУБЩИНА	ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	26
Тетяна ФОГЕЛЬ	ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	31

Світлана ФОРМАНОВА, Тетяна БОСА	ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ	36
Катерина ХОН	МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ТА ФУНКЦІОНУВАННІ КОРЕЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	38
Tetiana HULIAK	MULTILINGUALISM AND ITS IMPACT ON COGNITIVE FLEXIBILITY	41
Juliana IRKHINA	INTEGRATING FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND PROFESSIONAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: A COMPETENCY-BASED APPROACH	45
Illia KHARCHENKO	THE PROBLEMS OF SCHOOL TEACHING IN TERMS OF CREATIVE DEVELOPMENT	47
Kateryna MULYK	MULTIMODALITY IN THE PROCESS OF INTEGRATED TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH OF FUTURE SOCIAL WORKERS	49
Nataliia OSKINA	MULTIMODALITY AS A CONTEMPORARY STRATEGY FOR INTERPRETING ENGLISH-LANGUAGE FICTION	52
Kateryna ZAITSEVA	HOME READING AS A MEANS OF DEVELOPING ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF LANGUAGE FACULTIES	56
Антоніна ПАК, Йонгин СОН	우크라이나 한국어교육에서 문학을 통한 치유적 접근 가능성	

Section 3

Artificial Intelligence In Language Education: Opportunities And Challenges

Галина МЕЛЬНИЧЕНКО, Ірина ЛУК'ЯНЧЕНКО	СТРАТЕГІЇ ЗАПОБІГАННЯ ВИКОРИСТАННЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ АНГЛОМОВНИХ ПИСЕМНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ	61
Олена ТКАЧ	ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОПОМОГА ЧИ КОНКУРЕНЦІЯ?	64
Nitza DAVIDOVITCH, Aleksandra GERKEROVA	AI AS A BRIDGE IN MULTILINGUAL LANGUAGE EDUCATION	65

Section 4

Digital Tools And Resources In Language Learning: Innovations And Best Practices

Лариса ГОНЧАР	ВПРОВАДЖЕННЯ MOOCS (МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ) АБО ЇХ ЕЛЕМЕНТІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ	68
Інна МИРКОВІЧ	МУЛЬТИМОДАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	72
Оксана ЯРМОЛОВИЧ, Ірина ПОПОВИЧ	РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕРВАГ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	74

Section 5

Relevant Issues In Language Studies: Germanic And Oriental Languages

Евеліна БОЄВА, Елеонора ПОПОВИЧ	ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ ЖІНОЧОЇ ПРОЗИ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ Ш.БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЕЙР»)	79
Андрій БОШКОВ, Ангеліна ДЕМЧУК	ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУ «PANDEMIC» У МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ	85
Anastasiia YUMRUKUZ	NEOLOGISMS IN THE MODERN ENGLISH MEDIA SPACE	88
Iryna ZHABORUKE	THE ENGLISH STRUCTURE BE+-ED	92
Відомості про авторів		97