

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний університет

Факультет іноземної філології та соціальних комунікацій  
Кафедра германської філології

**БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА**  
**Спеціальність 035 «Філологія»**  
**Спеціалізація 035.041 «Германські мови та літератури (переклад включно),**  
**перша – англійська»**

***Розвиток медіакомпетентності студентів у контексті  
конективного навчання іноземної мови***

Допущено до захисту «\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

Зав. каф. германської філології \_\_\_\_ канд. філол. наук, проф. Кобякова І. К.

Виконала:  
студ. групи ПР-61  
Коваленко Альона Ярославівна

Науковий керівник:  
канд. філол. наук, доцент  
Єгорова Олеся Іванівна

Суми 2020

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 КОНЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ.....	6
1.1 Базові підходи до методичної інтерпретації теорії конективізму в іншомовній освіті.....	6
1.2 Медіакомпетентність як ключовий методичний орієнтир конективного навчання.....	12
РОЗДІЛ 2 ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАЦЕНТРИЧНИХ КОНЕКТИВНИХ ПРИЙОМІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	17
2.1 Глогінг як форма медіапроектної діяльності в контексті конективного викладання іноземної мови.....	17
2.2 Навчальний сценарій «Студент-учасник марафону»: методичний потенціал лінгвістичного медіамарафону в реальній академічній ситуації.....	21
ВИСНОВКИ.....	29
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	32
ДОДАТКИ.....	37

## ВСТУП

Сучасний освітній процес переживає значний поступ концепцій та методів викладання. Дедалі пріоритетнішими стають питання забезпечення перманентного розвитку професійних й особистісних якостей осіб, що навчаються, з урахуванням поточних тенденцій дигіталізації освітньої діяльності. Як найбільш адаптована до дигітальної епохи поширення набуває навчальна теорія конективізму, за якої нарощення знань відбується шляхом побудови інформаційних мереж [3, с. 695]. Невід'ємною складовою конективного підходу в навчанні вважається розвиток медіакомпетентності – навички, що дозволить індивідам ефективно взаємодіяти з великими потоками інформації [7, с. 128].

З кожним роком науковий інтерес вітчизняних і закордонних фахівців до інтеграції елементів медіаосвіти та конективного навчання в освітній процес помітно зростає. У сучасній науковій дискусії акцентується роль теорії конективізму та медіацентричної моделі викладання в організації дистанційного освітнього процесу (О. С. Воронкін, В. Наумов, Г. Тулодзієки, С. Графе), їхній потенціал для впровадження методичних інновацій (Л. В. Гурєєва, Н. А. Козьміна, С. В. Деньгаєва, Т. Фернандез-Уллоа, Дж. Феррес), їхня роль як інструментів фасилітації ефективної дигіталізації іншомовної освіти (І. М. Наумук, Дж. Меріорі, К. Моран) тощо. Тому **актуальність** теми поданої бакалаврської роботи визначається передусім сучасними глобальними тенденціями до дигіталізації освіти, що диктують потребу формування вмінь студентів грамотно та безпечно взаємодіяти з медіапростором. Водночас усе гостріше постає питання: як забезпечити такий методичний патерн, за якого мовні та метанавички перебуватимуть у тісній інтеракції, розкриватиметься освітній потенціал технологічних здобутків сучасної епохи тощо.

**Об'єктом** пропонованого дослідження є медіацентрична модель примноження іншомовних знань та вмінь у конективній навчальній ситуації; **предметом** – методичні засади імплементації такої моделі в контексті викладання іноземної мови.

**Мета** бакалаврської роботи полягає в інтерпретації медіацентричних методів викладання, спрямованих на розвиток іншомовних компетентностей студентів-філологів із позицій теорії конективізму, а також в оцінці освітнього потенціалу такої стратегії.

Досягнення поставленої мети дослідження передбачає виконання таких **завдань**:

- 1) дати визначення теорії конективізму та розкрити сутність її принципів у навчанні;
- 2) виявити та проаналізувати основні складові та шляхи розвитку медіакомпетентності сучасного фахівця;
- 3) сформулювати та детермінувати методичні засади для розвитку медіакомпетентності студентів в умовах конективного навчання іноземної мови;
- 4) описати специфіку використання медіацентричної моделі примноження іншомовних знань та вмінь у конективній навчальній ситуації;
- 5) схарактеризувати роль медіацентричних конективних методів в іншомовній освіті.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів** дослідження, а саме: *дедуктивний* метод для встановлення конкретних принципів і факторів ефективності впровадження теорії конективізму та медіацентричного орієнтиру іншомовної освіти; *індуктивний* – для встановлення загальних особливостей імплементації елементів медіаосвіти; *компаративний* метод з метою визначення основних відмінностей конективного навчання від інших освітніх патернів, а також для осмислення специфіки медіакомпетентності; методи *спостереження* та *опису* для встановлення освітнього потенціалу медіацентричних методів викладання; метод *опитування* закритого типу для визначення рівня ефективності використання онлайн-платформи *Glogster*. Під час проходження педагогічної практики з метою верифікації освітнього потенціалу досліджуваних видів навчальної діяльності було проведено низку *експериментів*. Крім того, використано методи

*математичної статистики* для кількісного й кореляційного аналізу отриманих результатів.

**Практичне значення** роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані на практичних заняттях з іноземних мов, практики перекладу та основ редагування в курсах підготовки студентів-філологів. Здобутки дослідження є валідними для використання в спецкурсах з медіаосвіти, основ ефективної комунікації, а також у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням, зокрема для журналістських спеціальностей.

Наскільки нам відомо, дотепер питання можливостей упровадження медіацентричних методів викладання іноземної мови з позицій теорії конективізму не досліджувалося, що зумовлює **наукову новизну** цієї бакалаврської роботи.

Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи – 36 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## КОНЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДОСЯГНЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЦІЛЕЙ

### 1.1 Базові підходи до методичної інтерпретації теорії конективізму в іншомовній освіті

Сучасна епоха вирізняється швидкими темпами інформаційно-технологічних трансформацій, глобальною дигіталізацією та, як наслідок, зміною акцентів організації роботи в різних сферах людської діяльності. Дедалі значніший вплив технологій помітний зокрема в освітній галузі. Період широких можливостей доступу до великого обсягу дигітального контенту диктує потребу в організації навчання з урахуванням нових пріоритетів.

За нових умов вивчення іноземної мови не вичерпується оволодінням набором певних лексичних одиниць і коректним оперуванням граматиною. Завдання сучасної іншомовної освіти полягає не лише в досягненні особами, що навчаються, певного рівня лінгвістичних знань за певний період часу, а й у формуванні в них навичок обробки інформації, оперативного вирішення проблем, адаптивності в разі постановки нестандартних завдань тощо [18, с. 28]. Тобто важливістю набуває нарощення як когнітивних (грамотність, сприймання на слух), так і софт-навичок (наприклад, монтування відео для тематичного проєкту) протягом навчання. Як наслідок, у викладацькій сфері постає необхідність пошуку інструментів для реалізації нових вищезазначених цілей.

За останні роки на віху освітньої популярності піднялася навчальна теорія конективізму (від англ. *to connect* – з'єднувати, зв'язувати) що, на відміну від її передтечій (біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму), визнає широкий методичний потенціал технологій в освітньому процесі [31, с. 8]. Відкриваючи для осіб, що навчаються, множинні канали актуальної, різноаспектної, повної інформації за посередництва технологічних здобутків поточної доби,

конективне навчання іноземної мови, на наше припущення, можна вважати релевантним до сучасних освітніх тенденцій, указаних вище.

Розробкою принципів теорії конективізму займалися канадські вчені Дж. Сіменс та С. Даунс. На переконання науковців, конективне навчання відбувається як процес формування та інтерпретації інформаційних мереж, ресурси і зв'язки яких залучаються для вирішення певних задач [11, с. 113; 27, с. 3]. З огляду на передову роль мережі в умовах конективізму, до основних факторів ефективності імплементації такого підходу до викладання, на наше переконання, доцільно зараховувати органічність застосування її потенціалу, різноманітність та разом взаємодоповнюваність зв'язків.

За Дж. Сіменсом, теорія конективізму передбачає врахування таких положень:

- 1) різноманітність думок є рушійною силою навчання і знань;
- 2) знання можуть існувати поза людиною, тому використання функціонального потенціалу мережі Інтернет може сприяти ефективності викладання;
- 3) навчання розглядається як процес ухвалення колективного рішення;
- 4) знання інтерпретуються крізь призму мінливої реальності, тобто на перший план виходить оновлення наявних знань;
- 5) відправною точкою організації навчального процесу є орієнтація на здатність осіб бачити зв'язки між різними галузями знань і концепціями [27, с. 3], що деякою мірою підтверджує наші припущення щодо факторів ефективності впровадження теорії конективізму в іншомовну освіту.

Незважаючи на відносно молодий вік конективізму, на основі вищезазначених положень можна прослідкувати, що ця теорія базується деякою мірою на ідеях соціокультурних теорій навчання, за яких освітнім пріоритетом вважається потяг осіб, що навчаються, співпрацювати в примноженні знань та моделювати нові форми діяльності. Зважаючи на вищевикладене, можна також говорити про те, що конективні моделі нарощення іншомовних знань

передбачають не безпосереднє, а відносно опосередковане подання певних знань едукатором. Наприклад, коли студенти отримують широкий спектр інформаційних ресурсів у текстовому, аудіовізуальному або іншому форматі від викладачів або співучасників освітнього процесу, кожна особа, що навчається, може самостійно або разом з певною групою визначати пріоритетні для себе знання, а також робити внесок до їхнього примноження.

Підтвердження нашому припущенню знаходимо в науковій розвідці О. С. Воронкіна, який акцентує увагу на мережевому характері знань за конективного навчання. Дослідник також наголошує, що ця теорія передбачає високий рівень автодидактики [1, с. 37], тобто здобувачі компетентностей можуть визначати персональну мету навчання, брати певну відповідальність за пізнавальний процес, усвідомлюючи свої сильні та слабкі сторони.

Зважаючи на вищевикладене, за конективного навчання іноземної мови важливої ролі набуває потенціал студентів до самонавчання. Зокрема можемо виокремити пріоритетність таких умінь, як ефективне використання навчальних можливостей, обробка презентованої інформації, сприйнятливність до іноземної мови та її використання, а також самоспостереження.

Зарубіжний дослідник В. Наумов зазначає, що будь-яка теорія навчання має будуватися на основі взаємозв'язку викладання й навчання, а особливий характер методичної складової в теорії конективізму, а саме відсутність безпосередньої передачі знань від викладача до студентів, змушує розглядати її «як щось особливе» [6]. З огляду на таку специфіку конективного викладання, вважаємо, що ефективність імплементації цього підходу може додатково залежати від попереднього рівня підготовки осіб, що навчаються, у предметній та міжпредметній галузях.

Проектуючи теорію конективізму на методичний вимір навчання, вітчизняні науковці О. Коваленко, К. Коваль й О. Мельник зауважують, що, як правило, ця теорія передбачає пошук алгоритмів виконання завдань, формування даних, їхньої обробки та зберігання [20, с. 133]. Крім того, додатковою умовою імплементації конективного навчання, на переконання дослідників, варто



вважати організацію активної спільноти, у рамках якої теорія конективізму дозволяє нарощувати нові знання за допомогою дигітальних технологій і колаборації [20, с. 134]. З огляду на такий підхід до організації конективного навчання, можемо стверджувати, що в контексті цієї навчальної теорії потенційні професійні знання та вміння, набір соціально важливих метанавичок, можливостей для саморозвитку є технологічно залежними. Тобто на ефективність оволодіння зазначеними складовими профайлу студентів додатково впливає функціональний потенціал обраного дигітального простору, а також спектр технологічних компетентностей осіб, що навчаються.

У рамках конективного викладання зарубіжні науковці М. Іто, К. Гут'єррес і С. Лівінгстоун пропонують спиратися на проєктні методи для розширення доступу до знань та сприяння соціальній інтеракції учасників освітнього процесу, а також диверсифікації студентських думок [16, с. 41]. Поділяючи думку про ефективність таких методів, дослідниця П. Ертмер виокремлює п'ять ключових аспектів методу проєктів: прив'язка до реальних проблем, поглиблення академічних знань, структурована співпраця, студентоцентричність та різнопланові форми оцінювання [35]. З огляду на такі принципи, вважаємо, що цей метод за всіма критеріями відповідає конективному патерну навчання.

Завданням викладача в рамках конективного навчання доцільно вважати пошук та пропозицію моделей набуття досвіду. Це означає, що він/вона курує освітній процес, а навчальна аудиторія стає студентоцентричною.

Аналізуючи аспекти конективного навчання, дослідниця К. Моран основним принципом цієї теорії вважає інтерсекційність трьох компонентів – академічної програми, інтересів студентів та молодіжної культури [24, с. 240]. Це означає, що за конективного підходу студенти можуть інтерпретувати певні навчальні матеріали крізь призму власного досвіду, персональних та/або групових преференцій та потреб. Зважаючи на ці принципи, вважаємо, що в умовах конективного викладання іноземної мови слід сприяти творчому

самовираженню студентів, взаємодіяти у відкритому середовищі для культивування командної роботи та взаємопідтримки.

Зважаючи на важливість компонента взаємодії учасників конективного освітнього процесу, може спостерігатися накладання понять групових та конективних методів. Один з основоположників теорії конективізму С. Даунс акцентує увагу на принципових відмінностях цих форм діяльності, основні аспекти яких наведено в таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

### **Компаративний аналіз групових та конективних форм роботи**

<i>Акценти групових форм роботи</i>	<i>Акценти конективних форм роботи</i>
Однаковість результатів певної діяльності	Розмаїття здобутих висновків, їхня оригінальність
Порядок та контроль навчальної діяльності	Автономія в освітньому процесі
Обмеженість освітнього середовища, членство як гарантія доступу до знань	Відкритість та прозорість навчального процесу, тобто постійний доступ до джерел знань
Адитивні, кумулятивні знання, тобто такі, що примножують кількість накопичених фактів	Холістичні (цілісні) знання, що полягають у гармонійному поєднанні різних джерел інформації

Джерело: [11, с. 121].

Зважаючи на вищевикладене, методологія конективізму може передбачати розвиток соціальної присутності учасників освітнього процесу через взаємодію на певній комунікативній платформі. В обраному дигітальному середовищі викладач та студенти співпрацюють над створенням цілісного контенту.

За таких акцентів вирішальне значення має рівень довіри викладача студентам, від яких у свою чергу очікується певний багаж загальних знань та компетентностей, потяг до нестандартних підходів до завдань тощо. Відсутність цих факторів може ускладнити конективне навчання, що передбачає досить високий рівень автономії студентів.

На переконання дослідниці та співробітниці Альянсу конективного навчання Н. Мірри, від викладача, що практикує цей підхід, окрім довіри очікується врахування таких аспектів, як співпраця, сміливість, стимуляція

зацікавленості студентів, соціальна направленість результатів певної діяльності, самовираження («5С» конективного викладання) [22]. Забезпечення цих аспектів можна розглядати як крок до кардинальної трансформації викладацької практики (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

**Особливості конвенційного та конективного викладання іноземної мови:  
контрастивні аспекти**

<i>Критерій</i> <i>Тип навчання</i>	<i>Конвенційний</i>	<i>Конективний</i>
Співпраця	Індивідуальна робота викладача	Міждисциплінарний підхід
Сміливість	Контроль усіх аспектів студентської роботи	Передача частки відповідальності студентам з метою органічності пізнання
Стимуляція зацікавленості студентів	Усталені рамки передачі знань	Забезпечення самопізнання
Соціальна направленість результатів діяльності	Розмежовує навчання та життя в реальному соціумі	Сприяє участі студентів у житті суспільства
Самовираження	Не передбачає урахування особистих надбань	Сприяє взаємобміну досвідом, інтересами, потребами

Джерело: [23].

Зважаючи на вищевикладене, можна зробити висновок, що за конективного навчання враховуються важливі тенденції сучасної освіти, зокрема інтеграція технологічних надбань, холістичне нарощення професійних (іншомовних) та метанавичок. Головними цілями цього підходу варто вважати забезпечення студентоцентричної аудиторії, що функціонує як онлайн- або оффлайн-спільнота, а також перманентних можливостей саморозвитку. Досягненню таких завдань сприяють електронні комунікативні середовища, дигітальні медіа, проєктні методи діяльності тощо. Викладач відіграє роль співучасника, куратора змісту та послуговується низкою педагогічних і технологічних інновацій з метою примноження знань та вмінь студентів.

## **1.2 Медіакомпетентність як ключовий методичний орієнтир конективного навчання**

Щодня інформаційний потік стає дедалі інтенсивнішим, а також з'являються нові можливості для міжкультурної комунікації та розширення поля знань і компетенцій з метою саморозвитку. У контексті дигіталізації підготовка студентів до життя в соціумі, що вимагає постійного збору та аналізу даних, стає одним із важливих завдань сучасного викладача.

Особливу роль у житті людей і в освітньому процесі відіграють медіа (від лат. *medium* – посередник), тобто засоби масової інформації, основними з яких є телебачення, радіомовлення, друковані видання та мережа Інтернет [32]. Вони динамічно розвиваються й проникають у всі сфери діяльності індивідів.

Функціонал сучасних технологій відкрив для викладачів нові можливості організації взаємодії студентів із засобами масової інформації. Дедалі важливішого значення набуває інтеграція в навчальний процес елементів медіаосвіти, зосередженої на стимулюванні «психологічного імунітету» студентів від медіазагроз. У науковій дискусії медіаосвіта розглядається як процес розвитку знань та вмінь індивідів за посередництва засобів масової інформації [8, с. 100]. У контексті медіаосвіти набувається медіакомпетентність, що допомагає особам, що навчаються, ефективно використовувати можливості інформаційного поля.

Обґрунтовуючи необхідність розширення засобів і форм викладання, вітчизняна дослідниця Р. О. Гришкова акцентує увагу на іманентному характері потреби розвитку медіакомпетентності в рамках сучасного навчання. На думку науковиці, поняття медіакомпетентності охоплює розвиток критичного мислення, адекватне сприйняття інформації, формування особистої позиції та захист особи від інформаційної маніпуляції з боку засобів масової інформації [2, с. 65]. Спираючись на переконання дослідниці щодо фокусів цієї навички, фіксуємо відповідність до аспектів теорії конективізму. Для порівняння, уміння оперувати технологічними досягненнями, пошук та обробка

інформації, можливості її інтегрування в інші сфери знань розглядаються як каталізатори засвоєння навчального матеріалу в контексті конективного навчання.

У сучасній медіаосвіті спостерігається накладання понять «медіаобізнаність», «медіаграмотність» і «медіакомпетентність». Для усунення розмитості трактувань звернемося до визначень, поданих у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, що була схвалена Президією Національної академії педагогічних наук України 21.04.2016 року. У документі медіаобізнаність розглядається як складова медіакультури, яка передбачає засвоєння особистістю знань про засоби масової комунікації, медіаграмотність – як навичка оперувати інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе за допомогою медіазасобів, а медіакомпетентність – як рівень медіакультури, що дозволяє особі бути носієм і передавачем медіакультурних стандартів, успішно взаємодіяти з медіапростором і створювати власний контент [30, с. 8]. Відповідно до цього, вважаємо розвиток медіакомпетентності кінцевою метою медіаосвіти.

З метою виявлення сильних та слабких сторін медіацентричних методів вивчення іноземної мови, а також перспектив їхнього вдосконалення варто проаналізувати компоненти, що формують медіакомпетентність. Проте передусім зауважимо, що в контексті викладання іноземної мови на перший план виходять професійні (іншомовні) знання, а складники медіакомпетентності варто розглядати як допоміжні засоби здобуття фахових умінь.

Поняття медіакомпетентності в навчально-пізнавальному дискурсі є багатоаспектним. Так, тлумачний словник *InfoSci-Dictionary* трактує медіакомпетентність як: 1) сукупність знань про різні медіа та принципи роботи з ними; 2) оцінку ролі медіа в соціумі; 3) підготовку медіатекстів; 4) критичне мислення [33]. Відповідно до поданих визначень, можна говорити про два основні вектори цієї навички: рецептивний, що в контексті іншомовної освіти передбачатиме сприйняття та оцінку певної інформації, та продуктивний, за

якого будуть створюватися індивідуальні або колаборативні продукти навчальної діяльності.

Звертаючись до питання мультимірності медіакомпетентності, зарубіжна дослідниця Т. Фернандез-Уллоа вирізняє три її компоненти, а саме: знання (медіаіндустрія, її технології та мова), розуміння (ідеологія та цінності) та експресія (творча діяльність, участь у певних проєктах) [12, с. 411]. Зважаючи на такі складники, розвиток медіакомпетентності можна розглядати не лише як інструмент отримання та продукування знань, а й як засіб самовираження та реалізації творчого потенціалу студентів.

Найповнішу, на нашу думку, модель медіакомпетентності в освітньому процесі пропонують у своїй розвідці зарубіжні науковці Дж. Феррес та А. Пісцителлі, які виокремлюють шість аспектів цієї навички:

- 1) мову як систему вербальних, візуальних та аудіальних кодів;
- 2) технології, тобто рівень володіння відповідними інструментами для пошуку, обробки та створення медіаповідомлень;
- 3) процеси сприйняття та інтеракції, що впливають на визнання себе як активної аудиторії, особливо в контексті взаємодії з медіа;
- 4) процеси розробки та поширення, що стосуються готовності до створення медіатексту, а також до його подальшого оприлюднення на певних комунікативних платформах;
- 5) ідеологію та цінності, які, аналогічно до результатів дослідження Т. Фернандез-Уллоа, полягають у здібностях критичного аналізу медіаповідомлень, усвідомленні соціальних суперечностей, інтересів та цінностей, що відображаються в них;
- 6) естетику, що полягає в здатності аналізувати співвідношення форми й змісту певного медіаповідомлення [13, с. 79–80].

З огляду на окреслені аспекти поняття медіакомпетентності, можна стверджувати, що за такого підходу до викладання іноземної мови відбувається ефективно формування одразу кількох навичок, важливих у рамках реалізації принципів конективізму. Зокрема разом із розвитком навичок читання, письма,

говоріння та аудіювання відбувається нарощення релевантних прагматичних, соціокультурних та інформаційно-технологічних компетентностей.

На переконання зарубіжної дослідниці Дж. Меріорі, медіаосвітній підхід до викладання іноземної мови може передбачати реалізацію таких завдань, як: 1) нарощення комунікативного потенціалу студентів; 2) розвиток креативного мислення; 3) примноження навичок аналізу та оцінки медіапродуктів; 4) заохочення різних форм самовираження; 5) створення авторських медіапродуктів [21, с. 3–6]. Зважаючи на такі фокуси освітньої діяльності, можна стверджувати про полівекторність потенціалу медіацентричної моделі в розвитку іншомовних знань та вмінь студентів.

Досліджуючи переваги розвитку медіакомпетентності індивідів у процесі викладання іноземної мови, науковиця С. В. Деньгаєва зауважує, що медіацентричні методи роботи не лише допомагають активізувати розвиток критичної автономії індивіда, сформувані його/її креативне мислення, а й підвищують самостійність студентів, нарощують їхні надпредметні знання та каталізують рефлексивні механізми прийняття рішень [4, с. 29]. З огляду на переконання дослідниці, вважаємо, що такий спектр переваг медіацентричної моделі викладання дозволяє реалізувати релевантні до сучасних освітніх тенденцій завдання. Забезпечуючи доступ студентів до актуальної, мультимедіальної та автентичної інформації, медіа відіграють вирішальну роль в освітньому процесі не лише як джерело навчальних матеріалів, а й як фасилітатор нарощення предметних та міжпредметних знань та вмінь.

Використання медіацентричних методів під час викладання іноземної мови не можна вважати ефективним у разі порушення співвідношення професійних (іншомовна компетентність) та софтових знань (медіакомпетентність). Так, наголошуючи на важливості збереження правильного балансу медіаосвітніх та традиційних прийомів викладання, Європейський центр сучасних мов визначає медіаосвіту як засіб досягнення певних професійних цілей [34]. Це означає, що завданням сучасного викладача в такому контексті є розробка релевантних методів роботи на основі потенціалу

засобів масової інформації, за яких будуть ураховуватися особливості навчальних програм. На наше переконання, у рамках здобуття іншомовної освіти з використанням медіацентричних методів варто фокусувати увагу на розвитку як мінімум трьох професійних компетентностей студентів: 1) усній інтеракції іноземною мовою; 2) розумінні та адаптації аудіовізуальних та текстових медіаповідомлень; 3) участі в медіапроектах.

За умов організації конективного навчального середовища всі три компетенції розвиваються в синергії: через розширення однієї з них автоматично активуються інші. Крім того, теорія конективізму дозволяє здійснювати поступовий перехід від керованого здобуття знань та навичок до більш самостійного. На нашу думку, з урахуванням основних аспектів медіакомпетентності на результативність впровадження медіацентричних методів викладання іноземної мови можуть впливати такі фактори: 1) мовний, що передбачає оцінку коректності викладу та автентичності медіаповідомлень; 2) тематичний (необхідно обирати такі медіаповідомлення, які точно вписуються в поточний змістовий модуль); 3) технологічно-компетентнісний, за якого враховується потенціал платформи в нарощенні професійних навичок; 4) індивідуальний (гендерно-вікові особливості студентів, коло їхніх потреб, інтересів тощо).

Необхідність інтеграції медіацентричних методів в іншомовне середовище продиктована сучасними освітніми тенденціями та повністю відповідає конективному патерну навчання. Медіакомпетентність варто розглядати як здатність особистості взаємодіяти з інформацією, адекватно сприймати та критично оцінювати її, а також реалізувати свій креативний потенціал під час розробки власних медіапродуктів. Зважаючи на інтегративний характер поняття медіакомпетентності, можна імплементувати широкий спектр медіацентричних методів на заняттях з іноземної мови, що стануть ефективними для здобуття низки як предметних, так і надпредметних знань і вмінь студентів. Водночас варто дотримуватися збалансованого підходу до організації освітнього процесу та враховувати різні фактори результативності таких методів.



## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАЦЕНТРИЧНИХ КОНЕКТИВНИХ ПРИЙОМІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

#### **2.1 Глогінг як форма медіапроектної діяльності в контексті конективного викладання іноземної мови**

Оскільки мова є засобом спілкування, а вибір тематик для комунікації залежить від зовнішніх обставин, філологічна спеціальність, як ніяка інша, відкрита для інтеграції з іншими галузями знань. Розглянувши фокуси медіакомпетентності, можемо припустити, що впровадження елементів медіаосвіти в процес викладання іноземних мов не тільки формує в студентів імунітет від медіазагроз, але й дозволяє через інтеракцію із засобами масової інформації істотно підвищити рівень іншомовних знань та вмінь. Це пояснюється тим, що медіа дозволяють спиратися на різні канали подання/трансляції інформації та забезпечують умови, за яких медіаосвітній та лінгвістичний виміри доповнюють один одного.

Оскільки в рамках цієї роботи враховуються принципи як конективного навчання, так і медіаосвіти, раціональним є пошук точки перетину методів роботи, що відповідають зазначеним фокусам дослідження. На наше переконання, до основних спільних для конективного та медіаосвітнього підходів особливостей варто зарахувати взаємодію студентів із дигітальним простором, стимулювання їхнього критичного та креативного мислення, відповідність цілей певних видів діяльності викликам реального життя.

З огляду на ці принципи та специфіку занять з іноземної мови, у контексті розвитку медіакомпетентності студентів ефективним може бути імплементація методу проєктів. Він сприяє автономії студентів, стимулює їхній інтерес до навчання, розвиває навички вирішення соціально важливих проблем, передбачає пошукову діяльність та різні формати творчої діяльності разом із взаємодією студентів із дигітальним простором [26, с. 108]. На наше переконання, такі

акценти методу проєктів корелюють із завданнями теорії конективізму та медіаосвіти.

Для верифікації освітнього потенціалу конективних медіацентричних методів викладання під час проходження педагогічної практики в Сумському державному університеті авторкою цієї роботи проведено низку експериментів за участі студентського контингенту другого курсу спеціальності «Філологія».

Так, для визначення переваг та недоліків медіацентричних методів у контексті конективного викладання іноземної мови було реалізовано медіапроект “*Face of Emotion*”. Метою цього виду діяльності було примноження навичок взаємодії студентів з медіапростором, розвиток навичок критичного та креативного мислення та разом іншомовних знань та вмінь. Зважаючи на це, студентам було запропоновано створити мультимедійний постер, на якому було б розкрито зміст певної емоції, причини її виникнення та невидимі сторони вираження. Варто зазначити, що відповідно до конективного принципу автономії учасників освітнього процесу кожен студент/студентка мав/-ла можливість самостійно обрати емоцію для подальшого дослідження.

Зарубіжні науковці Н. Джалінус, Р. А. Набаві, А. Мардін пропонують імплементувати проєктну навчальну діяльність у сім етапів: 1) формулювання очікуваних результатів навчальної діяльності; 2) усвідомлення концепту навчальних матеріалів; 3) нарощення вмінь, необхідних для імплементування проєкту; 4) осмислення теми проєкту; 5) генерування пропозицій; 6) імплементування задуманого; 7) презентація та оцінювання проєкту [17, с. 252]. З огляду на рекомендації дослідників, ми дотримувалися аналогічної етапізації методу проєктів у рамках нашого дослідження, деякою мірою адаптувавши її під фокуси поданої роботи.

На етапах 1–3 завданнями викладача є коректна постановка завдання, мотивування студентів до креативної діяльності, забезпечення атмосфери взаємопідтримки та довіри, а також пропонування технологічного ресурсу, що допоможе виконати поставлене завдання [17, с. 253]. Обираючи платформу для реалізації зазначеного медіапроекту, ми враховували основні особливості

конективного підходу та передумови ефективного розвитку медіакомпетентності. Зокрема перевага надавалась інтерактивним середовищам з ознаками соціальної освітньої мережі, що не лише забезпечує колаборацію учасників навчального процесу, а й надає доступ до розмаїття джерел інформації.

На наше переконання, вимогам конективного навчання та медіаосвітньому підходу до викладання іноземних мов повністю відповідає сервіс *Glogster* [40]. *Glogster* є освітньою онлайн-платформою з можливістю створення мультимедійних публікацій та використання цифрової бібліотеки (додаток А) [9, с. 1]. У рамках одного глогу – продукту проєктної діяльності, створеного за допомогою цього сервісу, – можна розмістити великий обсяг графічної, текстової, відео- та аудіоінформації, що надає можливість повною мірою розкрити тему медіапроєкту. Відповідно, етапи проєкту 4–7 реалізувалися на платформі *Glogster*.

Ми поділяємо думку дослідниці А. Деві, яка вважає роботу над мультимедійним постером на платформі *Glogster* (глогінг) інноваційною формою автономного навчання, що zarazом є засобом розвитку дигітальних навичок студентів [10, с. 58]. Крім того, до основних переваг використання платформи *Glogster* для імплементації медіапроєкту зараховуємо:

1) автентичність, різну тематичну спрямованість, релевантність поданих на *Glogpedia* (енциклопедія сервісу) матеріалів. Водночас широкий спектр поданої інформації дозволяє розвивати навички критичного мислення, що є складовою медіакомпетентності;

2) ознайомлення з роботами інших дописувачів платформи з освітніх організацій інших країн;

3) колаборативну роботу над медіапроєктами;

4) взаємообмін враженнями та пропозиціями щодо певного питання через коментарі;

5) відстежування викладачем прогресу проєктної діяльності;

6) зворотній зв'язок від викладача;

7) наявність як вебверсії, так і мобільного додатку для найбільш зручної роботи над медіапроектом.

Варто зауважити про потенціал сервісу в стимулюванні інтересу, залученості, креативного вираження студентів та сприянні їхнім позитивним взаємовідносинам. Незважаючи на такий спектр корисних можливостей платформи *Glogster*, у ході роботи над медіапроектом у форматі глогу виникали деякі труднощі. Головним чином вони пов'язані з тим фактом, що студенти вперше працювали з таким сервісом. Проте інструктаж щодо особливостей роботи на обраній платформі на початкових етапах проектної діяльності допоміг елімінувати ці проблеми. Варто також зазначити, що безкоштовна версія цього сервісу надає лімітований доступ до кастомізації проекту, що може дещо обмежити імплементацію певних ідей студентів.

Аналізуючи спірні аспекти глогінгу, необхідно зауважити про неможливість обміну приватними повідомленнями між студентами. Дискусія проходить у коментарях, що доступні до перегляду викладачем. З одного боку, такий спосіб взаємодії є перешкодою до активного взаємообміну ідеями та диктує необхідність залучення іншого засобу для комунікації щодо організаційних та технічних аспектів медіапроекту, а також його ідейного наповнення. З іншого – відслідковування процесу генерації ідей викладачем сприяє коректному усвідомленню рівня залученості студентів та співвідношення частин роботи, покладених на певних учасників медіапроекту. Зрештою ця особливість платформи допомагає здійснити коректне оцінювання такої навчальної діяльності.

Аналізуючи роль глогінгу як форми медіапроектної діяльності в розвитку іншомовних компетенцій, зарубіжна дослідниця Дж. Авада зауважує про потенціал його використання не лише в рецептивних, а й у продуктивних видах мовленнєвої діяльності [9, с. 2]. На наше спостереження, навички читання та аудіювання практикуються через інтерпретацію матеріалів, поданих у рубриці *Glogpedia* або на самостійно обраних ресурсах, що використовувалися для створення глогу. Оскільки мультимедійний постер передбачав включення

текстової інформації або інтеграцію власної відеорозповіді у глог, разом відбувалося тренування навичок усного та писемного мовлення. Крім того, передбачався захист медіапроектів, який супроводжувався активною дискусією, що також посприяло розвитку навичок говоріння та письма.

Для визначення показника ефективності реалізації глогінгу було проведено опитування студентів за допомогою онлайн-сервісу *Google Forms*. Критерії та детальні результати цього дослідження подано в додатку Б. Так, відповідно до проведеного нами опитування, 85,7% студентів-учасників медіапроекту повністю погоджуються, що глогінг є ефективним у контексті іншомовної освіти. Великий відсоток опитаних студентів зауважують, що такий формат проектної діяльності посприяв розвитку навичок «4К» (критичне та креативне мислення, командна робота, комунікація), інформаційно-технологічних умінь, а також дозволив на основі взаємодії з медіаресурсами розширити лінгвістичну компетенцію.

Зважаючи на вищевикладене, глогінг як форма медіапроектної діяльності не лише урізноманітнює навчальну діяльність, сприяє розширенню лінгвістичної компетенції студентів, а й має великий потенціал у примноженні метанавичок креативного мислення, роботи в команді, взаємодії з медіапростором тощо. Крім того, такий вид роботи можна вважати активізатором нарощення навички критичного мислення, оскільки під час роботи над глогом студент аналізує, синтезує та оцінює мультिकанальні потоки інформації. Відповідаючи акцентам теорії конективізму та передумовам розвитку медіакомпетентності студентів, глогінг є ефективним та релевантним видом навчальної діяльності.

## **2.2 Навчальний сценарій «Студент-учасник марафону»: методичний потенціал лінгвістичного медіамарафону в реальній академічній ситуації**

Розвиток медіакомпетентності студентів у контексті конективного викладання іноземної мови, як й у випадку з іншими варіантами інтеграції, може бути ефективним лише за балансу форми, змісту, засобів та методів освітнього

процесу. З огляду на фокуси нашого дослідження, важливості набуває пошук неформальних видів діяльності, що генерують високу ініціативність студентів, сприяють прояву системності, креативності та критичності їхнього мислення, а також передбачають високий рівень автономії тих, хто навчається.

На наше переконання, на розвиток медіакомпетентності та разом професійних і соціальних вмінь студентів змістовно та діяльнісно може вплинути метод марафону. З метою оцінки потенціалу такого методу в конективному медіаосвітньому контексті авторкою цієї роботи під час проходження педагогічної практики на базі Сумського державного університету імплементовано лінгвістичний медіамарафон "*Raise a Smile, Not Your Voice*", учасниками якого стали студенти другого курсу спеціальності «Філологія».

У методичному контексті марафон варто розглядати як комплекс завдань, що здебільшого об'єднані однією темою та вимагають від учасників цього виду діяльності системної, наполегливої та відносно довготривалої (на відміну від спринту) роботи в інтерактивній формі [32]. Лінгвістичний медіамарафон "*Raise a Smile, Not Your Voice*", реалізований у рамках цього дослідження складався з двох блоків: "*In Media*" та "*For Media*". Основними цілями такого виду діяльності були:

- 1) сприяти взаємодії студентів з медіапростором для розвитку медіакомпетентності та разом іншомовних знань та вмінь;
- 2) активізувати навчальну діяльність студентів, зокрема навички критичного та креативного мислення, потяг до самоаналізу текстового наповнення іншомовних повідомлень, принципів організації медіапростору тощо;
- 3) навчити застосовувати на практиці принципи підготовки власних іншомовних медіатекстів.

На переконання С. Даунса, за конективного викладання індивіди отримують знання через взаємодію з мережею, тому головним чином види навчальної діяльності мають передбачати дигітальне представлення результатів роботи осіб, що навчаються [11, с. 122]. Зважаючи на рекомендації одного із

засновників теорії конективізму, ми об'єднали звітність про виконані завдання марафону з веденням власного блогу.

Зважаючи на важливість медіаосвітнього елементу в рамках цього дослідження, для розміщення результатів марафону та їхнього обговорення була обрана блог-платформа *Medium* [42] (додаток В). Цей ресурс є прикладом соціального журналізму, адже свої публікації на ньому можуть поширювати як професіонали медіасправи, так і дописувачі-аматори (статус автора маркується). З огляду на таку особливість, робота на блог-платформі *Medium* дозволить студентам отримати знання крізь призму досвіду професійних авторів публікацій та інтуїтивно випрацювати принципи підготовки власного медіатексту.

Серед інших переваг цього ресурсу – англomовний інтерфейс, поділ на рубрики, можливість створення колаборативних матеріалів з розподілом ролей (автор, редактор), мультимедійність публікацій тощо. Функціонал платформи *Medium* дозволяє виражати свою думку щодо певної статті, а також рекомендувати до прочитання певні блоги. Крім того, платформа *Medium* підтримує інтеграцію з іншими ресурсами (*Instagram, YouTube, Twitter, Vimeo, SoundCloud* тощо), що розглядається С. Даунсом як один із основних критеріїв для вибору ефективної мережі знань [11, с. 125]. На наше переконання, такий функціонал платформи може допомогти викладачу урізноманітнити форми навчальної діяльності.

На переконання дослідниці А. Перес-Родрігес, дигітальні медіа мають великий потенціал як навчальні матеріали для читання, головним чином зважаючи на їхню доступність та інтерактивність [25, с. 27]. Аналізуючи ефективність блог-платформи *Medium* у цьому аспекті, варто зауважити про відповідність інтерфейсу цього сервісу особливостям дигітального читання, що входило до програми медіамарафону. Зокрема одним із підтверджень орієнтованості платформи *Medium* на читачів є демонстрація часу (таймінгу), необхідного для прочитання певної публікації. Така особливість дозволить викладачам ефективно спланувати навчальну діяльність, а студентам – коректно розподілити час на виконання завдань.

На наше переконання, усі вищезазначені особливості відповідають передумовам розвитку медіакомпетентності студентів та конективному патерну навчання. Тому блог-платформа *Medium* корелює з концептом лінгвістичного медіамарафону тематично, методично та технологічно.

Блок завдань “*In Media*” головним чином передбачав інтеракцію студентів із медіапростором. Передумовами включення такого змістового модуля були дидактичні принципи доступності та послідовності, за якими навчальний матеріал формується за принципом лінійності (від простішого – до складнішого) [19, с. 11]. Зважаючи на це, у рамках блоку “*In Media*” учасники марафону головним чином виконували роль спостерігачів-дослідників медіапростору.

За програмою першого дня марафону учасникам було необхідно порівняти матеріали різних засобів масової інформації однієї тематики (наприклад, стратегії врегулювання конфліктів, переваги та недоліки постійної згоди особистості з думкою інших тощо). Зважаючи на важливість індивідуального підходу до викладання в сучасній освіті, а також на принцип різноманітності здобутих результатів, що відіграє вирішальну роль за конективного патерну навчання, учасникам марафону було надано можливість самостійного вибору явища для такого компаративного дослідження. Таким чином, кожен мав нагоду розглянути те питання в рамках тематики марафону, що відповідає саме його/її інтересам та потребам.

Для фасилітації проведення компаративного аналізу студентам було запропоновано взяти за основу матеріали, представлені не лише на платформі *Medium*, а й в соціальних мережах *Instagram* [41] та *Facebook* [39], дигітальних журналах *Digital Journal* [38] та *Vox* [45], блозі *Conflict Center* [37], на ресурсі *TED Talks* [44], ютюб-каналах *BRAINY DOSE* [36] та *Practical Psychology* [43]. Студенти мали можливість доповнювати цей перелік самостійно обраними ресурсами, що відповідали темі їхнього дослідження. Важливо зауважити, що різнотипність сервісів за форматом представлення інформації (аудіо, відео,



текст, змішаний) дозволила активізувати навички як критичного аудіювання, так і читання.

На наступному етапі марафону студенти отримали для рецензування одну з виконаних на попередньому етапі робіт своїх одногрупників/-ць. Принагідно зазначимо, що обрана для звітності та взаємодії платформа *Medium* забезпечила ефективну реалізацію другого кроку марафону з огляду на наявність інструментів колаборативної роботи над публікацією. Зокрема унікальність способу коментування на цьому сервісі полягає в тому, що примітки до певної статті можна залишати на її полях у будь-якому місці. У рамках лінгвістичного медіамарафону така функціональна особливість дозволила:

1) полегшити сприйняття іншомовного матеріалу, а також усвідомлення слабких та сильних сторін роботи студентом-автором публікації, оскільки примітки знаходяться в контексті, а фрагмент, до якого в студента-рецензента виникли певні запитання чи зауваження підсвічується (за вибору такої опції);

2) сприяти взаємообміну думками та досвідом студентів із певних питань;

3) розвивати навичку критичного читання.

Підсумовуючи результати двох вищеописаних кроків лінгвістичного медіамарафону, зазначимо, що такі медіацентричні види діяльності увінчалися досягненням однієї з основних цілей сучасного навчання – «формуванням мережі знань, що забезпечує принцип „освіти впродовж усього життя“» [29, с. 48]. Оскільки матеріали, напрацьовані під час цього етапу марафону, є доступними до перегляду в будь-який інший час, навчання автоматично виходить за межі аудиторії. Це дозволяє студентам відслідковувати свій прогрес, удосконалювати свої підходи до освіти та, як наслідок, ефективно саморозвиватися. Варто також зауважити, що автономія студентів у виборі питання для компаративного дослідження дозволила органічно розширити цю мережу знань.

Додатковий акцент на говоріння був особливістю третього кроку марафону, що передбачав проведення ток-шоу “*To Speed-date or Not to Speed-date*”. За програмою цього етапу медіамарафону студенти мали зайняти

позицію (за/проти/нейтральна) щодо швидких побачень, обрати роль із трьох категорій: експерти (психологи), практики такого формату знайомств (спід-дейтери) та організатори (власники клубів швидких побачень), а також поділитися думкою щодо тематики ток-шоу з точки зору свого персонажа.

Цей вид діяльності передбачав підготовчий етап, у рамках якого студенти мали ознайомитися з відповідними іншомовними медіаматеріалами, наявними в мережі Інтернет. Дослідниці О. Єгорова та О. Біла зауважують, що в сучасній освіті основна увага повинна бути сфокусована на пошуку стратегій викладання, за яких ураховуються індивідуальні навчальні стилі студентів (візуальний, аудіальний, кінетичний тощо) [5, с. 209]. З огляду на важливість такого студентоцентричного підходу до викладання, ми не обмежували студентів у виборі формату медіаматеріалів. Така стратегія дозволила підвищити ефективність оволодіння іншомовними знаннями, оскільки задіявалися ті канали сприйняття медіаматеріалів, що відповідають індивідуальним рецептивним особливостям студентів.

Аналізуючи відмінності кроків 1–3, зазначимо, що компаративний аналіз медіаповідомлень та рецензування цього дослідження виконувалися студентами вдома, а підготовка до ток-шоу відбувалася в навчальній аудиторії. Зважаючи на це, могли поставати деякі труднощі, пов'язані з одночасним опрацюванням різноформатних медіаматеріалів.

Прогнозуючи цю перешкоду до ефективної інтеракції з медіапростором, ми застосували освітню технологію *BYOD* (*bring your own device*), за якої для досягнення певних цілей навчальної діяльності залучаються персональні гаджети тих, хто навчається [28, с. 354]. Так, у контексті третього кроку лінгвістичного медіамарафону для перегляду медіаматеріалів студенти використовували свої мобільні пристрої та навушники. Така стратегія дозволила нам реалізувати низку освітніх завдань, а саме: 1) підвищити рівень залученості студентів до пошуку медіаповідомлень під час виконання поставленої мети; 2) надати автономію студентам у виборі медіаматеріалів та впродовж їхнього опрацювання; 3) збільшити показник продуктивності студентів на занятті.

Другий блок завдань “*For Media*” був направлений на застосування здобутих інсайтів про медіапростір на практиці. Акцентом цього етапу була реалізація творчого потенціалу студентів шляхом підготовки власних іншомовних медіапродуктів.

У медіаіндустрії тенденції дигіталізації увінчалися появою особливого формату медіатексту – лонгріду, що характеризується великим об’ємом та наявністю мультимедійних елементів [15, с. 421]. З огляду на такі інновації, четвертий крок марафону передбачав створення лонгріду на платформі *Medium*. Цей формат дигітального тексту може розглядатися як мультимедійний проєкт, на підготовку якого необхідно затратити досить багато часу, щоб цілісно висвітлити певне питання. Тому з метою ефективної реалізації цього завдання студентам було запропоновано об’єднатися в малі групи та створити колаборативний лонгрід. Варто зауважити, що така стратегія виконання завдання дозволила не лише зекономити час, потрібний на підготовку медіатексту, а й сприяла розвитку навичок, пов’язаних з роботою в команді, як-от: розподіл обов’язків, планування навчальної діяльності, усвідомлення відповідальності за власний внесок до лонгріду тощо.

Розглядаючи створення лонгріду як вид навчальної діяльності, необхідно зауважити про низку переваг включення цього медіаелементу в контекст іншомовної освіти, зокрема: 1) мультимедійність, притаманна лонгріду, дозволяє розвивати поряд із навичками письма (основний лінгвістичний фокус четвертого кроку марафону) компетенції аудіювання та читання; 2) потреба цікавого розвитку подій наративу вимагає від студентів пошуку нестандартних рішень щодо викладу інформації (наприклад, використання каламбурів для привернення уваги читачів); 3) публікування свого лонгріду в мережі Інтернет сприяє усвідомленню студентами соціальної важливості своїх напрацювань, а отже може підвищити їхню мотивацію до навчальної діяльності.

На ниві педагогічних інновацій актуальним стає виявлення, узагальнення та взаємообмін досвідом, набутим у ході навчальної діяльності. Однією з ефективних сучасних форм репрезентації своїх компетентностей є майстер-клас,

що визначається як особлива форма навчального заняття, яке полягає в трансляції своїх здобутків або ідей щодо певного питання [14, с. 1]. Як правило, демонстрацію свого досвіду проводить експерт у певній сфері. Оскільки за принципами теорії конективізму та передумовами розвитку медіакомпетентності студентоцентричність виступає фундаментом для нарощення іншомовних знань, роль експерта на п'ятому кроці лінгвістичного медіамарафону відводилась не викладачу, а студентам.

Інтеграція майстер-класу до методичної канви медіамарафону дозволила реалізувати низку завдань, важливих у контексті конективного викладання іноземної мови, оскільки такий вид навчальної діяльності передбачав: 1) відсутність регламентації дій учасників щодо вибору засобів, технік, форм проведення майстер-класу, а також його тематики; 2) активну позицію учасників, високий рівень імпровізації; 3) вияв креативного та критичного мислення студентів; 4) плюралізм думок; 5) діалогічну і полілогічну інтеракцію учасників, а отже нарощення іншомовної комунікативної компетентності.

Оцінюючи освітній потенціал упровадження медіамарафону в освітній простір, варто зауважити, що такий медіацентричний метод позитивно впливає на розвиток як інтелектуальних, так і емоційно-вольових та соціальних сфер особистості. Організація медіамарафону за принципом різноманітності видів навчальної діяльності дозволила проявити та примножити основні лінгвістичні компетенції (аудіювання, читання, письмо, говоріння), сприяла нарощенню навичок креативного та критичного мислення, роботи в команді, самостійності тощо. Зважаючи на спектр досвіду, здобутого студентами в ході марафону, можемо стверджувати, що інтеграція цього елемента медіаосвіти є ефективним методом викладання іноземної мови.

## ВИСНОВКИ

Упровадження принципів теорії конективізму та медіацентричної моделі набуття знань та вмінь в іншомовній освіті можна розглядати як ефективний каталізатор набуття професійних компетентностей з огляду на широкий спектр переваг, що передбачають такі орієнтири навчальної діяльності. Так, разом із розвитком медіакомпетентності студентів відбувається нарощення соціально необхідних навичок, а також примноження профільних компетенцій. Тому головна перевага такого підходу до викладання полягає у факті розширення не лише лексичного потенціалу, граматичної обізнаності, покращення навичок аудіювання, читання, письма та говоріння студентів-філологів, а й фонових компетентностей, іманентних для інтеграції теорії конективізму та медіаосвіти в іншомовні навчальні контексти.

Освітній потенціал стратегії організації конективного навчання обумовлюється релевантністю принципів цієї теорії до вимог сучасності. Зокрема конективне навчання передбачає активну взаємодію студентів із дигітальним простором, високий рівень їхньої автономії, колаборації в рамках певних видів діяльності, забезпечення патерну «освіти впродовж усього життя» шляхом формування перманенто доступної мережі знань тощо. У контексті теорії конективізму викладач курує навчальний процес, обираючи ефективні моделі примноження знань та вмінь студентів.

Ключовою навичкою студента-учасника конективного навчання є медіакомпетентність, яка складається із сукупності спеціальних знань та вмінь, що дозволяють особистості ефективно взаємодіяти з інформаційним простором за рахунок високого рівня критичного та креативного мислення. Шляхами розвитку медіакомпетентності є впровадження відповідних методів, що передбачають занурення студентів у медіапростір, аналіз наявних медіаповідомлень та підготовку власних медіапродуктів.

Спроектувавши основні засади теорії конективізму та передумови розвитку медіакомпетентності на реальну навчальну ситуацію, можемо стверджувати про ефективність імплементації глогінгу як форми медіапроектної

діяльності та лінгвістичного медіамарафону на заняттях з іноземної мови. Акцентами цих видів діяльності є занурення студентів у медіапростір, особистісно-орієнтований підхід до викладання, дигітальна колаборація учасників навчального процесу, опора на сучасні інформаційні технології, соціальна важливість отриманих результатів тощо.

Пропонуючи власну енциклопедію, можливості дигітальної комунікації учасників навчального процесу, сервіс для створення мультимедійного постеру, освітній ресурс *Glogster* дозволяє інтерактивно примножити як іншомовні знання та вміння студентів, так і широкий спектр метанавичок, зокрема навичок роботи в команді, критичного та креативного мислення, автономного навчання тощо. Лінгвістичний медіамарафон, імplementований в рамках роботи над бакалаврським проектом, передбачав проведення компаративного дослідження медіаповідомлень з його подальшою оцінкою одногрупниками, ток-шоу з використанням технології *BYOD* для фасилітації розширення доступу до знань, підготовку колаборативного лонгріду та організацію майстер-класу. Такі види діяльності дозволили урізноманітнити процес набуття іншомовних знань, посприяти холістичності отриманих результатів, ініціативності та автономії студентів упродовж навчання.

Отже, відповідаючи вимогам сучасності, примноження іншомовних знань та вмінь студентів крізь призму теорії конективізму є ефективним патерном викладання. Опора на дигітальні медіа в конективному навчанні дозволяє реалізувати низку важливих освітніх цілей. Розвиток медіакомпетентності студентів в умовах конективізму вирізняється великим потенціалом як методичний орієнтир викладання іноземної мови.

Перспективами подальшого дослідження є оцінка рівня інтеграції теорії конективізму та медіаосвіти в сучасній навчальній ситуації на різних щаблях іншомовної освіти, пошук та верифікація інших результативних засобів забезпечення конективної медіацентричної моделі примноження знань та вмінь, а також розробка стратегій підвищення рівня ефективності імplementації видів діяльності, досліджених у поданій роботі.

Я, *Коваленко Альона Ярославівна*, своїм підписом засвідчую, що моя бакалаврська робота «*Розвиток медіакомпетентності студентів у контексті конективного навчання іноземної мови*» виконана з дотриманням усіх вимог до наукової етики та поваги до інтелектуальних надбань, самостійно та індивідуально. Під час написання роботи я дотримувалася принципів академічної доброчесності та несу відповідальність за порушення загальноприйнятих правил цитування.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронкін О. С. Конективізм і масові відкриті дистанційні курси / О. С. Воронкін // Теорія та методика електронного навчання : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2013. – Вип. 4. – С. 30–39.
2. Гришкова Р. О. Медіаосвіта як чинник модернізації вітчизняної вищої школи / Р. О. Гришкова // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Педагогіка. – 2012. – Т. 188, Вип. 176. – С. 63–68.
3. Гуреева Л. В. Коннективистская теория обучения / Л. В. Гуреева, Н. А. Козьмина // Молодой ученый. – 2014. – Т. 65, Вип. 6. – С. 695–697.
4. Дєньгаєва С. В. Медіаосвітні технології як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови / С. В. Дєньгаєва // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 4. – С. 26–30.
5. Єгорова О. І. Стратегії та прийоми втілення індивідуального стилю навчання ВАК в рамках розвитку англійської лексичної компетенції учнів / О. І. Єгорова, О. Біла // Освітній простір України. – 2018. – Вип. 12. – С. 208–214.
6. Наумов В. Коннективизм : сетевое обучение vs приобретение знаний [Электронный ресурс] / В. Наумов // Портал електронного навчання E-learning.by. – Режим доступу : <http://www.e-learning.by/Article/Konnektivizm-setevoe-obuchenie-vs-priobretenie-znanij/ELearning.html>. – (15.03.2020).
7. Наумук І. М. Формування медіакомпетентності майбутніх вчителів в контексті інтегрованого підходу до медіаосвіти / І. М. Наумук // Інформаційні технології в освіті та науці. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – Вип. 7. – С. 127–132.
8. Онкович Г. В. Медіадидактика як інтенсифікатор освітнього процесу / Г. В. Онкович // Медіасфера и медиаобразование : специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве : сборник статей / Министерство внутренних дел Республики Беларусь, учреждение образования «Могилевский



институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь» ; редколлегия : С. В. Венидиктов. – Могилев : Могилевский институт МВД, 2019. – С. 99–106.

9. Awada G. Effect of Using the Glogster Technological Model on Enhancing the Perceptions and Speaking Proficiency of Communication Skills Students / G. Awada // International Journal of Global Education. – 2015. – Vol. 4, No. 2. – 13 p.

10. Devi A. Exploring the Effectiveness of Glog in Language Learning / A. Devi // International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). – 2019. – Vol. 14, No. 11. – P. 58–69.

11. Downes S. Recent Work in Connectivism / S. Downes // European Journal of Open, Distance and E-Learning. – 2019. – Vol. 22, No. 2. – P. 113–132.

12. Fernandez-Ulloa T. Teaching Media Competence in the Classroom : Television, Advertising and Film / T. Fernandez-Ulloa // International Journal of Arts and Sciences. – 2013. – Vol. 6, No. 4. – P. 411–436.

13. Ferres J. Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators / J. Ferres, A. Piscitelli // Scientific Journal of Media Education Comunicar. – 2012. – Vol. 19, No. 38. – P. 75–81.

14. Hanken I. Listening and Learning in a Master class / I. Hanken // Music Education Research. – 2014. – Vol. 17, No. 4. – P. 1–2.

15. Hiippala T. The Multimodality of Digital Longform Journalism / T. Hiippala // Digital Journalism. – 2017. – Vol. 5, No. 4. – P. 420–442.

16. Ito M. Connected Learning : An Agenda for Research and Design / M. Ito, K. Gutierrez, S. Livingstone // Irvine, CA : Digital Media and Learning Research Hub, 2013. – 98 p.

17. Jalinus N. The Seven Steps of Project Based Learning Model to Enhance Productive Competences of Vocational Students / N. Jalinus, R. A. Nabawi, A. Mardin // International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT). – 2017. – Vol. 102, No. 1. – P. 251–256.

18. Kic-Drgas J. Development of Soft Skills as a Part of an LSP Course / J. Kic-Drgas // E-mentor. – 2018. – Vol. 2, No. 84. – P. 27–36.

19. Kobiakova I. Teaching Translation : Objectives and Methods / I. Kobiakova, S. Shvachko // Advanced Education. – Kyiv : Kyiv Polytechnic Institute, 2016. – No. 5. – P. 9–13.

20. Kovalenko O. Connectivism as a Basis for Building Web-Oriented Mixed System of Practical Training / O. Kovalenko, K. Koval, O. Melnyk // Proceedings of the tenth international scientific-practical conference “Internet-Education-Science”, Vinnytsia, 11–14 October, 2016. – Vinnytsia : VNTU, 2016. – P. 133–134.

21. Maryori G. G. The Influence of Media Literacy on Second Language Learning of 21st Century Students [Electronic resource] / G. G. Maryori // Academia. Edu. – 2016. – 16 p. – Access mode : [https://www.academia.edu/37174035/The\\_Influence\\_of\\_Media\\_Literacy\\_on\\_Second\\_Language\\_Learning\\_of\\_21st\\_Century\\_Students](https://www.academia.edu/37174035/The_Influence_of_Media_Literacy_on_Second_Language_Learning_of_21st_Century_Students). – (12.03.2020).

22. Mirra N. From Connected Learning to Connected Teaching : A Necessary Step Forward [Electronic resource] / N. Mirra // Connected Learning Alliance. – Access mode : <https://clalliance.org/blog/connected-learning-connected-teaching-necessary-step-forward/>. – (27.03.2020).

23. Mirra N. Transitioning from Conventional to Connected Teaching : Small Moves and Radical Acts [Electronic resource] / N. Mirra // The Current. – Access mode : <https://thecurrent.educatorinnovator.org/collection/transitioning-from-conventional-to-connected-teaching-small-moves-and-radical-acts>. – (28.03.2020).

24. Moran C. M. Learners without Borders : Connected Learning in a Digital Third Space / C. M. Moran // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. – 2018. – Vol. 18, No. 2. – P. 233–254.

25. Perez-Rodriguez A. From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence : Dimensions and Indicators / A. Perez-Rodriguez, A. Delgado-Ponce // Comunicar. – 2012. – Vol. 20, No. 39. – P. 25–34.

26. Potter J. Digital Media, Culture and Education : Theorising Third Space literacies / J. Potter, J. McDougall // London, UK : Springer, 2017. – 205 p.

27. Siemens G. Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2, No. 1. – P. 1–8.

28. Talmo T. Bring Your Own Device to Language Class – Applying Handheld Devices in Classroom Learning / T. Talmo, E. Einum, R. Stockert // CALL Design : Principles and Practice : Proceedings of the EUROCALL Conference. – 2014. – P. 352–357.

29. Tulodziecki G. Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education. Trends and Current Situation in Germany / G. Tulodziecki, S. Grafe // Journal of Media Literacy Education. – 2012. – Vol. 4, No. 1. – P. 44–60.

### СПИСОК ДОВІДКОВИХ ДЖЕРЕЛ

30. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) [Електронний ресурс] / за ред. Л. А. Найдьонові, М. М. Слюсаревського. – Київ, 2016. – 16 с. – Режим доступу : <http://mediaosvita.org.ua/book/kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/>. – (13.03.2020).

31. Connect your Learning : A Resource for Innovative Classroom [Electronic resource] / Erasmus + Programme of the European Union // Salto-Youth. net. – 2019. – 96 p. – Access mode : [https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox\\_tool\\_download-file-2125/Connect%20your%20Learning%20A%20Resource%20for%20Innovative%20Classroom.pdf](https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-2125/Connect%20your%20Learning%20A%20Resource%20for%20Innovative%20Classroom.pdf). – (14.03.2020).

32. English Dictionary, Thesaurus, & Grammar Help [Electronic resource] // Lexico. com, 2020. – Access mode : <https://www.lexico.com>. – (27.03.2020).

33. IGI Global Dictionary [Electronic resource] // Igi Global. com, 2020. – Access mode : <https://www.igi-global.com/dictionary/moving-towards-clil-20/18150>.

34. New Media in Language Education [Electronic resource] // European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. – Access mode : <https://www.ecml.at/Thematicareas/NewMediainLanguageEducation/tabid/1630/Default.aspx>. – (21.03.2020).

35. Project-based learning : 5 Keys to Rigorous Project-Based Learning // Edutopia.org, 2020. – Access mode : <https://www.edutopia.org/video/5-keys-rigorous-project-based-learning>. – (17.03.2020).

### **СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ**

36. BRAINY DOSE [Electronic resource] / YouTube, 2020. – Access mode : [https://www.youtube.com/channel/UCgJgDI5G8PaaVOrLd0Z\\_Cxg](https://www.youtube.com/channel/UCgJgDI5G8PaaVOrLd0Z_Cxg). – (12.02.2020).

37. Conflict Center Blog / Conflict Center, 2020. – Access mode : <https://conflictcenter.org/blog/>. – (12.02.2020).

38. Digital Journal : A Global Digital Media Network [Electronic resource] / Digital Journal, 2020. – Access mode : <http://www.digitaljournal.com>. – (12.02.2020).

39. Facebook [Electronic resource] / Facebook, 2020. – Access mode : <https://www.facebook.com>. – (12.02.2020).

40. Glogster [Electronic resource] / Glogster EDU. com, 2020. – Access mode : <https://edu.glogster.com>. – (19.02.2020).

41. Instagram [Electronic resource] / Instagram from Facebook, 2020. – Access mode : <https://www.instagram.com>. – (12.02.2020).

42. Medium [Electronic resource] / Medium. com, 2020. – Access mode : <https://medium.com>. – (12.02.2020).

43. Practical Psychology [Electronic resource] / YouTube, 2020. – Access mode : [https://www.youtube.com/channel/UCir93b\\_ftqInEaDpsWYbo\\_g/featured](https://www.youtube.com/channel/UCir93b_ftqInEaDpsWYbo_g/featured). – (12.02.2020).

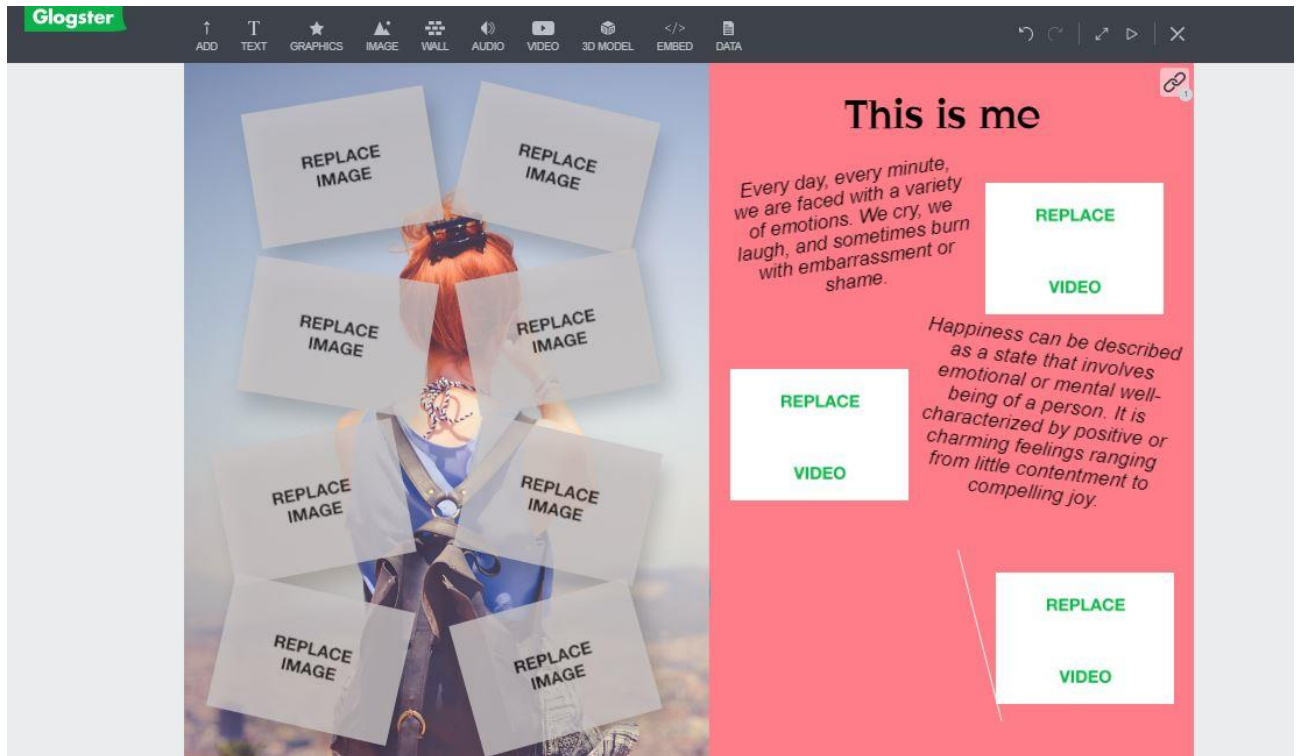
44. TED Talks [Electronic resource] / TED Conferences, LLC, 2020. – Access mode : <https://www.ted.com/talks>. – (12.02.2020).

45. Vox [Electronic resource] / Vox, 2020. – Access mode : <https://www.vox.com>. – (12.02.2020).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Рисунок А.1

Інтерфейс освітньої онлайн-платформи *Glogster*

## Додаток Б

Таблиця Б.1

**Результати опитування студентів щодо потенціалу глогінгу як  
медіапроектної діяльності в іншомовній освіті**

<i>Критерій</i>	<i>Повністю погоджу- юся</i>	<i>Частково погоджу- юся</i>	<i>Не погоджу- юся</i>
<i>Позиція студентів, %</i>			
Під час роботи на освітній онлайн-платформі <i>Glogster</i> у мене не виникло особливих труднощів щодо користування цим сервісом	28, 6	42, 8	28, 6
Отриманий досвід взаємодії з медіапростором примножив мої інформаційно-технологічні навички	85, 7	14, 3	0
Іншомовні медіаматеріали, подані в рубриці <i>Glogpedia</i> , були актуальними, цікавими та корисними	85, 7	14, 3	0
Взаємодія з іншими учасниками впродовж виконання медіапроєкту дозволила примножити мої навички роботи в команді	71, 4	28, 6	0
Робота над глогом сприяла розвитку мого креативного та критичного мислення	85, 7	14, 3	0
Глогінг мав великий потенціал у розвитку моїх комунікативних навичок	57, 1	42, 9	0
Інтеракція з медіапростором увінчалася розширенням мого лексичного запасу	85, 7	14, 3	0
Імплементований медіапроєкт позитивно вплинув на покращення моїх навичок аудіювання	71, 4	28, 6	0
Глогінг посприяв розвитку моїх навичок читання	85, 7	14, 3	0
Робота над глогом увінчалася покращенням моїх навичок письма	85, 7	14, 3	0
Глогінг як форма медіапроектної діяльності є ефективним у контексті іншомовної освіти	85, 7	14, 3	0

## Додаток В

Рисунок В.1

### Интерфейс блог-платформы *Medium*

