

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

**Матеріали XI Регіональної
науково-практичної конференції,
7 грудня 2022 року,
м. Кам'янець-Подільський**

Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2023

УДК 37.016:81(063)
ББК 74я431
М54

*Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 15 від 28.12.2022 р.)*

Редакційна колегія:

- І. В. Мельник**, кандидат філологічних наук, доцент
(відповідальний редактор);
О. Г. Шапова, кандидат філологічних наук
(відповідальний секретар);
А. О. Хоптяр, кандидат філологічних наук, доцент;
О. О. Барбанюк, кандидат філологічних наук, доцент;
А. А. Марчишина, доктор філологічних наук, професор;
Т. В. Калинюк, кандидат педагогічних наук, доцент;
Н. О. Стахнюк, кандидат філологічних наук, доцент;
А. О. Трофименко, кандидат педагогічних наук, доцент.

М54 **Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України:** матеріали XI Регіональної науково-практичної конференції, 7 грудня 2022 року, м. Кам'янець-Подільський [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 79 с.

Електронна версія збірника доступна за покликанням:

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/7065>

Збірник наукових праць містить матеріали XI Регіональної науково-практичної конференції «Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України», яка відбулася 7 грудня 2022 року в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Доповіді учасників відображають різноаспектні дослідження та результати власного досвіду з проблем методики викладання філологічних дисциплін.

Тексти публікацій подаються в авторському редагуванні.

УДК 37.016:81(063)
ББК 74я431

© **К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2023**
© **Автори статей, 2023**

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Хоптяр Алла Олександрівна – декан факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шаповал Ольга Григорівна – заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галайбіда Оксана Василівна – голова ради з науково-методичної роботи і забезпечення якості вищої освіти факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчишина Алла Анатоліївна – завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стахнюк Наталія Олександрівна – завідувач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Калинюк Тетяна Василівна – завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Барбанюк Олеся Олександрівна – завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна – завідувач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельник Ірина Валеріївна – доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ

7 грудня

14.00 – 14.30 – відкриття конференції

15.00 – 17.00 – секційні засідання

17.00 – 17.30 – заключне засідання

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

Секція 1

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕНТІ

Керівник: Галайбіда О.В., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови

Барбанюк О.О. Legalese in translation studies

Галайбіда О.В. How to build rapport with adult learners

Главацька О.І. Навчання іншомовного ситуативного спілкування в закладах загальної середньої освіти

Кришталюк Г.А. Cognitive aspects of translation

Литвинюк О.М. Інтерактивний підхід у плануванні програм з англійської мови

Марчишина А.А., Загоруйко І.І. To Teach or Not to Teach? Social Practices at School

Матковська М.В. Переваги дистанційних технологій при організації самостійної роботи із курсу «Історія англійської мови»

Мельник І.В. Team teaching and its application in the English language class

Мітроусова Т.В. The role of autonomous strategies in foreign language education

Никитюк С.І. Сучасні реалії підготовки вчителів іноземних мов у системі української освіти

Свідер І.А. Блог як сегмент медіапростору

Сторчова Т.В. Motivation as a gatekeeper to language learning

Фрасинюк Н.І. Interactive teaching as an effective way of increasing students' motivation in English learning

Секція 2

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Керівник: Калинюк Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови

Калинюк Т.В. Video im daf-unterricht: auswahlkriterien und einsatzmethoden

Марчук В.О. Методичні аспекти використання казки на уроках іноземних мов

Секція 3

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Керівник: Трофименко А.О., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов

Городиська О.М. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням

Крук А.А. The use of effective teaching methodologies for increasing the students' engagement

Кульбанська Р.В. Aperçu général des éléments spécifiques de la compétence communicative dans l'enseignement du fle

Трофименко А.О. Інтенсивні методи навчання ESP в умовах Євроінтеграції

Секція 4

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Керівник: Білоусова Т.П., кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

Білоусова Т.П. Формування навичок ефективного слухання в процесі вивчення риторичних дисциплін

Дворніцька Н.І. Застосування порівняльно-історичного методу в процесі вивчення граматичної категорії числа слов'янських мов

Стахнюк Н.О. Значення модернізації дидактичної складової навчання

Секція 5

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Керівник: Шаповал О.Г., кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германських мов і зарубіжної літератури

Голубішко І.Ю. Місце культурологічного аналізу на заняттях із зарубіжної літератури

Кеба О.В. Особливості вивчення новітньої зарубіжної літератури крізь призму ново історичної методології

Норкус А.Ю. Методичні рекомендації щодо виховання національної свідомості на уроках зарубіжної літератури у школі

Шаповал О.Г. Формувальне оцінювання на уроках зарубіжної літератури в закладі загальної середньої освіти

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Барбанюк Олеся Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Білоусова Тетяна Павлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Галайбіда Оксана Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Главацька Олена Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Годубішко Ірина Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Городиська Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Дворницька Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Загоруйко Ірина Іванівна, викладач вищої категорії Кам'янець-Подільського фахового коледжу харчової промисловості НУХТ

Калинюк Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кеба Олександр Володимирович, доктор філологічних наук, професор кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кришталюк Ганна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Крук Аліна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Кульбанська Руслана Василівна, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Литвинюк Оксана Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчишина Алла Анатоліївна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Марчук Віта Олександрівна, вчитель німецької мови, заступник директора з навчально-виховної роботи Вашковецького ліцею, Дністровського району, Чернівецької області

Матковська Марія Василівна, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мельник Ірина Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Мітроусова Тетяна Валеріївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Никитюк Світлана Іванівна, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Норкус Людмила Юріївна, вчитель зарубіжної літератури, методист Кам'янець-Подільської спеціальної школи Хмельницької обласної ради

Свідер Ірина Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стахнюк Наталія Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Сторчова Тетяна Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Фрасинюк Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Шаповал Ольга Григорівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕНТІ

O. Barbaniuk

LEGALESE IN TRANSLATION STUDIES

Legalese (or lawspeak) is an English term usually used as a synonym for the legal presentation style, which is formal. This formalism is manifested in using long complex sentences and specific terminology. Legalese is a precise and unambiguous term, nevertheless, "often texts of legalese style contain such complex sentences with overburdened constructions that they become even more ambiguous than those written in everyday language" [2, p. 153].

Legalese is a technical form of writing often used by lawyers and members of the legal community to discuss legal definitions, terms, laws, and contracts. It's also known as: **legal jargon, legal speak, legal English, officialese.**

Legalese refers to the official style, the main functions of which is social regulation, and, therefore, all official texts should have an unambiguous reading, that is, each text should be characterized by such accuracy of information presentation that would not allow different interpretations. The official style, legalese subsequently, is also characterized by impersonality and objectivity.

A peculiar feature of English legal texts at the lexical level is the frequent use of foreign expressions. This is due to the fact that in the Middle Ages Latin and French were the official languages of any legal texts. Therefore, even in modern legal documents, as before, you can find foreign expressions, for example:

<p>voir dire (Fr.) – "preliminary questioning of witnesses";</p> <ul style="list-style-type: none"> • profit a tomar (Fr.) – "right to use"; • des dommages et interets (Fr.) – "compensation"; etc. 	<p>actis testantibus (Lat.) – "according to the documents";</p> <ul style="list-style-type: none"> • ex lege (Lat.) – "by law"; • in jure cessio (Lat.) – "judicial concession";
---	---

One of the most important qualities of legal language is its emotional neutrality. Thus, legal language differs sharply, for example, from the language of journalism, which, on the contrary, is characterized by the "emotional load" of the vocabulary, which initially re-

veals the position of the author. Analyzing the categories of legal language ("face", "action", "crime", "legal relationship", "legal fact" and others) you are convinced that they are characterized by a high degree of abstractness – the result of a huge work of abstracting legal thought. "At the same time, legal categories are surprisingly specific: as a rule, each of them can be contrasted with specific actions and circumstances that make up the content of this category" [5, p. 112].

According to the generally accepted genre and stylistic classification, legal translation is a type of informative translation. Another feature of legal texts is their formality and traditional structure. Both components of the text are intended to convey information to the addressee in a unique way – exactly as the author wants it or as required by the rules of legal technique: a certain form and structure can be dictated by both objective and subjective moments.

The problem of legal translation usually focuses on specific terminology, that reflects the peculiarities of the country's legal system. However, even within the national system, lawyers have developed a specific language and even a style that is difficult to understand not only for a lawyer or a translator from another country, but also for an ordinary person.

Some of the difficulties in translating legalese may concern the regional varieties – British and American versions of English. Both the British and American versions have, for instance, the phrase **Attorney General**, but when translating it, one should take into account which version of English is used in a particular case. In the USA, the positions of Attorney General and Minister of Justice are combined by one person, while in Great Britain these positions are held by different officials. The same goes with the translation of the phrase **Solicitor General** – "deputy of the General Prosecutor" / "deputy of the Minister of Justice" [3, p. 132].

So, we can conclude that legalese informally refers to specialized terminology and phrasing used by those in the legal field and within legal documents. Legalese is notoriously difficult for the public to understand. Key features of classic legalese include long, wordy, complicated sentence structures, and the usage of Latin, archaic, or unnecessarily long words when simpler and clearer language exists.

Legal translation does not tolerate ambiguity and loose interpretations: this may lead to violation of the rights of a person. Most often, the translation of legal texts requires the translator to have special linguistic skills in order to find equivalents in the Target Language to the concepts of the Source Language text

References

1. Алимов В. В. *Юридический перевод*. Практический курс. Английский язык. Москва: КомКнига, 2005. 160 с.

2. Берг Е. Б. Основные инструменты профессиональной коммуникации в правовой сфере. *Языки профессиональной коммуникации: материалы межд. научн. конф.* Екатеринбург. 2003. С. 223.
3. Крюковская И. В., Хорень Р. В. *Профессиональная лексика*. Минск: Вышэйшая школа, 2010. 302 с.
4. Мечковская Н. Б. Социоллингвистика; 2-е изд. Москва: Аспект Пресс, 2000. 208 с.
5. Филлмор Дж. Об организации семантической информации в словаре. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс, 1983. Вып. 13. С. 23-60.

O. V. Halaibida

HOW TO BUILD RAPPORT WITH ADULT LEARNERS

Jeremy Harmer defined rapport as ‘the relationship that the learners have with the teachers and vice versa, [...] a class where there is a positive, enjoyable and respectful relationship between teacher and learners and between learners themselves’ [1, p. 113]. Interaction with students is crucially important for successful learning. Comfortable and harmonious relationship between the teacher and the students enhances learning process as students feel less anxious and shy about speaking or doing any tasks in English for fear of sounding silly or being misunderstood

How to establish good relations with students? First of all, you should know students’ names. It may be a challenge during the first weeks but it is important. Beside a teacher is to know some facts about the students to understand who they are, what are their interests. It is important the students also know some facts about each other. Planning five minutes at the beginning of each lesson to have a conversation using guided questions can help to make learners feel comfortable, and gives them the chance to learn more about each other and the teacher.

Second, it is necessary to listen to the students, respond to their needs, opinions and concerns. Teachers are to understand the students’ reaction to activities they are involved in. If students are getting tired, you may suggest a two-minute break; if the topic is not interesting, switch to another one or approach a topic in another way. If language work is proving more difficult than anticipated, go back to something you studied before or change the pace.

It is also important to respect students. If we are too critical, we risk demotivating them, yet if we are constantly praising them, we risk turning them into “praise junkies”, who begin to need approval all the time [1, p. 115]. Students have different learning styles and different attitudes to being corrected. Some may be corrected straight

away, others need positive reinforcement. Speak to students in a calm manner and give them your full attention.

Show students how successful they are. A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the motivation and can affect the learning. Set tasks and goals, practice activities that challenge students but at the same time give them a chance to succeed. A combination of appropriate praise together with a suggestion how to improve will be helpful for student's progress.

It is vital the students understand what the teacher expects of them and what they can expect the teacher to do. So share the objectives at the beginning of the lesson and give instructions clearly, identify the rubrics.

Treat students equally. Don't have teacher's pets. Some students take responsibility for their own learning and do the tasks without complaint. Others find learner autonomy quite a challenge and do not want to participate in learning activities because they are shy. These quiet students will be negatively affected if they see the teacher pays more attention to robust students. Treating students equally helps to establish and maintain rapport.

References

1. Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching. Pearson Longman, 2007. 450 p.

О. І. Главацька

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СИТУАТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема створення на уроці англійської мови умов, наближених до реального спілкування, залишається однією з центральних у методиці навчання іноземних мов.

Здатність учнів у навчальних умовах оволодівати життєво необхідними іншомовними комунікативними вміннями, у тому числі продукувати та ідентифікувати наративи відповідно до тем і завдань спілкування, може забезпечити лише освітня система, у якій використовуються особливі дидактичні засоби, які спроможні змодельовувати акт комунікації, передбачений цілями навчального процесу. Вони мають давати учням змогу ефективно оволодівати механізмами іншомовного спілкування, яке за своїми параметрами, у тому числі мовною нормативністю, інформаційним наповненням і комунікативною культурою відповідає усталеним нормам мовленнєвої взаємодії з носіями інших культур і традицій [2, с. 2].

З-поміж таких засобів особлива роль належить мовленнєвим ситуаціям як штучно створеним у навчальних умовах фрагментам комунікативної взаємодії, які з певними цілями виконують функції, характерні реальним умовам спілкування.

За визначенням В. А. Скалкіна, мовленнєва або комунікативна ситуація є динамічною, обмеженою межами акту спілкування системою взаємодіючих конкретних факторів об'єктного і суб'єктного плану, які залучають людину в мовленнєву комунікацію і визначають її мовленнєву поведінку як у ролі мовця, так і в ролі слухача [3].

Мовленнєва ситуація – сукупність чинників, що впливають на особливості мовленнєвої поведінки комунікантів; не лише сукупність зовнішніх обставин, а й предмет обговорення, внутрішні переживання комунікантів тощо. Тож до поняття «мовленнєва ситуація» належать ще й такі фактори, як: стосунки між співрозмовниками, їхні наміри, безпосередня реалізація самого акту спілкування, під час якого можуть виникнути нові стимули для говоріння. Спілкування можливе за наявності суб'єктів, мети та теми мовленнєвої діяльності. Елементами мовленнєвої ситуації є: адресант (ініціатор діалогу, мовець, котрий визначає тон, темп і тематику розмови, спрямовує бесіду й регулює її часові рамки), адресат (слухач, аудиторія), предмет мовлення та умови спілкування.

Валерій Рожко розглядає іншомовне ситуаційне спілкування не тільки як безпосередню усну або письмову мовленнєву взаємодію двох чи групи комунікантів, але і як монологічне висловлення у формі роздумів щодо певного об'єкта чи суб'єкта цієї взаємодії, оприлюднення своїх позитивних або негативних ставлень до них, представлення власного досвіду в певній сфері, обґрунтування своїх думок і поглядів, коментування власних дій, власної моделі поведінки чи діяльності, презентацію схеми або плану видів діяльності, окреслення та коментування цілей і завдань, що виникають за певних обставин, пояснення своїх дій, зумовлених певним соціальним або навчальним середовищем, тощо. Такі мовленнєві дії комунікант здійснює під час участі в різних формах спілкування (діалозі, бесіді, проектній роботі, дидактичній грі), висловлюючи свої думки, продубовані в монологічній формі, та долучаючи їх до змісту вербальної взаємодії з іншими комунікантами. Його монологічні висловлення можуть бути різного обсягу відповідно до обставин, які ситуативно виникають у спілкуванні [2, с. 3]. А відтак, для навчання іншомовного ситуаційного спілкування в умовах сучасних ЗЗСО доцільними у методиці визначено такі види діяльності:

– *діалогічне спілкування*, коли співрозмовники з'ясовують певні питання і демонструють, переконують, (не)погоджуються,

висловлюють здивування, власне ставлення до об'єктів спілкування тощо;

- *групова дискусія* в межах виконання колективних завдань, коли відбувається обговорення певних проблем з оприлюдненням своїх поглядів;

- *монологічне висловлення* з демонстрацією своїх думок щодо об'єктів спілкування та їх обґрунтуванням ;

- *групова робота у формі проектної діяльності* що передбачає обговорення змісту і плану проекту, функцій учасників, коментування дій, що виконуються, обґрунтування способів діяльності, вербальне представлення результатів роботи;

- *дидактична гра*, яка стимулює учасників до породження мовленнєвих наративів, які ситуативно (часто спонтанно) виникають у процесі ігрової діяльності в межах певної теми спілкування, сприяє усвідомленому добору й активізації в комунікативній діяльності мовних одиниць, забезпечує дотримання відповідної комунікативної поведінки;

- *спілкування у формі листування*, і за допомогою електронних засобів, яке здійснюється в діалогічній чи груповій (конференція) формах у режимі онлайн під час обговорення певних питань, які ситуативно виникають [2, с. 3].

Ми погоджуємося з думкою М. Яковчука, що мовленнєві ситуації спонукають не тільки до засвоєння тематичного мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а й сприяють збагаченню комунікативного й соціального досвіду учнів. Ситуаційно зорієнтована особливість організації навчального процесу зумовлює потребу визначати соціально доцільні комунікативні наміри учнів, урахувати їхній навчальний досвід та вікові потенційні можливості [4, с. 18].

Отже, дії, що здійснюються в межах змісту ситуації, сприяють становленню в учня мовленнєвого стереотипу і навчають його покроковій діяльності для виконання визначеного завдання. Відповідно до компетентнісного підходу, результатом навчання має стати сформованість предметних і ключових компетентностей, яких потребує кожний здобувач освіти для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді в суспільстві знань [1].

За таких обставин виникає потреба в оновленні дидактичної і методичної сутності та функцій іншомовних комунікативних умінь, якими оволодівають учні, спрямуванням їх на розвиток і адекватне використання в компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі як своєрідній дидактичній моделі навчання та прототипу реальних умов життєдіяльності в сьогодишньому мобільному полікультурному просторі. Чим більше комунікативні дії

учнів у процесі шкільної іншомовної освіти будуть апроксимовані до реальних світових стандартів, тим успішніший і переконливіший вигляд матиме шкільна система навчання, що покликана формувати відповідні якості особистості в сучасного соціуму. А відтак, такий підхід вимагає певного перегляду технології навчання іноземних мов, зокрема визначення та адаптування методів, форм, способів і засобів навчання до умов соціально оновленого світу. Це зумовлює створення такої моделі навчального процесу, яка б забезпечувала досягнення цілей, детермінованих сучасним світовим соціумом [2, с. 2].

Список використаних джерел

1. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». 40 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>
2. Редько В. Дидактико-методичні концепти організації процесу навчання іспанської мови в 5 класах закладів загальної середньої освіти: ситуаційний підхід. *Іноземні мови в школах України*. 2022. № 2-3. С. 2-6.
3. Скалкин В. А. Обучение диалогической речи: пособие для учителей. Київ: Радянська школа, 1989. 158 с.
4. Яковчук М. Використання мовленнєвих ситуацій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів гімназій: методичний аспект проблеми. *Іноземні мови в школах України*. 2021. № 1. С. 16-18.

H. A. Kryshtaliuk

COGNITIVE ASPECTS OF TRANSLATION

Studying Cognitive Aspects of Translation as a discipline has become possible due to the extension of both the cognitive and translatology [3] research paradigms. Translation is a mental activity in which the meaning of given discourse is rendered from one language to another. The idea of meaning leads to cognition which is subjective and involves communication and interpretation processes.

The cognitive aspect opens new ways of viewing translation and brings new problems together with their solution. It is grounded in embodied, embedded, enacted, and extended cognition. The first attempt to devise a cognitive translatalogical framework may have been that of Kiraly (2000), which clearly focused on translator training rather than the cognitive workings of translation [2, p. 72].

Approaching translation from a communicative-cognitive perspective involves a cognitive process characterized by analysis, comprehension, and interpretation of a specific communicative situation in a source language and the translation of all relevant linguistic and extra-linguistic information to a target language [1, p. 353]. This process requires the adequate identification and reconstruction of all

socio-cultural and communicative contexts inherent within all speech acts.

Nowadays, cognitive research on translation needs much clarification. The theoretical edifice of cognitive approaches to translation and interpreting needs to strive for internal coherence, rather than trying to cohere with all approaches within translation studies.

Cognitive translation studies have evolved from descriptive translation studies. The latter indirectly presuppose involvement of cognition because they are target-oriented, functional, creative, context-dependent, and follow the communicative holistic model.

The basic goal of descriptive translation studies is to describe what translations really are, not what they should be. Within this paradigm, translational problems are always reconstructed through target-source comparison rather than based on the source text alone, or even in relation to the overall possibilities of the target language.

A clear example of descriptive translation studies application is the translation of newspapers from Ukrainian into English. Let us take for analysis the Ukrainian-language newspaper 'Den' and its English-language equivalent 'Day'. In terms of faithfulness and creativity, we can conclude that the English equivalent of the newspaper 'Den' is mostly faithful and shows little creativity in its translation. The reason can be that the English equivalent is not aimed at surprising its audience, which is mostly Ukrainians, and the translation is done by Ukrainians. Furthermore, the source and target cultures coincide. Translations mainly strictly follow the original. These translations are based more on prescriptive methods. There are no signs of recreating the message.

Thus, Cognitive Aspects of Translation deal with the development of translation studies, diversification in the interests, the assumptions, and the approaches of research projects on the cognitive aspects of translation. The theoretical edifice of cognitive approaches to translation and interpreting needs to strive for internal coherence, rather than trying to cohere with all approaches within translation studies. To explain translational processes from a cognitive point of view we can apply a whole bunch of cognitive principles and techniques. Among them are the embodiment, image schemas, mental spaces, emergent space, concepts, etc. A cognitive theory of translation is multispectral and based on cognitive theories of language. Consequently, cognitive research on translation still needs much clarification and further analysis.

References

1. Halverson S. L. Cognitive Translation Studies: Developments in Theory and Method. *Translation and cognition. John Benjamins / A Shreve G.M., Angelone E. (eds.). Amsterdam, 2010. P. 349-369.*

2. Kiraly D. A social constructivist approach to translator education. Empowerment from theory to practice. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000. 207 p.
3. Martin R. M. Looking Toward the Future of Cognitive Translation Studies. *The Handbook of Translation and Cognition*. John Wiley & Sons, Inc. 2017. P. 555-572.

О. М. Литвинюк

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД У ПЛАНУВАННІ ПРОГРАМ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Розробка навчальної програми може бути складним процесом, оскільки в ньому беруть участь вчителі та багато інших. Через це розроблена навчальна програма часто може не відповідати матеріалам у класі та потребам учнів. Крім того, підручники створюють труднощі в класі, оскільки вони можуть не відповідати потребам у змісті та бути дуже дорогими для учнів для закупівлі. Останнім часом вчителів заохочують розуміти контекст свого класу з точки зору учнів, адміністрування, матеріалів тощо, а потім створювати уроки відповідно до власного конкретного контексту класу (тобто рівня володіння іноземною мовою). Таким чином вчителі допомагають індивідуально вирішувати проблеми учнів.

Рекомендується, щоб вчителі до розробки навчального плану застосовували підхід із зворотним дизайном. Це означає, що вчителі повинні спочатку визначити результати навчання та потреби учнів, а потім приймати рішення щодо навчальної програми. У цьому процесі є простір для експериментів або можливість для вчителів обміркувати свій процес і робити вдосконалення в майбутньому. Існують основні елементи десятиетапного процесу створення власного матеріалу, як додаткового навчального ресурсу.

Елемент 1: вчителі можуть створювати власні матеріали

Потреби учнів і зміст підручника можуть не збігатися. Щоб запобігти надлишку матеріалів або використанню додаткових ресурсів для навчання, вчителі можуть створювати власні матеріали. Це також корисно, оскільки вчителі будуть більше інвестувати в те, що вони викладають, оскільки вони будуть більше задоволені власними творіннями, а не слідувати за підручником. Навчальна програма, розроблена вчителем, також може бути розроблена на основі цілей школи. Адміністрація може працювати разом з викладацьким складом, щоб створювати навчальні програми, за якими учні зможуть навчитися ефективніше.

Елемент 2: зворотний підхід до проектування

Зазвичай вчителі спочатку погоджуються працювати за підручником рекомендованим Міністерством освіти, а потім вибирають

розділи для навчання, наступним вчителі визначають результати навчання та створюють відповідні завдання. Це передовий підхід до проектування. У підході зворотного проектування вчителі спочатку визначають результати навчання курсу. Вони запитують себе, що здобувачі освіти повинні вміти робити до кінця курсу. Вчителі починають думати про потреби учнів. Потім вони думають про результати навчання. Далі вони співвідносять результати з різними видами діяльності і, нарешті, думають про зміст курсу.

Елемент 3: важливість рефлексії в навчанні

Навчальні розробки потребують часу, і вони тривають протягом багатьох семестрів, до тих пір коли вони найкраще відповідають потребам учнів. Пропонуючи вчителям час для роздумів над створенням своїх навчальних програм, вони приймають більш обґрунтовані рішення щодо свого викладання та більше інвестують у своїх учнів та їхній процес навчання.

Цей десятиетапний процес може працювати будь-яким класом будь-якого розміру більш ефективним. Десятиетапний процес.

Крок 1: подумайте про потреби учнів

Визначте потреби здобувачів середньої освіти шляхом проведення опитувань та інтерв'ю. Спираючись на те, що діти кажуть, що вони хочуть навчитися, створіть навчальний план, який відповідає спільним потребам учнів.

Крок 2: визначте цілі та завдання

Створіть цілі, які визначають цілі курсу. Ці цілі повинні бути більшими за цілі курсу.

Крок 3: створення завдань

Тепер вчителі повинні подумати про різні завдання, які дозволять учням практикувати мовні навички, створюючи більш актуальне використання мови. На цьому етапі процесу навчання тепер можна створювати рубрики, а також підказки для презентацій і проєктів

Крок 4: розвивайте мовленнєві компетенції

Тепер вчителі повинні перевірити роботу з іншими вчителями. Вони діють як учні та думають про всю природну мову, яку вони б використали в ситуації такого типу. Ця мова стає ключовим словником для підрозділу.

Крок 5: розробіть послідовність

Розташуйте навички відповідно до того, як учні мають їх вивчати. При складанні тематичного блоку вчителі повинні врахувати тривалість уроку (один урок чи пара).

Крок 6: створення матеріалів

На цьому етапі вчителі створюють тести, завдання, домашні завдання тощо для курсу. Плани уроків також повинні бути ство-

рені на цьому кроці, а вчителі заохочуються до співпраці для отримання зворотного зв'язку.

Крок 7: *навчайте блоками*

Вчителі повинні викладати уроки, які вони створили, але також робити нотатки про результати, які спрацювали, і про ті, які не спрацювали.

Крок 8: *рефлексія та аналіз навчального плану*

Вчителі повинні повідомити про свої записи та обговорити частини навчального плану, які спрацювали, і частини, які потребують вдосконалення. Рефлексія має відбуватися протягом усього курсу, але це найважливіше в кінці, коли учні завершили курс.

Крок 9: *оцінювання*

Вчителі вносять пропозиції щодо наступного циклу курсу та враховують потреби здобувачів середньої освіти на відміну від менших частин/завдань у межах курсу. На цьому етапі вчителі повинні переглянути відгуки учнів за опитуваннями чи оцінками.

Крок 10: *перегляд*

Вчителі розробляють стратегії для покращення змісту курсу та досвіду. Вчителі повинні зосередитися на перегляді змісту, який потребує вдосконалення, а не на перегляді змісту, який спрацював для учнів.

Подальші пропозиції. У десятиетапному процесі вчителів також заохочують:

- якомога більше співпрацюйте з іншими вчителями.
- розділіть роботу на групи, щоб заощадити час і енергію.
- дослідити, як забезпечити потреби учнів.
- змінювати підручники на основі отриманих результатів.

Висновок. У розробці навчальної програми для учнів повинні брати участь як спеціалісти з розробки навчальних програм, так і вчителі. Вчителі можуть використовувати власний досвід і знання, щоб знайти рішення своїх проблем у класі. Загалом цей процес допомагає задовольнити потреби здобувачів середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Cowling J.D. 2007. Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for Specific Purposes* 26 (4): 426-442.
2. Farrell T. S. C. 2012. Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal* 3 (1): 7-16.
3. Mack K. 2010. Perspectives on criteria for an ESL textbook appropriate for Japanese university students. *Komyūnikēshonbunka* [Communication in Culture] 4: 34-44.

TO TEACH OR NOT TO TEACH? SOCIAL PRACTICES AT SCHOOL

Social interaction and student learning structure the whole process of educating in a classroom. The impact of daily communication on knowledge acquisition can hardly be overestimated. Here, the communicants participating in educational discourse obtain not only empirical knowledge required by school curriculum but develop their skills of being members of a definite community, too.

The key role in teaching communication belongs to a teacher (surprisingly, I'd say). A teacher should be proficient in all four modes of communication – listening, speaking, reading, and writing – and should know how to utilise this proficiency effectively in a school environment.

Effective speaking and listening skills are dealt with during English lessons in school, as far as they constitute the contents of school education and are utilised throughout the curriculum. But this does not imply that English learners will obtain effective social communication skills which will enable them to enjoy being a community member. Arguably, teaching effective communication skills is one of the most important jobs for a teacher. But where to begin? Of course, in the classroom. Social training goes hand in hand with the contents of curriculum; the teacher has only to adjust learning and tutoring to social needs. This can be achieved by some practical approaches.

First, pupils have to be taught to empathise. On the one hand, they should not be constrained to express emotions, nor should intrude their emotions upon the others. Emotions may be evident but not imposing. On the other hand, some emotions have to be shared; here, pupils are expected to know how to react or behave.

Second, rules for speaking, responding, and listening concern not only grammar and pronunciation. Taking turns to speak, avoiding interrupting others or gesticulating impatiently, speaking clearly and distinctly, establishing eye contact form practical and socially oriented manners and behaviours.

Third, skills of respectful communication result in its effective outcome. It does not matter whether a young communicant agrees or disagrees with the opponent; sharing an idea or counterclaiming should both be uttered in a respectful tone.

Socializing includes many varied and unexpected but common everyday situations which require competent speaking skills. Learners of a foreign language have to be prepared to encounter these situations and be ready with appropriate responses. Pictures help give context to these situations and help pupils imagine how they might

respond. These are typical activities at the lessons of English at secondary schools practised widely and actively.

Teachers often directly and indirectly instruct students in social-emotional competence, such as how to get along with diverse problems and strategies to focus on and follow directions. Consequently, teachers are prime candidates to consider as socializers of emotion-related behaviors [1]. For children, the normative aspects of affective engagement are essential to their emotional competences and are addressed through socialization into a shared culture of emotions.

Effective social intercourse provides benefits for learning. The following outcomes may be expected from successful communication: it helps pupils want to go to school, it increases the trust pupils have in their teachers and other pupils, it intensifies sense of belonging and assurance of being well taken care of, it reduces stress, it creates stronger friendships. Moreover, the results of effective socialization fit social expectations [2] concerning normative manners and behaviours.

Here, speech and language practice are what drive social interaction and active communication. Hence, the teachers of language are more responsible for correct and reliable impact than any others. For this, it is reasonable to classify the so-called social skills and to form a learning strategy of their development. As an example, a teacher may focus on one skill at a time, say, “Praising”, “Complimenting”, “Expressing concern”, “Apologizing” etc. The corresponding vocabulary and exercises in performing the situations with the before mentioned concepts will help to memorize both the mode of speech and behaviour.

After-school activities facilitate greatly in pupils’ socialization and develop social communicative skills as well. Here, watching educational videos, podcasts, presentations as elements of club work or stage performances of a school amateur theatre may serve a powerful tool to visualize and obtain social experience.

Communicator style can be rarely registered in its pure form. Every individual accommodates a variety of features in his/her patterns of communication behaviours demonstrating the combination of features forming their unique constellations of communication style. In this respect, communicator style is multifaceted.

References

1. Eisenberg N., Spinrad T.L, Cumberland A. The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*. 1998. № 9 (4). P. 317–333.
2. Evaldsson A. C., and Melander H. (2017). Managing disruptive student conduct: negative emotions and accountability in reproach-response sequences. *Linguistic Education*. 2017. № 37. P. 73–86.

ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КУРСУ «ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Вивчення впровадження дистанційного навчання у процес іншомовної підготовки студентів знайшло широке висвітлення в працях В.П. Беспалька, Т.С. Руженцевої, Т.П. Сарани, В.П. Свиридюк, White С., та ін., що дало нам змогу виділити низку вимог до дистанційного курсу для підтримки самостійної навчально-пізнавальної, пошукової, творчої діяльності студентів у контексті вивчення англійської мовної комунікації, а саме: відповідність цілям, змісту і методам навчання; дотримання модульної структури; відкритість: можливість доповнення чи зміни деяких компонентів; забезпечення високого ступеня інтерактивності; забезпечення рефлексивності; створення умов для моніторингу тощо [1].

Використання дистанційних технологій дозволяє викладачу опосередковано керувати самостійною роботою студентів, використовуючи для цього засоби Moodle. З'являється можливість оптимізувати та частково автоматизувати процеси вивчення нового матеріалу, формування умінь та навичок, передачі результатів та оцінювання самостійної роботи студентів. Усе це сприяє активізації пізнавальної навчальної діяльності студентів за рахунок використання факторів, пов'язаних з інформаційними системами й дає можливість значно збільшити обсяг самостійної навчальної роботи, пов'язаний як із засвоєнням мовного матеріалу, так і з формуванням мовленнєвих умінь та навичок.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, що відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та ІКТ [2].

Специфіка професійної компетентності студентів із навчальної дисципліни «Історія англійської мови» полягає у наявності сформованих англійських мовно-комунікативних компетенцій, що входять до складу когнітивно-технологічного компоненту навчання. Електронний кейс для самостійного оволодіння англійською мовно-комунікативною компетенцією – це комп'ютерний засіб навчання, який розміщений у мережі модульного середовища навчання К-ПНУ імені Івана Огієнка і містить комплект навчально-методичних матеріалів для формування у студентів умінь англійської мовно-комунікативної компетенції спілкування та забезпечує керування їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в поза аудиторних умовах. Особливістю навчального

матеріалу *електронного кейсу* із навчальної дисципліни «Історія англійської мови» є повнота і цілісність системно організованого комплексу професійно орієнтованих навчальних матеріалів, які дозволяють студенту повноцінно, з територіальною відокремленістю від викладача засвоїти необхідний матеріал та набути відповідних компетентностей. Інтенсивний розвиток технологій дистанційного навчання в найближчому майбутньому відкриє нові можливості для отримання інформації, перетворення її в знання і користування отриманих знань на практиці.

Таким чином, у сучасному інформаційному суспільстві успішно розробляється нова модель дистанційного навчання – з урахуванням його етичних, правових і моральних принципів, а також теоретичних і методологічних основ організаційного і технічного забезпечення, підвищення ефективності освітнього процесу, професійної підготовки кадрів і оцінки якості освіти.

Список використаних джерел

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іношомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: ІНККОС, 2006. 248 с.
2. White C. Language Learning in Distance Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 258 p.

I. Melnyk

TEAM TEACHING AND ITS APPLICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS

Team teaching can be described as a situation where two teachers work together to teach a lesson. Team teaching is a strategy that has been used across U.S high school at all levels and for different purposes since the 1960s. In recent years, team-taught courses have become an important part of the university curriculum in America [1]. Historically, team teaching has been seen as a practice suited for gaining better control of large groups of students [2].

Globally, teamwork has become the culture of most international organizations and institutions today, employers search for people with effective team work skills for employment. Teams provide opportunities for the exhibition of multiple skills from team mates. Team work is more result oriented and goals better achieved when a team strategy is employed rather than when individual skills are manifested. Students also need to learn to function in a team environment to enable them develop teamwork skills for their adult life. Research has shown that students learn better when tasks given require social interaction and group work.

Team teaching involves a group of instructors working purposefully, regularly, and cooperatively to help a group of students learn.

Teachers together set goals for a course, design a syllabus, prepare individual lesson plans, unit plans, teach students as well as evaluate the results. Working as a team, teachers model respect for differences, interdependence, and conflict-resolution skills. Team members together set the content, select common materials such as texts and films, develop tests and final examinations for all students. They set the sequence of topics and supplemental materials. They also give their own interpretations of the materials and use their own teaching styles. The greater the agreement on common objectives and interests, the more likely that teaching will be interdependent and coordinated.

There are six different models of co-teaching. They are:

- Complimentary teaching. Teachers take turns teaching and gathering data, rather than assuming that the special educator is the only person who should observe.
- Station teaching. Teachers divide content and students. Each teacher then teaches the content to one group and subsequently repeats the instruction for the other group.
- Parallel teaching. Teachers both teach the same information, but they do so in a divided class group. This helps students who require extra supervision.
- Alternative teaching: Each teacher works with a different group of students to teach different content using different methods then the students switch groups.
- Teaming: Both teachers share delivery of the same instruction to a whole student group. Co-teachers tend to like this method and find it satisfying.
- Support teaching. One teacher becomes the primary educator while the other monitors the room and provides quiet assistance to students who need it.

Working in teams spreads responsibility, encourages creativity, deepens friendships, and builds community among teachers. Teachers complement one another. They share insights, propose new approaches, and challenge assumptions. They learn new perspectives and insights, techniques and values from watching one another. Students enter into conversations between them as they debate, disagree with premises or conclusions, raise new questions, and point out consequences. Contrasting viewpoints encourage more active class participation and independent thinking from students. The team cuts teaching burdens and boosts morale. The presence of another teacher reduces student-teacher personality problems. In an emergency one team member can attend to the problem while the class goes on.

For successful team teaching co-teachers need to be in constant communication with each other. They should meet either daily, weekly or before class to plan, exchange ideas, develop and maintain

a healthy relationship; set goal-oriented activities: goals and expectation for each lesson must be discussed; teaching methodologies must be discussed as well so that each teacher understands the other's experiences and methods. This is to avoid confusion and clashes during the class. Teacher who teach together should display trust of each other's skill and abilities. Team teaching in English language classroom is a new area to study. It can be an extremely beneficial and professionally rewarding experience if all goes well. In order to team teach successfully, both teachers need to cooperate and to maintain respect for each other, both inside and outside the classroom. Team teachers also need to develop and establish a special relationship, both personally and professionally. Team teachers need to cooperate with each other. They must be aware that each person has a responsibility to fulfill. One teacher must not undermine the authority of the other teacher. They must meet to decide roles and responsibilities before the class. Team teaching requires planning, skilled management, willingness to risk change and even failure, open-mindedness, imagination, and creativity. However, the results are worth it.

The team-teaching approach embodies collaborative work and provides more interaction between teachers and students. It is also a useful strategy that can help teachers manage large classes for more effective lesson delivery.

References

1. Anderson L., Landy J. Team Teaching: Benefits and Challenges. *Speaking of Teaching. The Center for Teaching and Learning*. Stanford University. 2006. Vol. 16(1). P. 1-4.
2. Ivins W.H. Team teaching in the southwestern secondary school. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*. Albuquerque: University of New Mexico, College of Education. 1964. Vol. 48. Iss. 290. P. 25-30.

T. Mitrousova

THE ROLE OF AUTONOMOUS STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The aim of teaching is to determine to what extent the students are aware of their own learning strategies. Out-of-class learning is a relatively new area in the sphere of autonomy, that is defined as the ability or opportunity for the individual to make his or her own decisions without being controlled by anyone else. As F. Demaizière [4] notes, this concept, as an educational one, appeared to contrast classic education in all aspects, and it has been absorbed and diluted, especially by the mainstream currents of the previous century.

The scholars, for instance N. Aoki [6], introduced autonomy in their discussions of alternatives to the established language teaching tradition, especially in the context of adult language learning (the ability that a learner has developed to take charge of his or her own learning). Autonomy in general and autonomous language learning in particular can both be considered elusive concepts. As Ph. Benson [1] postulates, autonomy is a complex construct with multiple dimensions and forms that are liable to change for different individuals and for a particular individual as well in different contexts. Accordingly, there are a number of terms related to autonomy, such as *self-instruction*, *self-access*, *self-study*, *selfeducation*, *out-of-class learning* and *distance learning*. There is an assumption that languages are normally acquired in classrooms and classroom-based learning is the norm.

Learning is an efficient action; students learn by doing personal acts and gain experience through different senses to improve themselves and perceive both the world and themselves. A well-known figure among today's pedagogues, Carl Rogers in 1951, emphasized that learning is possible through personal efforts with the statement "*An individual cannot teach another one directly but may enable the other one to learn*".

Each student has different habits during foreign language learning. Thus, learning strategies and habits, motivation and self-assessment play important roles, hence the concept of autonomous learning. The activity of learning should not be managed externally but only by the student. The students are expected to take more responsibilities and handle their learning by themselves, identify their weaknesses and choose appropriate strategies. The problem here – the loss of motivation during learning. In this case, students generally stop studying instead of trying other methods to gain the learning achievement.

Most of the students know the learning strategies and the motivational factors, and that they are able to determine the duration and environment of study. However, the students often can not comprehend and understand what they benefit from those strategies when facing challenges during the learning process.

Among the most effective autonomous ways of learning are:

- online chat,
- talk with foreigners,
- talk with peers,
- translation,
- extensive writing (dialogues, compositions),
- pen-pals,
- traditional games.

Grammar books and grammar tests for autonomous language learning were found to be among the least popular instruments in

the study [2]. This is in direct contrast to Sert (2006), who states that grammar tests were the second most preferred options of the participants, that is understandable in a country where multiple-choice tests based on advanced grammar knowledge are the key for entrance into any undergraduate foreign language program.

It often is accented that the main goal in an active and interactive teaching-learning process must be to help students discover the pleasure of “inquiry” and learning, which leads to increased confidence in their competences. The benefits of encouraging regular independent listening practice via online short video clips can be quite considerable and the results are also seen among the students themselves. Some activities, such as pub quizzes and English clubs/corners, which address productive language skills, are among the activities found to be particularly popular.

It is clear that in autonomous learning, contrary to the traditional approach, the responsibility belongs to the student rather than the teacher. The teacher supports the student for any kinds of problems. The student does not feel that he is controlled and decides about his own learning goal. But the fact is that though the learners exercise their autonomy, they expect teachers to tell them what to do and to set learning goals for them [3] and though technology has made it easier for student-centered learning approaches to replace teacher-centered ones, this does not suggest that technological instruments will completely replace the teacher [5]. It can be mentioned that, for example, Turkish language learners do try to be autonomous by benefiting from information technology where possible but do so in an eastern context that can be presumed to be teacher-dominated [2, p. 481].

To sum it up, learning occurs through students' gaining experiences, not through the narration by the teacher. Students' interest in learning is lost with the guiding course contents. Having become not just a modern approach over time, autonomous learning has turned out to be a great need that every student should benefit from into increase efficiency and autonomy.

References

1. Benson, Philip. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Longman. 2001. 296 p.
2. Çetinavcı Uğur R., Kartal E. Autonomous language learning strategies of Turkish foreign language teacher trainees in view of receptive and productive skills development. *Language Skills: Traditions, Transitions & Ways Forward* / H. Chodkiewicz & M. Trepczyńska (Eds.). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. 2014. P. 472- 488.
3. Cotterall Sara. Key Variables in Language Learning: What Do Learners Believe About Them? *System* 27. 1999. P. 493-513.
4. Demaizière Françoise. Autoformation et Individualisation. *Autoformation et Autoévaluation: Une Pédagogie Renouvelée?* / ed. by Laurence Vincent-

- Durroux, R. Panckhurst. Montpellier: METICE, Université Paul Valéry. 2000. P. 15-30.
5. Niederhauser Dale, Stoddart Trish. Teachers' Instructional Perspectives and Use of Educational Software. *Teaching and Teacher Education* 17. 2001. P. 15-31.
 6. Noriaki Aoki. Affect and the Role of Teacher in the Development of Learner Autonomy. *Affect in Language Learning* / ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. P. 142-154.

С. І. Никитюк

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Стрімкий розвиток та поширення інформаційних технологій сприяє підвищенню інтелектуального і професійного рівня викладання, а також допомагає особистому та морально-етичному зростанню здобувачів вищої освіти. Сучасна підготовка майбутніх вступників та абітурієнтів здебільшого була зосереджена на традиційних засобах навчання, що базуються на вивченні гуманітарних наук, таких як мова та література, історія та природничо-математичних, та конче потребують застосування інформаційних технологій як інноваційної складової та необхідної ланки педагогічного процесу.

Мережа Інтернет забезпечує доступ до акумульованих знань як в текстовій, так і в графічній формах. Телебачення, відео, комп'ютерна графіка дають можливість отримати наочну інформацію [4].

Метою статті вбачається стислий огляд сучасних реалій підготовки вчителів іноземних мов України.

Над питанням використання популярних освітніх інформаційних ресурсів для вчителів іноземних мов (ІМ) працювали вітчизняні вчені та педагоги Н. М. Коптюг, Н. Ю. Кузнецова, О. О. Сігало, Р. М. Шаманська, Л. Ю. Шелест, Т. М. Шелест, М. Н. Євстигнєєв, та зарубіжні дослідники – Є. І. Пассов, Є. С. Полат, О. І. Плутатарьова, П. В. Сисоєв, Скот Віндітт, Девід Хардісіті й Девід Істмен.

Проаналізувавши низку вітчизняних та іноземних джерел, ми відшукали в діяльності вчителя ІМ основні реалії його підготовки: проведення індивідуальних і групових консультацій із приводу використання навчально-методичного (технічного) супроводу курсу; допомога тим, хто навчається, в їхньому професійному самовизначенні; організаційне управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів; здатність переорієнтовуватись у нових соціальних умовах; активне використання комп'ютерних техноло-

гій, а саме: використання веб-камер, спілкування в режимі online, проведення online відеоуроків, практичних та лекційних занять, чат-спілкування (текстові та голосові чати), участь в різних онлайн-конкурсах, конференціях, вебінарах, проходження тестувань, робота на платформі MOODLE тощо [1, 2, 3, 4].

Варто зазначити, що такі популярні сервіси як Twitter та Instagram теж можуть бути використані для пошуку іншомовних статей, блогів тощо, у залученні до презентацій та проєктів.

Інформаційна система MOODLE має великі можливості щодо впровадження об'єктивної системи контролю й оцінювання знань, умінь та навичок учнів. Механізм контролю й оцінювання за допомогою системи MOODLE безперечно має власні переваги, наприклад, легкість в організації, різноманітність варіантів відповідей та питань, швидкість проходження, перевірки та оприлюднення результатів, доступність, об'єктивність оцінювання, відповідність сучасним темпам інформаційного потоку тощо [1].

Усі ці можливості можуть активно використовуватися під час вивчення іноземної мови. Віртуальне середовище дозволяє вийти за часові і просторові рамки, надає можливість справжнього спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми [2].

Результативність цих технологій цілком залежить від ефективної організації та методичної обґрунтованості матеріалів, що використовуються, а також керівництва навчальних закладів, майстерності педагогів, які беруть участь у цьому процесі, їхньої здатності переорієнтуватися у нових соціальних умовах, володіння новими інформаційними технологіями, постійний саморозвиток і самовдосконалення; та здобувачів вищої освіти, які активно залучатимуться до пошукової, дослідницької та творчої діяльності, формування та розвитку своїх знань й формування нових компетентностей на основі обробки джерел інформації, одержуваних не тільки у себе в навчальному закладі, але й з усіх світових джерел.

Список використаних джерел

1. Підготовка вчителів іноземних мов в Україні. URL: <https://studway.com.ua/formi-navchannya/>
2. Плутатарьова О. І. Використання Інтернет-контенту під час вивчення англійської мови. *Методичний аспект*. 2011. № 10. 103 с.
3. Сітало О. О. Ресурси Інтернету для вивчення англійської мови. *Англійська мова та література*. 2012. № 1. 56 с.
4. Шелест А. Ю., Шелест Т. М. Сучасні мультимедійні технології в навчанні англійської мови. *Англійська мова та література*, 2011. № 4. 35 с.

БЛОГ ЯК СЕГМЕНТ МЕДІАПРОСТОРУ

Сьогодні в епоху цифрового суспільства медіапростір слугує основним джерелом інформації та сферою впливу, тому актуальність дослідження особливостей медійного світу видається нам безсумнівною. Крім того, медійна лінгвістика характеризується інтерактивністю та інтегрованістю, що дає змогу використовувати її потенціал і в освітньому процесі. Оскільки саме людина є безпосереднім творцем комунікативного процесу, то вона забезпечує функціонування інтерактивності, котра стала домінантною рисою цифрової комунікації [2, с. 39].

Бурхливий розвиток інтернет-технологій та електронних ЗМІ призводить до змін у жанрових формах медіа текстів. З'являються електронні щоденники або блоги. Наявність категорії «blog» на електронних сторінках газетних і журнальних видань стає розповсюдженим явищем (наприклад, газети New York Times (www.nytimes.com), Washington Post (www.washingtonpost.com), Financial Times (www.ft.com), The Telegraph (www.telegraph.co.uk), The Economist (www.economist.com) мають вкладку «blogs» [4, с. 83].

Комунікація завжди характеризувалася різноманітністю підходів та визначень і, як наголошує Г. Т. Крижанівська, дійсно «проблема полягає у тому, що інтернет-комунікація – це складна полікодова система, в якій мова кодує лише один із потоків інформації. Інтернет-жанр є багаторівневою полікодовою системою на яку впливають різні фактори: частота оновлення інформації, інтерактивність середовища, адресат, особа автора тощо» [1, с. 78].

Блоги – це досить популярна та динамічна форма інтерактивного зв'язку у наш час. Інтерактивність у блогах – це неодмінна властивість блогу як діалогічної форми комунікації, націленої на висловлення автором власних думок та на обмін думками з іншими користувачами [3, с. 292]. Блоги також виконують функцію соціальної організації, вони об'єднують аудиторію у певні спільноти за інтересами, таким чином кожний учасник інтернет-комунікації може впливати на формування контенту ЗМІ.

Звернемо увагу на найбільш популярні платформи блогів.

Wordpress – найвідоміша і дуже популярна серед блогерів платформа. Вона оснащена дуже простим інтуїтивним інсталятором, тому будь-хто може швидко встановити її без проблем.

Якщо *Wordpress* – досить розповсюджена платформа для блогу, то на платформі *Movable Type* працює більшість блогів з високим трафіком, серед яких варто виділити *Huffington Post* (найпопулярніший блог в Internet), *Gawker blogs* (блоги *Lifehacker*, *Gizmodo*), *BoingBoing* та *doose*. Головний плюс на користь системи *Movable Type* – це вбудована підтримка функціонування безлічі

блогів на одній платформі. Ви можете швидко створити ту кількість блогів, яка вам потрібна, або відразу цілу мережу блогів на зразок Huffington Post або Gawker.

Платформа *Serendipity* вирізняється простим інтерфейсом. Плагіни до неї оновлюються автоматично – кожного разу при виході в Інтернет перевіряється архів плагінів, і при необхідності з великої бібліотеки плагінів користувачів завантажуються їх оновлені версії. Ця програма дає можливість також створення вкладених та розгалужених гілок з коментарями.

Drupal – це не скільки платформа для блогу, стільки ком'юніті-програма для створення блог-спільнот, яка пропонує набір функцій, необхідних для успішної роботи спільноти: форуми, книги, а також трекер, за допомогою якого можна відслідковувати зміни системи і появу нового контенту.

Щоб створити власний блог студенту потрібно перш за все визначити структуру блогу. Зазвичай блоги містять тему, зміст, посилання на статті в Інтернеті, пости (записи), можна с також творити декілька тематичних розділів. Наступним кроком є вибір блогу-платформи. Створюють блоги за допомогою спеціальних сервісів для розміщення блогів (блог-платформ), серед яких є і безкоштовні служби. До прикладу, <http://www.blogger.com>, <http://www.livejournal.com>, <http://www.blog.meta.ua> та інші. Найбільш популярним сервісом ведення освітніх блогів є сервіс системи Google під назвою Blogger. Не потрібно забувати і про створення власного акаунта. Перед тим, як розпочати роботу з блогом, система Google запропонує створити власний акаунт (обліковий запис), без якого створення блогу неможливе.

Блоги у навчальному процесі можуть використовуватися:

- в якості навчального посібника;
- для інформування студентів, розсилки поштових повідомлень та навчальних матеріалів, домашніх завдань, проектів та ін.;
- як форма колективного обговорення в онлайн режимі;
- для створення комунікації поза межами навчальної аудиторії, об'єднання в групи, проведення конференцій;
- для мотивування студентів до публікації власних матеріалів, досліджень, прикладів тощо.

Таким чином, блог знаходить своє застосування як допоміжний засіб у вивченні іноземної мови (англійської зокрема) для студентів-філологів. Він несе у собі великий потенціал як потужний та динамічний засіб розвитку письмових комунікативних навичок у процесі навчання або викладання мови.

Блог виступає елементом комбінованого навчання, який сприяє підвищенню мотивації, дозволяє застосувати принцип індивідуалізації навчання, посилює сприйняття та розуміння іно-

земного писемного мовлення, активізує процеси засвоєння матеріалу, розвиває аналітичні та критичні уміння і навички. Перед студентами відкриваються можливості самореалізації, оскільки індивідуальні блоги стають їхнім особистим мережевим простором, де розміщується та оновлюється унікальний авторський контент, ведуться дискусії, публікуються відгуки та коментарі, відбуваються процеси саморефлексії та самоаналізу.

Список використаних джерел

1. Крижанівська Г. Т. Блог як жанр інтернет-комунікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2022. № 53. Том 1. С. 77-80.
2. Сарміна Г. А. Проблеми медіалінгвістики в епоху цифрового модерну. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Т. 2. Вип. 5. С. 38-42.
3. Тонкіх І. Ю. Журналістичні блоги як форма впливу на громадську думку в українському інтернеті. *Психолінгвіст*. 2012. № 11. С. 290-297.
4. Четверікова О. Р. Особливості дослідження медіатексту. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип 22. Том 2. С. 79-85.

Т. В. Сторчова

MOTIVATION AS A GATEKEEPER TO LANGUAGE LEARNING

Motivation is some kind of internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something. Douglas Brown includes the need for ego enhancement as a prime motivator [1, p. 169]. Marion Williams and Robert Burden suggest that motivation is a “state of cognitive arousal” which provokes a “decision to act” as a result of which there is “sustained intellectual and/or physical effort” so that the person can achieve some “previously set goal” [4, p. 120]. They go on to point out that the strength of that motivation will depend on how much value the individual places on the outcome he/she wishes to achieve.

We all know that if people are not motivated they won't do well, they won't enjoy what they are doing and they won't learn. One way for teachers to motivate learners is to use a variety of activities and make their lessons vivid and lively. Another way to motivate them is to involve the learners as much as possible in the lesson. However, it is important for teachers to be aware that there are different types of motivation. When we first hear the word we often think of motivation in a one-dimensional way. However, on closer examination we see that motivation is extremely complicated. Having an understanding of different types of motivation can help teachers in their lessons.

Zoltán Dörnyei [5, p. 206] has developed a more general framework of second language (L2) motivation that attempts to synthesize various lines of research by offering an extensive list of moti-

vational components categorized into three main dimensions: the Language Level, the Learner Level and the Learning Situation Level.

The Language Level of motivation concerns ethnolinguistic, cultural-affective, intellectual, and pragmatic values and attitudes attached to the target language. The motivational processes at this level can be described comprehensively by using the traditional concepts of integrative and instrumental motivation.

The Learner Level concerns various fairly stable personality traits that the learner has developed in the past. We can identify two motivational components underlying the motivational processes at this level: need for achievement and self-confidence [5, p. 206].

The Learning Situation Level is associated with situation-specific motives rooted in various aspects of language learning in a classroom setting. Within this level, three main types of motivational sources can be separated: course-specific motivational components, teacher-specific motivational components, group-specific motivational components [5, p. 207].

In discussions on motivation an accepted distinction is made between extrinsic and intrinsic motivation. Extrinsic is a result of any number of outside factors. Learners do it to please someone else or because they are told they need to do it. Intrinsic motivation comes from within the individuals, motivation comes from inside the learners; they want to do the activity for their own reasons. Thus a person might be motivated by the enjoyment of the learning process itself or by a desire to make themselves feel better. Most researches and methodologists have come to the view that the intrinsic motivation produces better results than its extrinsic counterpart. Even where the original reason for taking up a language course, for example, is extrinsic, the chances of success will be greatly enhanced if the students come to love the learning process.

Another type of motivation was defined by researchers is called integrative motivation. It is similar to extrinsic in that the pressure comes from outside, but the driving force is the desire to be part of a group and not to be left out. Robert Gardner in his theory of second language acquisition claims that language achievement is influenced by integrative motivation which has three subcomponents: integrativeness, which subsumes integrative orientation, interest in foreign languages, and attitudes toward the L2 community, reflecting the "individual's willingness and interest in social interaction with members of other groups"; attitudes toward the learning situation, which comprises attitudes toward the language teacher and the L2 course; motivation, that is, effort, desire, and attitude toward learning [2, p. 159].

There are also students who are unmotivated, i.e. who have no motivation or are demotivated. And motivation can change, too. A student may, for example, be quite uninterested in learning a particular language, then meet a teacher who helps them love learning the

language. Motivation can change with age, with some factors becoming more or less important as learners get older [3, p. 54].

Zoltán Dörnyei, Kata Csizér worked out ten commandments for motivating language learners: 1) Set a personal example with your own behavior. 2) Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom. 3) Present the tasks properly. 4) Develop a good relationship with the learners. 5) Increase the learners' linguistic self-confidence. 6) Make the language classes interesting. 7) Promote learner autonomy. 8) Personalize the learning process. 9) Increase the learners' goal-orientedness. 10) Familiarize learners with the target language culture [5, p. 215].

Using interesting and challenging activities in the class serves as purposeful tools to motivate the students to find learning English interesting and meaningful.

One way for teachers to motivate students is to use a variety of activities and make their lessons vivid and lively. Another way to motivate them is to involve the students as much as possible in the lesson. However, it is important for teachers to be aware that there are different types of motivation. Students became intrinsically motivated to learn, where some others need external motives to learn better.

References

1. Brown, H.D. (2007) Principles of Language Learning and Teaching, 5th edition Pearson Education LTD, 247 p.
2. Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993a). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
3. The TKT Course. Module 1, 2 and 3: official preparation materials for TKT/Marry Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams: Cambridge University Press, 2011. 256 p.
4. Williams, M. and R. Burden (1997) Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 252 p.
5. Zoltán Dörnyei & Kata Csizér. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*. 2, 3 (1998); pp. 203-229.

Н. И. Фрасинюк

INTERACTIVE TEACHING AS AN EFFECTIVE WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN ENGLISH LEARNING

Today's education is facing big changes based on concepts, theories, principles and methods. Motivation is probably the most important concept that educators can target in order to improve learning. It is one of the main factors affecting the English language learning. Motivation is essential for learning since it is the driving force for

students' to complete tasks that build knowledge. Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals.

It is effective and functional to apply various and interesting activities to attract students to arouse their curiosity in English learning in a view of intrinsic motivation. One of the successful ways of increasing students' motivation in English learning is interactive teaching.

Interactive teaching is a dialogic learning, during which the teacher and student interact [2, p. 70]. It is a special form of organization of the educational process, the essence of which is the joint activity of students on the development of educational material, the exchange of knowledge, ideas, ways of activity. Interactive teaching helps to make learning process active for both a teacher and a student, allows not only to gain new knowledge, but also develop the cognitive cooperation and collaboration as well as teaches students to think critically, solve complex problems based on the analysis of circumstances and relevant information, weigh alternative opinions, make informed decisions, participate in discussions, communicate with other people.

Interactive teaching relies on many methods of interaction to activate the classroom. These include: interaction between teacher and student; interaction between students and their peers; the use of audio, visuals, video; hands-on demonstrations and exercises [1, p. 127]. They are aimed to arouse the students' interest, encourage the active participation of everyone in the educational process, appeal to the feelings of each participant, contribute to the efficient absorption of the material being studied, have a multifaceted impact on students, allow giving feedback, form life skills and promote the behavior change.

The main goals of interactive learning are: stimulation of educational and cognitive motivation; development of independence and activity; fostering analytical and critical thinking; formation of communication skills; self-development of students.

The main interactive approaches are: creative assignments; work in small groups; educational games (role-playing games, imitations, business games); use of public resources (invitation of a specialist, excursions); social projects and other extracurricular teaching methods (competitions, interviews, films, performances, exhibitions); study and consolidation of new material (interactive lecture, work with visual aids, video and audio materials, "learning as a teacher", "everyone teaches everyone", mosaic (openwork saw), use of questions, Socratic dialogue); testing; warming up; feedback; distance learning; discussion of complex and debatable issues and problems (take a position, scale of opinions); problem solving ("decision tree", "brainstorming", "case analysis", "stairs and snakes"); trainings [3, p. 10].

Characteristic features of interactive teaching are: the obligatory presence of feedback; greater autonomy and initiative of the students; cooperation of all participants of the pedagogical process; the problem-based and reflective character of learning.

The advantages of interactive teaching are: greater interaction of students with the teacher and classmates, the dominance of the activity of students in the learning process. The students actively participate in educational activity, simulate professional situations, perform creative and research tasks, engage in discussions with fellow students, learn to substantiate their point of view using arguments, discuss the strategies for effective behavior in conflict situations. The teacher's activity gives way to the activity of students, and the task of the teacher is to create conditions for the students' initiative. It is worth noting that the interactive teaching do not substitute lectures, but contribute to better mastering of the lecture material and, most importantly, form opinions, attitudes and behavior skills.

Interactive teaching is directed toward increasing interaction of students not only with the teacher, but also with each other and toward the dominance of the student activity in the learning process. Interactive teaching increases motivation and involves participants in solving the problems discussed, which gives an emotional impetus to further search activity of participants, encourages them to specific actions and the learning process becomes more meaningful.

References

1. Гадаєвська А. В. Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетентності учнів *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2019. № 3 (326) травень. С. 126-134
2. Лалак Н. В. Інтерактивна модель навчання студентів: проблеми та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*: збірник наукових праць ЗОІППО. № 1 (27). 2017-2011. Вип. 20. С. 69-70.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, А. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.
4. Chub E. V. Competence approach in education. *Innovations in education*. 2011. № 3. P. 21-26.

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Т. В. Калинюк

VIDEO IM DAF-UNTERRICHT: AUSWAHLKRITERIEN UND EINSATZMETODEN

Der Unterschied des Videos von literarischen Texten liegt grundlegend in ihrer Darstellung: es wird das Medium der Bilder benutzt, von denen sich die verbale Sprache in der Rezeption nicht trennen lässt.

Laut Genette führt dieser Unterschied dazu, dass Video im Gegensatz zu literarischen Texten den Eindruck einer unmittelbaren Abbildung von Realität erzeugen können — allerdings ist dieser Eindruck ein scheinbarer, denn die Bilder sind nur zweidimensional und kommen darüber hinaus durch den Einsatz vielfältiger Gestaltungsmittel zustande.

Durch ein Zusammenspiel von Inhalt und besonderer Form können Videos ihren Rezipienten (neue) Sichtweisen von Wirklichkeit nahelegen; Spielfilme bieten dabei ähnlich wie epische Texte vor allem Sichtweisen der Beziehung von Subjekt und Außenwelt an.

Während das Lesen von (literarischen) Texten die kognitiven Aktivitäten von Kindern, ihre Fantasie und Kreativität anrege, führe die Rezeption von Video zu einer passiven Konsumhaltung. Bei der Rezeption eines Videos könnten die Bilder von einem passiven Rezipienten einfach übernommen werden. Video besitzt ein großes Bildungspotenzial im DaF-Unterricht. Filmrezeption machen, prägen der Umgang der Schüler mit der Literatur. Dementsprechend bietet sich eine gemeinsame Betrachtung von literarischen Texten und Filmen auf der Grundlage des Vergleichs- und des Transferkonzeptes an. Insbesondere soll sich diese gemeinsame Betrachtung auf erzählende literarische Texte und erzählende Filme richten.

Bei der Auswahl der Videos für DaF-Unterricht folgt man solche Kriterien: Alter und Sprachniveaus der Lernenden, Zusammensetzung der Zielgruppe, von den angebotenen Inhalten und Themen und auch von der ästhetischen Form, Thema und Ziele des Unterrichts, curriculare Vorgaben usw.

Die Vorteile des Videos im DaF-Unterricht sind:

1. Förderung der Entwicklung der „5. Fertigkeit“: des Hör-Seh-Verstehens.

2. Rufen die Emotionen, wie Spannung, Freude, Traurigkeit, Mitleid, Angst, persönliche Reaktionen und Stellungnahmen heraus.

3. Themen können relevant für die Lernenden sein. Daraus kann Motivation, Neugier und Aufmerksamkeit entstehen.

4. Landeskundliches Potenzial des Videos wegen meistens authentischen Material: zeigt authentische sprachliche Beispiele an, sowie Kommunikationssituationen zu unterschiedlichen Alltagsthemen wie und präsentieren dabei Beispiele für den Einsatz von Gestik, Mimik, Körperhaltung in kulturspezifischen Kommunikationssituationen.

5. Video ermöglicht interkulturelles Lernen: Reflexion, Bewusstmachung, interkulturelle Handlungsfähigkeit.

6. Video entwickelt rezeptive und produktive Medienkompetenz.

Für die Aufgabentypen wird von Anne Sass die klassische Einteilung: „vor – während – nach“ der Präsentation des Videos gewählt [2].

Vor der Vorführung kann eine Vorbereitung und Vorentlastung erfolgen durch:

1) Assoziogramme zum Thema, die ggf. durch Schlüsselwörter ergänzt werden;

2) Schlüsselwörter als Vorgabe;

3) Bildmaterial zum Thema: Einzelbilder oder kurze Bildreihen, die nicht unbedingt dem Film entnommen sein müssen, über die eine Annäherung an den Filminhalt möglich wird;

4) schriftliche Vorgaben (kurze Inhaltsangabe durch den Ankündigungstext aus einer Programmzeitschrift, Stichwörter zur vorgehenden mündlichen Spekulation über den Inhalt usw.);

5) Vorführung des Videos ohne Ton a) zur Einführung in den Handlungsablauf, b) zur Handlungsbeschreibung oder c) zur gemeinsamen Erarbeitung eines (hypothetischen) Textes (Dialoge, Beschreibung, Kommentar usw. – je nach Vorlage), ggf. schriftliche Fixierung zum späteren Vergleich mit dem tatsächlichen Text).

Aufgaben, die als Arbeit **während** der Vorführung gestellt werden, dürfen nicht von der Rezeption von Ton und Bild ablenken. Sie sollten ggf. für Arbeitsgruppen aufgeteilt werden. Es bieten sich an Aufgaben zur:

1) Erfassung der Handlung, Hinweis auf den allgemeinen Ablauf, evtl. Brüche, Art des Endes;

2) Zusammenfassung oder Wiedergabe des Textes;

3) Notierung von sprachlichen Auffälligkeiten oder Besonderheiten (Grammatik, Lexik, Register);

4) Sammlung landeskundlicher Informationen (im weitesten Sinn);

5) Diskussion über gestalterische Erscheinungen (z.B. Aufnahmetechnik, Licht – Schatten, Bild – Ton (Sprache und Musik), Gestik und Mimik).

Wie weit hierzu schriftliche Vorgaben (Tabellen, Raster usw.) oder gar Aufgabenblätter erstellt und ausgegeben werden, muss von Fall zu Fall entschieden werden. Beim erstmaligen Sehen und Hören eines Videos könnten sie die Aufmerksamkeit zu sehr ablenken, selbst wenn sich die Lernenden vorher in einer Lesephase mit ihnen vertraut machen konnten.

Als Aufgaben **nach** der Vorführung sind denkbar:

1) Auswertung der Sequenzen zur Sprach- und Textproduktion: Inhaltszusammenfassung und -wiedergabe (mündlich/schriftlich), Fortsetzung oder Ende erfinden (vor allem bei offenem Ende), Personen beschreiben, Kritik schreiben usw.;

2) Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz (mit Arbeitsblättern), Zusammenstellung themenspezifischen Wortschatzes, dies u.a. bei fachsprachlicher Orientierung des vorgeführten Materials;

3) Auseinandersetzung mit Artikulation und Aussprache (ggf. mit Ausspracheübungen);

4) Beschäftigung mit einzelnen wichtigen, auch landeskundlichen, Informationen, deren Erweiterung (ggf. Projektarbeit);

5) Beschäftigung mit Gestik, Mimik und Sprache und ggf. Vergleich mit dem entsprechenden eigenen nonverbalen Verhalten;

6) kritische Äußerungen zu Inhalt und Gestaltung;

7) Gestaltung eines eigenen thematisch ähnlichen Videos (Projektarbeit): zunächst Produktion eines erzählenden, berichtenden usw. Textes, dessen Umgestaltung in ein Drehbuch und anschließend (wenn dazu die Möglichkeiten bestehen) Produktion eines eigenen Videos, wodurch Sprachanwendung synchron mit adäquater Gestik und Mimik gefordert sind. Allerdings ist dies eine sehr zeitaufwendige Arbeit, die vielleicht als Projekt in einer Arbeitsgruppe zusätzlich zum Unterricht durchgeführt werden kann.

Literatur

1. Джава Н. Einsatz von kurzen Videos im DaF-Unterricht. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Філологія»*. 2019. Вип. 6(74), червень. С. 53-56.
2. Sass A. Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch*. 2007. 36. S. 5-13.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Враховуючи наступність НУШ початкової освіти у базовій середній школі, одним із завдань вчителя іноземної мови є сприяння формуванню мотивації до навчання та розвитку іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти. Чи не найбільш ефективним, на нашу думку, засобом є казка, яка викликає в дітей потребу в спілкуванні, її зміст відповідає інтересам та потребам дітей їхнього віку.

Казка є унікальним джерелом як мовної, так і позамовної соціокультурної інформації. Її використання дозволяє вчителю стимулювати комунікативну діяльність, залучити до активної взаємодії на уроці, формувати ключові компетентності. Зміст казки, з описом чудес, зустрічі з незвичайними персонажами, що володіють магічною силою, приковує до себе увагу дітей, задовольняючи певні потреби віку: потребу в перевтіленні, інтерес до всього непізнаного та незвичайного, таємничого, яке дитина відчуває в казці. Слухаючи казку, дитина переймається її героями, співчуває персонажам.

Метою статті є висвітлити методичні аспекти використання казки на уроці іноземної мови як засобу підвищення ефективності сприймання й розуміння іншомовного матеріалу здобувачами освіти.

Робота з казкою на уроках іноземної мови передбачає дотримання таких принципів: врахування інтересів учнів, автентичність змісту, комунікативна спрямованість, орієнтація на діяльнісний підхід, різноманітність методів в опрацюванні змісту та формуванні ключових компетентностей.

Традиційно виділяються чотири етапи в опрацюванні казки:

- 1) підготовчий – етап попереднього зняття мовних і лінгвокраїнознавчих труднощів;
- 2) сприйняття казки під час первинного читання, розвиток умінь сприйняття інформації;
- 3) контроль осмислення основного змісту;
- 4) розвиток усного мовлення та мовленнєвих навичок. Повторне прочитання може передувати четвертому етапу.

Пропонуємо такий варіант роботи з казкою *Brüder Grimm „Hänsel und Gretel“* у 5 класі.

Підготовчий етап. Учитель пропонує учням завдання такого типу: здогадка за назвою казки про подальші події, активізація мовного матеріалу (лексика, граматичні конструкції), ознайомлення з новими лексичними одиницями, біографією авторів каз-

ки, її історією та різними інтерпретаціями, з національно-культурним компонентом у змісті.



Презентація казки. Для презентації казки учитель використовує аудіо запис або ж читає разом з учнями (за ролями). Ми пропонуємо скористатися Q-кодом та прослуховувати окремі частини казки.

Контроль осмислення основного змісту. Для розуміння змісту тексту можна використати такі вправи:


Übung 1. Lest den Text und ergänzt die fehlenden Wörter.


Hänsel und Gretel


In einem großen  wohnte ein armer  mit seiner Frau
und seinen zwei . Der  hieß Hänsel und das  Gretel.
Die Eltern hatten kein  und konnten kein  kaufen. Die
Frau machte einen PLAN.
Hänsel  den Plan und sammelte . Die Eltern brach-
ten den Kindern in den . Hänsel warf die Steine auf den 
und später wieder nach Hause zu finden. Die Mutter bemerkte, dass
Hänsel dauernd stehen blieb. Hänsel sagte, dass er die  am
 sehen will. Die Eltern gaben ihnen ein Stück  und
ließen sie im  zurück. Die Mutter mache einen neuen PLAN.
Diesmal aber konnte Hänsel keine  sammeln. Hänsel und
Gretel wurden in den  gebracht. Hänsel warf Brotbrösel auf
den . Die Mutter bemerkte, dass Hänsel dauernd stehen blieb.
Hänsel sagt, dass er die  am Dach sehen wollte. Hänsel und



Gretel wurden im  zurück gelassen. Sie konnten den 


nach Hause nicht finden. Nach  Tagen sahen Hänsel und Gretel


einen  und folgten ihm. Hänsel und Gretel kamen zu einem

Haus aus Brot und Kuchen. Die Kinder kosteten den guten . Da hörte Hänsel eine Stimme & „Knusper, Knusper, knauschen, wer




knuspert an meinem Häuschen?“ Die  holte die Kinder in ihr

. Die Hexe war böse und sperrte Hänsel in einen kleinen .


Die  befahl Gretel ihren Bruder dick zu füttern. Nach einiger



Zeit wollte die Hexe Hänsel . Gretel sollte nachschauen ob dass

 im  richtig brannte. Gretel hat die  ihr zu zeigen. Wie

man in den  kommt. Gretel stieß die  in den  hinein.

Gretel befreite Hänsel aus dem . Die Kinder nahmen Perlen und

 mit. Sie wollten nach Hause gehen. Sie erreichten ein großes

. Eine  half ihnen und brachte sie über das Wasser.

Hänsel und Gretel fanden ihr Haus. Die Mutter war gestorben. Der Vater war glücklich, seine Kinder zu haben. Sie lebten glücklich zusammen.

Übung 2. Welches Bild passt zu welcher Text?

1		Die Eltern haben kein Geld und können kein Brot kaufen.	a
2		Hänsel findet durch die Kieselsteine den Weg nach Hause.	b
3		Ein armer Holzarbeiter und seine Familie leben in einem Wald.	c
4		Die Hexe sperrt Hänsel in einen kleinen Stall.	d
5		Die Kinder kommen zu einem Häuschen aus Kuchen und Brot.	e
6		Hänsel und Gretel nehmen Perlen und Edelsteine mit.	f
7		Die Eltern bringen die Kinder in den Wald und lassen sie alleine dort.	g
8		Die Kinder kosten den guten Lebkuchen.	h
9		Eine Ente hilft ihnen und bringt sie über das Wasser.	i
10		Gretel stößt die Hexe in den Ofen hinein.	j

*На етапі активізації мовного матеріалу можна працювати за епізодами із завданням повторити репліки героїв: *Lest den untenstehenden Erzähltext durch und schreibt das Gespräch zwischen Hänsel und Gretel mit „wörtlicher Rede“ auf. Ihr könnt auch eigene Gedanken einbringen.**

Hänsel und Gretel wissen den Weg nicht mehr nach Hause. Es ist finstere Nacht. Die beiden sind sehr weit gelaufen. Gretel ist todmüde. Sie hat Angst und weint. Hänsel beruhigt sie. Er glaubt, dass er den Heimweg schon finden wird, sobald es hell wird. Gretel bezweifelt dies, denn für sie sieht alles gleich aus. Kein Weg ist zu sehen. Sie legen sich unter einen Baum und schlafen.

Отже, використання казок дає змогу здобувачам освіти вивчати іноземну мову та культуру її носіїв завдяки багатству мовних ресурсів та соціокультурної інформації. Така методика робо-

ти з казкою має емоційний вплив, а тому є позитивним мотиваційним стимулом у навчальному процесі.

Список використаних джерел

1. Куліченко Н. М. Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови [Електронний ресурс]. 2015. URL: <http://dnz156.klasna.com/uk/article/vikoristannya-videomaterialiv-na-urokakh-angliisko.html>

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

О. М. Городиська

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Грамматична компетентність – це знання граматичних засобів мови і здатність їх використовувати. Це здатність розуміти і висловлювати смисл (значення), породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам'ятовувати та відтворювати їх як готові формули. Грамматична компетентність передбачає: а) системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудови осмислених та зв'язних висловлювань; б) володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; в) знання стилістичних особливостей іноземної мови, що вивчається; г) автентичність використання іноземної мови; д) навички та вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання комунікативних задач і вирішення проблем [1, с. 151].

Досвід свідчить, що використання граматичних структур у ситуативному мовленні є однією з найчастіших проблем студентів. Майбутні вчителі недостатньо добре володіють навичками коректного вживання форм граматичних явищ. Ще зі школи вони навчилися використовувати лише прості граматичні структури та зіштовхуються з певними труднощами у підборі та використанні різноманітних з'єднувальних елементів мови, які роблять висловлювання більш природним і логічно побудованим. Т. О. Стеченко вважає, що соціокультурний фактор відіграє значну роль у формуванні граматичної компетентності та оволодіння граматичними навичками. Знання значення слів і правил граматики недостатньо для володіння мовою як засобом спілкування. Необхідно аналізувати, співставляти та враховувати соціокультурні реалії іноземної та рідної мови, особливості рідної і чужої культури. Лише тоді всі тонкощі та вся глибина проблем міжмовної та міжкультурної комунікації стають особливо явними (С. Г. Тер-Мина-

сова) [3, с. 190]. Процес навчання граматики студентів немовних факультеті повинен бути спрямований на формування іншомовної граматичної компетентності з урахуванням національно-культурних особливостей мови, що вивчається, в складі професійної іншомовної комунікативної компетентності, необхідної для здійснення майбутньої професійної діяльності. Зміст граматичної компетентності, окрім знань елементів мови та вміння їх використовувати в мовленні, повинен включати також знання, навички та вміння, які сприяють засвоєнню соціально-культурних норм і національно-культурних особливостей мовленнєвої поведінки представників іншомовної культури. Успішне формування граматичної компетентності з урахуванням національно-культурних особливостей мови, що вивчається, можливе за умови реалізації комунікативного підходу в поєднанні з соціокультурним підходом викладання іноземної мови. Для забезпечення та реалізації успішного процесу розвитку граматичної компетентності за умови застосування комунікативного підходу, необхідно дотримуватись таких принципів: принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип доступності; принцип поетапного формування іншомовних знань, вмінь та навичок; принцип міждисциплінарного взаємозв'язку та взаємообумовленості різних компонентів в системі підготовки студентів; принцип особистісно-орієнтованого напрямку навчання; принцип мовленнєво-поведінкових стратегій; принцип врахування лінгвокультурологічних особливостей граматичних явищ.

Система вправ, які спрямовані на формування іншомовної граматичної компетентності майбутніх вчителів, повинна містити соціокультурну інформацію, проблемні завдання культурознавчого характеру, які спонукають студентів до здійснення діалогу культур, до спілкування з представниками іншої культури. В якості принципів, необхідних для відбору граматичного матеріалу, Л. К. Бободжанова виділяє як загальні принципи (принцип стилістичної нейтральності, принцип нормативності та зразковості, принцип розповсюдження граматичних явищ в мовленнєвій діяльності), так і часткові принципи (принцип функціональності, принцип ситуативності, принцип репрезентативності граматичних явищ, принцип інтенційної обумовленості, принцип поєднання граматичних явищ). Щоб вивчити іноземну мову, переважна більшість майбутніх вчителів виконують велику кількість тренувальних вправ, які спрямовані на автоматизацію граматичних мовленнєвих навичок. Таким чином, у них формується відповідна система роботи на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням – читання, переклад, заучування напам'ять слів, діалогів, переказ текстів, відповіді на питання тощо. Проте, робота над граматику мови найчастіше обмежується читанням

правила і його тренуванням в реченнях (з опорою або без опори на таблиці / схеми). Виникає протиріччя: студент має досить хороші теоретичні знання з граматики іноземної мови, але відчуває труднощі у вираженні своїх думок. Причина виникнення цього протиріччя полягає у відсутності реальної комунікації під час вивчення граматичного матеріалу на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Вправи та завдання на опрацювання граматичних конструкцій повинні носити комунікативну спрямованість.

Комунікативна методика передбачає навчання граматики на функціональній і ситуативній основі. Тобто, граматичні явища вивчаються та засвоюються не як "форми" і "структури", а як засоби вираження певних думок і комунікативних намірів, а також введення їх у мовленнєвий досвід. Н. П. Прокопенко зазначає, що засвоєння граматичного матеріалу доцільно проводити на наступних етапах: 1) пред'явлення мовного зразка (через аналіз і синтез граматичного явища); 2) тренування; і 3) вживання в мовленні. Для кожного з етапів характерні відповідні їх цілям вправи.

На першому етапі засвоєння необхідно зрозуміти суть граматичного явища, з'ясувати його зміст, форму і вживання. Ознайомлення з новим навчальним матеріалом для продуктивного засвоєння здійснюється найчастіше в навчально-мовленнєвих ситуаціях. Необхідно створювати умови для демонстрації форми і конструкції як динамічної одиниці, що має певну функціонально-комунікативну роль у спілкуванні. На другому етапі відбувається тренування граматичного матеріалу і формування граматичних мовленнєвих навичок. Формування мовленнєвих граматичних навичок передбачає розвиток навичок відносно точного відтворення вивченого явища в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях і розвиток їх гнучкості за рахунок варіювання умов спілкування, що вимагають адекватного граматичного оформлення висловлювання. Навчання граматичній стороні мовлення, що пов'язане з формуванням відповідних автоматизмів, ефективно здійснюється через цілу низку тренувальних вправ. Оскільки тренувальні вправи самі по собі не розвивають уміння брати участь в комунікації, то необхідно розвивати навички спонтанної комунікації відповідно до потреб ситуації, а для цього потрібна система комунікативно-орієнтованих вправ. На третьому етапі здійснюється остаточне оформлення граматичних мовленнєвих умінь і навичок. Вправи на цьому етапі повинні мати, передусім, комунікативну цінність (комунікативні завдання, навчальні і природні мовленнєві ситуації, комунікативні ігри). Такі завдання повинні бути наближеними до реального спілкування, зверненими до самого студента та передбачати використання його власного життєвого досвіду [2]. Комунікативно-орієнтоване навчання граматики дозволяє підвищити мотивацію, розширити

експресивні можливості мовлення, що додає природності висловлюванням здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Вовк О. І. Формування англomовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2008. 276 с.
2. Прокопенко Н. П. Формування іншомовної комунікативної компетенції у навчанні граматиці англійської мови студентів напряму підготовки "Міжнародна економіка" та "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності": зб. матеріалів МНППК ["Соціум. Наука. Культура"], (29–31 січня 2008 р.) [Електронний ресурс]. Київ, 2008. URL: <http://intkonf.org/> (дата звернення 12.11.2022).
3. Стеченко Т.О. Формування професійно орієнтованої англomовної граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2004. 200 с.

A. Kruk

THE USE OF EFFECTIVE TEACHING METHODOLOGIES FOR INCREASING THE STUDENTS' ENGAGEMENT

Learning a foreign language for a specific purposes is a conscious process that involves the explicit acquisition in using the language phenomena and certain rules. The main components of professional competence of every foreign language teacher foresee certain professional knowledge, skills and pedagogical abilities. Yasemin Kırkgöz and Kenan Dikilitaş envisage that “traditionally, English teaching was focused on grammar, but this shift in demand gave rise to a new approach. The new aim was to define how language was used in realistic circumstances” [2, p. 2]. Learning a foreign language involves a certain classification of approaches, namely speech, cognitive, integrated, communicative, activity, professionally oriented, competence, cultural, reflective and level. Rosa Muñoz-Luna and Lidia Taillefer note that “ESP courses reflect different contextual needs addressing various audiences, but these language courses share a vibrant teaching scene with a common point of reference: innovation” [3, p. 1].

The study of foreign languages involves various teaching methods and technologies, which consider how to teach the students. Rosa Muñoz-Luna and Lidia Taillefer confirm that “innovation in the humanities brings inevitable competitive pressure to meet new upcoming challenges that require proficient use of technology” [3, p. 1]. The main and effective methods for learning a foreign language are the communicative which is focused on the organization of learning process and speech communication that forms students' foreign language communicative competence. In that case, learners, according

to Sofia Nikolaieva, “learn communication in the process of communication itself” [1, p. 123]. All the exercises should be communicatively oriented in such a way.

Regarding the main modern technologies of teaching foreign languages, it is necessary to mention games aimed at the reproduction and assimilation of social experience, case-study, where the necessity is to propose one’s solution to a certain problem, project-oriented, aimed at obtaining a practical result and its public presentation, interactive, based on interpersonal communication, information and communication, combining computer and telecommunication technologies, because according to Rosa Muñoz-Luna and Lidia Taillefer: “Beyond the role of technology uses, language teachers and researchers must now explore the field of digital activities and resources” [3, p. 1], and the last, portfolio, that combines show case and language learning portfolio. In general, learning a foreign language involves a lot of other methods and technologies that are also important.

Considering all of the above, we understand that new technologies and methods of learning and teaching a foreign language appear constantly, as science continues to progress. Mastering of these methods contributes to the development of rational creative thinking and, of course, optimal organization of scientific creativity in conditions of practical activity.

References

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Kirkgöz Y., Dikilitaş K. Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education. Switzerland, Cham: Springer International Publishing, 2018. 353 p.
3. Muñoz-Luna R., Taillefer L. Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes. Switzerland, Cham: Springer International Publishing AG, 2018. 211 p.

Р. В. Кульбанська

APERÇU GÉNÉRAL DES ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE DANS L’ENSEIGNEMENT DU FLE

Dans la méthodologie moderne, on distingue quatre approches: approche traditionnelle, approche directe, approche structural, approche communicative.

Dans les programmes d’études actuels, l’attention est attirée sur le développement des compétences en communication qui consti-

tuent l'objectif central de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère

Ici, d'une façon générale, sont présentées les composantes de l'approche communicative.

L'approche communicative est une des principales méthodologies de la didactique des langues. Elle est précédée dans le temps par les méthodes traditionnelle et directe et la méthode audiovisuelle. La méthode est basée sur le principe de la compétence de communication [4, c.1]. Par rapport aux méthodes audio-visuelles, l'approche communicative a comme particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques: sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique. Enfin, il ne faut pas oublier que l'approche communicative se met en place en diversifiant les apports théoriques mais également en tenant compte des enseignements que l'on peut tirer de la pratique [1, c.17].

Selon J.-P. Cuq l'enseignement est orienté vers la communication en situation plus ou moins réelle et pour l'apprentissage sont alors utilisés des matériels authentiques, p.ex. Les textes. En ce qui concerne la grammaire, elle est enseignée de la façon explicite, cela veut dire qu'on explique la grammaire à la base des textes authentiques. Après cette explication suivent des exercices traditionnels pour automatiser tel ou tel sujet. Le plus important pour cette approche, c'est de laisser les élèves réfléchir et trouver une solution ou tirer des règles grammaticales tout seuls, ce qui change aussi le rôle de l'enseignant. Pendant l'enseignement, le professeur joue un rôle d'un surveillant et conseiller, il dirige des élèves vers l'objectif visé et il les aide à développer la production orale. L'élève est obligé à travailler seul ou dans un groupe et il est mis dans des situations de la communication authentiques, p.ex. pendant une simulation ou des jeux de rôle [2, c. 20].

Beaucoup de théoriciens définissent les composantes de la compétence communicative. Ainsi, S. Moirand formule quatre composantes de la compétence de communication. Composante linguistique – cela veut dire acquérir des règles grammaticales, vocabulaire, phonétique, il s'agit d'une composante assez importante, mais pas suffisante pour savoir communiquer en langue étrangère. Composante sociolinguistique – connaître des règles socioculturelles d'emploi de la langue et utiliser ses formes linguistiques dans une situation de la communication. Composante discursive-il s'agit de différents types de discours et leur cohérence et cohésion. Compétence stratégique- c'est la capacité d'utiliser les stratégies verbales et non verbales dans les situations de communication [3, c. 20; 1, c 18].

En résumé, du point de vue de beaucoup de théoriciens l'approche communicative c'est une méthode d'apprentissage des langues étrangères dont le but est de maîtriser les compétences de la langue parlée et sa perception à l'oreille. Dans le processus éducatif elle contribue à la formation de la compétence communicative des élèves et supprime les barrières linguistiques. En même temps, c'est l'approche communicative qui est à la base de la communication interculturelle, permettant aux locuteurs de langues et de cultures différentes de se comprendre.

References

1. Bérard E. L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris: CLE INTERNATIONAL, 1991. 121 p.
2. Cuq J.-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002. 335 p.
3. Moirand S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette, 1997. 188 p.
4. Didactique des langues étrangères. URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res (дата звернення 10.11.2022).

A. O. Трофименко

ІНТЕНСИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ESP В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Інтенсивне навчання ESP спрямоване на формування усної комунікативної компетентності з використанням психологічних резервів особистості. У процесі навчання за комунікативним методом здобувачі набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативне виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються опори різних видів: змістові та смислові, словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання, а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися в різних соціальних контекстах та в різних ролях. Основним двигуном у вивченні іноземних мов (і не лише при інтенсивному методі) є гра. Ефективність даного методу важко переоцінити. У грі беруть участь усі, навіть ті хто не встигають можуть несподівано виявити свої здібності. Саме у грі створюється психологічна готовність здобувача

вищої освіти до мовного спілкування. У грі виникає природна необхідність багаторазового повторення мовного матеріалу, що сприяє міцному запам'ятовуванню. На початковому етапі це прості діалоги типу знайомства, розмови по телефону і т.п., а далі пропонуються рольові ігри дискусійного характеру, полілоги за участю кількох осіб, на завершальному етапі рольові ігри перетворюються на ділові ігри, результат яких не визначений заздалегідь. Учасникам пропонується проблема, яку їм належить вирішити самостійно, незважаючи на передбачувані ролі, такі ділові ігри є вершиною навчання іноземної мови, оскільки саме тут проявляються вміння вести мозковий штурм, слухати співрозмовника, приймати його думку чи грамотно заперечувати.

Основною рисою інтенсивного навчання – переважна установка на мимовільне запам'ятовування, що забезпечується створенням на заняттях атмосфери емоційного підйому, супроводом мовної комунікації паралінгвістичними засобами.

Здобувачі не усвідомлюють, що вони вчать, тому що створюється сильна ілюзія реальної комунікації.

Але знання мови передбачає не тільки усне мовлення, а й уміння грамотно писати, ця вимога пред'являється сьогодні до сучасного фахівця, випускника ВНЗ, тому не можна недооцінювати граматику мови, що вивчається. Ось кілька секретів, які допоможуть закріпити інтенсивний курс в довгостроковій пам'яті і отримати бажаний результат.

1. Як говорить німецьке прислів'я, «добре заплановане – наполовину виконане», і з цим важко сперечатися. Кожен здобувач повинен бути запрограмований на успіх. Цього найкраще досягти, запропонувавши слухачам програму занять у вигляді плану уроків, яку вони мають доповнити власними коментарями, вказавши, як вони будуть готуватися до занять і освоювати матеріал. Це буде власний план роботи, який їм належить втілити у життя.

2. Підтримувати високу мотивацію можна не тільки шляхом стимулювання особистості учня, але й за допомогою контенту матеріалу, що вивчається, він має бути цікавим кожному в групі. Заняття має закінчуватися несподівано, з передчуттям цікавого продовження, тобто має бути присутня інтрига, як у детективно-мовному жанрі.

3. Використовувати про-активний підхід до вивчення мови. Ми всі народжуємося з якимись здібностями, хтось краще малює, хтось чудово співає, у когось математичний склад розуму тощо. Завдання викладача – змусити здобувача максимально задіяти свої здібності у вивченні іноземної мови і пам'ятати просту аксіому – мови не можна навчити, мови можна лише навчитися.

Таким чином, інтенсивні методи внесли значну енергію в методику навчання іноземних мов загалом. Досягнення інтенсивних

методів у сфері активізації процесів сприйняття та засвоєння матеріальної основи спілкування, у розтині нових резервів його мотивації та у розвитку адекватних форм колективної взаємодії повинні якнайшвидше стати надбанням методики ВНЗ, щоб підняти її авторитет та результативність, підвищити ефективність навчального процесу. Тому нагальною на сьогоднішній день є завдання адаптації інтенсивних методів до методики ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Осада З., Матвєєнко О. Сучасні методики та технології викладання іноземних мов у технічних ВНЗ. *Англїстика та американїстика*: зб. наук. пр. / ред. кол.: А. І. Анїсімова (гол. ред.), Т. М. Потніцева (заст. гол. ред.) та ін. Дніпро: ЛІРА, 2015. Вип. 12. С. 95-101.
2. Sharhun T., Potseluko A. Linguistic and humanitarian competence of future engineers: the philosophical and anthropological aspect. *Human Studies. Series of Pedagogy*. 2020. No. 10/42. P. 122-134. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413.2039.10/42.199852>
3. Hollands F., Escueta M. How research informs educational technology decision-making in higher education: the role of external research versus internal research//*Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68, Issue 1, 163-180.– ISSN: 1042-1629. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09678-z>
4. Larsen-Freeman D., Anderson M. *Teaching and Principles in Language Teaching*. Third Edition. New York. 2016.

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Т. П. Білоусова

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОГО СЛУХАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РИТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Навички слухання – важливий чинник ефективної комунікації в професійній, побутовій, політичній та інших сферах. Робочі програми дисциплін «Риторика», «Мовленнєва комунікація», «Специфіка комунікації в інформаційному суспільстві», «Основи мовленнєвої комунікації» та ін., обов'язково включають теми, пов'язані з їх формуванням.

Як відомо, слухове сприйняття проходить у два етапи: 1) перекодування звукового сигналу в «розумові образи», 2) лінгвістичний аналіз повідомлення, декодування (розуміння). Експериментально встановлено, що сприйняття мови на слух в середньому сягає 25% ефективності протягом 10 хв., навіть в неформальних розмовах слухач засвоює не більше ніж 60-70% від того, що говорить співбесідник. Для більшості людей характерні основні недоліки слухання: *бездумне сприйняття* – коли мова, що звучить, є лише фоном для будь-якої діяльності; *уривчасте сприйняття*, коли інтерпретуються тільки окремі частини усного мовлення; *невміння критично проаналізувати зміст* повідомлення і встановити зв'язок між ним і фактами дійсності.

Щоб позбавитись недоліків або звести їх до мінімуму, студент має, перш за все, усвідомити невміння слухати. В цьому допоможе тестування «Перевірте свою здатність слухати і аналізувати», яке виявить його особисті суб'єктивні перешкоди – неухважність, нездатність до інтерпретації, погане запам'ятовування тощо¹.

Роботу з розвитку навичок слухання продовжуємо, разом зі студентами відповідаючи на питання:

1) для чого необхідно слухати? – щоб знайти корисне для себе, збагатити знання; розважитись, отримати задоволення; надихнутись; покращити власне мовлення, перейняти хороший стиль;

2) які принципи ефективного слухання? – готовність і бажання, що ґрунтуються на об'єктивному, неупередженому, приязному ставленні до оратора, знаннях і досвіді слухачів, намагання відшукати в промові цінне і цікаве, правильній мотивації, позитивному емоційному стані, відсутності ментальних бар'єрів [2, с. 96];

3) як слухати? – навчитись концентруватися, аналізувати зміст і критично ставитись до почутого.

Відповідь на останнє питання є, по суті, формулюванням мети освітньої діяльності. Для вдосконалення навичок слухання важливо *навчитись концентруватись*, що означає активно і творчо підійти до процесу сприйняття: зайняти об'єктивну неупереджену позицію щодо мовця, активно співпрацювати з ним, викликати в собі інтерес до змісту промови, вимкнути емоційні блоки, спробувати передбачити те, яке розвиватиметься промова, згадати відомі факти про предмет мовлення.

Навчитись *аналізувати зміст* промови, тобто стежити, як оратор komponує матеріал і аргументує свої ідеї, як адаптує її до аудиторії, як координує вербальні та невербальні засоби для досягнення бажаного ефекту і т. п. Рекомендується звернути особливу увагу на тему, головну ідею, мету виступу, його композицію, форми аргументації (приклади, аналогії, статистику, цитування і т. п.) та резюмування.

Критично слухати означає зважати на адекватність даних, вагомість аргументації, справжню (а не задекларовану) мету оратора, розрізняти суб'єктивний і об'єктивний матеріал, пропаганду і факти, догматичні твердження і добре обґрунтовані аргументи, знати пропагандистські техніки й засоби маніпуляції та вміння протистояти їм. Щоб стати критичним слухачем, треба усвідомлювати двобічність процесу комунікації, брати в ній участь, доповнюючи почуте власним досвідом – резюмуючи, синтезуючи, аналізуючи і оцінюючи інформацію [4].

Особливу увагу при викладанні теми звертаємо на ситуації *ділового спілкування*, в яких слуханню притаманні практично ті самі недоліки. Але в діловій розмові слухач зацікавлений якомога більше дізнатися про свого співрозмовника: зрозуміти його психологію, хід думки, підтекст, оцінити ділові якості.

За Іствудом Атватером, у діловому спілкуванні виявляються такі типи слухачів: 1) *категоричний* – судить про явища безапеляційно: «Це добре» або «Це погано»; 2) *розсудливий* – думає: «Ви говорите це, щоб я відчув себе винуватим» або «Тепер мені зрозуміло, чому ви це сказали»; 3) *співчутливий* – дуже швидко погоджується або висловлює своє співчуття тому, хто говорить, роблячи, наприклад, зауваження: «Ви абсолютно праві» або «Я вам співчуюю»; 4) *аналітичний* – навпаки, схильний ставити питання або вимагати пояснень, прикладів, і це перешкоджає спілкуванню; 5) *чуйний* – вміє активно слухати, аналізувати, співпереживати тому, хто говорить [1]. Очевидно, що найбільшого успіху в діловому спілкуванні може домогтися саме чуйний слухач.

Формуванню у студентів відповідних навичок сприяє ознайомлення з простими **правилами ефективного слухання** та

відпрацювання відповідних умінь – а з часом формування навичок – шляхом виконання практичних завдань [3]:

1) налаштуватись на тему бесіди, мотивувати себе (вправи на вибір мотивів, концентрацію уваги);

2) слухати з інтересом, створити атмосферу взаємної симпатії і поваги до співрозмовника, виявляти інтерес вербально і невербально (на постановку питань, ведення дискусії, відпрацювання мімічно-жестукулярних реакцій);

3) не переривати партнера, дати йому можливість висловитись до кінця (на концентрацію уваги, критичну оцінку почутого);

4) слухаючи, виділяти головні думки мовця і постаратись правильно зрозуміти їх (на з'ясування рівня засвоєння інформації, конспектування, аналіз тексту виступу);

5) з'являти отриману інформацію з власною (на підбір своїх аргументів, побудову логічних ланцюжків);

6) за час бесіди два-три рази подумки узагальнити почуте (на складання тез, резюмування, синтезування);

7) по ходу бесіди намагатись прогнозувати те, що буде сказано далі (на продовження почутого, коригування, редагування);

8) не поспішати з оцінкою результатів бесіди до її завершення (робота з анкетною «Активний слухач»).

Копітка послідовна робота під час лекційних, практичних занять, а також на засіданнях студентського Ораторського клубу, що діє в університеті впродовж трьох років [5], сприяє формуванню навичок ефективного слухання й надає здобувачам вищої освіти необхідних можливостей і переваг у професійній, суспільно-політичній та інших сферах їхнього життя.

Примітки

1. Окрім названих особливостей, на ефективність слухання впливають тип нервової системи людини, темперамент, інтелектуальні здібності, поганий слух, певні об'єктивні чинники (шум, температура в приміщенні, зручність розсадки, час тощо), але вони не підлягають корекції методичними засобами.

Список використаних джерел

1. Атватер І. Я вас слухаю: Поради керівнику, як правильно слухати співбесідника. URL: <https://www.bookvoed.ru/files/3515/10/72/73.pdf>
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. 2-е вид., доп. Київ: ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
3. Білоусова Т. П. Риторика: навч.-метод. посібник. 2-е вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2015. 256 с.
4. Почепцов Г. Теорія комунікації. URL: <http://poibu.ru/pochepcov-communications/>
5. Студентський Ораторський клуб. URL: <https://sbg.kpnu.edu.ua/studentskyi-oratorskyi-klub/>; <https://slovfil.kpnu.edu.ua/stud-ok/>

ЗАСТОСУВАННЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Висвітлення особливостей слов'янських мов за допомогою порівняльно-історичного методу забезпечує правильне розуміння їх генетичних відношень з багатьма іншими мовними групами і окремими мовами світу і робить можливим наукове усвідомлення явищ окремих слов'янських мов у глибокій історичній перспективі як результатів тривалого й складного розвитку.

Застосування порівняльно-історичного методу в процесі вивчення слов'янських мов як іноземних надає можливість висвітлення проблеми в неординарному аспекті, активізуючи інтерес і увагу студентів та забезпечуючи ефективність навчального процесу.

Актуальність дослідження означеної науково-методичної тенденції зумовлюється надзвичайною активізацією вивчення іноземних мов на сучасному етапі розвитку суспільства.

Певні складнощі в процесі викладання слов'янської граматики викликає питання формування та особливостей функціонування категорії числа, де застосування порівняльно-історичної методики видається надзвичайно доречним.

Категорія числа (однина, множина, двоїна), успадкована праслов'янською мовою з індоєвропейської, вже на пізньому етапі функціонування праслов'янської лінгвосистеми активно еволюціонує, демонструючи тенденцію до поступового відмирання двоїни.

В більшості слов'янських мов спостерігається повний занепад даної категорії. Слід зазначити, що в праслов'янській граматичній системі з найдавніших історичних часів існували три форми двоїни: 1 – для називного, знахідного і кличного відмінків, 2 – для родового та місцевого, 3 – для давального та орудного.

Згодом множина поступово витісняє з ужитку форму двоїни. Двоїна зберігається в нових слов'янських лінгвосистемах як архаїчна форма в окремих відмінках, зокрема в назвах парних предметів. Наприклад, в українській мові у формах називного-знахідного відмінків множини плечима, очима, дверима, у формах називного-знахідного відмінків множини – очі, рукава, вуса, а також діалектних формах на кшталт дві ругці, дві нозі, дві відрі та ін.

Слід зазначити, що в польській мові занепад двоїни проходив раніше. Пам'ятки XIV-XV ст. уже не засвідчують двоїну як окрему граматичну категорію; форма двоїни зберігається лише для окремих слів, які означають парні предмети. Це передусім іменники *oczy*, *uszy*, рідше – *ęce*; іменник *poга* з найдавніших часів уже вживався в формі множини – *poгі*. Також форми двоїни зберег-

лися у складі деяких фразеологізмів: *Mądrej głowie dość dwie słowie; Trzy gęsi, dwie niewieście uczyniły jarmark w wieście.*

У сучасній польській мові переважна більшість іменників має два числа: однину і множину: *chłopiec – chłopcy, liść – liście, pies – psy, uczeń – uczniowie.*

Натомість існують іменники, які не підлягають під це правило та не відмінюються за числами. Іменники, які функціонують тільки в однині, називаються *singulare tantum*. До них належать абстрактні назви: *zieleń, sprawiedliwość, pisanie, czytanie*; назви речовин та металів: *cukier, sól, pieprz, złoto, żelazo*; матеріали та хімічні елементи: *bawelna, msiadź, platyna, aluminium*; назви суспільних груп та прошарків: *młodzież, inteligencja, chłopstwo*; збірні назви: *państwo, obuwie, pństwo*; назви почуттів та емоційних станів: *duma, zawiść, miłość*; географічні власні назви: *Warszawa, Ukraina, Bug.*

Тільки у множині – *plurale tantum* – виступають слова *sanie, skrzypce, szczypce, spodnie, pożyczki, okulary, usta*. Якщо уважніше придивитися до цих прикладів, то можна помітити, що предмети, які вони називають, складаються з двох частин: *spodnie* – мають дві штанини, *okulary* – два скельця, *pożyczki* – два симетричні елементи тощо.

До іменників, які вживаються лише у множині варто також додати назви гірських хребтів: *Alpy, Tatry, Karpaty*; а також *szachy, finanse, wnętrznosci, ferie, wakacje* тощо.

Список використаних джерел

1. Будаховський Л.А. Вступ до порівняльної граматики слов'янських мов. Харків, 1927. 564 с.
2. Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; [А. Й. Багмут, В. Т. Коломієць, А. П. Критенко та ін.] / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Наук. думка, 1966. 594 с.
3. Генсьорський А. І. Південноруські і польські мовні взаємозв'язки в XIII ст. *Дослідження і матеріали з української мови*. Київ, 1961. С. 15-30.
4. Пучковський Ю. Польська мова. Практичний курс: посібник для студентів гуманітарних спеціальностей. Київ: Чумацький шлях, 2009. 265 с.
5. Dalewska-Greń H. *Języki słowiańskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 666 s.
6. Klemensiewicz Z. *Historia języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 830 s.
7. Rospond S. *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1971. 224 s.

ЗНАЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАННЯ

Ефективність навчального процесу залежить від чотирьох елементів: змісту програми, особи учня, вчителя та педагогічного середовища. Особливу увагу слід звернути на останні два елементи. Викладач відіграє ключову роль у навчальному процесі. Досягти освітніх цілей дозволяють як його теоретичні та практичні знання, так і компетентність у сфері їх передачі. Наукові знання викладач здобуває в процесі навчання та в процесі подальшої професійної самоосвіти. Проте важливо, щоб він також удосконалював свою педагогічну майстерність. Педагогічний прогрес у сфері самоосвіти вчителя стосується також модифікації способу постановки запитань, у тому числі таких, що спонукають до творчого мислення, а не лише до відтворення раніше набутих знань. Важливу роль відіграє також використання дидактичних прийомів, заснованих на діалозі з учнями та модифікації стимуляторів активності учнів (навчальних ситуацій або шкільних завдань).

Проте на ефективність навчання також впливають дидактичні ресурси, які є в розпорядженні вчителя. В. Оконь поділяє ці засоби на дві основні групи, прості та складні. Прості засоби – це насамперед візуальні та вербальні способи передачі наукового змісту, напр. підручники, карти, схеми або моделі. До складних засобів належать:

- 1) механічний візуальний засіб, завданням якого є передача зображення за допомогою технічних пристроїв;
- 2) аудіо засоби, що дозволяють передавати звук;
- 3) аудіовізуальні засоби, що поєднують звук і зображення;
- 4) засоби автоматизації процесу навчання, в тому числі комп'ютери і різні навчальні машини [3].

Використання новітніх технологій і мультисенсорна передача програмного змісту закріплює набуті знання та унаочнює можливості їх використання в особистому та професійному функціонуванні.

Варто пам'ятати, що вчитель – це не лише людина, завданням якої є передача знань і навичок, пов'язаних із конкретною навчальною програмою. Своєю поведінкою і життєвою позицією він формує особистість молодшої людини. Щоб ефективно виконувати свою функцію, він повинен стежити за технологічним розвитком і адаптувати свою роботу до групи адресатів. Гнучкість у виборі методів і ресурсів навчання дозволяє створити освітнє середовище, яке відповідає потребам і здібностям учнів.

Великий вплив на сучасну освіту мало поширення комп'ютера та доступу до Інтернету. У результаті комп'ютеризації навчання змінилася форма змісту та зросла здатність спонукати учнів до самостійного пошуку інформації. Завдяки цьому вони отримали можливість підібрати позаурочний зміст освіти та розширити свої знання у сфері, що стосується власних інтересів. Водночас самі старшокласники зазначають, що комп'ютер частіше грає роль розваги, аніж засобу навчання. Результати проведеного дослідження [2] свідчать про те, що майже 75% молодих людей стверджують, що більшість людей їхнього віку використовують комп'ютер та Інтернет переважно для нелегального завантаження музики чи фільмів. У свою чергу, 57% наголошують, що більшість їхніх однолітків проводять час перед монітором, але нічого корисного не роблять. Тому важливо показати учням потенційні можливості використання нових технологій для збагачення своїх знань і розширення компетенцій, а не просто для непродуктивного витрачання вільного часу.

В останні роки в різних сферах освіти і навчання все більш затребуваним є дистанційне навчання. Це форма отримання знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, без необхідності зустрічі учня та вчителя в одному місці і в той же час. Навчання через Інтернет використовує різноманітні комунікаційні методи – форум, дискусійну групу, електронну пошту, освітню платформу. Учитель класу може за їх допомогою додавати доступ до своїх уроків та дистанційно залучати учнів до вирішення навчальних завдань. Крім того, він має можливість індивідуально регулювати час, відведений кожному учню, що важко в традиційній системі навчання. Однак дистанційне навчання вимагає від учнів високої мотивації та мобілізації для самостійної роботи.

Технологічний розвиток стосується не лише зростаючої важливості Інтернету та популярності комп'ютерів і мобільних пристроїв (ноутбуків, планшетів, смартфонів), але також помітний у сучасних освітніх рішеннях, що підтримують організацію занять у навчальних закладах. Прикладом таких заходів може бути інтерактивна дошка або електронний щоденник.

Останніми роками на зміну класичній класній дошці прийшла електронна дошка, яку ще називають інтерактивною. Однак, цей пристрій має набагато ширше застосування. Підключившись до комп'ютера, він дозволяє використовувати будь-яку програму, яка на ньому встановлена. Інтерактивна дошка додатково має власне програмне забезпечення, яке дозволяє створювати нотатки, а також створювати, наприклад, діаграми чи малюнки. Інтерактивна дошка є практичним інструментом, який підтримує процес навчання. Це полегшує сприйняття, за-

пам'ятовування та подальше відтворення навчального матеріалу та робить зміст більш привабливим. Як свідчать результати дослідження, учні старших класів середньої школи, які здобувають знання за допомогою електронної дошки, досягають приблизно на 20% кращих результатів у навчанні, ніж люди, які навчаються за традиційним методом (за допомогою крейдяної дошки). При цьому їхнє навчання приблизно на 5% ефективніше, ніж у учнів, які займаються в комп'ютерній лабораторії [1]. Це дозволяє вважати, що інтерактивна дошка – це той інструмент, який суттєво змінює спосіб проведення уроків учителем. З одного боку, це дозволить динамічно та візуально передати складні частини матеріалу, з іншого – полегшить адаптацію занять до потреб учнів, і дозволить вільно оперувати раніше опрацьованим матеріалом.

Іншим формою інформаційно-комунікаційного прогресу в школах є запровадження електронних журналів. Електронний журнал – це, насамперед, спосіб збору інформації про відвідуваність та оцінки учнів. Водночас це інструмент, який дозволяє швидко та ефективно передавати інформацію батькам про успішність дитини в школі. Електронний щоденник має бути побудований таким чином, щоб гарантувати безпеку особистих даних учнів і забезпечити можливість зберігання зібраної інформації.

Проте електронний журнал – це не лише засіб збору даних. Його також можна ефективно використовувати в контакті вчителя з учнями. Особа, яка проводить заняття, може, наприклад, надсилати повідомлення вибраним учням електронною поштою або розміщувати інформацію про домашнє завдання чи майбутні контрольні.

Не всі електронні журнали містять вищеописані функції. Однак важливо, щоб школа обрала те програмне забезпечення, яке їй найбільше підійде. Варто звернути увагу на можливості програми, витрати на придбання та обслуговування продукту, витрати на навчання персоналу чи технічну підтримку. Точний аналіз продукту дозволить вчителям отримати інструмент, який підтримує навчальний процес і не ускладнює його додатково.

Впровадження інновацій у школах для полегшення праці освітян та керівників закладу є результатом підвищення освітніх вимог. Вчителям доводиться одночасно виконувати більше обов'язків, зростає кількість формальної роботи. Та завдяки технологічним новинкам можна не тільки скоротити час, витрачений на формальні питання, але й зробити уроки нестандартними, викликаючи цікавість і бажання поглиблювати знання в тій чи іншій галузі науки.

Список використаних джерел

1. Gulińska H., M. Bartoszewicz Tablica interaktywna środkiem wspomagającym nauczanie URL: <http://e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/18/id/383> (дата звернення: 15.11.2022).
2. Kwiatkowska D., Dąbrowski M. Nowoczesne technologie w rozwoju uczniów szkół ponadgimnazjalnych – wyniki badań, URL: <http://e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/45/id/930> (дата звернення: 15.11.2022).
3. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 2003.

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

І. Ю. Голубішко

МІСЦЕ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Серед різних нетрадиційних шляхів аналізу художнього твору для розгляду нами обрано культурологічний (твір аналізується з урахуванням розвитку світової культури, при цьому великої ваги набувають фонові знання, що готують здобувачів освіти до сприйняття таких творів).

Предметом культурологічного аналізу можуть бути як загальні явища – літературна епоха, напрям, течія, жанрово-родові тенденції, так і окремі, наприклад, конкретний літературний твір, художній образ, мотив, способи творення художнього світу, засоби виразності тощо. Тобто, на думку Ф. М. Штейнбука, «текст передусім розглядається як своєрідний і неповторний палімпсест культури, у якому знаходять своє відбиття і культурологічні рівні епохи і цивілізації, і культурологічні рівні особистості автора твору» [3, с. 116]

Культурологічний аналіз передбачає актуалізацію широкого кола знань, а саме: знання етапів історії світової культури, їх своєрідності та значення для духовного розвитку людства; врахування зв'язків філософії з видами мистецтва, зокрема й літературою; з'ясування значення міфології для розвитку літератури й мистецтва, ролі міфологізму у творчості митців; розкриття впливу релігійних традицій на літературу; визначення типу художньої свідомості та її відображення у творах певних епох; вивчення діалогу культур, його впливу на літературний процес та мистецтво; розуміння специфіки різних видів мистецтв та взаємозв'язків між ними; дослідження зв'язків літературних напрямів, течій, стилів з естетичними пошуками в інших видах мистецтв; розуміння національної специфіки культур різних країн та їх відображення у художніх творах; розкриття значення окремих митців в історії культури, їх ролі в культурному поступі країни та людства.

Даний перелік можна уточнювати, розширювати або скорочувати. Проблема методики цього виду аналізу наразі ще остаточно не вирішена. Наприклад О.І. Скобельська вважає, що цей

аналіз може полягати у розгляді декількох культурних шарів: як факт духовної культури народу; як свідoctво певної культурної епохи та її своєрідного стилю; як акумуляція та відображення знань про іншу культурні сфери: філософію. Історію, політику, психологію, мистецтво тощо [2, с. 2–3]. Проілюструємо деякі положення, використовуючи досвід навчання історії літератури XVII ст. у виші [1].

Як вже підкреслювалося, великого значення набувають фонові знання, до яких можуть належати відомості про історичні умови, що склалися в країні, де відбуваються події, або вони стосуються автора. Так, вивчаючи літературний процес Німеччини XVII ст. важко не звернути на це увагу. Це – важка, похмура пора в житті Німеччини. Упродовж тридцяти років (1618–1648) німецькі землі рясно поливаються кров'ю її народу. Війна підірвала соціальні сили бюргерства і селянства, викликала глибокий політичний, економічний і культурний занепад. Багато сіл, особливо у Тюрингії і Гессені, вимерли або були покинуті й зникли з обличчя землі. Всі ці події знайшли відображення у творчості письменників тої доби (наприклад, Андреуса Грифіуса, Г. Я. К. Гріммельсгаузена), ставши визначальними у формуванні тематики і ідейного наповнювання творів. Отже, у розвитку німецької літератури XVII ст. виокремлюють два етапи. Перший етап припав на роки війни. Найбільшого розвитку в цей період набула поезія. Другий період співпав з другою половиною сторіччя. На цьому етапі відбувається осягнення страшного і трагічного досвіду війни у прозових творах, перш за все у романному жанрі. Тоді ж, з одного боку, посилюється тенденція прецедозності, з іншого – більш яскраво виступає низове, демократичне бароко. Зауважимо, що майже всі найкращі досягнення німецької літератури XVII ст. (це стосується і прози, і поезії, і драматургії) пов'язані з бароковим стилем. Зрозуміло, що цьому сприяла сама нестала, тривожна дійсність, мінливість і небезпечність долі, що визначали життя населення країни в умовах тої страшної війни.

Величезне значення на розвиток літературного процесу в XVII ст. практично в усіх країнах відігравали релігійні суперечки. Наприклад, в Англії між правлячою англіканською церквою і католицькою цей конфлікт віри і конфесій досягнув найвищої гостроти. Так, у 20-30 роки в літературному процесі відбувається криза ідеології і естетики Відродження. В цей час провідною художньою системою було бароко, формуються принципи класицизму. Найбільш різнобічно втрата гармонійного ренесансного ідеалу виявилась у творчості Джона Донна (1572–1631). Його творам притаманне трагічне світовідчуття, містицизм, релігійний аскетизм.

Епоха впливає на тип свідомості та її відображення у творах. Якщо аналізувати творчий шлях поета Дж. Мільтона, то на цей період припадає його пізній період. Реставрацію монархії поет

сприйняв як особисту трагедію. Більшість його спільників були страчені, деякого кинули до в'язниці. Мільтон теж зазнав переслідувань, деякий час навіть сидів у в'язниці. За рішенням інквізиції найгостріші його памфлети і трактати були заборонені і спалені. Поет в останній період написав свої найкращі твори: поеми «Втрачений рай», «Повернений рай», трагедію «Самсон-борець». Ці твори назавжди уславили англійського поета, а самого митця часто-густо порівнювали з біблійним героєм Самсоном, який був сліпим і до кінця свого багатостраждального життя лишався вірним своєму покликанню і здійснив свій останній подвиг заради звільнення народу. Останнім подвигом самого Мільтона стали його твори, де показана трагічна історія світу і важкий шлях людей до волі.

Філософська думка завжди мала величезне значення на розвиток культури і літературного процесу в тому числі. Так, великий вплив на німецьку поезію цього періоду мала філософська думка: філософ-містик Я. Сьоме (1575–1624) будував свою систему на досвіді математичних і природничих наук, таким чином випередивши ідеї Спінози. Серед поетів слід згадати Ангелуса Сілезіуса (1624–1677), в творах якого відбилися містичні уявлення про світ; Фрідріха Шпека (1591–1635), у творчості котрого досягла вершин католицька доктрина, а протестантська – у церковних піснях Пауля Герхардта (1607–1676). Але не містика і релігійні уподобання визначили досягнення німецької поезії XVII сторіччя. Поети Тридцятирічної війни були об'єднані духовним стоїцизмом, вірою в те, що людський дух здатний пережити будь-які випробовування, впевненість, що допомогти йому в цьому покликання поезії. Можна запропонувати студентам підготувати самостійно відомості про вплив на розвиток літератури Німеччини цього періоду мав філософ-містик Я. Сьоме.

Система завдань дуже важлива під час проведення культурологічного аналізу художнього твору, особливо якщо вони стосуються питань діалогу культур, зв'язку з іншими видами мистецтв. Наприклад, знайомлячись з розвитком літературного процесу в Іспанії 17 ст., можна з'ясувати такі питання: хто з представників інших видів мистецтва працював у цей час? Відповідь можна проілюструвати повідомленнями-презентаціями про іспанських митців цього періоду: живопис – Франсіско Еррера Старший, Дієго Веласкес, Франсіско Каміло, Еухеніо Кахес та ін.; музика – Франсіско Корреа де Араухо, Хуан Ідальго де Поланко, Хуан Пухоль та ін.; архітектура – Алонсо Кано, Еуфрасіо Лопес де Рохас та ін.

Цікавий матеріал щодо діалогу культур можна прослідкувати на прикладі японської літератури 17 ст. Вражає здатність японців запозичувати і засвоювати, переймати і розвивати досягнення інших народів і культур, зберігаючи при цьому своє, національне, своєрідне. Особливо сильний вплив на культуру Японії здійснили індійська і китайська цивілізації у різних аспектах: вона поглину-

ла і переробила відповідно до своїх потреб традиції індуїзму, конфуціанства, даосизму, буддизму, надавши їм своїх неповторних рис. Завдання: проаналізувати історичні та природні фактори, що сформували культуру Японії XVII ст., створити мультимедійну презентацію, яка проілюструє повідомлення про культурний розвиток Японії.

Отже, призначення культурологічного аналізу літературного твору полягає у тому, щоби: зруйнувати ілюзію «реальності» тексту; перенести акцент на текст як на естетичний феномен; наголосити на першості його інтелектуально-аналітичного сприйняття.

Список використаних джерел

1. Голубішко І. Ю. Організація самостійної роботи зі світової літератури XII ст. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня "Рута"», 2015. 124 с.
2. Скобельська О. І. Культурологічний та діалогічний принципи вивчення зарубіжної літератури в школі. *Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України*, 2003. № 11. С. 2-3.
3. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2007. 316 с.

О. В. Кеба

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ КРІЗЬ ПРИЗМУ НОВОІСТОРИЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

Центральна ідея представників літературознавчого нового історизму (С. Грінблатт, Л. Монроз, К. Галлаґхер) наразі добре відома і може навіть виглядати доволі традиційною: текст є феноменом, обумовленим соціальним контекстом. Новаторським, однак, тут насправді виступає підхід до історії, по-перше, як тексту (в тому сенсі, що будь-який історичний факт доходить до нас у текстовому форматі); по-друге, будь-який текст (нарратив) є "історичним", тобто породжується історією як подією і водночас має слугувати матеріалом для історії як сфери формування уявлень про минуле. По-третє, тексти історичні й тексти художні завжди є інтертекстами за своєю глибинною природою.

Принагідно зазначимо, що концепція нового формувалася не суто в межах академічної науки, а й була активно підтримана й розвинута (до певної міри автономно) митцями слова. Так, у другій половині XX ст. в різних літературах країн Західної Європи та Америки сформувався так званий історіографічний роман, в якому новоісторична методологія отримала специфічний художній вимір. Найбільш інтенсивного розвитку вона набула саме в англійській літературі, зокрема, у творчості таких романістів, як Грем Свіфт, Пітер Акройд, Джуліан Барнс, Антонія Байєтт та ін.

У романі Грема Свіфта «Вотерленд» історія є основним предметом художнього осмислення. Головним героєм і наратором твору є Томас Крік, учитель історії однієї з лондонських шкіл. Його уроки історії як заняття з певного предмету шкільного циклу перетворюються на "уроки історії" як осягнення складного переплетення соціальних процесів, особистісних драм, родинних зв'язків і конфліктів, геополітичних і природничих контекстів. Томас Крік проводить свої уроки у формі "розповідання історій" (story-telling), що стає і найважливішим структуротвірним началом твору. Розповідний характер романного стилю відбивається у назві більшості розділів (26-ти із 52-х розділів починаються словом "about" ("про")) і підкріплюється стилістичним прийомом підхоплення, коли завершення одного розділу синтаксично зливається із заголовком наступного.

Людина, за визначенням Тома Кріка, є "твариною-сказителем" ("the story-telling animal"), їй властиве непереборне бажання надавати реальності наративної форми, аби в такий спосіб (свідомо чи позасвідомо) долати відчуття хаотичності й безглуздості, що час від часу ставить людину у ситуацію безвиході. Наратив як "розповідання історій" виступає в романі Свіфта засобом "екзистенційного виживання" людини і відкриває перспективи дискурсивного осягнення історії як багатопланового феномену, що синтезує соціальну, родову, особистісну та природну історії.

Специфічно передомлюються ідеї нового історизму в романі Антонії Байєт "Одержимість", герої якого, представники академічного літературного середовища, одержимо прагнуть заволодіти істиною про персонажів своїх вікторіанських студій. Подібно до цього загалом історіографічний роман як жанровий різновид говорить "про пошук способів встановлення зв'язку з минулим, про спробу ним «заволодіти» – через іронічне реконструювання, пародію й пастиш, ревізіонізм, естетичну ностальгію, синтез новітніх і класичних наративних стратегій і навіть через фотографування, спіритизм та езотерику..." (О. Бойніцька).

Сюжетно-композиційну й наративну організацію роману Байєт визначає хронологічна двоплановість (дія відбувається в XIX і XX століттях). При цьому минуле (XIX століття) постає як об'єкт дослідження з боку персонажів, що живуть на півтора століття пізніше. Роман насичений різноманітними текстами, в тому числі і художніми, створеними авторкою і вмонтованими у власний твір. Вони є як засобами характеристики героїв, так і способом «уведення» в історію-минуле.

Значний інтерес до новоісторичної концепції проявляють і представники сучасної канадської літератури М. Етвуд, М. Ондатже, В. Робертсон Дейвіс.

У романі М. Етвуд "Сліпий убивця" більша частина розповіді ведеться від першої особи, жінки похилого віку на ім'я Айріс

Гріффен, яка розповідає історію двох канадських родин з кінця XIX до кінця XX ст. (точні хронологічні межі описуваних подій – 1870-1999 рр.), – Чейзів та Гріффенів, складні перипетії їхньої участі в соціально-історичних та політико-економічних подіях доби. При цьому "велика історія" (соціальна історія) подається і як тло індивідуальних доль персонажів, і як важливий чинник їхньої світоглядної і громадської позиції. Текст роману включає велику кількість різноманітних документів (як справжніх, так і вигаданих, замаскованих під фактуальні): вирізок із газет різних часів, протоколів судових слухань, опис фотографій із минулого, повідомлення про ті чи інші конкретні реальні події, що мали місце в світі й до яких нібито були причетні персонажі твору, як-от вояж родини Чейзів на першому рейсі знаменитого лайнера "RMS Queen Mary" у 1934 р.

В результаті створюється ефект подвійної нерозчленованої рецепції: читач перебуває у впевненості, що має справу з реальними подіями і справжніми документами і водночас усвідомлює вигаданість усієї історії. Важливо й те, що в тексті фігурують абсолютно різні за значущістю (з погляду "традиційного" історика) документи, що також відсилає до новоісторичної методології: літературний текст перебуває в одному полі із нелітературними текстами певного часу.

Окрім відсилань до конкретних соціальних та історичних реалій, текст роману містить у собі численні як експліцитні, так само й імпліцитні претексти-референти літературного і культурно-філософського характеру. Це насамперед біблійні тексти, літературна класика XIX ст. (Кітс, Блейк, Колрідж, Теннісон, Елізабет Браунінг, а також канадська поетеса Емілі Джонсон), модерні автори першої половини XX ст. (Гемінгвей, Дос Пасос, Карсон Маккалерс, Джуна Барнс та ін.). Через приховані інтертекстуальні відсилання прочитується символіка предметно-образних деталей. Так, родинний маєток Чейзів із промовистою назвою Авалон сприймається як специфічний міфологічний образ. Наприкінці життя Айріс думає про нього як про Валгаллу, тобто потойбічне царство загиблих воїнів. Біблійні, євангельські, міфологічні прецеденти, згадки політичних діячів, рефлексії персонажів над ними формують строкату ковдру індивідуального сприйняття історії. Всі ці різноманітні й різнопланові елементи контексту сюжету перебувають між собою в інтердискурсивному взаємовідношенні як складові мозаїчної картини. Вона позірно позбавлена цілісності, але самою своєю фрагментарністю відтворює авторське бачення сутності життя людини в новітню добу.

Ключову ідею роману «Англійськи й пацієнт» М. Ондатже акумулює фраза головного героя, загадкового "англійського пацієнта" й нібито угорського картографа, дослідника пустелі графа Ладислава Олмаші про те, що історія "входить у нас" (*history en-*

ters us) через книжки. Таких "книжок" у творі є сила-силенна, від Геродотової історії, "Анналів" Тацита та фрагментів біблійних текстів до "Пармського монастиря" Стендаля та "Кіма" Кіплінга. Крім власне історичних та художніх текстів, роман містить й квазі-документи, як, наприклад, витяги з явно змодельованих автором протоколів засідань Британського географічного товариства, де, зокрема, згадуються вигадані романні персонажі. Крім того, з певними історичними контекстами пов'язані й різноманітні інтермедіальні елементи: згадувані в романі твори образотворчого мистецтва (фресковий живопис, скульптура, архітектура) і музики. Подібного до того, як тіло "англійського пацієнта" символізує стан світу, а його загадка й невизначеність особистості – невизначеність, непевність самої історії, так і пронесена героєм крізь роки книжка Геродотової "Історії", в яку він вклеює фрагменти карт, документів, власні записи, стає "палімпсестом", предметним вираженням ідеї світу-тексту й тексту-світу.

Таким чином, маємо достатньо підстав стверджувати, що ідеї нового історизму є одним із важливих джерел оновлення сучасного роману «про історію», в якому людина і світ постають у складному переплетенні соціально-історичних процесів, геополітичних і природничих контекстів, індивідуальних драм, та міжособистісних стосунків.

Л. Ю. Норкус

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ

Розглянемо дану проблему на прикладі англійської літератури. Пропонуємо деякі матеріали, які може використати вчитель на різних етапах аналізу питання самосвідомості літературного героя.

Англія – країна із багатовіковою історією та культурою й, звісно, має свій особливий характер: це і мова, й мистецтво, і традиції, і багато інших аспектів, які відрізняють цю країну з-поміж інших. Наголошується, що «в англійській культурі існує особливий «англійський» акцент, за яким завжди безпомилково можна відрізнити англійця від представника іншої англосмовної національності, в тому числі й від американця. Оскар Вайльд якось влучно зауважив, що англійців та американців розділяє бар'єр спільної мови. Такий же акцент існує і в англійській культурі, надаючи мистецтву, літературі, художнім традиціям оригінального і неповторного характеру» [2]. Вивчення феномену «англійскості» набуває особливого розмаху та актуальності у зв'язку із низкою фак-

торів, таких як процес глобалізації, суспільства, поява етнічних письменників, що висловлюють свій особливий погляд на життя країни, а також розвиток діалогу між схожими культурами країн Великої Британії та Америки. Історія формування англійської нації є повна протиріч хоча б через те, що королівство об'єднує кілька народів. Завдяки цьому англійці за період свого існування як нації отримали кілька назв: британці, англосакси і, власне, англійці. Проте історико-політичний аспект формування національної ідентичності англійців ми не розглядатимемо.

Слід сказати, що вивчення феномену англійскості є перспективною зокрема й у сфері літературознавчих дисциплін. Сама специфіка вивчення англійської літератури неодмінно змушує звертатись до такого поняття як «англійскість» («Englishness»). Процес формування цієї категорії саме в літературі розпочався за часів, коли були створені перші літературні пам'ятки англійського народу, такі як *Beowulf* («Беовульф»).

Звісно, у ті часи проблема формування національності, національної ідентичності, тим більш англійскості не виступала як явний елемент. Однак поступово почали виокремлюватись риси національного характеру і, більш того, їх почали представляти в окремих творах. Спочатку у лицарсько-шляхетського стану з'явилося розуміння того, що вони – спільнота, яка мусить заявити про себе. Характерними рисами сюжету таких творів було оспівування станової гордості, честі, воїнської витривалості та мужності. Але основна складова, яка, власне, стала основою формування національного англійського характеру, – це вміння пишатись будь-яким народним надбанням та відчувати гордість за свою національну приналежність. Відокремленість Британії від материкової частини сприяла формуванню так званої острівної моделі існування із знаменитим англійським «Мій дім – моя фортеця» і відчуття виключності власного народу. Перемоги у війнах, потужний флот, стрімка колонізація «околиць світу» лише додавали англійцям упевненості у власній обраності та зверхності у ставленні до інших. Згадані мужність і витривалість стали наріжними у формуванні таких рис англійського менталітету, як джентльменство, «чесна гра», стриманість. Зрозуміло, що ці риси закарбувались у літературі, створюючи галерею суто англійських характерів (Так, оповіді про Шерлока Холмса наводять приклади саме таких героїв).

Феномен «англійскості» отримав яскраве та багатогранне відображення в поетичній та прозовій спадщині Ред'ярда Кіплінга. Письменника цікавить як загальна людська природа в її філософському вимірі, так і власне англійська національна своєрідність, яку він оспівує та всіляко обстоює на сторінках своїх творів. Кіплінг сам був непересічною людиною. В своїх творах він уславлює сильну особистість, здатну за будь-яких умов і обставин залишатися Людиною. Це пояснюється багато в чому умовами його влас-

ного життя. З одного боку, він – безперечно англієць, що увійшов у світову літературу як творець яскравого характеру героя-колонізатора, а з іншого – людина, яка з дитинства увібрала у себе культуру Індії, знання її міфології та фольклору, яка ставилася до місцевого населення із любов'ю та повагою: адже він був вихований не батьками-колоністами, а служниками-індіанцями. Провідна думка усіх його творів – людиною має право називатися лише той, хто в будь-яких ситуаціях прагне і вміє залишатися самим собою, йти своїм шляхом у житті, не втрачати почуття гідності ані перед юрбою, ані перед королем, робити добрі справи, не хизуючись цим. Всі ці моменти яскраво прослідковуються під час аналізу частини «Книги джунглів», в оповідях про Мауглі та його друзів і ворогів.

Учням можна дати завдання, з'ясувати, яка саме людина «захована» письменником в образах Акелі, Багіри, Баду, Шерхана, Табакі, бандерлогів та інших; яким стає Мауглі і під чийм впливом.

Можна використати й інші прийоми: складання сенканів, буктрейлерів, кроссенсів тощо.

Творча спадщина цього автора, як прозова так і поетична, є своєрідним засобом трансляції так званого «національного міфу» у масову культуру та свідомість світової спільноти. Кіплінг застерігає людину від мрійництва, культу думки, зазнайства.

Список використаних джерел

1. Кіплінг Ред'ярд. Межичасся. Тернопіль: Богдан, 2009. 302 с.
2. Кременська О. О. Вплив вікторіанства та індуїстської культури на становлення особистості Р. Кіплінга. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2014. Вип. 36. С. 128-131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npkpnu_fil

О. Г. Шаповал

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Навчальний процес – багатогранне поняття, що містить низку взаємопов'язаних складових, одним з яких є оцінювання. У вітчизняній освітній практиці та її нормативному забезпеченні оцінювання до останнього часу розглядалось виключно як перевірка та контроль навчальних досягнень учнів. У Концепції Нової української школи (2016 рік) у межах запровадження компетентнісного підходу серед складників реформування загальної середньої освіти було задекларовано актуальні зміни в змісті контролю

та оцінювання навчальних досягнень учнів [4]. Закон України «Про освіту» (2017 рік) серед прав здобувачів освіти гарантує право на справедливе та об'єктивне оцінювання результатів навчання (ст. 53) [2]. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 рік) це право викладене в такій редакції: «Кожен учень має право на справедливе, неупереджене, об'єктивне, незалежне, недискримінаційне та добросовісне оцінювання результатів його навчання незалежно від виду та форми здобуття ним освіти» (ст. 17, п. 1) [3]. Крім того, цей закон легітимізував формувальне оцінювання як обов'язкове для використання в освітньому процесі середньої освіти: «Основними видами оцінювання результатів навчання учнів є *формувальне* (курсів наш. – О.Ш.), поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання» (ст. 17, п. 2) [3].

В англійській мові на позначення терміну «оцінювання» існує два слова: «assessment» та «evaluation». В українській мові їм відповідає одне слово – оцінювання. Англійське «assessment» трактується як оцінювання «формувальне», «формуєче», «формативне» тощо. А «evaluation» перекладається як «сумативне», «підсумкове». Аналіз західних джерел дозволяє дійти висновку, що в країнах, які вже понад два десятиліття практикують компетентнісний підхід у навчанні, «assessment» та «evaluation» чітко розділено. Якщо традиційна система навчання має великий досвід у використанні підсумкового оцінювання, то формувальне оцінювання практично не використовується вчителями закладів загальної середньої освіти, або використовується інтуїтивно, нецілеспрямовано.

Поняття формувального оцінювання трактується одними дослідниками як оцінювання, що здійснюється з метою допомоги навчальному процесу, шляхом забезпечення учня інформацією, яка може бути використана для визначення сильних і слабких місць, тобто для покращення показників у майбутньому [1]. Інші дослідники розуміють під формувальним оцінюванням інтерактивне оцінювання прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначити потреби учнів та відповідним чином адаптувати процес навчання [5]. К. Кетлін та Дж. Макмілан підкреслюють провідну роль формувального оцінювання у підвищенні мотивації навчальної діяльності, оскільки коректна та справедлива оцінка навчальних досягнень спонукає учнів до навчання [7].

Таким чином, аналіз трактувань формувального оцінювання науковцями дає змогу зробити висновок, що формувальне оцінювання – це складова навчального процесу. Це оцінювання процесу навчання, що передбачає активну участь у ньому суб'єктів навчального процесу (вчителя та учня) та спонукає їх до коригуван-

ня їхньої діяльності. Формувальне оцінювання складається з певних елементів, серед яких дослідники виокремлюють:

- вироблення зрозумілих учням цілей на певний період навчання;
- надання й отримання учнями конструктивного зворотного зв'язку щодо їхніх навчальних досягнень відповідно до визначених цілей;
- коригування вчителем навчального процесу відповідно до результатів і навчального поступу учнів [6].

Формувальне оцінювання вимагає системності, має бути вбудоване в повсякденне шкільне життя. Це потребує новітніх підходів до організації навчального процесу й послідовної побудови нової культури оцінювання – у центрі яких учень / учениця та їхні індивідуальні потреби пізнання.

Сприяття впровадженню формувального оцінювання в процес навчання зарубіжної літератури може застосування вчителями різноманітних технік (візуальних, рухових, письмових, усних, електронних, рухових, креативних та ін.). Ефективним засобом самооцінювання видається візуальна техніка «Шкалування»: на полях зошита учень креслить шкалу і відзначає хрестиком, на якому рівні, на його думку, виконана робота (внизу – не впорався, посередині – впорався, але виникли проблеми, вгорі – все вийшло); під час перевірки вчитель обводить хрестик, якщо згоден з оцінкою учня, або малює свій, якщо не згоден. «Шкалування» може застосовуватись і при роботі з художнім текстом (на узагальненнях про персонажів, темах, конфліктах або символіці), допомагаючи учням аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію.

Серед розмаїття письмових технік виокремимо техніку «3-2-1 Зворотний відлік», яка може використовуватись як засіб зворотного зв'язку наприкінці уроку. Учням пропонується записати три речі, які вони не знали до цього, дві речі, які їх здивували в роботі над темою, один приклад, як вони готові застосувати отримані знання на практиці. Дана техніка може набувати різних варіацій, залежно від мети та змісту уроку. Так, учням може бути запропоновано написати про речі, які їх здивували; речі, які надихнули; людей, з якими будуть обговорювати те, про що дізналися; дії, які вони планують зробити тощо.

Обираючи ту чи іншу техніку формувального оцінювання вчителю важливо враховувати й те, що формувальне оцінювання не може здійснюватися вибірково й не обмежується заповненням учителем тих чи інших форм. О. Підгорна та Т. Береговська слушно зазначають, що «без постійного активного залучення учнів до оцінювання, за відсутності будь-якого із зазначених вище першо-

чергових елементів, формувальне оцінювання може швидко перетворитися на формальне» [6].

Таким чином, щоб оцінювання перетворилось на формувальне необхідно застосовувати його постійно та системно. Для цього існує багато засобів, практично будь-яка форма контролю може реалізувати формувальне оцінювання, головне, щоб його метою була взаємодія між учителем та учнем та поліпшення навчального процесу. А знання учнів та їх мотивація до навчання та розвитку стане наслідком такої роботи.

Список використаних джерел

1. Волошинов С.А., Сокол І.В., Тригуб С.М. Оцінка результатів навчання студентів. *Науковий вісник Херсонської державної морської академії*. 2015. №1. С. 108-115.
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 07.11.2022).
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 07.11.2022).
4. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (дата звернення 07.11.2022).
5. Локшина О.І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. №2. С. 107-113. URL: <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18073> (дата звернення 11.11.2022).
6. Підгорна О., Береговська Т. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібно учням і які основні виклики. URL: <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vykyky/> (дата звернення 11.11.2022).
7. Cauley, K., McMillan, J. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. №83. P. 1-6.

ЗМІСТ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ	3
ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ.....	4
СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ	4
СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ.....	7
Секція 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕНТІ.....	10
Barbaniuk O. LEGALESE IN TRANSLATION STUDIES	10
Halaibida O. V. HOW TO BUILD RAPPORT WITH ADULT LEARNERS.....	12
Главацька О. І. НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СИТУАТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	13
Kryshchaliuk H. A. COGNITIVE ASPECTS OF TRANSLATION	16
Литвинюк О. М. ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД У ПЛАНУВАННІ ПРОГРАМ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	18
Марчишина А. А., Загоруйко І. І. TO TEACH OR NOT TO TEACH? SOCIAL PRACTICES AT SCHOOL	21
Матковська М. В. ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КУРСУ «ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»	23
Melnyk I. TEAM TEACHING AND ITS APPLICATION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS	24
Mitrousova T. THE ROLE OF AUTONOMOUS STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	26

Никитюк С. І. СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	29
Свідер І. А. БЛОГ ЯК СЕГМЕНТ МЕДІАПРОСТОРУ	31
Сторчова Т. В. MOTIVATION AS A GATEKEEPER TO LANGUAGE LEARNING.....	33
Фрасинюк Н. І. INTERACTIVE TEACHING AS AN EFFECTIVE WAY OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN ENGLISH LEARNING	35
Секція 2. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	38
Калинюк Т. В. VIDEO IM DAF-UNTERRICHT: AUSWAHLKRITERIEN UND EINSATZMETHODEN	38
Марчук В. О. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	41
Секція 3. ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	46
Городиська О. М. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	46
Крук А. THE USE OF EFFECTIVE TEACHING METHODOLOGIES FOR INCREASING THE STUDENTS' ENGAGEMENT.....	49
Кульбанська Р. В. APERÇU GÉNÉRAL DES ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE.....	50
Трофименко А. О. ІНТЕНСИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ESP В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	52

Секція 4. ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ	55
Білоусова Т. П. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОГО СЛУХАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РИТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	55
Дворніцька Н. І. ЗАСТОСУВАННЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ЧИСЛА СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ	58
Стахнюк Н. О. ЗНАЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАННЯ	60
Секція 5. ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	64
Голубішко І. Ю. МІСЦЕ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	64
Кеба О. В. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ КРИЗЬ ПРИЗМУ НОВОІСТОРИЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ.....	67
Норкус А. Ю. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ.....	70
Шаповал О. Г. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	72

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

Наукове видання

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

**Матеріали XI Регіональної
науково-практичної конференції,
7 грудня 2022 року,
м. Кам'янець-Подільський**

Електронне видання

Підписано 7.02.2023. Гарнітура "Bookman Old Style".
Обл.-вид. арк. 4,6. Зам. № 1020.

Видавець і виготовлювач Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61,
м. Кам'янець-Подільський, 32300

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої
справи серії ДК № 3382 від 05.02.2009 р.