

Міністерство освіти і науки України
Інститут педагогіки НАПН України
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Всеукраїнська асоціація викладачів іноземних мов
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Кафедра англійської філології факультету іноземних мов
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

МАТЕРІАЛИ

Міжнародної науково-практичної конференції

**«ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ:
ДОСВІД І ВИКЛИКИ»**

21-22 березня 2019 року

УДК 71'243 : 371.214.114

ББК 74.268.1

В 43

Друкується за рішенням вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 4 від 23 квітня 2019 р.)

В 43 Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 р. / відп. ред. І.М. Романишин; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: НАІР, 318 с.

ISBN 978-966-2716-34-4

УДК 71'243 : 371.214.114

ББК 74.268.1

Редакційна колегія:

д-р філол. наук, проф. Я.В. Бистров; д-р філол. наук, доц. О.А. Бігун; д-р філол. наук, доц. О.С. Деркачова; д-р пед. наук, проф. О.А. Заболотна; д-р пед. наук, проф. І.П. Задорожна; д-р пед. наук, ст. наук. співробітник, доц. В.Г. Редько; канд. філол. наук, проф. Н.Я. Яцків; канд. пед. наук І.П. Білянська; канд. філол. наук, доц. О.А. Дерев'янка; канд. філол. наук, доц. І.М. Думчак; канд. філол. наук, доц. О.В. Карбашевська; канд. філол. наук І.В. Малишівська; канд. філол. наук Т.Л. Марчук; канд. пед. наук, доц. І.М. Романишин (відпов. редактор); канд. філол. наук У.І. Тиха; викл. Н.М. Гонтаренко; ст. викл. Л.В. Михайлюк; асист. Т.Ю. Петренко (секретар).

У збірнику вміщені тези наукових доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (Івано-Франківськ, 21-22 березня 2019 року).

Розглянуто актуальні питання викладання іноземних мов, професійної підготовки вчителів/викладачів іноземних мов в умовах сучасних соціально-економічних та освітніх реалій, концептуальних засад та практичних аспектів доуніверситетської, додипломної та післядипломної іншомовної освіти; висвітлено й узагальнено український та зарубіжний досвід організації професійної підготовки фахівців у галузі іноземних мов.

Відповідальність за достовірність результатів і коректність посилань несуть автори.

ISBN 978-966-2716-34-4

© Колектив авторів, 2019

© ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019

ЗМІСТ

<i>Каріна Авраменко.</i> Удосконалення методичної підготовки майбутніх педагогічних працівників засобами інтерактивного навчання на уроках англійської мови	8
<i>Ольга Артиш.</i> Використання подкастів у навчанні практичної фонетики англійської мови	13
<i>Ірина Бей.</i> Актуальні проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України	15
<i>Тетяна Беценко.</i> Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту як різновид навчальних вправ у процесі вивчення іноземної мови.....	18
<i>Ольга Бігун.</i> Використання автентичних матеріалів на заняттях з французької мови у закладах вищої освіти.....	20
<i>Андрій Білас.</i> Компетентнісна підготовка фахового перекладача як вимога соціуму.....	23
<i>Ірина Білянська.</i> Розвиток мовленнєвого слуху як важлива умова успішного навчання аудіювання.....	27
<i>Olha Bilyk, Nataliia Ivanotchak.</i> The process approach to teaching writing.....	30
<i>Liliya Vogachevska.</i> Passing TOEFL exam is a great chance for getting foreign education (practical recommendations on writing section).....	33
<i>Алла Бойчук.</i> Навчання майбутніх юристів професійному спілкуванню засобами англійської мови	36
<i>Юлія Бугайко.</i> Юридичний переклад як обов'язкова складова мовної компетенції студента-правника	39
<i>Yakiv Bystrov.</i> Developing intercultural competence in the English language classroom: a case study of literary translations.....	42
<i>Yaryna Vytkivska, Hanna Karpenko.</i> The implementation of British Council recommendations in teaching ESP: opportunities and challenges.....	45
<i>Ганна Бум.</i> Шляхи формування мотивації до вивчення іноземної мови в учнів закладів професійно-технічної освіти	49
<i>Крістіна Бум, Світлана Вавіліна.</i> Використання іншомовних ресурсів як складова підготовки майбутніх журналістів-розслідувачів.....	52
<i>Guonian Wang, Shan Xiao, Iryna Pliychuk.</i> Multi-lingual education in the Belt and Road initiative: challenges and suggestions.....	55
<i>Олена Власова.</i> Формування духовної культури студента-філолога на занятті з німецької мови.....	61
<i>Тамара Глазунова, Світлана Кузьміна.</i> Навчання застосування функціональних показників в усному мовленні для вираження комунікативних функцій	64
<i>Valeriy Hanzin, Tetiana Petrenko.</i> Challenges in applying EFL teaching methods in Ukrainian context	67
<i>Todd A. Herring.</i> Using 'habits of mind' and foreign language film in the ESL classroom as effective teaching approaches.....	69
<i>Lilia Herța, Oxana Golubovschi.</i> Exploring the use of anti-proverbs.....	74
<i>Shaun Hicks.</i> Teaching for increased student engagement and interaction.....	77
<i>Tetiana Holovatenko.</i> The notion of multilingualism in foreign scientific discourse	78

Наталія Грабовська. Сучасні нетрадиційні методи вивчення іноземних мов.....	81
Olha Datskiv. Pre-service English teachers' perceptions of their teaching practice.....	84
Олена Давиденко, Ольга Пономаренко. Навчання англomовного читання студентів молодших курсів на матеріалах інтернет-новин	87
Оксана Дерев'янюк. Формування соціокультурної компетенції на прикладі історії американського президенціалізму при вивченні країнознавства США.....	89
Ольга Деркачова. Методичні аспекти опрацювання англiцизмів майбутніми вчителями початкової школи під час вивчення дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом».....	92
Наталія Дмитренко. Врахування індивідуального навчального стилю студента у процесі вивчення іноземної мови	95
Tamila Dovhaliuk. The ways of developing future teachers' professional skills in the EL classroom	98
Ліліана Джиджора, Ольга Перенчук. Іншомовна підготовка майбутніх спеціалістів як невід'ємний складник вищої освіти в епоху глобалізації	100
Ірина Думчак. Вивчення американського мультикультуралізму на уроках зарубіжної літератури	102
Вікторія Жуковська, Олена Кузьменко. Data-driven learning у розвитку самостійності	105
Oksana Zabolotna. Experiential learning in ELT methodology.....	107
Людмила Загоруйко, Тетяна Капелюшина. Асоціація академічних центрів навчання іноземних мов: досвід Польщі	110
Olena Zmievska. What makes instructions effective in the English classroom.....	112
Тетяна Зубенко. Роль аудіювання у вивченні словникового складу англійської мови.....	115
Вікторія Зубенко. Формування професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами проблемного підходу	118
Олена Зимовець. Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів початкової школи	121
Iryna Zuyenok. Benchmarking and ongoing evaluation for quality assurance of ESP university courses.....	124
Nataliia Ivanotchak, Nataliia Pyliachyk. Teaching active listening in PRESETT context	127
Вадим Калінін. Механізми формування та реалізації інклюзивних центрів в Україні з інклюзивного навчання	129
Лариса Калініна. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови на основі педагогічної інтеграції	131
Olimpia Caracas. Factors determining the accentual structure of English words ...	134
Оксана Карбашевська. Інтерпретація поезії крізь призму культури і традицій	137
Yevgeniya Karpenko. Peculiarities of professional training of prospective foreign language teachers in Hungary	141

Уляна Кецик-Зінченко. Розвиток навичок роботи з іншомовними професійно-орієнтованими текстами	143
Ангеліна Колісніченко, Вікторія Кобилянська. Вивчення англійської мови онлайн: дистанційне та змішане навчання	147
Олег Комар. Визначення поняття «інновація» у системі неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.....	149
Тетяна Коноваленко, Ольга Гончарова. Підготовка майбутнього вчителя англійської мови до застосування інформаційно-комунікаційних технологій.....	152
Наталія Кошарна. Роль іншомовної освіти у формуванні навичок критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.....	154
Тетяна Ковальова. Про проблеми якісної іншомовної підготовки сучасного правоохоронця	157
Ірина Козубенко. Роль іншомовної освіти як чинника конкурентоспроможності фахівця XXI століття.....	159
Світлана Крашевська. Комбінування методів викладання іноземної мови в немовних ЗВО.....	162
Ольга Кульчицька. Робота з художнім текстом великого обсягу в ракурсі теорії SLA.....	164
Yuliia Labunets. Linguistic means of implementing the macro strategy of attracting attention of the English language phenomenon of trolling as communicative interaction in the context of pre-service English teachers' foreign language education.....	166
Наталія Лямзіна. Формування мультимедійної компетентності у навчанні студентів професійно орієнтованого публічного виступу в супроводі комп'ютерної презентації.....	169
Ольга Лобода. Імплементация позитивного досвіду іншомовної підготовки педагогів Угорщини в умовах євроінтеграції в Україні.....	172
Olena Loputko. Mental map technics usage while teaching English for the professional purposes' vocabulary	175
Ксенія Лусак. Використання проектів на уроках англійської мови в 5–9 класах.....	178
Олена Мазко. Сутність комп'ютерно-опосередкованої взаємодії на уроках англійської мови.....	181
Ірина Малашевська. Засоби відтворення німецьких пасивних та інфінітивних конструкцій українською мовою (на матеріалі економічних текстів).....	184
Ірина Малишівська. Екзистенціальний підхід на заняттях з домашнього читання.....	187
Tetiana Marchuk. Ways of improving grammar competence in the EFL class-Room	190
Божена Маруневич. Специфіка навчання німецької мови як спеціальності в умовах штучного субординативного білінгвізу.....	192
Тетяна Масляк. Через надання якісних освітніх послуг до конкурентоздатності фахівця.....	195

Ірина Матіяш-Гнедюк. Переваги використання підходу ТТТ під час вивчення граматики студентами першого курсу	197
Liubov Mykhailiuk. Teaching English to children: a topic-based approach.....	199
Ella Mintsys. Ways of encouraging students' participation.....	202
Vira Mohylevska. Corpus-based approaches to English language learning and teaching.....	204
Оксана Нич. Особливості викладання англійської мови для фахівців міжнародної економіки.....	209
Лілія Овчаренко. Особливості навчання іноземних мов у немовних вишах у 40-х – 50-х роках ХХ століття.....	212
Diana Oganisean. The metaphor from the perspective of emphasizing the message.....	214
Олег Остапович. Брейнстормінгові ігрові технології у викладанні іноземних мов.....	217
Лада Петрик. Медіазасоби як складові «перевернутого навчання» іноземної мови у педагогічному ЗВО	220
Олександр Поздняков. Вивчення іноземних мов як компонент підготовки фахівців сфери гостинності.....	223
Наталія Прокончук. Використання смарт-технологій на заняттях з англійської мови як засіб розвитку вмінь критичного мислення майбутніх фахівців	226
Валерій Редько. Формування компетентної особистості починається в початковій школі: абрис та інтерпретація наукових прогнозів із навчання іноземних мов	228
Наталія Рокіцька, Наталія Вирста. Європейський досвід підготовки та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов.....	231
Лілія Роман. Інформаційне забезпечення навчального курсу «Українська мова як іноземна» для студентів-іноземних громадян у ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет».....	234
Ігор Романишин. Зміст, форми та методи навчання курсу “Principles of Communicative Language Teaching”	235
Yuliia Romanuyshyn. Second language learning and acquisition: a personal reflexive account of studying the English language teaching methodology course	238
Тетяна Рудакова. Особливості реформування іншомовної доуніверситетської освіти на прикладі роботи відділу довузівської підготовки.....	242
Diana Sabadash. Adapting published teaching/learning materials for the EFL classroom by means of the authentic ones	244
Ірина Савчак. Відеофільми як ефективний засіб навчання англійського діалогічного мовлення студентів-міжнародників.....	247
Inna Samoilyukevych. Developing professionally-oriented speaking skills in prospective primary teachers of English.....	249
Тетяна Северіна. Сучасні стратегії формування іншомовної граматичної компетенції майбутніх педагогів	253
Леся Серман. Використання навчального сайту у контексті автономії студентів при вивченні іноземної мови (приклад TV5 Monde).....	255
Галина Сівкович. Викладання іноземних мов у жіночих середніх навчальних закладах західної України (поч ХХ ст.).....	258

Olga Smochin, Ana Budnic. A semiotic approach to the study of English short story	261
Tetiana Starostenko (Bieliaieva). Assisting the 21-century pedagogical university students in writing a research paper	264
Nina Tataru, Galina Plescenco. The problem of human and art in the novel “The Moon and Sixpence” by W. S. Maugham.....	266
Uliana Tykha. Empowering 21 st century skills in EFL classroom.....	268
Оксана Тутунь. Особливості вправ для інтенсивного навчання читання фахової літератури студентів спеціальності «Екологія та захист навколишнього середовища».....	271
Василь Ткачівський. Коли ми заговоримо англійською?	273
Natalia Tkatschuk. Wie viel tempora verträgt der daf-unterricht?.....	279
Olga Trotsenko, Olha Bilyk. Teaching psychological aspects of foreign language learning	281
Оксана Трухан. Методика та стратегії викладання іноземних мов в умовах інклюзії	284
Наталія Тучина. Нова програма з методики і організація навчання практичного курсу англійської мови.....	287
Ольга Українська. Контроль рівня сформованості методичної контрольної оцінювальної компетентності у майбутніх викладачів англійської та французької мов.....	290
Анна Умінська. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в умовах автономного навчання	292
Людмила Цюпа. Практика <i>compréhension orale</i> на заняттях з французької мови у закладах вищої освіти	295
Вікторія Чернова. Вивчення іноземної мови студентами-психологами як складова розвитку професійної компетентності.....	297
Олена Чехратова. Визначення цілей навчання в умовах навчальної автономії.....	299
Viktoriia Chubay. Distinctions between Ukrainian and English language in formation of the linguistic complex (considered by component analysis)	302
Наталія Шемякіна. Навчання іншомовної професійної термінології майбутніх фахівців із права	304
Світлана Шумаєва. Рекомендації щодо інклюзивного використання навчальних матеріалів при вивченні іноземних мов у початковій школі.....	307
Наталія Щерба. Інтерактивні майстерні у викладанні дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами»	310
Світлана Яців. Розвиток лексичної компетенції учнів у процесі вивчення англійської мови: речення-формули	313
Olga Yashenkova. Using the autobiography of intercultural encounters as an assessment tool to improve foreign language teaching and learning.....	316

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Каріна Авраменко

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького
(м. Мелітополь, Україна)

Наразі система освітнього процесу знаходиться на етапі активного розвитку та змін. У зв'язку з цими процесами підготовка майбутніх педагогічних працівників набуває чи не провідної ролі, що підтверджується тим, що у суспільстві є значні очікування від освітньої реформи та від нових кадрів у системі освіти зокрема [7, с. 11]. Очевидно, що основи формування власного індивідуального стилю у студентів педагогічних вишів закладаються вже під час навчання. У цей період так само визначаються найбільш ефективні та прийнятні до застосування у власному досвіді засоби та методи навчання.

Саме тому важливо, щоб майбутні педагогічні працівники здобували у процесі навчання професійну компетентність, зокрема і методичну. В умовах пришвидшених і масштабніших процесів євроінтеграції в Україні необхідно звертати особливу увагу на вивчення іноземної мови (англійської зокрема) як на складову загальної компетентності фахівця. Удосконалення розмовних навиків значно розширює можливості педагога до саморозвитку: до прикладу, з'являється більше шансів брати участь у програмах обміну викладацьким досвідом (у тому числі, і міжнародних); здатність опанувати найсучасніші розробки мовою оригіналу; можливість стати частиною світового наукового товариства. Таким чином, опанування мов міжкультурної комунікації посідає чільне місце у методичній підготовці майбутнього педагогічного працівника. Завданнями викладачів педагогічних ЗВО у цьому контексті є спрямування студентів на особистісно орієнтовану технологію навчання, визначення пріоритетності індивідуального підходу у веденні власної професійної діяльності. Через це необхідно навчати студентів, не відкидаючи традиційні форми роботи, але і застосовуючи нові та більш сучасні, зокрема інтерактивні засоби.

Методична підготовка – складне поняття, уніфікованого визначення якого не представлено у роботах теоретиків педагогіки, особливо з урахуванням інновацій у цій сфері. Саме тому для повнішого розуміння терміну пропонуємо навести декілька цитат із наукових розвідок, в яких пропонуються власні визначення цього процесу, а також його компоненти і функції у педагогіці.

До прикладу, Т. Бодрова зазначає, що методична підготовка – це «у широкому розумінні <...> багатогранний феномен, система організації та управління навчанням, форма здобування фахової освіти, у вузькому – це педагогічний процес, результатом якого на етапі завершення навчання є оволодіння студентами відповідними компетентностями» [2, с. 8]. І. Княжева зазначає, що методична підготовка «...зближує загальнопедагогічний і спеціальний напрями вишівської професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, що дозволяє їм поєднувати теоретичні знання з уміннями їх застосовувати для вирішення відповідних практичних завдань, забезпечує розуміння теорії і досвіду навчання та володіння необхідними для його відтворення педагогічними методиками і технологіями, теорію та практику в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи» [4]. У науковій статті В. Безлюдної вказано, що методична підготовка складається зі «знання теорії та володіння навичками та вміннями працювати з мовним матеріалом при його введенні, закріпленні й активізація, формування методичного мислення» [1].

Вдосконалення методичної підготовки розглядала викладач Т. Зубенко, вказуючи, що для цього існує «необхідність створення оптимальної системи <...>, яка б поєднувала наступні компоненти: використання різних форм організації навчальної діяльності у вищій педагогічній школі: традиційні (лекції, лабораторні й практичні заняття, СРС та НДРС) з нетрадиційними (методичний театр, участь у роботі методичних об'єднань шкіл, самоосвіта) тощо; включення активних методів навчання (дидактичні ігри та педагогічні імітації, методичні ринги й аукціони методичних знань, трансформування передового досвіду та власний методичний пошук тощо); перегляд програмового матеріалу з позицій переносу акценту на формування у майбутніх

учителів методичних умінь та створення відповідного навчально-методичного забезпечення» [3]. Погодимося з авторкою, адже така система давала б змогу студентам краще пізнати себе та власні ресурси; відзначити для своєї майбутньої педагогічної практики найкращі методи роботи; опиралася б на індивідуальний підхід, який наразі є трендом в освіті.

У контексті особистісного підходу варто зосередити увагу на засобах інтерактивного навчання, адже воно характеризується як «навчання у співпраці, коли і слухачі, і педагог є суб'єктами навчання; <...> здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії; <...> метод, в якому той, хто навчається, є учасником» [6]. Проаналізувавши вибрану літературу, а також спираючись на власний викладацький досвід, ми створили список найбільш ефективних засобів інтерактивного навчання, які використовуються на уроках англійської мови. Ефективність розглядається з точки зору розвитку професійної компетентності та покращення методичної підготовки майбутніх педагогів. Нумерація списку не відповідає ранжуванню засобів.

У першу чергу, для вдосконалення методичної підготовки педагогів важливим є всебічне знання сучасних програм і підручників, а також додаткових засобів освіти; розуміння складнощів, які можуть виникнути під час опанування предмета. Інформацію про те, які методи краще спрацьовують у цьому аспекті, знаходимо у роботі І. Козаченко: «Якщо заняття спрямоване на закріплення нового лексичного, граматичного матеріалу, можна використовувати метод “мозкового штурму”, роботу в парах, в малих групах, метод незакінчених речень, метод “навчаючи–учусь”» [5]. Детальніше розглянемо кілька з них у наступних пунктах.

«Робота в парах/трійках». У контексті вдосконалення методичної підготовки цей метод дозволяє вплинути на кілька аспектів. У першу чергу, вміння чітко формулювати власні погляди на певні ситуації у рамках предмета або ж резюмувати думки колег дозволить майбутнім педагогам бути готовими до методичної роботи (зокрема, участі у загальних зборах, конференціях, семінарах, обмінах досвідом тощо). По-друге, його застосування вплине на

вміння майбутніх педагогічних працівників організувати учнів у процесі навчання.

«Карусель». Вважаємо такий метод ефективним з точки зору підготовки майбутнього педагога до роботи у вчительському колективі, розвитку навиків ділового спілкування й вміння знаходити спільні методичні рішення. На нашу думку, його застосування може вплинути і на здатність майбутніх педагогів керувати позакласною / позашкільною роботою з відповідного предмета.

Окрім цього, для розвитку вказаних у двох попередніх пунктах умінь і навичок, так само доцільними будуть використання методів групових бесід, дискусій, рольових і ділових ігор, аналіз ситуацій і метод акваріуму [6].

Для опанування методикою викладання (знаннями дидактики, психології та методів навчання) найкращим є використання методів мозаїки. Саме цей метод дає змогу впоратись із великим масивом теоретичної інформації, тому вважаємо, що «Мозаїку» варто застосовувати у контексті опанування основ дидактики, психології та педагогіки.

Для поглиблення теоретичних знань і вміння застосовувати теоретичні знання у практичному спілкуванні з учнями (зокрема, вільного володіння мовою та демонстрування вмінь працювати з наочним матеріалом на тему предмета) ефективними є рольові методи (розігрування ситуацій в ролях). Про це згадується у роботі І. Козаченко: «На етапі вдосконалення мовленнєвих умінь, ефективними є такі методи, як дискусії в стилі ток-шоу, прес-конференції, проектні методи» [5].

Метод роботи «Мікрофон» дозволяє тренувати вміння організувати учнів на уроці та зацікавити в участі всіх учнів у навчанні.

«Мозковий штурм», на нашу думку, може бути корисним майбутнім педагогічним працівникам у контексті підготовки до роботи над пізнавальними заходами під час колективного планування певної діяльності чи заходу, для накопичення ідей, пошуку рішень, виявлення знань або асоціацій учасників із заданого питання.

«Брейн-ринг» може застосовуватися у контексті загальної теоретичної підготовки майбутніх педагогів, а також для закріплення навиків спілкування у

педагогічному колективі, адже це пізнавальна гра, яка сприяє закріпленню теоретичних та уточненню знань вихователів, передбачає колективні завдання, розвиток умінь педагогів знаходити правильні рішення педагогічних проблем. Окрім цього, важливою складовою методичної підготовки сучасного педагогічного працівника є вміння працювати з інноваційними технічними засобами. Окрему увагу варто приділяти використанню інтерактивної дошки на уроках англійської мови, адже це – багатофункціональний інструмент, який дозволяє підсилювати ефект від використання інтерактивних технологій.

Методична підготовка – це одна з найважливіших складових формування професійної компетентності викладача, якій, у зв'язку з реформуванням освіти і великими суспільними очікуваннями від нових педагогічних кадрів, треба приділяти більше уваги як в плані теоретичних досліджень, так і у практичному застосуванні.

Література

1. Безлюдна В. Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.], Умань, 2016. Вип. 13. С. 80–87.
2. Бодрова Т. Особливості реалізації системно-інтегративного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики. *Естетика і етика педагогічної дії*, 2015. Вип. 9. С. 19–32.
3. Зубенко Т. Шляхи удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови початкових класів. *Вісник Житомирського педагогічного університету. Педагогічні науки*, Житомир, 2003. Вип. 12. С. 212–214.
4. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки* (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя), Ніжин, 2013. Вип. 1. С. 177–182.
5. Козаченко В. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, Київ, 2014. Вип. 117. С. 62–68.
6. Куріч М. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови. *Нова педагогічна думка*, Рівне, 2013. Вип. 2. С. 80–83.
7. Опитування: 67% українців знають про освітню реформу, підтримують – 37% : матеріал від 09.11.2017. *Сайт «Нова Українська Школа»*, URL: <http://nus.org.ua/news/opytuvannya-67-ukrayintsiv-znayut-pro-osvitnyu-reformu-pidtrymuyut-37/> (дата звернення: 02.02.2019).

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ У НАВЧАННІ ПРАКТИЧНОЇ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ольга Артиш

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

У сучасному світі пріоритет у навчанні іноземної мови надається інтерактивності, комунікативності, вивченню мови в культурному контексті, автономності та гуманізації. Цьому неабияк сприяють та допомагають сучасні інтернет технології, завдяки яким можливо опанувати значний обсяг інформації з її подальшим аналізом та сортуванням.

За останнє десятиріччя популярності здобули подкасти, використання яких доречно в будь-якій сфері, де здійснюється передача інформації голосом і звуком взагалі.

Подкаст – це цифровий медіа-файл, або низка таких файлів, які розповсюджуються в мережі Інтернет для відтворення на портативних медіа-програвачах чи персональних комп'ютерах. За змістом вони можуть нагадувати радіо-шоу, звукову виставу, містити інтерв'ю, лекції чи будь-що інше, що належить до усного жанру. Подкастинг дозволяє самостійно обирати те, що слухати чи дивитися і, найголовніше, саме у той час, коли вам зручно. Цей спосіб поширення аудіо та відео через мережу Інтернет дозволяє створювати матеріали кожному охочому, а потім надати його через мережу Інтернет для перегляду чи прослуховування будь кому, хто зацікавиться.

Очевидно, що найбільш плідною сферою для впровадження подкастингу є процес вивчення іноземної мови, так як мова як засіб передачі інформації в цьому контексті є одночасно і об'єктом вивчення. Таким чином, подкасти можна широко застосовувати при навчанні практичної фонетики англійської мови.

На нашу думку, подкасти для навчання практичної фонетики англійської мови можна поділити на 3 групи:

1) Спеціальні навчальні подкасти, де пояснюється вимова того чи іншого звуку чи розглядається фонетичне явище. Сюди можна віднести наступні інтернет – ресурси:

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/features/pronunciation>,

<https://player.fm/series/elocution-from-midwinter-tuition>,

<https://beckeraccentreduction.com/free-podcasts/>

На цьому етапі згідно таксономії Блума у студентів задіюються навички низького рівня мислення, а саме знання, розуміння та застосування [1]. Студент слухає як утворюється звук, намагається відтворити його та правильно вимовити у словах і реченнях.

До цієї групи можна віднести і подкасти, записані самим викладачем для групи студентів, яку він навчає. Перевагою цих подкастів є те, що знаючи слабкі сторони у вимові та інтонації своїх студентів, викладач може зосередитися саме на них, пояснюючи та коментуючи їх.

2) Подкасти не фонетичного спрямування, записані носіями мови на повсякденні теми. Прослуховуючи їх, студент знайомиться з різними акцентами та варіантами вимови і, також, з різними стилями мовлення. Для роботи з британським варіантом англійської мови рекомендуються подкасти з таких сайтів: <http://www.britishcouncil.org.ua/>, <http://www.bbc.co.uk/>, щодо американського варіанту – <https://www.voanews.com/>.

Робота з цим видом подкастів включає навички високого рівня мислення – аналіз та оцінку [1]. Студент не тільки сприймає та наслідує варіанти вимови, але й може аналізувати як, наприклад, фонетичне явище елізії застосовується у повсякденному мовленні, та давати оцінку його впливу на сприйняття та розуміння почутого.

3) Подкасти записані самими студентами. Для початку це може бути просто читання групи слів на тренування певного звуку чи уривку тексту для відпрацювання інтонації. Наступним етапом може бути запис студентами спонтанного мовлення, роздумів на певну тему або відтворення певних життєвих ситуацій англійською мовою. Ці подкасти прослуховує не тільки викладач, а й інші студенти. Після їх прослуховування доцільно заповнити

форму зворотного зв'язку, де студенти пишуть свої враження від почутого, аналізують вимову та інтонацію, вказують на помилки та пропонують способи їх вирішення. Таким чином студенти використовують навички низького та високого рівнів мислення – знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка та створення [1].

Отже, подкасти можна широко застосовувати у навчанні практичної фонетики англійської мови. Завдяки своїй сучасності та доступності вони підвищують мотивацію студентів та їхню зацікавленість у вивченні предмету. Викладачу вони надають можливість індивідуальної роботи зі студентами та контролю їхньої самостійної роботи.

Література

1. Armstrong, P. (2014). Bloom's Taxonomy. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/#2001>.
2. <http://www.bbc.co.uk/>
3. <https://beckeraccentreduction.com/free-podcasts/>
4. <http://www.britishcouncil.org.ua/>
5. <https://player.fm/series/elocution-from-midwinter-tuition>
6. <https://www.voanews.com/>

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ірина Бей

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Інтеграція України до світового та європейського співтовариства, долучення вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти висувають особливі вимоги до професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, що потребує наукового переосмислення цінностей щодо формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Це вимагає відповідних змін в процесі викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України.

Аналіз проблеми на теоретичному рівні дозволив виділити основні підходи до викладання іноземних мов у ЗВО:

а) *інформаційний підхід*, характерною рисою якого є точність і конкретність теоретичних знань;

б) *підхід-інновація*, що забезпечує позитивну мотивацію щодо здобуття знань з усіх предметів, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, формує стійкий інтерес до предмета, сприяє розвитку творчої особистості;

в) *біхевіористичний підхід*, який визначає сформованість реакцій на іншомовні стимули через знання традицій та цінностей іншої країни, вміння валідно відображати свої знання у процесі комунікації;

г) *когнітивний підхід* – передбачає використання знань людини та об'єктів навколишнього середовища для ефективнішого навчання;

д) *прагматичний підхід* – враховує той факт, що в реальній комунікації висловлювання існує тільки у прагматичному контексті;

е) *комунікативний підхід*, який дозволяє поєднувати свідомі та підсвідомі компоненти у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їхньою комунікативно-мовленнєвою функцією [1; 2; 3].

Аналізуючи сучасні підходи до викладання іноземних мов, зазначимо, що важливим на сучасному етапі вважається впровадження в освітній процес ЗВО проектного навчання.

У студентській аудиторії таке навчання можна використовувати як самостійну (індивідуальну) чи групову роботу упродовж різних за тривалістю проміжків часу, а також з використанням сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема телекомунікаційних.

Однією з умов виконання цих завдань вважається дотримання принципу співробітництва, який передбачає рівноправні стосунки між викладачем та студентами й реалізується через способи організації взаємодії учасників освітнього процесу в умовах ЗВО.

У педагогічних дослідженнях з проблеми зазначається, що організація співробітництва передбачає використання різноманітних засобів: спільне визначення мети діяльності; створення ситуації вільного вибору; використання

навчального діалогу та рольової гри; участь в аналізі результатів заняття; добір навчального матеріалу, в тому числі й дидактичного; реалізація проектів.

Важливою в цьому аспекті для нас є думка С. Сисоєвої, яка вважає, що проектування завжди зорієнтоване на самостійну діяльність, що виконується протягом певного відрізка часу. Це, як стверджує вчена, можна робити за допомогою чітких стислих інструкцій, вказівок. «За таких умов навчання – не тільки повідомлення нової інформації, а й засвоєння прийомів самостійної роботи, самоконтролю, навичок дослідницької діяльності» [1, с. 26].

Вчені та практики виділяють такі основні вимоги до використання методу проектів:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність.
4. Встановлення кінцевих цілей спільних (індивідуальних) проектів.
5. Визначення базових знань у різних галузях, необхідних для роботи над проектом.
6. Структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів).
7. Використання дослідницьких методів.
8. Результати виконаних проектів мають бути матеріальними, тобто оформлені певним чином (відеофільм, альбом, бортжурнал «подорожей», комп'ютерна газета, альманах, Web-сторінка тощо).

Робота над будь-яким проектом має містити певні етапи. Так, О. Паламарчук виділяє такі етапи роботи над проектом:

1. Створення групи студентів для роботи над проектом.
2. Структурування проекту з виділенням тематичних і змістових запитань для певних груп студентів.
3. Робота над проектом – ретельно розроблені завдання для кожної групи студентів, що дає змогу викладачеві не втручатися в роботу групи.

4. Підбиття підсумків – аналіз успіхів і помилок у роботі над проектом [3, с. 61].

Отже, впровадження сучасних підходів у процес викладання іноземних мов у ЗВО України має вдосконалити навчання, підвищити його ефективність та наблизити до стандартів зарубіжної системи освіти. Для покращення якості знань студентів варто використовувати вищезгадані підходи, які дають змогу урізноманітнити та вдосконалити процес викладання іноземних мов, зробити його максимально наближеним до реалій часу.

Література

1. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології. *Підручник для директора*, 2005. № 9-10. С. 25-31.
2. Смовженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, 2014. Випуск 61. С. 244-250.
3. Паламарчук О. Культурологічні проекти у профільній школі. *Підручник для директора*, 2005. № 9-10. С. 59-65.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК РІЗНОВИД НАВЧАЛЬНИХ ВПРАВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна Беценко

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

(м. Суми, Україна)

Лінгвокультурологія – галузь мовознавчої науки, що вивчає вияви культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, способи, засоби і форми, якими «мова зберігає в лінгвокультурах елементи культури й передає їх через тексти в суспільну мовну практику» [3, с. 61]. Лінгвокультурологія своєрідно перетинається з лінгвофольклористикою, етнолінгвістикою, лінгвокраїнознавством, лінгвосеміотикою тощо, а також з етнографією, етнологією, країнознавством, міфологією, уснословесністю, культурологією, етикетом, релігієзнавством та ін.

Мета розвідки – з'ясувати поняття лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту, означити його мету, об'єкт і предмет.

Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту полягає у виявленні

різномовних мовних одиниць, що безпосередньо вказують на народномовне, лінгвоетнічне, країнознавче середовище / джерело, слугують засобами позначення етнічної дійсності, мають чітко виражене національне забарвлення, орієнтують на етноідентифікацію відтворюваних реалій, слугують маркерами національної картини світу; у *встановленні* культурної (народознавчої) семантики різномовних лінгвоодиниць та їх співвіднесеності з певним етносом; у *з'ясуванні* народознавчого характеру повідомлюваної в тексті інформації; у *пошуку та описі* особливостей реалізації в тексті ментальності мовця / автора; у пізнанні іншої культурної дійсності з допомогою мови.

Мету лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту вбачаємо у цілеспрямованому виявленні, аналізові та описі різномовних мовних одиниць, що співвіднесені з певним етнокультурним простором, є характерною ознакою народного (етнічного) континууму – його духовно-матеріальної дійсності, позначені народномовним (етномовним) колоритом і створюють культурний фон тексту, ідентифікують його з визначеним етнокультурним буттям, забезпечують відтворення національно картини світу і виступають мовно-естетичними знаками національної культури.

Об'єктом лінгвокультурологічного аналізу постає мовнокультурний феномен організації художнього тексту як різномовної, різноаспектної цілісності, що є фрагментом етнобуття, фактом етнодійсності, реалією духовно-матеріальної життєдіяльності етномовця (автора, персонажа тощо), **предметом** – аналіз різномовних мовних одиниць, що співвіднесені з визначеним етнокультурним соціумом, виступають характерними складниками його мовно-побутової дійсності, слугують створенню необхідного культурного фону тексту.

Пропонований вид інтелектуально-творчої діяльності зараховуємо до різновиду філологічного аналізу тексту, що також об'єднує його лінгвостилістичний аналіз.

Для виконання власне лінгвокультурологічного аналізу тексту треба добирати твір (фрагмент), який би відзначався виразним народознавчим колоритом (німецької, іспанської, французької тощо мовної дійсності

(відповідно до навчальної мети)).

Для успішного виконання лінгвокультурологічного аналізу тексту необхідно засвоїти відповідні терміни та оперувати поняттями *лінгвокультурема, культурна сема, культурна конотація, культурний фон, концепт культури, культурно маркована одиниця, а також знак етнокультури, національна картина світу, етнографізм, фольклоризм, народнопоетичний символ, мовно-естетичний знак національної культури* та ін.

Отже, світ (картина світу народу) пізнається через текст (мовний фрагмент дійсності, зафіксований у писемній чи усній формі). Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту (як поетичного, так і прозового) – плідна галузь пізнавально-інтелектуальної діяльності, що може бути успішно реалізована в навчальному процесі і стати основою здійснення наукових порівняльних мовознавчих студій. Використання цього різновиду роботи в різному обсязі доцільно практикувати при вивченні (навчанні) іноземної мови.

Література

1. Голянич М. І., Іванишин Н. Я., Ріжко Р. Л., Стефурак Р. І. Лінгвістичний аналіз тексту: словник термінів / ред.: М. І. Голянич. Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ: Сімик, 2012. 391 с.
2. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури. Київ: Інститут української мови НАН України, 2009. 352 с.
3. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. *Культура слова*, 2011. Вип. 75. С. 56-66.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ольга Бігун

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Сучасна концепція навчання іноземної мови вимагає комунікативної спрямованості, насамперед, уміння спілкуватись з носіями мови. Вивчення іноземної мови включає в себе прикладні компоненти комунікативної компетенції: читати те, що написано; розуміти на слух те, що говориться в звичному темпі; говорити і писати так, щоб розуміли носії мови. Оволодіти комунікативною компетенцією у французькій мові, не перебуваючи в країні,

досить складно. Тому одним із найважливіших завдань викладача є створення реальних і уявних ситуацій спілкування на практичних заняттях з французької мови з використанням різних автентичних матеріалів, які залучають студентів до культурних цінностей народу-носія мови.

Основним підходом до навчання іншомовного спілкування у сучасній вищій школі залишається комунікативний, а точніше комунікативно-діяльнісний підхід. Сутність його полягає у створенні моделей процесу спілкування, близьких до реальних. Спілкування тут виступає метою, способом і засобом навчання іноземної мови. Підхід має глибоку психолінгвістичну зумовленість: ґрунтується на взаємозв'язку мови і мовленнєвої діяльності, психології формулювання та розуміння висловлювань і концентрується на мові як системі та мовленні як діяльності. Метою комунікативного навчання мови є спрямованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети спілкування, тобто на формування комунікативної компетенції певного рівня [1, с. 89].

Максимальний розвиток комунікативних здібностей – ось основне, перспективне, але дуже нелегке завдання, що стоїть перед викладачами іноземних мов. Для її вирішення необхідно освоїти і нові методи викладання, спрямовані на розвиток усіх чотирьох видів володіння мовою, і принципово нові навчальні матеріали, за допомогою яких можна навчити студентів вміння спілкуватися. При цьому, зрозуміло, було б неправильно кинутися від однієї крайності в іншу і відмовитися від усіх старих методик: треба дбайливо відібрати все найкраще, корисне, що пройшло перевірку практикою викладання [2, с. 28].

Серед перевірених часом методик важливе місце посідає використання автентичних текстів для читання. Досвід показує, що для реалізації комунікативного підходу і ефективного навчання іноземної мови необхідно відбирати автентичні тексти, що відповідають сучасним реаліям (автентичні інноваційні матеріали, що ілюструють іншомовний дискурс як досліджуваної французької, так і досліджуваних раніше іноземних мов). Відбір предметного

змісту зумовлений рівнем знань і загальним кругозором студентів з урахуванням характеру тематики і культурного компонента, а також з урахуванням розвитку вмінь критично мислити, що допомагає у навчанні іноземних мов, а в майбутньому допоможе конструктивно спілкуватися, продуктивно вирішуючи проблеми, що виникають, і досягти успіху в міжкультурному спілкуванні.

Не дивлячись на майже повну відсутність розроблених вітчизняних методик навчання французької мови з використанням автентичних матеріалів, вони найчастіше використовуються педагогами в процесі навчання. І необхідно якомога раніше починати навчати студентів сприймати звичайну, повсякденну іноземну мову. Загальновідомо, що чим більше носіїв мови (чоловіків, жінок, дітей) буде чути студент, тим легше він адаптується до індивідуальної манери мовлення [3, с. 152]. Для цих цілей студенти нашого університету активно використовують навчальні автентичні матеріали з підручників “Version originale A1, A2” (2013) авторства Monique Denyer, Augustin Garmendia, Corine Royer, Marie-Louise Lions-Olivieri; “Version originale B1” (2011) авторства Monique Denyer, Christian Ollivier, Émilie Perrichon; “Version originale B2” (2012) авторства Fabrice Barthélémy, Christine Kleszewski, Émilie Perrichon, Sylvie Wuattier видавництва “Edition Maison des Langues, Paris”. Додатково використовуються автентичні підручники “Génération A1, A2, B1, B2” (2016) за редакцією Marie-Noëlle Cocton видавництва “Didier FLE”; “Vocabulaire Progressif du Français” (2011) для різних рівнів авторства Claire Miguel, Anne Goliot-Lété видавництва “CLE International”. Використання додаткових аудіо та відео матеріалів до цих підручників сприяє розвитку мовленнєвого слуху, що включає в себе не лише впізнавання цілого в контексті, а й розпізнання лексико-граматичних форм. Хоч на першому етапі роботи з такими текстами (діалогами) студенти мають певні труднощі, однак, використовуючи лексичні опори (друкований варіант тексту), студенти вчаться розуміти природну мову носіїв, що робить процес навчання ефективним.

Отже, ефективним видом автентичних матеріалів є автентичні підручники, у яких активно використовуються взірці автентичних або адаптованих матеріалів

з дидактичною метою, які можуть бути подані як рекламні буклети, квитки на транспорт, у театр, рахунки, резюме, листи різного типу тощо. Використання автентичних матеріалів у навчанні французької мови дає змогу розширювати традиційну тематику, співвідносити певний пласт лексики, конструкції з реальною ситуацією, у якій ця інформація може бути використана, що сприяє реалізації лінгвокультурологічного та соціокультурного аспектів у вивченні іноземної мови.

Література

1. Кричківська О. Міжкультурна комунікація у системі сучасних підходів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2007. № 5. С. 88-96.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва: Слово, 2000. 624 с.
3. Sicurel, F. La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, 2005. 7. P. 145-164.

КОМПЕТЕНТІСНА ПІДГОТОВКА ФАХОВОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЯК ВИМОГА СОЦІУМУ

Андрій Білас

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

В останні десятиріччя ринок перекладацьких послуг зазнав суттєвих змін, а разом з ним змінився й загальний образ перекладача. Цілком очевидно, що такі зміни мають відбитися і на професійній підготовці фахівців з перекладу, що має забезпечувати підготовку спеціалістів, які відповідають вимогам сучасності. В термінах методики навчання перекладу мова йде про перегляд моделі перекладацької компетентності, яка лежить в основі фахового навчання, та в правильному розставленні пріоритетів серед її компонентів [6, с. 94].

Наука, яка вивчає переклад, концентрується, як правило, на аналізі продукту перекладання, а також на оцінці його лінгвістичних і культурологічних проблем, здебільшого оминаючи головну ланку мовного й культурного посередництва – суб'єкт перекладу, тобто особистість перекладача. Тому можна пошкодувати, що суспільство недооцінює вагомість

місії перекладача, яка є набагато ширшою, аніж роль мовного посередника [2, с. 6].

Інтеграція всіх аспектів життєдіяльності нашої країни в європейський простір не тільки розкривають нове поле для професійної діяльності перед перекладачами, але й ставлять їх в умови гострої конкуренції, що зумовлює необхідність визначення ефективних шляхів формування професійних якостей майбутніх перекладачів. Аналіз фахових досліджень уможливив систематизувати досвід перекладознавців за певною проблематикою: кваліфікаційні напрями підготовки перекладачів (В. Карабан, С. Коломієць, Л. Черноватий); організація професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України та за кордоном (Є. Беседіна, В. Радчук); педагогічні умови формування професійної компетенції перекладача (Г. Мірам, З. Підручна, А. Федоров, О. Чередниченко); застосування інтерактивних технологій у навчанні перекладачів (Н. Іваницька та ін.) [8, с. 268].

Метою нашої наукової розвідки є окреслення проблематики компетентнісної підготовки фахового перекладача як нагальної вимоги соціуму.

На сьогодні система підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах України бурхливо розвивається, адже щороку відкриваються нові перекладацькі факультети та відділення. Водночас дослідники визначають низку чинників, що знижують якість професійної підготовки перекладачів у вітчизняних закладах вищої освіти, до яких, зокрема, належить і неузгодженість системи освіти майбутніх перекладачів з потенційними роботодавцями та з ринком праці [3].

Професійною складовою як філолога, так і перекладача, має бути потужне прагнення до знань, до постійного самовдосконалення, до збагачення особистісного «вертикального» (та й «горизонтального»!) контексту. Натомість викладачам перекладацького ремесла необхідно крок за кроком вести студентів до усвідомлення, що, з одного боку, у будь-якому виді перекладацької діяльності важливою запорукою успіху є індивідуальний культурний підмурок. А з іншого – варто усвідомлювати залежність перекладача оскільки йому рідко

доводиться вибирати, що саме перекладати, тому він мусить бути готовим до будь-якого питання, що потребує замовник [5, с. 9-11].

Комплексний характер фахової діяльності перекладача зумовлює його багатоаспектну професійну підготовку, невід'ємними компонентами якої є філологічна, соціокультурна, психолінгвістична, педагогічна, інформаційна компетентності [4, с. 203]. Серед базових компонентів перекладацької компетенції З. Підручна виокремлює такі: соціально-психологічний, комунікативний, професійно-комунікативний, загально-педагогічний професійний, наочний, лінгвокраїнознавчий, філологічний, творчий, дослідницький [7, с. 42].

Поруч із мовною та культурною компетенцією перекладача О. Чередниченко визначає його професійну компетенцію, складові якої пов'язує з основними функціями перекладу в сучасному світі, а саме: когнітивною (переклад є засобом передавання знань); креативною (переклад є засобом створення нового тексту, який входить у стилістичну систему іншої мови та іншої культури, а, отже, необхідно враховувати її рецептивні можливості). Крім того, у сучасних умовах глобалізації переклад виступає засобом захисту менш поширених мов від тиску однієї або декількох глобальних мов, які прагнуть захопити інформаційний простір [9, с. 25].

Узагальнені результати системного аналізу внутрішньої структури перекладацької компетентності дозволили М. Волчанській припустити, що найобґрунтованішими претендентами на включення до перекладацької компетентності як мети навчання майбутніх перекладачів, є такі складові: 1) фахова компетенція (наявність відповідних знань, умінь та навичок для ефективного виконання своєї професійної діяльності: знання теорії перекладу та суміжних дисциплін (порівняльних лексикології, граматики й стилістики мов перекладу); усвідомлення норм обох мов, перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; володіння технікою перекладу; вміння професійно перекладати у межах одного або декількох жанрів та стилів письмового та/або усного перекладу; навички роботи з довідковими джерелами інформації, володіння новітніми інформаційними технологіями; психічні якості

перекладача, його поведінка, вміння контролювати емоції, вирішувати типові професійні завдання); 2) інтелектуальна компетенція (освіченість перекладача; здатність оцінити та мобілізувати свої уміння й навички); 3) мовна компетенція (знання мовного матеріалу, вміння долати мовні труднощі при перекладі); 4) мовленнєва компетенція (особливе «перекладацьке» володіння мовами перекладу та оригіналу як на рецептивному, так і на продуктивному рівні); 5) семантична компетенція (глибоке розуміння тексту; вміння «побачити» та передати імпліцитну складову тексту оригіналу; володіння фоновими знаннями позамовної предметної галузі); 6) текстотвірна компетенція (вміння правильно визначити тип тексту оригіналу, його структуру й складові елементи, знати алгоритм переходу – перекладацькі стратегії та прийоми – від тексту оригіналу до тексту перекладу із збереженням типологічних ознак); 7) інтерпретаційна компетенція (здатність до «перекладацької» інтерпретації вихідного тексту, тобто бачення його очима носія іншої мови, культури); 8) міжкультурна компетенція (знання з країнознавства – культура, традиції; соціокультурні дані; володіння, розуміння та вміння передати мовою перекладу реалії, пов'язані з життям та побутом країни, мова якої задіяна у перекладі) [1, с. 27].

Отже, компетентнісна підготовка фахового перекладача є нагальною вимогою соціуму, а структура перекладацької компетенції потребує докладного практичного та експериментального дослідження з метою встановлення її ефективного наповнення. Крім того, компетентнісна підготовка майбутніх перекладачів вимагає комплексного підходу із включенням в університетський навчальний процес як дисциплін професійного, так і психолінгвістичного, країнознавчого, культурологічного, інтелектуального, соціокультурного і міжкультурного спрямування.

Література

1. Волчанська М. Д. Зміст понять «компетенція» і «компетентність» у галузі методики навчання. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, 2010. Вип. 17. С. 23-29.
2. Іваницька М. Особистість перекладача в українсько-німецьких літературних взаєминах : монографія. Чернівці: Книги – XXI, 2015. 604 с.
3. Мартинюк О. В. Проблеми професійної підготовки перекладачів у педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців [Електронний ресурс]. *Народна освіта:*

електронне наукове фахове видання, Вип. 3(15). 2011. Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/15/statti/martinuk.htm.

4. Марченко О. Г. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійних компетенцій майбутніх перекладачів технічної літератури. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*, 2014. № 3(40). С. 203-207.

5. Некряч Т. Переклад і культура: особистісний вимір. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*, 2012. № 45. С. 8-11.

6. Ольховська А. Аналіз сучасного перекладацького ринку як основа для побудови методики навчання перекладу. *Молодь і ринок*, 2016. № 3. С. 94-100.

7. Підручна, З. Теоретичні аспекти професійної компетенції майбутніх перекладачів. *Studia Methodologica* : [науковий збірник] / гол. ред. Р. Гром'як; відп. ред. Ю. Завадський; редкол.: О. Куца, М. Любашук, Н. Поплавська [та ін.]. Тернопіль: ТНПУ, 2011. Вип. 31. С. 39-42.

8. Поліщук, Л. П., Пушкар Т. М. Формування основ перекладацької компетентності у майбутніх перекладачів на початковому етапі навчання. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, №128. 2014. С. 467-469.

9. Чередниченко О. Складові професійної компетенції письмового та усного перекладача. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія*, 2007. № 41. С. 25-27.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОГО СЛУХУ

ЯК ВАЖЛИВА УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Ірина Білянська

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Одним із основних психологічних механізмів сприйняття та розуміння усного мовлення, як рідною, так і іноземною мовою є мовленнєвий слух, що визначається вченими як «здатність чути і аналізувати звуки мовлення рідної чи іноземної мови шляхом розрізнення і зіставлення їх з еталонними одиницями сегментного і суперсегментного рівнів, які зберігаються у довготривалій пам'яті» [3, с. 6]. Однак процес формування мовленнєвого слуху дорослої людини під час оволодіння іноземною мовою поза межами іншомовного середовища має свої психолінгвістичні особливості, важливу роль у якому відіграє фонетична інтерференція, яка проявляється як під час сприйняття, так і продукції мовлення [3, с. 44]. Тому розвиток мовленнєвого слуху забезпечить не тільки адекватне сприйняття іншомовного мовлення, але і слуховий самоконтроль та корекцію своєї артикуляції [3, с. 70].

У традиційному комунікативно спрямованому навчальному процесі навчання аудіювання обмежується увагою до розвитку умінь «згори вниз»

(умінь глобального, детального та вибіркового розуміння) і включає такі етапи роботи із аудіотекстом як активація фонових знань, слухання та перевірка відповідей. Цей підхід («comprehension approach») критикується сучасними методистами. Л. Вандергріфт та К. Гох вважають, що таке аудіювання більше схоже на тестування аудитивних умінь студентів, а не на навчання аудіювати ефективніше [5, с. 4], тому пропонують ознайомлювати студентів із самим процесом сприйняття мовлення на слух та розвивати уміння «знизу вгору».

Сучасною тенденцією у практиці навчання аудіювання є підхід, що поєднує розвиток умінь «згори вниз» і «знизу вгору». Увага до розвитку умінь «знизу вгору» пов'язана із фонетичними труднощами, з якими стикаються не носії мови під час аудіювання англійською мовою (наголосом, редукованими формами слів, асиміляцією, елізією, ресалибіфікацією, упізнаванням слів, сегментацією мовленнєвого потоку). Оскільки саме на уміннях перцептивної обробки інформації ґрунтуються уміння смислової обробки інформації [2, с. 101], необхідно створювати умови для розвитку мовленнєвого слуху студентів і розширення їх знань про фонологічні модифікації зв'язного англійського мовлення.

Важливість удосконалення мовленнєвого слуху пов'язана також із значенням лексики, яка, за даними емпіричних досліджень зарубіжних учених, є одним із основних факторів успішного аудіювання (50%). Вчені вказують на те, що дуже часто студенти не розпізнають у зв'язному мовленні знайомі слова, а це свідчить про невміння сегментувати їх у мовленнєвому потоці. Із навичками розпізнавання та сегментації слів пов'язано відчуття швидкості англійського мовлення [5, с. 271]. Досить повільний або середній темп мовлення може здатись швидким саме через нездатність розпізнавати та сегментувати знайомі слова у зв'язному мовленні (повільний темп англійського мовлення – 120-130 слів/хв, середній – 150 слів/хв [1, с. 75]). Тому необхідною є практика, яка б забезпечувала розвиток умінь розпізнавати та сегментувати слова у зв'язному мовленні у нових контекстах, вимовлені різними мовцями, із різними акцентами та із різною швидкістю (темпом), тобто розвиток фонематичного слуху, який є основним компонентом мовленнєвого слуху.

Традиційним методом розвитку фонематичного слуху, який застосовують із 1960-х рр., є робота із мінімальними парами і рецептивні вправи на рівні речення, які часто є деконтекстуалізованими [4, с. 194]. Тому вчені (Л. Вандергріфт, К. Гох) рекомендують розвивати уміння «знизу вгору» у контексті різноманітних текстів на завершальному етапі роботи із ними після практики в аудіюванні «згори вниз», коли тиску зрозуміти суть уже немає, а це знімає когнітивне навантаження і дозволяє зосередитись на процесах зв'язного мовлення [5, с. 272]. Так, вправи на транскрибування аудіотекстів, що відображають варіативність сучасної англійської мови, сприятимуть розвитку фонематичного слуху студентів, їх адаптації до різних типів нормативної та ненормативної вимови, акцентів, а смисловий контекст сприятиме розпізнаванню слів, оскільки будуть задіяні також і такі психологічні механізми аудіювання як аперцепція (опора на минулий досвід) і антиципація (ймовірнісне прогнозування).

Беручи до уваги те, що мовленнєвий слух розвивається під впливом правильного артикулювання [3, с. 65], важливо пропонувати студентам вправи для удосконалення слухо-вимовних навичок, використовуючи транскрипти прослуханих аудіотекстів із метою ідентифікації різноманітних фонетичних явищ зв'язного мовлення, читання уголос самостійно чи за диктором («shadow reading»). Оскільки відсутність іншомовного середовища може призвести до швидкої деавтоматизації артикуляційних навичок, така практика повинна бути систематичною. Принагідно зауважимо, що мовленнєвий слух протиставляється немовленнєвому слуху (здатності людини орієнтуватися у немовленнєвих звуках, наприклад у музичних звуках і шумах), а це пояснює відсутність прямого зв'язку між музичними здібностями (наявністю абсолютного музичного слуху, який є вродженим) і здатністю до вивчення іноземних мов [3, с. 25].

Отже, удосконалення мовленнєвого слуху сприятиме зняттю потенційних труднощів фонематичного характеру під час аудіювання, кращій концентрації уваги реципієнта на смисловому опрацюванні інформації, а не на слуховій рецепції, що у свою чергу сприятиме успішному навчанню аудіювання.

Література

1. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
2. Златніков В. Г. Методика навчання професійно орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2012. 230 с.
3. Ильнер А. О. Развитие иноязычного речевого слуха в условиях учебного многоязычия : монография. Екатеринбург: УрФУ, 2016. 136 с.
4. Goh, Ch. C. M. Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation. *English language teaching materials: Theory and practice* / N. Harwood (Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. P. 179-206.
5. Vandegrift, L., Goh, Ch. C. M. Teaching and learning second language listening. Metacognition in action. New York, London: Routledge, 2012. 315 p.

THE PROCESS APPROACH TO TEACHING WRITING

Olha Bilyk, Nataliia Ivanotchak

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Writing is a complex activity. Understanding this complexity is the key to effective teaching of writing [2]. In EFL/ESL classrooms, product and process approaches have dominated much of the teaching of writing over the last 20 years. In the last ten years, we have also seen the growing importance of genre approaches in the EFL/ESL classrooms. So for effective writing in EFL/ ESL classroom, ELT practitioners suggest three approaches: product, process and genre [1; 2; 3; 10]. The best practice in any situation will depend on the type of student's competence level, the text type being studied, the curriculum and many other factors.

A product approach is 'a traditional approach in which students are encouraged to mimic a model text, usually is presented and analyzed at an early stage' [3, p. 5]. For example, in a typical product approach-oriented classroom, students are supplied with a standard sample of text and they are expected to follow the standard to construct a new piece of writing.

The process approach focuses on the steps involved in creating a piece of writing. Learners get closer to perfection by producing, reflecting on, discussing and reworking successive drafts of the same writing. The process approach concerns with how ideas are developed and formulated in writing because writing is considered a process through which meaning is created.

Kroll [5] states that the “process approach” serves today as an umbrella term for many types of writing courses. Student writers go through stages of drafting and receiving feedback on their drafts, be it from peers and/or from the teacher, followed by revision of their evolving texts.

According to Steele [9], the Process Approach Model comprises of eight stages. Stage one (Brainstorming) is about generating ideas by brainstorming and discussion. Students exchange ideas into note form and judge quality and usefulness of the ideas at stage two (Planning/Structuring). Stage three (Mind mapping) includes students’ organizing ideas into a mind map, spidergram, or linear form. This stage helps make the hierarchical relationship of ideas which helps students with the structure of their texts. Then students write the first draft. This is done in the class frequently in pairs or groups (Writing the first draft). At stage five (Peer feedback) drafts are exchanged, so that students become the readers of each others work and at stage six (Editing) drafts are returned and improvements are made based upon peer feedback. After that a final draft is written (stage seven – Final draft). Stage eight includes evaluation and teachers’ feedback during which students’ writings are evaluated and teachers provide a feedback on it.

Hence, a process approach tends to focus more on varied classroom activities which promote the development of language use: brainstorming, group discussion and rewriting [1]. The process approach to teaching writing is becoming more and more popular in teaching a foreign language as it helps students learn to write, initiate writing and it also builds up confidence.

In this approach, the focus is on the steps involved in drafting and redrafting a piece of work [7]. Its chief concern is to discover what writers do when they write, by focusing on different stages that the writers will go through. Rather than the view of writing as a reproduction of previously learned syntactic or discourse structures, the process-based approach emphasized the view of writing as a process of developing organization as well as meaning. The concept of process approach is an activity in which writing is regarded as the discovery of meaning and ideas [10].

Process approach is really significant to let the students generate their ideas in a comprehensive manner. It helps a student to organize their thought in a systematic

way which enables the student to write fluently in a different language which is not their mother tongue. On the other hand, the product approach is also important for a student to be able to realize the competence level he/she requires according to the task, age and maturity. So a collaborative approach, i.e. using both product and process approaches as per necessity, may be adapted by a teacher in an EFL/ESL classroom [4].

Which approach is to be used will definitely depend on a teacher, on the students and on the genre of the text. For example, while teaching business report or a CV writing, teachers mostly apply product approach as the task consists of the fixed layout, style and organization. On the contrary, in case of teaching writing an essay, process approach proved to be the best choice. Thus, both process and product approaches are significant in teaching writing in EFL/ESL context.

References

1. Al-Mahrooqi, R. (Ed.). (2014). *Methodologies for Effective Writing Instruction in EFL and ESL Classrooms*. IGI Global.
2. Cheung, Y. L. (2016). Teaching Writing. In W. A. Renandya, & H. P. Widodo (Eds.), *English Language Teaching Today: Building a Closer Link Between Theory and Practice*. New York, NY: Springer International.
3. Gabriellatos, C. (2002). *EFL Writing: Product and Process*.
4. Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.
5. Kroll, B., Long, M. H., & Richards, J. C. (Eds.). (1990). *Second Language Writing (Cambridge Applied Linguistics): Research Insights for the Classroom*. Cambridge University Press.
6. Matsuda, P. K. (2003). Second Language Writing in the Twentieth Century: A Situated Historical Perspective. In Kroll (Ed.) *Exploring The Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.
8. Stanley, G. (2007). *Approaches to Process Writing*. Barcelona, Spain: British Council. Retrieved on 17th August 2010 from <http://www.teachingenglish.org.uk/think/write/process_write.shtml>
9. Steele, V. (2004). *Product and Process Writing*. Retrieved on 5th Sept. 2010 from <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/>
10. Tangpermpoon, T. (2008). Integrated Approaches to Improve Students' Writing Skills for English Major Students. *ABAC Journal*, 28(2), 1-9.

PASSING TOEFL EXAM IS A GREAT CHANCE FOR GETTING FOREIGN EDUCATION (PRACTICAL RECCOMENDATIONS ON WRITING SECTION)

Liliya Bogachevska

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

In terms of globalization, young specialists of different spheres should overcome linguistic barriers and move into multi-language direction where international language is regarded as the means for the world unification. Modern progress and social-political development change limits of many countries wiping out boundaries and demanding communication on the higher than national level. Thus being fluent in a foreign language gives a good opportunity for employment, cooperation with world companies, enhancing human wellbeing. So many students decide to continue their study abroad and they need to pass TOEFL exam that will help them in succeeding further in their education.

TOEFL is a complex exam, which needs special thorough preparation. It consists of several parts like listening, reading, writing and speaking. It lasts for four hours and three of them are for the paper-delivered TOEFL and one hour for oral communication. The aim of our research is to reveal all the important issues needed to keep in mind to be a success in this exam and to show the reader some moments that an exam-holder should be aware of and take into consideration while preparing. In our short article, we will talk only about one aspect of this exam that is a writing test section.

Therefore, for a person whose first language is not English though they wish to enter an English-speaking university or graduate program, it is usually necessary to submit TOEFL scores. It can be difficult for non-native speakers so special preparation is needed to write English essays. Some efforts will be required on TOEFL Integrated Writing. To do the task you should compose a short essay comparing a listening track with a reading passage. To receive a high Integrated Writing score the exam-holder should use some knowledge of language resources effectively to prepare for the task. The methodology of studying English is usually

carried out through some techniques of learning and certain approaches to this process. “Means of studying are totality of specific learning situations which serve as favorable in reaching in-between (additional) aim of specific method” [5, p. 230]. Therefore, we will try to reveal some moments of the test and give advice to better overcome all the test difficulties.

The writing part includes the Integrated and Independent Writing tasks. The TOEFL Writing section lasts 50 minutes and it is the final section of the TOEFL. It is taken on the computer. It is well-known fact that “good language preparation is reached in the complex usage of effective informational technologies” [3, p. 122]. So it is necessary to have clear understanding of the types of essay topics you may have at the exam. It is better to use 20 minutes to think over and write the Integrated Writing Task and 30 minutes to concentrate on and then to write the Independent Writing Tasks. The TOEFL Integrated Writing task involves your listening, reading, and writing skills. First, you will have three minutes to read a text, and then you will listen to a short (approximately two-minute long) audio track of a speaker discussing the same topic the written passage covers. You do not need to give your own opinion.

Remember that during the writing time, there will be the chance to look through the written passage again but there would be no possibility to hear again the audio track. *So try to take some notes while the recording is playing.* To get the score you want, you should give your response in 150-220 words and it should render the main issues of the audio track and the written text and their interrelation.

Thus, you will be graded on the quality of your writing and your Integrated Writing task should reveal your understanding of the information from both the written text and audio listening. Main ideas have to be rendered in the other words than they were used in the tasks to show the exam-holder’s skills.

Attention should be paid to any differences between the information in written passage and the information in the audio track as these differences are often an important part of your response. It is necessary to discuss only what the audio track and written texts are saying. There should not be any personal opinion. It is not

needed in this task and the opportunity to express personal opinion will be given on the Independent Writing Task.

For the Independent Writing task you'll get a question on a particular topic. This task should be fulfilled in 30 minutes. The exam-holder should get organized, think over the topic, write on it and explain his or her opinion supported by giving reasons. The size of the writing is recommended to be at least 300 words and the grade will be based on how well you develop your ideas, how well it is organized, how skillfully you use English to express your thoughts.

The writing should bring clearly expressed thoughts to the reader. Even if the exam-holder is not interested in the topic, he or she should create a strong argument to the opinion presented. With the minimum recommended length in 300 words, a person still may get a top score if it is written well. If the arguments need more words so keep writing but do not forget that longer is not always better.

Strengthening writing skills it is especially important to take practice in TOEFL essays and to study some TOEFL essay templates showing how to organize thoughts, select strong pieces of evidence to get desired writing score.

Timing while preparing in advance will help the exam-holder practice planning and writing essays within a limited period. Final step is to take some last minutes to review all the answered questions and to count the amount of words in the writing, to check some spelling or grammar mistakes and make sure that all the sentences are clear for understanding. Therefore, it is not a waste of time to look over the writing tasks.

TOEFL scores are important for admission to foreign Universities but their score requirements for each major department or University differ to some extent. To prepare effectively for the TOEFL, it is useful to understand the TOEFL exam structure: what kinds of questions will be asked, and how the understanding of test essence and knowledge of English may be ultimately used to get a high score on test day.

Studying abroad gives you the chance to experience different styles of education. By enrolling in a study abroad program, a young person completely immerses himself or herself in the education system of the host country and this is a great way to gain

real experience and understand the people, their traditions, and their culture. A benefit of studying abroad is the opportunity to discover oneself while gaining an understanding of a different culture. Being in a new place by yourself can be overwhelming at times, and it tests your ability to adapt to diverse situations while being able to problem solve.

References

1. Council of Europe. (2001). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press. Retrieved from: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopOfPage
2. Fox, R. (2001). Constructivism Examined. *Oxford Review of Education*, Vol. 27, No.1, 23-35.
3. Skuba, K., Rudyk, T. Teaching Grammar of Foreign Languages and the Methodology of Its Implementation. Copyright Certificate №11860 on 24.12.2004.
4. Quist, G. (2000). Language Teaching at University: A Clash of Cultures. *Language and Education*, 14.2: 123-139.
5. Volkova, N. P. Pedagogy : textbook. Kyiv, 2007. 660 p.

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННЮ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Алла Бойчук

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Для успішної інтеграції України у європейське співтовариство необхідні фахівці нового типу, які володіють сучасними багатопрофільними знаннями, вміннями, професійними компетенціями. Метою навчання професійному спілкуванню засобами іноземної мови є формування комунікативної компетенції, яка поєднує мовну та професійну компетенції. Неналежна увага до формування комунікативних якостей професійного мовлення майбутнього юриста під час навчання зумовлює ряд проблем, які постають у відносинах із суб'єктами професійної співпраці.

Як показав аналіз досліджень, велике значення мають роботи науковців у висвітленні питань вивчення іноземної мови як мови професійної взаємодії. Слід підкреслити, що вчені акцентують особливу увагу на проблемі навчання професійно-орієнтованої іноземної мови (Д. Демченко, Н. Гальскова, О. Поляков, Т. Hutchinson, А. Waters).

Однією з важливих характеристик сучасного фахівця є його рівень професійної іншомовної комунікації. Іноземна мова за професійним спілкуванням включена до переліку обов'язкових дисциплін у Навчально-науковому Юридичному інституті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» та передбачає «розвиток у студентів мовної компетентності, що забезпечує можливість користуватися лінгвістичною системою з метою спілкування взагалі і відповідно до професійної ситуації зокрема» [2, с. 5]. Навчальна програма з іноземної мови за професійним спрямуванням змістовно-інформаційно пов'язана з дисциплінами фахової підготовки студентів, спрямована на систематизацію знань студентів та формування комунікативної компетенції у сферах англomовного професійного спілкування.

Розглянемо переважні види навчальної діяльності, які сприяють розвитку професійного спілкування та приклади відповідно до кожного з них.

Дискусія – метод обговорення та вирішення спірних питань із застосуванням опрацьованого мовного та ситуативного матеріалу:

1) *A statesman is a politician who places himself at the service of the nation. vs A politician is a statesman who places the nation at his service;*

2) *Comparative analysis of the Ukrainian system of government with the British one.*

Розповідь – переказ розповіді або створення своєї власної:

1) *Speak about the work of an investigator using the suggested key words and combinations.*

2) *Prepare a story on the following. Two fifteen-year-old boys broke into a house when the owner was out and took money and jewellery worth about 900 dollars.*

Рольова гра – методичний прийом, який відноситься до групи активних способів навчання практичному володінню іноземною мовою:

1) *You are an investigator. Your name's Brown. Ask people in the list to give their evidence about Mr. Black murder. Find the criminal;*

2) *Trial. The judge hears the case on the illegal search. Judge, prosecutor, victim, and witnesses take part in the process.*

Доповнення інформації, що відсутня – метод відтворення повної картини та знаходження рішень проблеми, що сприяє більш продуктивному оволодінню

професійною іноземною мовою:

- 1) *The Constitution guarantees the rights to... ;*
- 2) *Verkhovna Rada of Ukraine hears ...;*
- 3) *Lawyers are in the forefront*

Співбесіда – інтерв'ю, діалог на задані теми з різними людьми:

1) *Legal cases are best decided by professional judges, not by ordinary members of the public. Write points for and against this statement. Then discuss your opinion with other students;*

2) *Justice is nothing unless it is tempered with mercy. Prepare your arguments for or against the statement using the active vocabulary. Divide into two groups – pros and cons and conduct a debate.*

Мозковий штурм – метод, спрямований на творчий пошук, як правило, нетрадиційних, креативних підходів до вирішення проблем:

1) *The lawyer is a servant of the people. Lawyers are in the forefront of the struggle for law and order;*

2) *Each party presents evidence and arguments. The state must prove the defendant's guilt beyond a reasonable doubt.*

Таким чином, можна стверджувати, що успішне навчання майбутніх юристів професійному спілкуванню засобами англійської мови потребує напруженої розумової роботи студента та його власної активної участі в процесі. Всі перераховані вище види робіт в основному націлені на розвиток навички говоріння в англійській мові, кінцевою метою якого є досягнення професійної комунікативної компетенції.

Література

1. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : [монографія]. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.
2. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці : [монографія]. – Х. : Видавець Іванченко І. С., 2014. 213 с.
3. Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії: [проект], 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>

ЮРИДИЧНИЙ ПЕРЕКЛАД ЯК ОBOB'ЯЗKOBA CKЛAДOBA MOBHOЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТА-ПРАВНИКА

Юлія Бугайко

Вінницький коледж будівництва і архітектури

Київського національного університету будівництва і архітектури

(м. Вінниця, Україна)

Формування відносин стратегічного партнерства України з ЄС, США, членство в СОТ, ООН та інших міжнародних організаціях чинить значний вплив на внутрішньополітичний клімат, особливо на соціально-економічну сферу відносин. Така багатостороння політика України неабияк сколихнула ринок юридичних послуг та академічне середовище правників: зросла кількість міжнародних юридичних фірм, у юридичних фірмах національного спрямування стрімко почав викристалізовуватися міжнародний напрям роботи, розгорнулась співпраця українського підприємництва з іноземними контрагентами, стали активнішими академічна мобільність українських науковців та їх публікування в іноземних виданнях тощо. Таким чином зовнішньополітичні виклики зумовили потребу правників у інтенсивному вивченні іноземних мов. Для тих, хто ще на злітній смузі свого професійного шляху, опанування іноземної мови є не менш актуальним, адже щороку вимоги до кандидатів на юридичні посади зростають у геометричній прогресії. Якщо раніше було достатньо знати базову юридичну термінологію іноземною мовою, то нині маємо шалений попит на знання тонкощів юридичного перекладу (далі – ЮП). Тому вважаємо, що набуття фахової мовної компетенції (далі – МК) студентами-правниками без розвитку перекладацької компетенції є немислимим для ефективної роботи на професійній ниві.

Взагалі, МК є одним з першорядних елементів фахової компетентності правника, а слово в його арсеналі – це потужний робочий інструмент. Правник повсякчас читає, пише та розмовляє, щоправда, специфічною мовою. Такий собі вузькопрофільний лінгвіст.

Термін «мовна компетенція» як сукупність мовних знань, умінь та навичок, володіння якими дозволяє здійснювати мовленнєву діяльність відповідно до

мовних норм, виникнув у лінгвістиці, а згодом проникнув і в теорію навчання іноземній мові, де еволюціонував від здатності, необхідної для виконання мовної діяльності, в межах рідної мови (Н. Хомський, Д. Слобін) до вивчення іноземних мов у різних сферах діяльності (І.А. Зимня, А. Л. Бердичевський, В. В. Сафонова) [1; 4; 6; 9; 10].

МК у контексті певної професійної діяльності, у нашому випадку – правничої, набуває додаткових ознак-елементів. Так, аналіз наукової літератури, активне спостереження за професійною діяльністю колег правників та самоаналіз власної юридичної практики дозволяють виокремити набір необхідних, на наш погляд, елементів (субкомпетенцій) МК правника: 1) критичне читання; 2) правове письмо; 3) публічне мовлення (риторика та ораторське мистецтво); 4) комунікація; 5) тлумачення (інтерпретація); 6) переклад юридичного тексту; 7) дискурсивний аналіз тексту.

З огляду на тему статті детальніше розглянемо переклад юридичного тексту (або ж ЮП) в межах навчального процесу студентів-правників.

Термін «переклад» вживають у значеннях «навчальний переклад» та «професійний переклад» і їх слід розмежовувати. Навчальний переклад пов'язаний з розшифруванням іншомовного тексту з метою його розуміння в процесі вивчення іноземної мови, а професійний переклад – це особлива мовна діяльність – перекладацька діяльність, спрямована на відтворення оригіналу іншою мовою. Ця діяльність вимагає спеціальної підготовки, навиків та вмінь. Вона передбачає досконале володіння іноземною та рідною мовами, знання не лише власної, а й іншомовної культури [2].

Саме «навчальний переклад» сьогодні знаходить свій вияв у межах навчальних програм з іноземних мов за професійним спрямуванням. Його цілком вистачить для виконання елементарних завдань, але для адекватного відтворення оригіналу в одному з найскладніших видів перекладу – юридичному – аж ніяк не досить.

Більшість підручників українських вишів, складених на основі навчальних програм з іноземних мов для юристів, дають лише готові кліше, переклади, глосарії, адаптовані тексти, завдання на запам'ятовування або технічне

виконання вправ, які навряд стануть рятівним колом під час стихійної юридичної роботи з аутентичними документами. Словом, така навчальна література, в кращому випадку, забезпечує студента необхідним інформаційним мінімумом, але не дає йому методичного мінімуму для аналізу іншомовного юридичного тексту.

Натомість ЮП як спосіб вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням чи як окрема навчальна дисципліна найбільш повно відповідає фаховоорієнтованому та компетентнісному підходам навчання, що має на меті розвиток перекладацької компетенції на базі вивчення правових систем, наддержавного та глобального права, мовних особливостей юридичних текстів на вихідній та цільовій мовах, техніки й специфіки юридичного тексту [5].

Серед робочого інструментарію ЮП назвемо: а) денотативний і трансформаційний методи перекладу; б) оцінка адекватності та еквівалентності перекладу; в) аналіз термінологічних (зокрема особливостей перекладу безеквівалентної юридичної лексики) та граматичних проблем перекладу; г) використання аутентичного юридичного тексту для письмового та усного перекладу з можливим обговоренням різних варіантів в аудиторії; д) аналіз помилок перекладу, їх попередження та виправлення; е) аналіз паралельних текстів – фрагментів з опублікованих оригіналів і перекладів тощо [5].

Вищенаведене пояснює необхідність використання засобів не лише навчального, а й професійного перекладу в юридичній галузі для розвитку перекладацької компетенції у студентів-правників, аби вони навчилися бачити проблеми перекладу та вирішувати їх на практиці найбільш продуктивним способом, тобто опанували стратегію та техніку юридичного перекладу.

Література

1. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. Москва: Высшая школа, 1989. 103 с.
2. Валева Н. Г. Перевод – языковое посредничество, способ межкультурной и межъязыковой коммуникации. РУДН. 2006. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://www.trpub.ru/articles/posrednichestvo/>.
3. Гавриш М. М., Копил Г. О., Перепадя О. В. Німецька мова для студентів-юристів. Київ: КНЕУ, 2009. 304 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 221 с.

5. Левитан К. М. Юридический перевод. Основы теории и практики. Екатеринбург: Издательский дом «Уральская юридическая академия», 2014. 421 с.
6. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
7. Сімонок В.П. Посібник з англійської мови для студентів-юристів. Харків: Право, 2005. 264 с.
8. Сімонок В.П. Французька мова: Підручник для студентів-юристів. Харків: Право, 2004. 224 с.
9. Слобин Д., Грин Дж. Психолінгвістика. Москва: Прогресс, 1976. 350 с.
10. Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachussets: The M.I.T Press, 1965. 261 p.

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM: A CASE STUDY OF LITERARY TRANSLATIONS

Yakiv Bystrov

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

A literary work is an integral part of culture. As Valdes notes, “one of the major functions of literature is to serve as a medium to transmit the culture of the people who speak the language in which it is written” [4, p. 137]. Literature is culture in action, and it is a means of presenting cultural slices of life.

In the EFL classroom, teaching priorities have recently moved towards addressing intercultural problems. The importance of exposing students to other cultures through literature has been asserted, and instructional materials and practices are under development to this end. When successful, these practices will result in a student who is engaged in interpreting fiction and who becomes acquainted with the artistic worldview of the author. In the language classroom, educators deal with culture on a national as well as an intercultural level.

A literary translation is a device of art used to release the text from its dependence on prior cultural knowledge. However, it is not an easy task to transplant a text steeped in one culture into another. Furthermore, different translated versions of the same text are open to different interpretations. As Umberto Eco puts it, “[a] work of art, therefore, is a complete and *closed* form in its uniqueness as a balanced organic whole, while at the same time constituting an *open* product on account of its

susceptibility to countless different interpretations which do not impinge on its unadulterable specificity” [2, p. 17].

The example below illustrates a mosaic consisting of grotesquery, parody, mysticism in the city of Venice in the postmodernist novel *Perverzion* by Yuri Andrukhovych. The passage with historical and cultural references is meant to create visual sensory impressions in the eyes of a Ukrainian intellectual. They are part of the prior cultural knowledge taken for granted by the writer:

A streak of sunlight upon the furniture, chandeliers, silverware, *mio caro signore, tutto e per Lei*, a typical Venetian scene unfolds, which we can call ‘Joy of Being, or *Dolce vita*.’ There’s the lapping of water, the scent of perfumes, almond pastries, chapels on piles, a poem of Rilke’s dedicated to Richard Beer-Hofmann, sharp-quilled grasses in inner courtyards, a thimbleful of sludgy hellish coffee, learned erudites and bookworms, brazen older women who look you in the eye, ten thousand churches, palaces, wine cellars, museums, bordellos, four hundred bridges from each of which you are invited to spit, schools of mysterious trades, street tenors singing romances, and of course, the most triumphal of all Venetian phenomena: the ubiquitous flapping of laundry that never dries. (Translated from Ukrainian by Martha Kuchar.)

Thus, it is a great challenge dealing with a language that has a different feel and nuance embedded more in culture than in literal meaning. This reconstruction of the translation process sheds some light on the linguistic and cultural issues that might be encountered in literary translation. The tasks, which have to be undertaken through lingua-cultural analysis, are much broader and involve learning the culture of the people represented in a fictional text. As Bystrov claims, “the analysis of a literary text should not be reduced to merely traditional linguistic commentary including analysis of stylistic devices, expressive means, imagery, plot, and structure [1, p. 18].

Every writer has a distinctive voice; it is therefore important for a reader to be able to hear the individual voice of the writer. This sensitivity to voice can help to ensure that the reader is finally able (1) to interpret the fictional text; (2) to perceive the gentle reverberations of meaning, the ingenious symbols to be explored, decoded, and analysed; and (3) to define their literary value.

The most important factor for successful reading is that an examination of a foreign culture using those translated literary texts that contain culture-specific information (allusions, a system of values, symbols, artifacts, etc.) should increase

readers' understanding of that culture and perhaps inspire their own imaginative writing. Indeed, active engagement with a literary text depends on a reader's familiarity with the cultural assumptions in it.

Rosenblatt has found two distinct ways that readers approach texts. According to him, 'efferent' reading is reading for of getting information [3, p. 445]. When we read from an efferent point of view, we focus more on content than on form, attending more to the writer's message than to how that message is delivered. The opposite of efferent reading is 'aesthetic' reading, which involves concentrating upon images, associations, and feelings the material evokes. The latter enables and strengthens the readers' interaction with the text.

A piece of literature is a highly charged artifact. Writers assume that their readers share with them similar cultural experiences, similar cultural knowledge and assumptions. As the students try to interpret received linguistic clues, they should naturally draw upon information gained from their own experience and background. Thus, the possibility of cultural inference and misinterpretation occurs when the student does not share the same cultural assumptions. The problem is to explore the cultural assumptions of the target culture that can also change across time and are influenced by social as well as national identity, including objects, situations, rituals and traditions, actions, settings, characters, names, and so on.

It is often difficult for a foreign reader to decode all the cultural references familiar to the native user of the language. Therefore, the value of cultural, historical, and linguistic commentaries must not be underestimated because they are a helpful means of grasping the message of a literary work. The commentaries are designed to reflect the specific features of national character, ideals, morals, and the elements of foreign standards of living.

As literary texts are suitable for developing intercultural competence they not only invite students to engage with a nation or an ethnic group by portraying specific values, prejudices, and stereotypes but also they offer their audience the chance to exchange their culturally restricted points of view with the fictional character(s) or with the narrator.

The rationale for including literary translations in the language classroom is to promote students' curiosity about the target culture and to raise awareness of their own culture. The above skills-based approach, where the students observe, analyse, and form conclusions, is based on their prior knowledge of their own culture, which can then be compared and contrasted with the target culture. Comparisons to other cultures are not idle as they often result in real consideration of one's own cultural values where blind acceptance has existed before – for students and teachers alike.

References

1. Bystrov, Y. (2011). An Intercultural Approach to Literary Translations. *Literature, Media and Cultural Studies*, Issue 39, 18-27.
2. Eco, U. (1989). *The Open Work* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
3. Rosenblatt, L. (1991). Literature – S.O.S.! In *Language Arts*, 68: 444-448.
4. Valdes, J. M. (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

THE IMPLEMENTATION OF BRITISH COUNCIL RECOMMENDATIONS IN TEACHING ESP: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Yaryna Bytkivska, Hanna Karpenko

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

British Council (BC) – the United Kingdom's international organization for cultural relations and educational opportunities – has been celebrating 25 years of activity in Ukraine. The flagship programme – English for Universities Projects – is the result of partnership with the Ministry of Education and Science of Ukraine (MoE). The program was aimed at deep baseline studying of universities across the country “to evaluate the current English provision as well as the role and status of English.” (p.11). It was supported by previous studies carried out by the British Council in cooperation with MoE [2; 3]. This research is focused on the recommendations and findings of BC in teaching ESP course as well as partial analysis of their implementation on the courses of ESP on the non-linguistic faculties of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

In December 2017, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University joined the English for Universities Project. In winter and summer 2018, the representatives of

the Foreign Languages Department took part in Teacher Development School and passed the 36-hour course in Vocational English Language Teaching. The information gained was disseminated among the staff during the department meetings and peer observation discussions.

The teaching staff of the department has put forward an action plan aimed at improving English for Specific Purposes teaching at the university. The first step toward modernization was in updating the curriculum documents taking the 2005 MoE / BC ESP National Curriculum for Universities as a starting point. However, the problems concerning Common Reference Levels arose. According to the mentioned document, “if the language proficiency level of university entrants is below B1+ (e.g. A2 – Basic User) for any particular reason (e.g. other foreign language background), universities should encourage their students to bridge the gap through extra language training, and perhaps, offer optional language courses to take their students from A2 to B1+ proficiency level before they take the compulsory ESP core course. In that case more contact hours will need to be allotted in order to cover the learning/training gaps” [3, p. 29]. The contact hours required for the progress are 200 per level. Moreover, the authors of the programme suggest that “the professional areas of Law, Journalism, Business, or Tourism require higher language proficiency for effective professional communication than, say, Technology, Pure Sciences, Agriculture or Engineering. This difference is explained by the fact that the former professions involve more communicatively intensive activities than the latter” [3, p. 29-30].

However, the real situation is that the contact hours tend to be decreasing on some faculties due to the initiative of the faculty authorities. For example, students of Philological Faculty get only 60 hours of English in the second semester of the first year. Therefore, by the time they receive the Bachelor’s degree, their level of English is far cry from the recommended exit proficiency level B2 (independent user) and they experience difficulties in achieving the sufficient B2+ level, not to mention the C1 level required for highly verbal specialisms. The better situation is at the Law Department, where the faculty authorities have increased the contact hours to 60 in the first year of studying and 30 hours per 2nd and 3d years.

As it has been required by the organizers of the Teacher Development School, the workshops and seminars were provided for the Department staff with the intention to disseminate the information about methodological approaches. For example, the teachers of the department were able to evaluate and implement the English-for and English-through approaches, introduced by Jeremy Day [6]. It has been agreed that English-for approach is relevant on the faculties with the shortfall in contact hours of English lessons since it is more short-term. Hence, the syllabus should be more flexible and needs-oriented. On the other hand, the English-through approach is more applicable on the Philosophical Faculty or Foreign Affairs Department, where the range of topics for discussion is quite vast. It should be mentioned, that such kind of dissemination is piecemeal in nature since there is no fully worked out strategy for dissemination. The BC recommends to provide teachers with training in modern approaches, curriculum design and materials development.

As to the materials, the teachers of the department are equipped with modern textbooks from international publishers. However, there is a pressing need in highly – specific ESP textbooks that should equip students with the English language knowledge they will need in their working environment. Unfortunately, there is still a requirement for the teachers to publish the in-house metodichkas for attestation, which are based predominantly on the grammar- translation approach due to “the little understanding of the variety of approaches and methods utilized in similar teaching contexts globally” [5, p. 87]. Therefore, the BC highly recommends universities “to develop and implement a continuing professional development policy for teachers of English, with the requirements for regular updates in teaching methodology” rather than engage them in “obscure and irrelevant areas of literature and linguistics” [5, p. 86-87], which actually distracts teachers from the enhancement of their teaching skills and personal language proficiency.

Although international materials and coursebooks are now available for teachers, they should preferably select suitable materials from the existing printed textbooks. As Ellis and Johnson emphasize, the choice of materials has a major impact on what happens in the course [1]. This impact is demonstrated on the following three levels:

- It “determines what kind of language the learners will be exposed to and, as a consequence, the substance of what they will learn in terms of vocabulary, structures, and functions”;
- It “has implications for the methods and techniques by which the learners will learn”;
- Last but not least, “the subject of or content of the materials is an essential component of the package from the point of view of relevance and motivation”.

The selection of ESP materials should thus above all depend on the needs of the learners in relation to their future or present jobs: that is, materials should focus on the appropriate topics and include “tasks and activities that practise the target skills areas” [1]. Another important criterion that should be taken into account when selecting materials is the level of language knowledge students have already acquired and the target level they will need to communicate successfully in their jobs.

ESP is predominantly student-centred, and consequently students’ considerations should be at the top of the list of selection criteria. According to Lewis and Hill, students’ considerations include the following [1]:

- Will the materials be useful to the students?
- Do they stimulate students’ curiosity?
- Are the materials relevant to the students and their needs?
- Are they fun to do?
- Will the students find the tasks and activities worth doing?

To sum up, the ESP teacher has to select materials that will help the students achieve the course objectives. These materials should also relate closely to the learners’ specific skills and content needs, which is an important present condition for full exploitation of the materials as well as the learners’ motivation.

The BC recommends to continue collaborative dialogue about ESP across higher education institutions in the country [4]. Some options might include:

- A regular (every two years) national conference which focuses on ESP.
- A social media platform through which ESP teachers across the country can continue to interact.

- The creation of an online journal through which ongoing research and pedagogical developments in ESP across the country can be shared.
- Annual meetings for Heads of Departments in which they can share experiences and discuss issues related to ESP.

References

1. Ellis, M. and C. Johnson. (1994). Teaching Business English. Hong Kong: Oxford University Press.
2. English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine – a baseline study, Kyiv, 2004. Ministry of Education and Science of Ukraine/ British Council.
3. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.
4. Simon Borg. (2019). The Impact of the English for Universities Project on ESP and EMI in Ukrainian Higher Education.
5. The Internationalisation of Ukrainian Universities: The English Language Dimension. English for Universities Project / Rod Bolitho and Richard West. British Council, Ukraine.
6. www.cambridge.org/go/cambridgeenglish/authors/jeremy-day.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВИТИ

Ганна Бут

ДНЗ «Мелітопольський ПАЛ»

(м. Мелітополь, Україна)

Іншомовна компетенція є однією з характеристик, що позначають конкурентоспроможного фахівця на ринку праці. Окрім цього, у контексті активних процесів євроінтеграції України, активізувалися міжнародні зв'язки, що зумовлює необхідність вивчення іноземної мови у навчальних закладах різних видів акредитації. Мотивація – це запорука результативності у процесі опанування будь-якого предмета, про що свідчить значна кількість публікацій освітньої тематики. Утім, часто питанню мотивації під час вивчення іноземних мов приділяється недостатня кількість уваги на практиці, через що нівелюються всі зусилля учнів і викладачів. До того ж, специфіка викладання іноземних мов у професійно-технічній освіті досі є недостатньо досліджуваною, що становить перешкоду на шляху самоосвіти та підвищення кваліфікації викладачів ПТНЗ. Саме це і зумовлює **актуальність дослідження**.

Мотивація та специфіка викладання іноземних мов у ПТНЗ стала предметом дослідження викладачів Г. Абрамович, І. Бараховича, Т. Варянка, Л. Іванченко, Л. Купчик, Н. Тоцької, Л. Яременко.

Метою роботи є дослідження мотивування учнів закладів професійно-технічної освіти до вивчення іноземної мови.

Для глибшого розуміння поняття мотивації вважаємо доцільним навести приклади кількох визначень. Ю. Ушакова розглядає мотивацію як «...сукупність потреб, відносин, інтересів, задоволеності від навчальної діяльності та забезпечує хорошого професіонала у майбутньому» [6]. У. Мамарасулов, звертаючись до німецького дослідника К. Бундшу, вказує, що мотивація – це «причина, що викликає конкретну людську діяльність, направлену на позитивні результати та таку, що уникає негативних за уявленням суб'єкта» [3].

Згідно з результатами аналізу досліджених джерел і власним педагогічним досвідом, можна стверджувати, що підвищення мотивації в учнів ПТНЗ досягається такими засобами:

1. Використанням гри у навчанні. Вибір гри залежить від навчальної, виховної та розвивальної мети заняття. З прикладу власного досвіду можна згадати гру «Снігова куля», яка зазвичай є складовою вивчення теми «Різдво у німецькомовних країнах». Викладач дає початкове речення (наприклад, «Різдво у Німеччині відоме такими складовими...»), а учні по черзі підіймають руку і відповідають. Така гра сприяє розвитку уяви та перевірці існуючих знань. У контексті розвитку мотивації учнів ефективними є настільні ігри. До прикладу, в якості складової інструментарію до теми «Життєвий та творчий шлях І. Гете» розроблено гру «Стежками Гете», яка допомагає активізувати пізнавальну діяльність, підвищити інтерес до вивчення біографії письменника.

2. Застосуванням інтерактивних технологій. До прикладу, впровадження методу «Мікрофон», про який згадує Л. Бабенко, вказуючи, що він «...надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію; <...> інші не мають права перебивати, щось говорити, викрикувати з місця» [1]. Цей метод має вплив на

мотивацію учнів, оскільки створює сприятливий психологічний клімат. Метод case-study, за думкою О. Слатвінської та Л. Романенко, дієвий у ключі розвитку мотивації: «Використання цього методу дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок учнів» [5]. У роботі «Використання інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі» згадується окрема група мотиваційних інтерактивних методів, зокрема, «Мої очікування»; «Лист до самого себе» (як свідчить практика, учні високо оцінюють цей метод і він викликає у них підвищений інтерес); «Самооцінка»; «Інтерв'ю» (ефективний з точки зору перевірки теоретичного багажу та рівня зацікавленості у самоосвіті учнів) [2].

3. Мультимедійними засобами навчання. До цієї групи засобів належать презентації, проектори, інтерактивні дошки, комп'ютери, спеціальні програми тощо. С. Міщуровська зазначає, що їх застосування «...дозволяє створити відповідне мотиваційне середовище, за допомогою якого значно підвищується інтерес учнів до вивчення іноземної мови, скорочує час на освоєння матеріалу, підвищує глибину й міцність знань, <...> знімає напругу, індивідуалізує й диференціює процес навчання, стимулює пізнавальну активність і самостійність» [4]. Підкреслимо, що в умовах ПТНЗ деякі з технологій є важкодоступними, тому будувати на них стратегію формування мотивації ліцеїстів є некоректним. Ця складова буде дієвою лише у комплексі з застосуванням інших методів.

Отже, до доступних шляхів формування мотивації до вивчення іноземної мови у ПТНЗ можна віднести ігри у навчанні, застосування інтерактивних технологій і деяких мультимедійних засобів навчання. Зазначена тема потребує подальших глибинних досліджень.

Література

1. Бабенко Л. Використання інтерактивних форм і методів роботи у навчанні педагогів. Білопілля, 2014. 60 с.
2. Ковирягіна Н. Класифікація інтерактивних методів. *Використання інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі* / Д. Безносів, І. Гусь, О. Нечитайло та ін. Харків, 2010. С. 8-13.
3. Мамарасулов У. Мотивація – ключ к успеху в процессе обучения иностранному языку (на примере немецкого языка). *Молодой ученый*, Казань, 2012. № 4. С. 432-434.

4. Мішуровська С. Підвищення мотивації учнів до вивчення англійської мови мультимедійними засобами навчання. *Таврійський вісник освіти*, Херсон, 2016. Вип. № 4 (56). С. 130-134.
5. Слатвінська О., Романенко Л. Використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці учнів професійно-технічних навчальних закладів. URL: <https://bit.ly/2GjppIX> (дата звернення: 26.01.2019).
6. Ушакова Ю. В. Формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у диспетчерів аеронавігаційного забезпечення як складова безпеки польотів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*, Кіровоград, 2017. Вип. 156. С. 226-229.

ВИКОРИСТАННЯ ІНШОМОВНИХ РЕСУРСІВ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ-РОЗСЛІДУВАЧІВ

Крістіна Бут, Світлана Вавіліна (науковий керівник)

Запорізький національний університет

(м. Запоріжжя, Україна)

Функції журналістики на сьогодні зазнають глибинних трансформацій, зокрема, актуалізується значення функції формування громадської думки, через що змін зазнає і жанровий розподіл. У вітчизняному медіапросторі з'являється дедалі більше ґрунтовної публіцистики та глибинних аналітичних матеріалів і журналістських розслідувань.

Глобалізаційні процеси та зростаюча конкуренція на медійному ринку зумовлює зацікавленість як авторів інвестиґативних матеріалів, так і редакторів та менеджерів програм у жанрі журналістського розслідування у підвищенні рівня знань англійської мови. Саме цим і пояснюється **актуальність дослідження**.

Питання розвитку іншомовної компетентності у майбутніх журналістів висвітлювали С. Вавіліна, М. Дяченко, О. Жовнич, О. Луцинська, Л. Нагорнюк.

Метою роботи є обґрунтування використання іншомовних ресурсів як складової підготовки майбутніх журналістів-розслідувачів.

Глобалізація медійного ринку (на рівні розслідувань зокрема) простежується на кількох рівнях: 1) створення міжнародних мереж журналістів-розслідувачів (серед найбільш відомих: OCCRP – Organized Crime and Corruption Reporting Project; Global Investigative Journalism Network; IRE – Investigative Reporters and Editors; ICIJ – International Consortium of Investigative

Journalists тощо); 2) активного поширення досвіду обмінів інвестигаторів між країнами; 3) проведення Всеукраїнських конференцій для розслідувачів із залученням іноземних спікерів (до прикладу, щорічні Mezhyhirya Festival та Всеукраїнська конференція журналістів-розслідувачів); 4) можливість публікувати матеріали у міжнародних виданнях; 5) залучення до створення інвестигативних матеріалів іноземних експертів; інформації з іншомовних джерел або звернення до всесвітніх мереж і баз.

Таким чином, знання іноземної мови стає одним із ключових факторів успіху сучасного журналіста-розслідувача в Україні, що необхідно враховувати у процесі викладання іноземних мов.

Дослідниця Ю. Михайличенко вказує, що першочерговим завданням викладачів іноземної мови професійного спрямування є формування такого рівня комунікативної компетенції, за умов якого студент у подальшому зможе «використовувати мову для належного та креативного виконання професійних обов'язків» [3]. Цьому, як зазначає авторка, може сприяти використання іншомовних ресурсів, зокрема, онлайн-версій таких видань: британських – «The Times», «The Guardian», «The Independent», «The Daily Telegraph»; американських – «The New York Times», «The Washington Post», «The Wall Street Journal»; канадських – «The Globe and Mail», «The Toronto Star», «Ottawa Sun» [3]. У зв'язку зі специфікою теми ми порадили б додати до списку інвестигативні матеріали – до прикладу, тексти або цикли текстів авторів мережі OCCRP (серед найбільш відомих – у рамках витоків The Panama Papers, The Paradise Papers). Особливої уваги потребує ознайомлення студентів із підручником Дж. Уллмена «Журналістські розслідування: сучасні методи та техніка» (John Ullmann «Investigative Reporting: Advanced Methods and Techniques»). Враховуючи особливу відповідальність інвестигатора за опублікований матеріал, додаємо до рекомендованої для ознайомлення літератури ще й «Редакційні настанови BBC» та редакційні статuti «The New York Times», «The Washington Post» як світові взірці корпоративних кодексів журналістської етики.

Окрім цього, важливим аспектом, який варто враховувати при підготовці майбутніх розслідувачів, є розвиток сприйняття мови на слух, адже цей навик допоможе не тільки під час ознайомлення із досвідом роботи колег, але і під час інтерв'ю та пошуку інформації. До прикладу, у розслідуванні журналіста команди *Vihus.info* Олександра Курбатова «Автогол: як ФФУ Павелка викрила власну нелегальну схему» документальний фільм іноземного журналіста став базою для проведення розслідування [4]. Для розвитку навичок компетентного аудіювання важливо знайомити студентів із радіоматеріалами та телевізійними програмами розслідувань, а також – використовувати подкасти. О. Жовнич рекомендує шукати якісні автентичні аудіоматеріали на таких ресурсах: «*Eslpod.com, Podcastsinenglish.com, Podomatic.com, Dailystep.com, або Els-lab.com*» [2]. У свою чергу, додамо такі доступні спеціалізовані Інтернет-ресурси: *BBC Radio 5 live – 5 Live Investigates; Vanguard (Current TV); Wathchdog (BBC); Marketplace (CBS News Canada)*.

Використання цих засобів, адаптація їх до специфіки професії та навчальної програми потребує ретельної підготовки як з боку викладачів іноземної мови, так і з боку викладачів відповідних курсів на факультетах журналістики. Таким чином, висвітлена тема є перспективною щодо подальших досліджень та розробок.

Література

1. Вавіліна С. Піар-текст як засіб формування в майбутніх журналістів професійно спрямованої англомовної компетентності в читанні. *Вісник Запорізького національного університету. Серія : педагогічні науки*, Запоріжжя, 2017. № 2. С. 91-98.
2. Жовнич О. Проблеми професійної іншомовної підготовки майбутніх журналістів і можливі шляхи їх розв'язання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія*, Вінниця, 2016. № 47. С. 73-77.
3. Михайличенко Ю. В. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущих журналистов с использованием электронных сми. *Филология и литературоведение*, 2015. № 1. URL: <http://philology.snauka.ru/2015/01/1136> (дата звернення: 09.02.2019).
4. Наші гроші з Денисом Бігусом від 3 грудня. № 246. URL: <https://youtu.be/GshDXcWQGFA>.

MULTI-LINGUAL EDUCATION IN THE BELT AND ROAD INITIATIVE: CHALLENGES AND SUGGESTIONS

Guonian Wang¹, Shan Xiao², Iryna Ilychuk³

1. Associate Professor, School of Foreign Languages, China University of Geosciences, Wuhan 430074, Hubei, P. R. China, bobbywang@cug.edu.cn
1. Lecturer, International Education College, China University of Geosciences, Wuhan 430074, Hubei, P. R. China, xiaoshan@cug.edu.cn
2. Senior Lecturer, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine, linashh@gmail.com

Abstract: As an economic and cultural program, the Belt and Road Initiative (BRI) will directly benefit 66 countries and indirectly involve many other nations and organizations. The language policies in the BRI countries are reviewed, language education situations discussed, and language challenges analyzed. Suggestions are proposed on how to address the language issues under the BRI framework. It is concluded that major lingua francas are encouraged and language diversity shall be preserved.

Keywords: Belt and Road Initiative, Multi-lingual Policy, Language Education, Challenges, Suggestions.

Анотація: Як економічна та культурна програма, Ініціатива “Пояс і шлях” (BRI) безпосередньо буде корисною для 66 країн і опосередковано залучить багато інших країн та організацій. Розглядаються питання мовної політики в країнах BRI, обговорюються ситуації в мовній освіті, аналізуються мовні проблеми та виклики. Вносяться пропозиції щодо вирішення мовних питань у рамках BRI. Підсумовано, що основні мови міжнаціонального спілкування (lingua francas) вітаються та мовне різноманіття повинно бути збережене.

Ключові слова: Ініціатива “Пояс і шлях”, Багатомовна політика, Мовна освіта, Виклики, Пропозиції.

Introduction

China’s Belt and Road Initiative (BRI), also known as the

One Belt One Road (OBOR), is a strategic program to connect Asia with Africa and Europe via land and maritime networks along six economic corridors with the aim of improving regional integration, facilitating trade and boosting economic growth for the countries and regions alongside and concerned [1]. Chinese President Xi Jinping first proposed the development strategy in 2013 during his official visits to Indonesia and Kazakhstan. “Belt” or “the Silk Road Economic Belt” refers to the overland routes for road and rail transportation; whereas “Road” indicates the sea routes, or the 21st Century Maritime Silk Road [4]. By March 4, 2019, this program has spread to involve infrastructure development and investments in 152 countries and international organizations, relating to nearly 4.4 billion, or 63%, of the world’s population and around one-third of the world’s Gross Domestic Product (GDP) [7, p. 185]. Under this framework, a unified international and domestic market will operate through cultural exchange and integration. Besides economic gains for all members involved, mutual understanding and trust of member nations is also a promising win-win.

Languages, however, are likely to stand as certain barriers to these BRI members when they conduct transactions, communications and exchanges. It is roughly estimated in 2018 that the 66 nations (including the People’s Republic of China, the Initiative advocate) and regions along the BRI routes embrace about 2400 languages (official, ethnic, and foreign), or 35% of all human languages currently in use. Among these members, 8 countries each have as many as 100 living languages spoken (e.g. over 100 languages are spoken by 53 Vietnamese minority groups), 12 nations have 2 official languages each, and 1 (Singapore) stipulates 4 official tongues [3; 6, p. 14]. Altogether, there are 54 different official languages or lingua francas, including Chinese Mandarin, which fall into the 9 language families [6, p. 16]. All these diverse and various tongues in the BRI countries are by no means easy to tackle as far as inter-regional and cross-language interactions are concerned.

Further, in terms of the number of BRI nations that share an official language, the most commonly used language for the above 14 countries like Saudi Arabia and Israel is Arabic, followed by English – which is officially spoken by such 5 countries as Pakistan, the Philippines, Bangladesh, India and Singapore – and Russian, home

language to 4 nations [3]. Non-official minority languages used by these BRI nations account for the vast majority in number (about 2400), and will not be detailed herein.

Given the multi-lingual fact within and among these nations, it is of urgent necessity to explore and modify the language policies, and boost language education in countries and regions that are closely related to and concerned with the BRI framework.

Multi-lingual Policies

Research shows that among the 66 nations closely connected with the BRI corridors, 63 countries have stipulated in their Constitution what language(s) to be officially required or what to be practically applicable, leaving Czech failing to state anything about language in the Constitution, Israel with no written Constitution, and Saudi Arabia without a constitution [6, p. 17].

Despite the practice that two languages co-exist in most countries, the difference between the de facto language and the de jure language is mainly based on real language practice and language policy. Johnson contended that quite some BRI nations have their language(s) both de facto and de jure; that is, they are both daily spoken by a majority of people and officially mandated by law [2].

Other nations, influenced by geopolitical factors, have developed their own de jure language that is clearly stated by Constitution, but another de facto language is also prevalent in people's daily life. Some of the former Soviet Union republics, for example, began to take up their own national language different from Russian after the dissolution in 1991. The Russian language, however, remains a choice in daily conversations, especially for the older generations.

The Belt and Road Initiator, China, has been playing an active part in language policy modification and language education, especially since the BRI proposal in 2013. On the one hand, Northwest China's Ningxia Hui Autonomous Region (NHAR, or Ningxia in short) as a key hub connecting China with Central Asia and West Asia, is characterized by its cultural and language privilege in serving the BRI program with the language of Arabic. On the other, the issue of *Arabic Talents Education Program (2016-2020)* by the Region highlights the pilot Arabic optional course for junior and senior high school students [8, p. 101]. Other measures are also

underway, such as cooperative education of minority languages with prestigious language universities in Beijing and Shanghai. Basically, China encourages minority groups to learn their own ethnic languages for better communication with neighboring BRI nations, while funding other students as exchange students for their language studies in BRI member countries.

One more language education policy worth mentioning is China's Confucius Institute that was initiated in 2004, with the first such Institute established in Seoul, South Korea. By 2018, it was reported that 548 Confucius Institutes had been operating in 154 countries and regions, with a registered list of 2.1 million foreign students learning Chinese with a total of 45,000 language teachers.

Challenges

Shortage of foreign language experts. In China alone, language education covers only 43 of the 54 official languages spoken along the BRI corridors, a gap of about 20%. There are another 11 such languages that can only be learned in one university inside China [3]. Foreign language teachers, as well as language workers, who are capable of serving the BRI ambition, are in severe shortage.

The education of the Chinese language in the corridor countries, on the other hand, is also far from practically satisfactory. Kuwait, Georgia and other 14 countries have not yet accommodated any Confucius Institute; In other 20 nations, the number of Confucius Institutes has remained singular; Only Russia (17) and Thailand (14) are leading in the number of Confucius Institutes within their borders. In Russia alone, about 300 colleges and universities have issued the specialty of Chinese language, followed by Thailand (55) and Vietnam (20) [3].

Even, there are language gaps or “gulfs” between China and some BRI members. Bhutan and East Timor, for instance, along with other 3 nations, have no Confucius Institutes on their territories, whereas their lingua francas are not currently taught within China. This awkward situation also renders it hard to implement smooth language services under the BRI framework.

Fund scarcity for exchange students. In China as the study destination, the number of students from the BRI countries stood at 0.317 million in 2017, an 11.58% increase over last year, accounting for 64.85% of all the international students in

China; meanwhile, a total of 66,100 Chinese studied in 37 BRI countries, a steady yearly rise of 15.7% [9]. Among the BRI-bound learners, 3679 outgoing Chinese, or 5.57%, were government-funded. More funds, therefore, are needed to support language learners both outgoing and incoming.

Suggestions

Promotion of regional language similarities. It is well acknowledged that the Belt and Road countries show some regional sameness in the aspect of language use and language policy. The 8 regions alongside the Belt and Road, i.e. Southeast Asia, East Asia, South Asia, Central Asia, West Asia, Central Europe, East Europe and North Africa, share certain likeness as to how they stipulate and manipulate their language(s). It is possible that regional or cross-regional combined efforts are made to remove their language obstacles while maximizing their language similarities and sharing language practices. Countries and regions of similar or identical beliefs, origins, or races are more likely to assimilate their language in this regard.

Amendment of language status into laws or regulations. Despite the fact that 62 of the 66 BRI nations have entries in their Constitution regarding language or official language status, it is now essential that certain foreign language(s) be officially stipulated so that cultural communication and educational exchanges, as well as regional trade and international business, are more efficiently conducted among the BRI members. The 3 nations that have not yet mandated any language position in their laws may as well consider a general practice now popular worldwide. Language education and practice is feasible only when there is written guidelines, as is generally accepted in most countries.

Encouragement of and investment in language education. Take China, for example. By 2018, the Muslim population in Ningxia had reached 2 million, accounting for a little over 35% of all its residents. These Arabic-speaking people are a great resource of language and cultural communication for the neighboring regions and nations. More attention is expected to be paid to the education of Arabic in this vast area [8, p. 99], with the hope of eliminating language barriers possibly encountering the 14 BRI countries where Arabic is officially spoken.

Likewise, other major languages or lingua francas such as English, Russian and

Ukrainian are also on the agenda. Ukrainian, for example, can be taught and learned only in Beijing Foreign Studies University and Shanghai International Studies University. Governments concerned and authorities related shall join hands to open up more channels for language education in institutions of higher learning and language services for cross-regional/intercontinental communication within the BRI mechanism or beyond.

Minority groups, meanwhile, can also play a positive role in language education and communication. South China's Yunnan Province, which is closely connected with Southeast Asia, is facing a promising language and economic opportunity of generating its minority group resources (accounting for one-third of all its population) in terms of minority language education. A diversified non-English curriculum in colleges herein can largely help cultivate language talents and workers.

Enlargement of international student exchange scale. In the light of the previously mentioned language education deficiency, a cooperative education approach is plausible on the prevailing basis already laid during the last several decades in the global village. Exchange students can study a foreign language that is not accessible in their home country, and are likely to master that alien tongue in a shorter period in the host country than in their motherland. It is a commonly known fact that international students in China can speak or even write idiomatic Chinese when they graduate, which usually takes just 2-4 years.

It is thus recommended that BRI countries that lack Chinese education faculty encourage their students to come to China as exchange students, and vice versa. Other countries with similar needs are also encouraged to enlarge their exchange student scale in an effort to address the language education issue.

Conclusions

All facts taken into consideration, language policy of certain BRI countries shall be entered in the Law or regulation, stipulating the status and position of its official language(s), lingua franca(s) and/or minority language(s). A coordinated and combined inter-regional and international effort is expected to be made in funding and supporting language education – whether by means of foreign language learning or through student exchange programs – for a better language service future in these

Belt and Road countries and regions, or elsewhere concerned or related.

As for a general consensus about whether a “working language” or two is to be decided, it will take some years through communication and exchange practices to know. How language diversity and equality in the BRI-relevant countries and regions will be preserved and protected will be a future focus for research.

References

1. European Bank. Belt and Road Initiative. URL: <https://www.ebrd.com/what-we-do/belt-and-road/overview.html> (Retrieved on 20.02.2019).
2. Johnson, D. C. *Language Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
3. Kong, Z. Research on Language Situations in BRI Countries. URL: http://www.sohu.com/a/128121259_488431 (Retrieved on 20.02.2019).
4. Kuo, L. & Kommenda, N. What is China's Belt and Road Initiative? *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/cities/ng-interactive/2018/jul/30/what-china-belt-road-initiative-silk-road-explainer> (Retrieved on 20.02.2019).
5. Wang, H. & Wang, Y. L. An Overview of Language Policy in the Countries along the Belt and Road. *Journal of Beihua University (Social Sciences)*, 2016, 17(2): 23-27.
6. Wang, H. & Wang, Y. L. Language Situation of “the Belt and Road” Countries. *Research of Language Strategy*, 2016, 2(2): 13-19.
7. Wang, L. Q. & Yu, P. W. Reflections on China's Language Education Policies from the Perspective of the Belt and Road Initiative. *Hebei Academic Journal*, 2017, 37(1): 185-189.
8. Xu, K. F. & Yang, F. Y. A Preliminary Study of Arabic Education in Ningxia under the Background of the Belt and Road Initiative. *Journal of Research on Education for Ethnic Minorities*, 2018, 29(1): 98-102.
9. Zhang, S. Incoming and Outgoing Students Statistics in 2017. *State Council of the People's Republic of China*. URL: http://www.gov.cn/shuju/2018-04/01/content_5278951.htm (Retrieved on 28.02.2019).

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА НА ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Олена Власова

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Успішний розвиток демократичних процесів у нашій країні залежить від духовного відродження людей, від гармонізації соціального життя нації. Без певної системи гуманістичних, духовних цінностей, держава й суспільство існувати не можуть. У сучасному суспільстві найбільшою цінністю проголошується освічена, високодуховна, творча особистість, готова до міжособистісного та міжкультурного співробітництва. Перед педагогами стоять надзвичайно важливі завдання щодо підвищення рівня гуманізації освіти,

озброєння фахівця методами, що дозволять звертатися до вищих цінностей і орієнтуватися на них у своїй діяльності.

Духовна культура – це те, що надає цілісності, пов'язує в єдину систему, упорядковує розрізнені елементи внутрішнього світу особистості. Вона містить у собі як самі цінності, норми людського життя, естетичні, моральні орієнтири, так і діяльність, що пов'язує в єдине ціле формування духовних цінностей, їх поширення й зберігання [4, с.7]. Проблема духовності, формування духовно-моральних цінностей повинна розглядатися як основа, на якій вибудовуються ідеї гуманізму, культури особистості. За таких умов виникає необхідність організації навчально-виховного процесу, що базується на індивідуалізації механізмів особистісного розвитку. Застосування інформаційно-технологічних інновацій в педагогічній теорії та практиці дозволяють реалізовувати індивідуально-зорієнтований підхід до навчання іноземної (німецької) мови у ВНЗ. Одним з ефективних напрямів у сфері німецької мови стає розробка системи навчання та виховання молодшої людини на базі інноваційних методів та технологій. Практична значущість даної проблеми та необхідність її рішення зумовили вибір теми нашого дослідження. Мета дослідження – виявити, теоретично та практично зумовити педагогічні умови ефективного формування духовної культури студентів засобами німецької мови, дослідити доцільність впровадження в навчально-виховний процес занять німецької мови інноваційних технологій.

Проблемою духовності займалися видатні педагоги минулого: А.С. Макаренко, А. Дистервег, П.С. Сковорода, С.Ф. Русова, Т.Т. Ващенко, Й.Г. Пестолоцці, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський. У наш час проблема досить плідно вивчається зарубіжними та вітчизняними науковцями, методистами як у загальнотеоретичному плані, так і в практичній діяльності щодо виявлення оптимальних способів, технологій формування духовної культури студентів засобами іноземної мови: В.Д. Боголюбов, К.Ч. Талбаков, О.С. Журавльова, О. Бондаренко, І.А. Воробйова, Т.М. Колодько, Н.А. Ігнатенко, Р.О. Гришкова, І.В. Султанова, В.Н. Топалова, О.Є. Щербакова, С.Ю. Ніколаєва, Л.М. Писанко. Аналіз робіт свідчить про те, що проблема формування духовності майбутніх фахівців багатоаспектна і вимагає комплексного дослідження. Існує протиріччя між необхідністю професійно-

якісної підготовки студента на базі духовно-моральних цінностей і її недостатнім опрацюванням в педнауці та практиці навчального процесу у вищому учбовому закладі.

Наш інтерес до проблеми формування духовності студентів засобами німецької мови зумовлений зростанням ролі особистості у час новітніх технологій, стрімкого розвитку науки, де важливе місце посідають високий інтелектуальний та виховний рівні молодшої людини, її самовдосконалення. Дотично теми нашого дослідження для реалізації можливості формування духовної культури на практиці ми обрали суб'єктно-діяльнісний, культурологічний, соціокультурний підходи до викладання німецької мови, як такі, що найбільше відображають специфіку навчально-виховного процесу.

Виховний потенціал занять з німецької мови полягає у змісті використовуваних матеріалів, у методичній системі навчання і в особистості викладача та його поведінці. Наставник має бути здатним до взаємозацікавленого досягнення конкретного кінцевого результату спільної діяльності його зі студентами. Атмосфера релаксації і довіри забезпечує безпосередній контакт з неусвідомленою психічною діяльністю. Сприятливий психологічний клімат на занятті забезпечує успішну педагогічну взаємодію, високі досягнення у вивченні іншомовного спілкування та ефективної реалізації навчально-виховних цілей. Програма формування духовної культури студентів засобами німецької мови, що ґрунтується на принципах гуманізації та гуманітаризації освіти і містить дисципліни лінгвокультурологічного блоку, націлена на розвиток діалогу культур, толерантного ставлення до цінностей іншомовної культури, формування у студентів позитивної мотивації, вмінь і навичок моральної поведінки. У нашому дослідженні ми виходили з того, що формування духовності буде більш ефективним, якщо в процесі викладання німецької мови використовувати інноваційні форми проведення занять: заняття-свято, заняття-спектакль, заняття-екскурсія, заняття-інтерв'ю, заняття-прес-конференція, заняття-есе, заняття-проект, рольові ігри, бізнес-ігри. Новітні технології розвивають студентську уяву, дискусійні уміння, навчають критично мислити, співставляти, аналізувати. Під час ефективної співпраці підвищується емоційний тонус студентів, закріплюється комплекс емоційно-вольової регуляції, актуалізується позитивна гама переживань. Створення

сприятливих умов для розкриття часто прихованого внутрішнього потенціалу молодої людини, її здібностей, творчого самовиявлення, віри у свої сили є надзвичайно важливим завданням навчально-виховного процесу на заняттях з німецької мови. Перед викладачами іноземної мови стоїть важливе завдання вивчати та впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики та технології, поєднувати традиційні та інноваційні методи в навчанні і вихованні, творчо розвивати набутий практичний і теоретичний досвід викладання дисципліни.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. *Педагогіка толерантності*, 2001. № 1. С. 16-19.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 135 с.
3. Тарнопольский О., Дегтярьова Ю. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію. *Збірник наукових праць*, Львів. 2007. С.37-40.
4. Чернілевський Д. В., Пшеничнюк О. В. Духовність викладача ВНЗ як основа його професійно-педагогічної культури. *Нові технології навчання. Збірник наукових праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг // Спец. Випуск № 48. Частина 1. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна». Київ-Вінниця, 2007. 404 с.*

НАВЧАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОКАЖЧИКІВ В УСНОМУ МОВЛЕННІ ДЛЯ ВИРАЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ФУНКЦІЙ

Тамара Глазунова, Світлана Кузьміна

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

(м. Вінниця, Україна)

У процесі природного усного мовлення реалізуються численні комунікативні функції. Одним із засобів вираження таких функцій є використання функціональних показників, або ж маркерів дискурсу (ДМ). Застосування згаданих одиниць надає мовленню природності та забезпечує його інтерактивний характер. Під поняттям «дискурсивний маркер» ми розуміємо лексичні одиниці різного характеру (сполучники, прийменники, прийменникові конструкції), які сигналізують про зв'язок між фразами, які

вони вводять та попередніми фразами співрозмовника, а також виражають певні комунікативні функції [2].

Впродовж останніх десятиліть вивчення ДМ в лінгвістиці відбувається досить продуктивно, чого, на жаль, не можна сказати про методику викладання іноземних мов. Попри той факт, що викладачі іноземних мов визнають за важливе та необхідне навчання вживання ДМ у мовленні, цілеспрямованої автоматизації цих лексичних одиниць у діалогічному мовленні не відбувається. Внаслідок цього мовлення студентів часто позбавлене природності та комунікативності.

Навичка застосування цих засобів формується у ході виконання ряду вправ рецептивного (на розпізнавання, співставлення, здогадку, групування), репродуктивного (на підстановку, реплікування, імітацію) та продуктивного (самостійне вживання) характеру [1].

Activity 1.

Working in pairs, discuss two of the academic courses you are studying at the university.

Потім студентів знайомлять з поняттям ДМ та їх різновидами: **fillers** (заповнювачами пауз) та **backchannels** (словами / словосполученнями, що являють собою вербальну та невербальну реакцію на ініціативну репліку співрозмовника).

Activity 2.

Teacher: a) To make the conversation sound natural and smooth, speakers use specific words – discourse markers, which can be divided into two groups – fillers ("like", "you know", "I mean", "okay", "so", "actually", "basically", and "right" etc.) and backchannels, which can be verbal ("Really?", "Wow!") and non-verbal (uh-huh, mm-hm, um-hm) responses. Using fillers gives you time to think, they create a pause or show that you haven't finished talking yet. While backchannels show that you are listening and understand what your partner is saying.

b) Read the script of dialogue 7.1 (Outcomes Intermediate, p. 165), in which two students are discussing academic courses they are taking, and highlight backchannels and fillers where you find them.

c) Working with a partner, write out the highlighted words into two groups – 1) backchannels and 2) fillers.

<i>Backchannels</i>	<i>Fillers</i>
---------------------	----------------

Після того, як студенти усвідомили значення ДМ, їм пропонується повернутися до завдання 1, прослухати власний діалог, та перевірити, чи були ними вжиті ДМ.

Activity 3.

Go back to the dialogue you have recorded in activity 1 and check if you have used DM appropriately.

Наступна рецептивна вправа спрямована на навчання розпізнавати ДМ у відеосюжеті.

Activity 4.

Watch the video and every time you hear one of the words or utterances, check the box below.

<i>Ok</i>	<i>Right</i>	<i>Like</i>	<i>You know</i>	<i>I mean</i>	<i>Well</i>	<i>Really</i>	<i>Wow</i>	<i>mm-hm</i>	<i>uh-huh</i>

У наступному завданні студенти «вдосконалюють» власний діалог (завдання 1), додаючи необхідні ДМ.

Activity 5.

Add appropriate fillers and backchannels to your own dialogue that you have developed in Task 1.

Оскільки природне усне мовлення не обмежується вживанням маркерів дискурсу, вважаємо за доцільне подальше вивчення практичного аспекту усного мовлення та розробку методики для ефективного опанування студентами відповідними лінгвістичними засобами.

Література

- Hilliard, A. Spoken grammar and its role in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 2014. Vol.52. n4. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050242>
- Fraser, B. What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 1999. Vol. 31. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/df4b/4b4f9a41fced680c30e06dd9db3aff603b2b.pdf>

CHALLENGES IN APPLYING EFL TEACHING METHODS IN UKRAINIAN CONTEXT

Valeriy Hanzin, Tetiana Petrenko

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

In times of globalization and digitalization we have an unlimited access to the information about all the methods of teaching foreign languages. Naturally, here in Ukraine, we try to implement them into EFL teaching, but we underestimate the importance of their adaptation to the needs of the modern Ukrainian learner.

This learner lives in the dynamic world, of which rapid political, economic and environmental changes are characteristic. Apart from that, their learning style, level of performance and motivation are first and foremost influenced by their mentality, which is the backbone of each nation. And modern Ukrainian mentality, being a way of thinking as well as the ability to think and learn, is greatly influenced by the collectivist society model. We need to understand that value systems of individualistic and collectivist societies are different. Where collectivism stresses the importance of the community, individualism is focused on the rights and concerns of each person. Where unity and selflessness are valued traits in collectivist cultures, independence and personal identity are highly stressed in individualistic cultures [3]. Collectivist cultures actually downplay independence and promote dependence on a core group of people [1].

Traditionally, Ukrainian parents tend to encourage their children's dependent behaviours. Standing out in any way is frowned upon and considered inappropriate. At the same time, being constantly compared with peers interferes with achieving a balance between consideration of others and desire for self-maximization, as well as evokes a fear of self-expression, which hinders communication. In addition, teaching foreign languages in Ukraine is traditionally focused on written accuracy and translation. That is why the grammar-translation method is still applied by a considerable number of teachers.

Thus, using communicative approach becomes a lot more complicated, because learners are not willing to speak individually, nor do they want to express their

thoughts and opinions. Consequently, the teacher has to call on each student in order to maintain a decent level of communication. Being forced to speak may cause some anxiety, which doesn't contribute to building rapport in the classroom and affects students' performance.

While dealing with teenagers, teachers face the said difficulties; the process of teaching young learners is even more challenging due to children's bad behaviour and extensive use of their mother tongue.

Taking the above-mentioned into account, the necessity of implementing the eclectic approach arises, which is a teacher's use of techniques and activities from a range of language teaching approaches and methodologies [2]. Teachers should extract the essence out of a range of methods and approaches and use it in order to meet the aims of the lesson and the learners' needs.

Modern course books combine a mixture of approaches, which is beneficial for teaching process. But teachers must not forget that they teach the student, not the book. It is essential that students' needs should be put first and the curriculum should be tailored accordingly.

There are several approaches, which in our opinion should be used more often in order to improve teaching process:

1) **PPP (Presentation-Practice-Production)**. The constructions which are to help students communicate better must be presented and drilled before the main communicative activity. This will give students some practical knowledge and will put them into the framework in which they can operate easier. Clear instructions and pacing will reduce some of anxiety and stress and will motivate shy and timid students to participate. PPP is crucial while teaching young learners, as because of their lack of knowledge and experience, drilling often takes more time than communicative situation itself.

2) **TBL (Task-Based Learning)**. Using TBL may add more layers to the practice, due to its tight connections with real life. Teachers should know their students well in order to come up with interesting tasks, which will drag learners' attention. It will also work well while teaching students who are not willing to participate in discussion, but would rather use English for solving more practical

tasks. While applying this approach, we also develop students' critical thinking skills by teaching them how to find solutions to the real life situations.

3) **Teaching unplugged.** This approach is extremely useful while teaching non-interested students or when the teacher understands that the group needs some rest. It requires the teacher's good knowledge of their learners and the ability to communicate with them on personal level. By talking with students about their life, interests, perspectives, the teacher can naturally involve the majority of them into communication. Students like to discuss what they are interested in. The teacher then can easily attract their attention to some of the lexis or grammar related to the topic. This will show students the purpose for using certain words and constructions and they will memorize them much better.

As mentioned in the last two paragraphs, these approaches require from the teacher knowing their students well. This is one of the most important aspects of teaching. True teachers must be able to form meaningful relationships with their students in order to build trust and rapport.

Thus, while teaching Ukrainian learners, educators have to take into account their cultural and social background. The methods of EFL teaching are to be thoroughly analyzed and tailored according to the students' needs.

References

1. Culturally-based differences in child rearing practices by Marcia Carteret, M. Ed. Sep 30, 2013
URL: <https://www.dimensionsofculture.com/2013/09/how-individualism-and-collectivism-manifest-in-child-rearing-practices/>
2. Eclectic Approach | Teaching English | British Council | BBC. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/eclectic-approach>
3. Understanding collectivist cultures. How culture can influence behavior by Kendra Cherry. Updated October 31, 2018. URL: <https://www.verywellmind.com/what-are-collectivistic-cultures-2794962>

USING 'HABITS OF MIND' AND FOREIGN LANGUAGE FILM IN THE ESL CLASSROOM AS EFFECTIVE TEACHING APPROACHES

Todd A. Herring, Ph.D.

(Hefei, People's Republic of China)

ESL teaching theory and technology are distinctive entities designed to expand human comprehension, yet they share common characteristics that include

development, evolution, and effective applications with the goal of achieving desired results. Cinema has been part of western civilization since the 1890s, and over decades, its impact on cultures spread throughout much of the world. The revolutionary advent of digital information technology, despite its relative newness, is today's driving force of change in world societies. Individuals are impacted by both film and digital data in a myriad of ways, yet we should remind ourselves that these things do actually speak to our collective humanity.

Students, including those who study English as a second language (ESL), should be encouraged to develop effective habits of mind and to interact with one another in real-life settings with personal dialogue despite our immersion in today's global Information Age. With unfettered access to an array of digital technologies and the internet, it is an increasingly complex and interconnected world. It is now seemingly normal behavior for people to walk while looking at a cell phone in hand. Sometimes it seems like we have more conversations on the cell phone than in person. That is why it is essential for us to nurture some of our better human characteristics such as positive social interaction and the extension of empathy. Why not foster this process in the classroom?

One of the ways that people spend time interacting with one another is through film viewing. Sometimes movies can have a profound impact on people's emotions and viewpoints; they magically touch our hearts and establish personal meaningfulness in our lives. Motion pictures are an expansive way of story-telling that address human nature, experience, and the essence of being. In our mind's eye, we can envision scenes and dialogue from our favorite films with attention to detail and intonation. Both modern psychologists and spiritual-oriented people acknowledge the importance of images and visual stimuli as strong influences on human emotion and personal experience. For example, some psychologists still use tests that feature images when evaluating a person's perception and imagination, while in some places of worship, religious iconography plays a prominent role. More than singular images, motion pictures can have tremendous personal meaning to viewers. Film is the most powerful medium in our culture today.

This essay examines two recent trends in ESL learning on the periphery of ordinary classroom learning strategies, specifically the employment of habits of mind in a group setting designed to encourage the co-construction of knowledge, and ways visual film can be used to enhance both cultural and linguistic understanding. In “Habits of Mind in the ESL Classroom,” Maria Shu Hong Bee, Goh Hock Seng, and Kamaruzaman Jusoff share the results of qualitative data collected and analyzed from the in-class group reading sessions of six 12-year-old students in Malaysia [1]. They find that as students interacted with one another, they co-constructed knowledge, used critical and analytical thinking skills, and reorganized and restated their ideas as they completed academic tasks. In their problem-solving efforts, the students used several Habits of Mind (HoM) and even focused on one of them, thus strengthening Arthur L. Costa’s assertion that engaging HoM should be one of the learner outcomes in a teaching and learning classroom. Harlan D. Whatley’s aptly-named article addresses “The Effective Use of Motion Pictures in the ESL Classroom.” His helpful tips for incorporating film into an ESL curriculum are based on experience teaching at Raffles Design Institute at Boustead College in Tianjin, China, and feedback from 300 university students taking a Western culture course in Henan province. Film can be used in a variety of ways to address listening, speaking, reading, and writing skills while enriching students’ exposure to culture through its audio-visual story-telling qualities [6].

Twenty-first-century ESL theorists have removed the pressures that come with the old thinking that there must be “a right way” to teach a second language. Today, teachers are free to combine aspects of different teaching methodologies in their effort to address the needs of their learners. Innovation in education infers flexibility and creativity with student-centeredness in mind. In his research on human effectiveness and the characteristics of efficacious people, Costa (2001) elucidated sixteen HoM which people use to overcome learning obstacles and solve problems [2]. In the small group of primary school students in Malaysia described by Bee *et al*, students were asked to read English texts, first individually and silently, then they each received a question on a piece of the paper that they read aloud to their peers.

From that point, the students read the text together, and generated dialogue about it after considering the questions.

The students' behavior demonstrated numerous HoM such as "MoM4: Thinking flexibly," "HoM1: Persisting," and "HoM9: Thinking and communicating with clarity and precision." The most prominent one proved to be "HoM7: Questioning and posing problems." The researchers even identified a new habit of mind called "HoM17: Predicting," based on their observations of this little cohort. Through their discussions, students generated questions, responded to questions, and developed understandings "in the process of co-constructing meanings." HoM strongly complement the idea of collaborative constructivist learning that focuses on inquiry and is learner-centered. Teachers who chose to recognize the value of identifying and exercising HoM will have to make some prior decisions about their approach. They can identify the HoM first, and then develop an activity around it, or they can plan lessons for HoM that correspond to students' levels of SL development.

Collaborative reading combined with an awareness of HoM in the learning process is only one of many possible ways to augment the classroom experience. Another approach is through film. In his brief article, Whatley addresses some of the considerations when deciding whether to use short sequences or an entire film. A single-scene or selected scenes might fit a particular theme in a lesson plan. Short film segments can serve as good tools when focusing on a specific linguistic structure and language form. Classroom time limitations can pose as challenges, but some academics feel that the value of film outweighs them. Then there is the question of whether or not to show the film with language captions. Scholars like Kikuchi (1997) and King (2002) argue that captions are very useful in strengthening overall ESL comprehension [4; 5].

Teachers who incorporate film into their curriculum will also need to make selective choices among genres such as drama vs. documentary. Factors such as the age and emotional maturity of the students, and the subject matter, should be taken into account. Whatley concludes his article by describing some of the tasks that teachers and students can take on such as a pre-viewing task, a while-viewing task, and a post-viewing task such as an activity called "Fly on the Wall" in which students

reconstruct a movie scene in their minds. Students can talk about the film, write about their understanding of events, and find their own personal meaning in the story by sharing an experience from their own lives. Film can be “art imitating life,” and in some cases—documentaries for example—it can be “life imitating art.”

Although the article does not mention silent film, it seems plausible that even silent movies with subtitles could be a good way to strengthen recognition of written English coupled with the ideas expressed by the action in the film. One such film that could be effectively used in a middle-school classroom is the 1925 masterpiece *Poil de Carotte* by French filmmaker Julien Duvivier [3]. Jean Renoir, writing in *Le Figaro Litteraire*, remarked, “If I were an architect and I had to build a monument to the cinema, I would place a statue of Duvivier above the entrance.” Adapted from the stories of Jules Renard, the film tells the story of François, who is ridiculed as “Carrot Top” by his abusive family members. Generally ignored by his father, the red-headed freckled boy manages to find some adventure in the French Alps countryside while his brother, Felix, spends his time courting an opportunistic cabaret singer. The actors who portray François’s parents and house-keeper were masters of their craft, and the musical score is remarkably apropos for the storyline. The subtitles are available on the dvd in English, French, and German. The story of a neglected child can elicit empathy in students, yet this film also contains much humor and animated situations that will delight viewers of all ages. Students could answer questions, make comments, write commentaries, or re-enact scenes, or simply discuss the film as part of a classroom exercise.

The ideas on habits of mind and use of film as put forth in these articles could be combined together in a course curriculum such as an ESL class that is either based on the grade-level of students, or ESL combined with a theme such as business or history. Increased recognition of how students can cultivate effective habits of mind can help teachers as facilitators, and can result in students co-constructing knowledge in a cooperative way that exercises a range of cognitive behaviors that include questioning one another, “thinking out loud,” generating ideas, re-stating spoken thoughts, listening to peers, and empathizing with other students who might share a negative personal experience as part of the class dialogue about the reading. In

today's age of the image, it seems very logical to incorporate film into ESL curriculum as a powerful springboard to generate language understanding while also fostering personal meaning and cultural insight.

An ESL classroom learning approach can combine exercises that strengthen habits of mind with exposure to motion pictures. Goals that include language for communication, personal meaningfulness, and greater understanding of culture can be achieved through a holistic, multi-disciplinary approach that stimulates students' desire to learn English as a second language.

References

1. Bee, Maria Shu Hong, Seng, Goh Hock, and Kamaruzaman Jusoff. Habits of Mind in the ESL Classroom. *English Language Teaching* (November 2013).
2. Costa, Arthur L. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, Third Edition (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001).
3. Duvivier, Julien. Motion picture film, *Poil de Carotte* (1925).
4. Kikuchi Toshikazu. Implications of Teaching ASL to Japanese Hearing Students. *Nagoya University of Foreign Studies Journal*, 1997. See <http://www3.nufs.ac.jp/~kikuchi/08-nufs-journal.pdf>.
5. King, Jane. Using DVD Films in the EFL classroom. *ELT Newsletter*, Article 88, (February 2002). See <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>
6. Whatley, Harlan D. The Effective Use of Motion Pictures in the ESL Classroom. *Researchers World* (July 2012).

EXPLORING THE USE OF ANTI-PROVERBS

Lilia Herța, Oxana Golubovschi

Ion Creangă State Pedagogical University

(Chisinau, Republic of Moldova)

One can gain more insight into proverbs by comparing them to other related expressions such as idioms, sayings, aphorisms, maxims, metaphors and anti-proverbs, because the distinct features of proverbs can be identified in relation to other expressions of the similar type. This is also important for this study so that proverbs are not confused with their neighbours.

Annette Sabban [1, p. 83] distinguishes two types of proverb variation: expression variants and new creations. Expression variants are proverbs that differ in one or more expressions but keep the same meaning due to the synonymic nature of the varying words. It follows that anti-proverbs have to belong to the category of new creations, since they are “the results of deliberate proverb innovations that may or

may not negate the truth of the original piece” [2, p. 134]. These innovations can be substitutions of essential parts of an existing proverb or reversions of its original meaning. In most cases, the original structure remains the same, since aspects like “alliteration, rhyme, paronomasia, metaphor and many others are very effective for carrying different ideas to the society in a very compact form and thus provide the possibility of making changes in traditional English proverbs” [3, p. 379]. Even though proverbs are said to be fixed expressions, they are flexible in the sense that they allow creative play with their language as speakers have been changing the language and the message of proverbs or the way it is used to create humour and irony. This has resulted in the formation of anti-proverbs that are —parodied, twisted, or fractured proverbs that reveal humorous or satirical speech play with traditional proverbial wisdom [2, p. 137]. The term anti-proverb that is widely accepted by scholars is coined by Wolfgang Mieder who has published several collections of anti-proverbs. It is not a term that is against the concept of proverb. Proverbs are still very useful and valuable in modern society and anti-proverbs that have become new proverbs appropriate for the modern age question the wisdom of proverbs and play with the proverb to create humour [2, pp. 145-146]. As well as these, anti-proverbs can simply be proverb variation in terms of wording to fit a particular context better. They show that proverbs have never been considered absolute truths and holy expressions. Mieder claims that anti-proverbs are as old as proverbs themselves and they are becoming more popular through mass media and internet [2, pp. 145-146].

The truth of a proverb can be questioned by adding —but followed by a short commentary (e.g. money talks but nobody notices what kind of grammar it uses); by adding —may be to a positive statement and —may not to a negative statement (e.g. money may not buy happiness but most of us are willing to make the experiment); by asking a question related to the truth of the proverb (e.g. if love is blind, how can there be love at first sight?); by changing a positive proverb statement into a negative one and vice versa (e.g. politics doesn’t make strange bedfellows – marriage does; putting off for tomorrow what you can do today has one advantage: you may be dead tomorrow and then you won’t have to do it); and by introducing a proverb with phrases such as —used to, —in the good old days, —there was a time and after the

proverb, using phrases such as —nowadays, —then, —now (e.g. there was a time when a fool and his money were soon parted but now it happens to everybody) [2, p. 178].

The common types of proverb alterations are: (1) replacing a single word as in *A good beginning is half the bottle*; (2) substituting two or more words as in *One man's meat is another man's poison*; (3) changing the second part of the proverb as in *If at first you don't succeed, give up*; (4) adding new words as in *An apple a day keeps the doctor away and an onion a day keeps everyone away*; (5) adding literal interpretations, as for example *When one door shuts, another opens* which means that you live in a drafty house; *Where there's smoke, there's pollution*; (6) punning through the use of a word that is polysemous or two words that are homonymous as in *Where there's a will (referring to future) there's a wait and time is money as the man said when he stole the patent lever watch*; (7) miscellaneous that involves word-repetition as in *The man who lives by bread alone, lives alone* or the mixing of two proverbs as in *A penny saved gathers no moss* and (8) simultaneous employment of several methods in which the original text becomes almost unrecognizable with the survival of few words as in *When the boss tells a joke, he who laughs, lasts* [2, p. 177].

The popular proverb structures that have become the baseline formulas for many proverb alterations are —One X is worth a thousand Y's, —Where there's X, there's Y, One man's X is another man's Y, —An X a day keeps the Y away, —A(n) X in the hand is worth Y in the bush, —An ounce of X is worth a pound of Y, and —different X's for different Y's [184]. To illustrate, the proverb parodies based on the proverb *An apple a day keeps the doctor away* are: *a chapter a day keeps the devil away*; *a crisis a day keeps impeachment away*; *a joint a day keeps reality away*; *a laugh a day keeps the psychiatrist away*; *a strike a day keeps prosperity away*; *an effort a day keeps failure away* [2, p. 189].

Anti-proverbs in particular are important for studying as they are frequently used in every domain of life. For this reason, anyone learning English should have an active knowledge of proverbs so that they can recognize the changes made in them to understand the underlying message.

References

1. Mieder, Wolfgang. (1993). Proverbs are Never out of Season. Popular Wisdom in the Modern Age. Oxford: Oxford University Press. 245 p.
2. Sabban, Annette. (1991). Die dümmden Bauern haben nicht mehr die dicksten Kartoffeln – Variationen von Sprichwörtern und als Text. In: Annette Sabban & Jan Wիրrer (eds.). *Sprichwörter und Redensarten im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Westdt, Verlag 255 p.
3. Valdeva, Tatiana. (2003). Anti-Proverbs or New Proverbs: The Use of English Anti-Proverbs and Their Stylistic Analysis. *Proverbium*, 20. 390 p.

TEACHING FOR INCREASED STUDENT ENGAGEMENT AND INTERACTION

Shaun Hicks

University of Colorado (Boulder, USA)

Ternopil National Economic University (Ternopil, Ukraine)

Finding reliable teaching methods to increase student engagement and interaction have always been crucial in language acquisition, but have recently become more important than ever as our students are situated in the midst of 21st century professional careers and the rapidly-changing world of technology. The workshop and demonstration class provided models successful teaching strategies that promote accuracy within the target language being taught (grammar) in an inviting way, are interactive and intrinsically motivating as possible and are embedded in meaningful communicative contexts. As most teachers of English already know, grammar often carries a reputation as being tedious and dry, and is taught completely separate from other skills, where Stevick (1998) notes, “Difficulties with grammar cause more discouragement and drive away more students than anything else in our profession” [1, p.192]. Further, this workshop will reiterate the importance of using creative, original materials when teaching new grammar material, which can contribute towards rejuvenating the teacher’s role in the classroom and may increase classroom community overall.

This workshop consists of three main parts: 1) An overview of the current challenges we face as English- language teachers of instructing and motivating 21st-century students, along with a call to action for more interactive and engaging methods of teaching within the university setting 2) A demonstration class, displaying a “guided discovery” approach to learning grammar, with a reflection of

the stages and rationale of the lesson, and 3) A review of the methods and approaches covered, along with other materials that can be used to stimulate increased participation and interest among students. The demonstration class is divided into seven stages and focuses on the grammar constructions “be used to” and “get used to”, using completely self-designed and original material. Stages within the demonstration lesson are as follows: 1) “Lead-In” 2) “Reading for Gist” 3) “Gist Task” 4) “Language Focus- meaning/form/pronunciation 5) “Controlled Practice” 6) “Freer Practice” and 7) Delayed Error Feedback. The rationale of dividing one lesson into seven stages, oriented around the grammar constructions of “be used to” and “get used to” supports the notion that, “once a student becomes aware of a particular grammar point or language feature in input- whether through formal instruction, some type of focus-on-form activity, or repeated exposure to communicative use of the structure- he or she often continues to notice the structure in subsequent input, particularly if the structure is used frequently.” [1, p.195]. Through designing our own materials that are original, personally meaningful and present the target language in several realistic and valuable communicative contexts, we may further inspire our students to further invest into the material and to take steps toward becoming lifelong learners of English.

References

1. Snow, D. (2006). *More Than a Native Speaker: An Introduction to Teaching English Abroad*. Alexandria, VA : Teachers of English to Speakers of Other Languages.

THE NOTION OF MULTILINGUALISM IN FOREIGN SCIENTIFIC DISCOURSE

Tetiana Holovatenko

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine)

Ukrainian education is currently undergoing a series of reforms aiming at its integration into the European Higher Education Area [6]. One of the national priorities in this process is quality assurance of teacher training [7]. At the same time, pedagogical education faces different challenges between social inquires and the need to respond to them quickly. For instance, a diverse population of Ukraine should be

taken into account in teacher training process. Unfortunately, both Ukrainian policy makers and universities have developed weak tools of responding to multicultural and multilingual environment in teacher training process due to lack of understanding of the notion of multilingualism. At the same time, the EU has accumulated considerable experience in not only responding to multicultural and multilingual environment in teacher training process, but also providing multilingual education. Therefore, our **aim** is to analyze a multidimensional notion of multilingualism in foreign scientific discourse and outline the main dimensions of its understanding in the European legislation and scientific discourse.

The main source of understanding the notion of “multilingualism” is its legislative framework. In 1999 UNESCO introduces the notion of “multilingual education” as using at least 3 languages in education (“...mother tongue, a regional or national language and an international language of education” [3, p. 17]). Thus, by definition this notion is interpreted as an offer of languages in education. We find this interpretation somewhat ignoring other social and individual factors influencing education.

The Council of Europe defines multilingualism as “...presence in a geographical area ... of more than one ‘variety of language’ [5]. This definition is focused on the geographical dimension of the notion, rather than other characteristics of multilingualism or correlation between languages or their varieties.

The most comprehensive view on the notion of multilingualism in the context of European language policy is presented by the European Commission through “A New Framework Strategy for Multilingualism” (2005). This document sees it through both person’s ability to speak different languages and “...co-existing of different language communities in one geographical area” [1, p. 3]. Rita Franceschini supports this view on the notion and adds it is about the ability of society, institutions and individuals to use more than one language in everyday communication [4, p. 346].

Talking about the social dimension of the notion of multilingualism, some scholars state that a society can be bilingual or multilingual, but individual groups of people will not be bilingual or multilingual [8, p. 48, 199]. This idea introduces a new point of view on the notion of multilingualism. This phenomenon is

multidimensional, yet focused both on social and individual levels, as it has been mentioned above.

Jason Cenoz analyzed both levels of multilingualism in the context of linguodidactics. On the societal level the scholar distinguishes additive and subtractive multilingualism. Additive multilingualism is regarded as learning a foreign language with further increasing proficiency in the mother tongue [2, p. 5-6]. Subtractive multilingualism is about replacing the native language with a foreign language [2, p. 5-6].

At the same time, analyzing individual level of multilingualism, Jason Cenoz takes into account foreign language proficiency level. Thus, there is balanced and non-balanced multilingualism [2, p. 6].

Our review of the main points of view on the notion of multilingualism allows us to state that there are 2 levels of it: individual and societal. Individual multilingualism varies in terms of language fluency, correlation between languages spoken and the mother tongue. Societal multilingualism is analyzed in large-scale (whole country) and small-scale (geographical region). At the same time, the idea that a multilingual country can have monolingual citizens should be taken into account. Having said that, multilingualism, as a multidimensional notion is analyzed in terms of geography, linguistics, educational sciences, sociology and linguodidactics. The EU experience on understanding the notion of multilingualism and elaborating on it can become a basis for its implementation in Ukrainian discourse on both legislative and scientific level.

References

1. A New Framework Strategy for Multilingualism from 22.11.2005 №COM (2005) 596 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF> (Retrieved on 15.02.2019).
2. Cenoz, J. Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2013. pp. 3-18. DOI:10.1017/S026719051300007X.
3. Education in a Multilingual World. UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> (Retrieved on 15.02.2019).
4. Franceschini, R. Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal. Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts*, 2011. Vol. 95. P. 344-355.
5. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Executive Version, 2007. URL: <https://rm.coe.int/16806a892c> (Retrieved on 15.02.2019).

6. Law of Ukraine "On Higher Education" from 01.07.2014. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/annot/en/1556-18> (Retrieved on 15.02.2019).
7. Rashkevych, Yu. National priorities in higher education. *International Informational Week of Erasmus+ Programme*, 05-11. 11. 2018. Kyiv. URL: <http://erasmusplus.org.ua/images/phocadownload/infodays/Erasmus%20priorities.pdf>.
8. Stojan, N., Miletić, I. Multilingualism in Luxembourg. *International Journal of Current Research*, 2017. №3. P. 48198 - 48208.

СУЧАСНІ НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Наталія Грабовська

Національна академія внутрішніх справ

(м. Київ, Україна)

Процес методики вивчення іноземних мов завжди зорієнтований на пошуки найбільш практичного методу навчання. Кожен метод за певних умов має свою цінність, а також позитивні та негативні риси. Проте, всі ці методи завжди перебувають в прямій залежності від соціальних потреб суспільства, які впливають на вибір іноземної мови, мету і зміст навчання.

Зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають швидкого та ефективного опанування іноземними мовами. Тому іноземна мова є обов'язковим елементом професійної підготовки. Експерти різних галузей зацікавлені у високому рівні володіння мовою. Від цього залежить можливість успішної співпраці з іноземними представниками та особистісне професійне зростання. Адже якщо представник фірми не говорить мовою свого клієнта, він часто втрачає прибуткове замовлення. Ці вимоги призвели до повторного перегляду традиційних способів викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. ЗВО почали працювати над тим, щоб інвестувати максимум часу, зусиль та величезні ресурси для забезпечення різних способів навчання. Головною метою яких є бажаний рівень володіння мовою. Через це важливим є огляд та опрацювання основних нетрадиційних методів з метою використання їх можливостей для поліпшення рівня університетської освіти з іноземної мови.

Найбільш ефективні методи навчання іноземних мов виникли в англomовних країнах – США та Великобританії. Вони об'єднують комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, їх цілеспрямованість, змістовність і спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви, свідчить про високий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Найбільш популярним методом, який застосовується за кордоном, є метод повної фізичної реакції (Total Physical Response Method) [3]. Він розроблений професором психології Дж. Ашером, який стверджує, що узгодження мовлення та дії відіграє основну роль у навчанні іноземної мови. Адже цьому сприяє фізична (моторна) активність учнів. Особливістю цього способу є те, що особлива увага зосереджена на лексичному значенні, а не на формі мовних одиниць. Але будь-який метод потребує інтеграції з іншими методами з метою досконалого вивчення мов.

Цікавим та не менш ефективним є сугестивний метод навчання (метод навіювання). Основоположник цього підходу Г. Лозанов, вважає, що саме сугестивна дія вчителя сприяє зменшенню страху, побоювання можливих помилок, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та «мовного бар'єра» [2, с. 18]. Безумовно, це сприяє організації іншомовного мовленнєвого діалогу. На жаль, використання у навчальному процесі значних за обсягом текстів-полілогів часто є суттєвим недоліком цього методу.

Важливо пам'ятати, що доцільність використання того чи іншого методу визначається не лише рівнем знань учнів, але й психофізіологічними особливостями певного вікового періоду та умовами навчання.

До найсучасніших інноваційних методів сьогодні відносять: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціях, метод групових пазлів,

метод рольової гри, метод «case-study» (робота над проблемними ситуаціями, студенти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії).

Головне завдання кожного з цих методів – навчити студентів планувати свій час, вміти аналізувати власний навчальний успіх, працювати в команді, планувати етапи роботи, креативно мислити та з користю використовувати веб-ресурси.

Зразковим прикладом є метод сценарію (storyline method) заснований на поєднанні запланованих заздалегідь навчальних програм – наприклад: Злодій – Крадіжка – Покарання з ідеями та груповою роботою учнів. Отримуючи «імпульси» від вчителя (так звані опорні запитання), учні створюють свій діалог, покладаючись на знання й вміння працювати в парах. Основне завдання цього підходу – самоорганізація студентів, креативне мислення, систематизація та презентація роботи.

Метод навчання по станціях є навчальною технікою, при якій студенти працюють над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді станцій (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями). Ключовою рисою цього підходу є відповідність завдань індивідуальним особливостям студентів та можливостей диференціації.

Як бачимо, розвиток науки, впровадження нових технологій спричинило появу нетрадиційних методів, які сьогодні є достатньо розповсюджені та популярні. Звичайно, кожен метод має свої позитивні сторони та недоліки, але всі вони успішно функціонують за умов коректного застосування. Можна стверджувати, що нетрадиційні методи є важливим, а головне дієвим надбанням для методики навчання іноземних мов.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ, 2007. 616 с.
2. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов ХХ століття. Київ, 2010. № 2. С. 18-22.
3. Особливості викладання англійської мови наукового спрямування у немовному ВНЗ України / А. Біліченко. Київ, 2013. № 12(114). С. 47-52.
4. Ляшенко Л. Тема «Англійська мова» у сфері досліджень науковців вищої школи України. *Вища школа*, Київ, 2018. № 3. С. 51-61.

PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR TEACHING PRACTICE

Olha Datskiv

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine)

Bachelor level programmes at the Faculty of Foreign Languages of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University offer students the possibility of having direct contact with the state educational system during their teaching practice. This experience contributes greatly to the development of their methodological competence – ability and readiness to implement all types of professional methodological activities in foreign language and culture education [1, p. 12].

Pre-service English teachers are required to teach English as a foreign language in the seventh semester of their four-year programme. During the practice, students have to observe the way their mentor conducts his/her teaching activities (2-3 lessons) and to teach 12 classes in English and World literature to an assigned group of students. The trainees are engaged in various teaching activities, which challenge them both professionally and personally. This helps the students deepen their understanding of the fact that subject matter knowledge, pedagogical skills and attitudes represent salient and interconnected elements within the teacher education field [2, p. 378]. Reflection while practice teaching (in action) is supplemented with reflection after the practice (on action) [3]. The importance of reflection as a condition of quality in teaching and professional development is constantly suggested in research studies [2; 3; 4]. Reflection can be conducted in different forms: focus groups discussions, journals, portfolios, videos etc.

Reflection videos help students to visualize the challenges they have overcome during their teaching practice, self-evaluate their teaching abilities, and to develop their reflective skills. Being a reflective teacher implies that one is self-critical about the level of one's pedagogical and subject-matter knowledge and the suitability of one's teaching strategies in a certain teaching context [2 , p. 379].

The course in English language teaching methodology provided the students with valuable information regarding the personal and professional characteristics that

make an effective teacher. During their teaching practice, students should demonstrate pedagogical, content and curricular knowledge and good classroom management techniques. In addition, teachers need to be positive, confident, motivated, patient, warm or supportive. Therefore, one could conclude that, for teachers, reflection aimed at development of their personal and professional characteristics is of paramount importance.

The research was undertaken in order to investigate pre-service trainees' perceptions of their teacher training experience in February 2019. 40 fourth-year students had been asked to submit three-minute videos describing their teaching practice. The content of the video was based on 10 open-ended questions; the answers were analysed both qualitatively and quantitatively. The questions are presented below:

Student video questions

1. What is your name?
2. What is the name of the school where you had practice teaching?
3. What grade (-s) did you teach in?
4. Were you prepared for school practice?
5. What aspects of teaching were you not ready for?
6. What was the biggest challenge you encountered?
7. Did you use any additional resources and materials in your teaching?
8. What university classes were helpful in preparation for your teaching practice at school?
9. What would be your advice for ELT Methodology lecturers at the university?
10. What would be your advice for the 3-rd year pedagogical university students regarding their learning in ELT Methodology course?

Ninety-four percent of respondents concluded they had been prepared for school practice. However, the students suggested various possibilities of improvement. These elements can be grouped according to three categories: pedagogical knowledge (be able to motivate one's students, make use of a variety of teaching techniques, be able to control the classroom, employ various grouping techniques, create a positive learning environment and use differentiated teaching strategies), subject-matter

knowledge (grammar and vocabulary), development of their personal qualities (be friendlier, less nervous, motivated).

Student-teachers have provided various examples of challenges that they encountered during their teacher training practice: adapting teaching resources to the learners' needs and their language level, managing disruptive behaviour, time management, earning learners' respect and encouraging learners to communicate. All of them used additional resources and materials to engage students in the learning process.

Reflecting on their past learning experiences, student teachers mentioned courses in English, phonetics and grammar, methodology that were the most helpful in preparation for their practice. However, 86% of the student-teachers suggested that the number of hours allocated to a course in English teaching methodology is not sufficient. They advised the 3-rd year students to learn as much as they can in class before going to practice teach at schools.

The responses given by the student-teachers indicate that they are diligent learners who would like to further develop their knowledge, skills and attitudes toward teaching. A reflective video has proved to be an efficient tool for providing feedback to university administrators and lecturers. This feedback is necessary because it helps the university to identify curriculum improvement areas.

References

1. Maiier, N., Ustymenko, O. Modern methods and technologies for developing pre-service foreign language and culture teachers' methodological competence. *Advanced Education*, Issue 10, 2018. P. 12-20.
2. Pop, R. Understanding pre-service trainees' perceptions of their teacher trainee experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Issue 209, 2015. P. 378-382.
3. Schön, D. The reflective practitioner: How professionals think in action. *Basic Books*, New York, 1983. 384 p.
4. Zadorozhna, I. Reflective foreign language teaching and learning of university students. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2017. № 4. С. 6-12.

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ НА МАТЕРІАЛАХ ІНТЕРНЕТ-НОВИН

Олена Давиденко, Ольга Пономаренко

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

(м. Ніжин, Україна)

Метою навчання читання є формування компетентності в читанні, а саме здатності «читати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах опосередкованого спілкування» [3, с. 18]. Варто зазначити, що початковий етап формування мовленнєвої компетентності в читанні триває один рік і відповідно до рівнів володіння мовленням, представлених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, на кінець першого року навчання студенти мають досягти рівня розвитку мовленнєвої компетенції в читанні не нижче B2 («незалежний користувач»). Це означає, що студенти повинні вміти читати статті та повідомлення з сучасних проблем, автори яких займають особливу позицію або мають особливу точку зору, а також розуміти сучасну літературну прозу [4]. На цьому рівні студенти можуть читати з високим ступенем самостійності, адаптуючи стиль і швидкість читання до різних текстів і цілей, вибірково використовуючи відповідні довідкові джерела [1].

Обираючи матеріал для читання потрібно зважати на такі вимоги до текстів, як сучасність, доступність, зразковість, змістовність, цікавість, дискусійність, різнобічність, студентоцентрованість, відповідність рівню підготовки студентів тощо. Від повноти забезпечення цих умов буде залежати мотивація читацької діяльності й активності студентів. Також, при виборі текстів для читання та розробці методичних рекомендацій до них потрібно пам'ятати про ті навчальні функції іншомовних текстів, які сприяють успішному формуванню комунікативної компетентності, а саме:

- 1) функція збагачення і розширення лексичних знань;
- 2) функція тренування (вправляння в читанні);
- 3) функція розвитку усного мовлення;
- 4) функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння [5].

Усім вищезгаданим вимогам відповідають матеріали англомовних Інтернет-новин News in Levels та Breaking News English, тематика яких відповідає модулям базового підручника з англійської мови для першого курсу. Вибір цих ресурсів обумовлений ще й тим, що кожна новина у них адаптується за рівнем складності, що відповідає врахуванню принципів індивідуалізації та диференціації навчання іноземних мов.

Відповідно до сучасних вимог, вправи для розвитку вмінь читання як виду мовленнєвої діяльності мають бути комунікативними (умовно-комунікативними) та вмотивованими, а також виконувати дві основні функції: допомагати читачам зрозуміти конкретний текст та допомагати їм розвинути необхідні стратегії та вміння, що сприяють розумінню інших текстів. У сучасній методиці робота з навчальним текстом проходить три основні етапи: передчитання, читання та післячитання або дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи [2].

Викладачами Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (далі НДУ) були розроблені методичні рекомендації, у яких представлені вправи на розвиток умінь читання як виду мовленнєвої діяльності, а саме, читання з метою розуміння основної інформації тексту, пошуку конкретної інформації, детального розуміння та подальшого використання в інших видах мовленнєвої діяльності. Вправи націлені на змістовий аспект читання і передбачають розвиток умінь, які забезпечать повноту та глибину розуміння тексту, а саме: вміння виділяти окремі елементи в тексті, вміння узагальнювати факти, вміння співвідносити окремі частини тексту, вміння встановлювати головну ідею тексту, прогнозувати розвиток текстової інформації, оцінювати зміст та інтерпретувати текст тощо.

Розроблений комплекс вправ був успішно впроваджений у навчальний процес студентів-першокурсників факультету іноземних мов НДУ і дозволив активізувати процес формування компетентності в ознайомлювальному та пошуковому читанні студентів. Таким чином, запропонована в методичних рекомендаціях схема роботи над текстом новин в три етапи робить читання вмотивованим, може включати вправи на розвиток усіх умінь читання як виду

мовленнєвої діяльності та передбачає забезпечення принципу взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. Київ: «ІНКОС», 2006. 248 с.
3. Борецька Г. Е. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*, 2012. № 3. С. 18-27. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_3_5. Назва з екрана.
4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) / [проект / колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей та ін.]. Київський державний лінгвістичний університет, 2001. 245 с.
5. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 1985. №3. С. 18-22.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПРИКЛАДІ ІСТОРІЇ АМЕРИКАНСЬКОГО ПРЕЗИДЕНЦІАЛІЗМУ ПРИ ВИВЧЕННІ КРАЇНОЗНАВСТВА США

Оксана Дерев'янюк

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Підготовка висококваліфікованих фахівців, які усвідомлюють необхідність реформування традиційного формату організації навчального процесу, здатні втілювати інноваційні ідеї стало нагальною потребою. На це спрямована нова програма з методики навчання англійської мови, розроблена в рамках спільного проекту МОН України і Британської Ради. Пошук новітніх та удосконалення існуючих методик навчання студентів у підготовці до їхньої майбутньої викладацької діяльності, формуванням у них необхідних професійних компетенцій стають визначальними у поліпшенні якості викладання та професійному розвитку викладачів іноземних мов. Серед ключових компетенцій – соціокультурна компетентність, критичне мислення, креативність та когнітивна гнучкість, у формуванні яких істотним видається використання країнознавчих знань і вмінь.

Викладаючи на факультеті іноземних мов теоретичну дисципліну «Країнознавство Великобританії та США», намагаюся подавати студентам багатий фактологічний матеріал з історії країн, мова яких ними вивчається.

Історія президенціоналізму в США дає змогу простежити на широкому історичному тлі генезу становлення та розвитку державності в США. Це має принципове значення для осягнення історії та менталітету американської нації, дозволяє сформуванню ціннісної її сприйняття, соціокультурну компетенцію. Доцільність такого підходу об'єктивує й потреба запозичення багатого досвіду США, як батьківщини інституту президенства, для розуміння перспектив реформування цього політичного інституту в Україні. Адже апробована в США президентська форма правління республіканського зразка вважається однією із найбільш ефективних в історії людства.

Ці ідеї є наскрізними при вивченні практично всіх тем із країнознавства США. Так, вивчаючи державний устрій країни, широко аналізуємо генезу становлення держави від першої успішної колонії (1607), прийняття Декларації незалежності США (1776) аж до нового внутрішньо економічного курсу Д. Трампа. Змістовному сприйняттю цієї історії сприяє ознайомлення студентів із інавгураційними промовами американських президентів. Перший із них – Дж. Вашингтон на інавгурації у Нью-Йорку (30.04.1789 р.) сформулював свій обов'язок як «спробувати встановити нову політичну владу, котра слугуватиме основою для вільної і процвітаючої республіки». Далі, аналізуючи діяльність усіх 45 президентів США, звертаємо увагу й на те, що крім основних успіхів на посадах, перші особи держави зазнавали й невдач. Не випадково тому окремі президенти увійшли до історії із різними прізвиськами, зокрема «Чесний Ейб» (А. Лінкольн), «Тихий Кел» (К. Кулідж), «Хитрючий Дік» (Р.М. Ніксон) та ін. Жваву дискусію на заняттях спричиняє виокремлення та аналіз крім основних досягнень того чи іншого президента, його невдач та їх причин. Інтерес викликають біографії президентів, їх особисте життя, оцінка сучасниками та вшанування пам'яті, чому присвячуються індивідуальні науково-дослідні завдання студентів.

При цьому акцентуємо увагу на факти, які пов'язують американських президентів з Україною, чи проводимо історичні паралелі. Найбільш актуальною видається позиція США щодо України на часу проголошення та становлення її незалежності. Показовою є неоднозначна щодо України політика

президента США Дж. Г. У. Буша, який 01.08.1991 р. виступив у Верховній Раді України з промовою, де висловлювався за збереження СРСР. Пояснюють це стурбованістю перспективою неконтрольованого розпаду Союзу та можливістю ядерної війни на пострадянському просторі. І, головне, Дж. Буш керувався своїми національними інтересами. Проте, адміністрація Буша доклала значних зусиль до міжнародного визнання України: 25.12.1991 р. визнала незалежність, а 03.01.1992 р. встановила дипломатичні відносини.

Незважаючи на те, що президентська каденція Б. Обама розпочиналася під гаслом «Президент нації», а рівень довіри до нього сягав 78 %, саме при ньому відбулося перезавантаження стосунків між США і Росією, що дало підстави останній «зробити висновок про слабкість США і Заходу та розпочати військову кампанію проти України». У свою чергу, чинний президент США Д. Трамп не тільки продовжив, а й посилив ініційовану його попередником політику санкцій США проти Росії. Адміністрація Д. Трампа вважається «однією із найбільш проукраїнських у сучасній історії США». Чинний президент не тільки продовжив політику дипломатичної, військово-технічної допомоги Україні, а й підтримав рішення надання Україні оборонного озброєння. Д. Трамп ініціював збільшення фінансової допомоги Україні до 620 млн. дол., що відображено в загальних військових витратах у бюджеті США на 2018 рік [1].

З огляду на новітній виборчий процес, зацікавлення викликає й той факт, що не всі президенти прийшли до влади через вибори, зокрема 38-й президент держави Дж. Форд, якого здебільшого вважають «випадковою» людиною на цій посаді. Ця посада скоротила віку 25-му та 35-му президентам Америки В. Мак-Кінлі та Дж. Ф. Кен.

Загалом, вивчення історії американського президенціалізму спрямоване на системне вивчення країнознавства США як невід'ємного компоненту формування професійних компетенцій фахівців у галузі англійської філології. Компетентнісний підхід сприятиме їх подальшій усвідомленій особистій участі у створенні умов для входження нашої держави до світового та європейського простору через модернізацію освіти.

Література

1. Американський президенціоналізм: інститут глави держави в США у персоналіях від зародження до сьогодення. *Біографічна енциклопедія* / О. В. Бабкіна, С. М. Дерев'янка, М. П. Требін та ін., за наук. ред. Н. М. Хоми. Львів: Новий Світ-2000, 2018. 369 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОПРАЦЮВАННЯ АНГЛІЦИЗМІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА МОВА З ПРАКТИКУМОМ»

Ольга Деркачова

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Запозичення є важливою складовою лексики будь-якої мови. Це свідчення її розвитку, ознака того, що мова жива, що нею активно послуговуються. Англiцизми на сучасному етапі найбільш запозичувані українською мовою, що зумовлено міжнародним статусом англійської мови, а також інтеграцією України у міжнародний політичний, економічний та культурний простір. На сьогодні вони становлять 75-80% всіх запозичень. Захоплення українцями вивченням іноземних мов, зокрема англійської, збільшення кількості людей, які знають цю мову, активне користування інтернетом сприяє тому, що англiцизмів у нашому мовному просторі стає дедалі більше. Також вони наявні в освітній сфері: освітній хаб, воркшоп, інклюзія, лепбук, хакатон, коворкінг, мультиборд.

Іншомовні запозичення вивчаються студентами спеціальності «Початкова освіта» у межах теми «Лексикологія». Особливу увагу звертаємо на англiцизми, оскільки їх чи не найбільше у повсякденному мовленні студентів, а також у сфері їхньої майбутньої професійної діяльності. Освітні реформи, запровадження НУШ спричинило появу чималої кількості іноземної термінології, яку майбутньому вчителю необхідно знати та розуміти.

Пропонуємо вправи, які допомагають не лише засвоїти англiцизми студентами-початківцями, а й закріпити навички їх правильного використання.

Вправа 1. Виконайте тестові завдання.

1. Слово «спам» походить від англійського spam і означає:

- А) масову розсилку електронних рекламних листів без дозволу адресата;
- Б) масову розсилку електронних листів з дозволу адресата;
- В) масову розсилку електронних листів адресатом;
- Г) електронне листування.

2. Слово «тег» походить від англійського *tag*, що означало первісно:

- А) ярлик; Б) завдання; В) закладка; Г) вправа.

3. Жанр масової літератури, що створюється за мотивами відомого художнього твору його шанувальниками, - це

- А) фанфік; Б) кавер; В) тег; Г) спам.

4. Хештег – це:

- А) # ; Б) @ ; В) * ; Г) '

5. Контент – це:

- А) зміст; Б) порядок; В) тег; Г) хештег.

Вправа 2. Перекласти українською слова: gadget, briefing, banner, chat, login.

Ввести у речення.

Вправа 3. Прочитайте англійські слова, подумайте, як вони функціонують в українській мові та що означають:

Eye stopper, book slam, book tube, so working, long read, fan fiction, fic writer.

Вправа 4. Пригадайте правила про правопис складних слів. Подумайте над правописом таких англіцизмів: флеш/моб, диск/жокей, поп/музика, сторі/те(л, лл)інг, бу(л, лл)інг (скористайтеся книгою Дмитра Данильчука «Український правопис: роздоріжжя і дорговкази»).

Вправа 5. Перейти за кодом¹. Знайти словник НУШ, Виписати неологізми-англіцизми. З'ясувати їхнє походження та значення.



Вправа 6.

Прочитайте речення, знайдіть нещодавно запозиченні англіцизми, подумайте, що вони означають.

1. Нетикет було створено для комфортного співіснування в інтернет-просторі.
2. Вона писала про все: про те, що їла, які сні бачила, які місця відвідала, але цього було мало, щоб стати справжньою хайперкою.
3. Ні, це не хайп, це моє життя та мої стосунки.

¹ Генератор кодів - https://www.qr-code-generator.com/a1/?gclid=Cj0KCCQjwsZ3kBRcnARIsAIuAV_Tyx8bHdj0mV-TQiDgxPp_0pA3aLdWnUiP43gQJnGx9-Kk_uBvzdiwaAsaDEALw_wcB

4. *Не пиши мені, будь ласка, більше у директ.*

5. *Булінг – це проблема не лише українських шкіл; важко жити, якщо ти інший.*

Вправа 7. Прочитайте текст. Які воркшопи ви знаєте? Як правильно: воркшоп чи воркшопу? Чому? Знайдіть помилки. Зробіть фонетичний аналіз виділених слів.

«Воркшоп (англ. workshop)

Воркшоп – навчальний захід (нарівні із семінарами, курсами, майстернями), на якому учасники отримують знання самостійно. Дослівний переклад терміну – «робоча майстерня».

Основні відмінності воркшопа від заходів іншого типу – висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, актуальний досвід й особисте переживання. **Експерт**, ведучий, керівник воркшопа допомагає учасникам визначити мету, завдання високопродуктивної майстерні, підбирає методи та прийоми для активного дослідження.

Учасники **використовують** особистий досвід і професійні знання та вміння, наявні в них із теми воркшопа. Вони **діляться** ними з іншими учасниками заходу. Ведучий уміло контролює процес, спрямовує діяльність групи.

Мінімальна тривалість воркшопа – половина дня. Максимальна – п'ять-сім днів. Основні методи і прийоми – аналіз і розбір ситуацій, створення проектів і презентацій, «мозковий штурм», параметричний практикум, виконання індивідуальних і групових вправ. Теоретичні «вкраплення» у вигляді лекцій застосовуються дуже рідко й у мінімальному (необхідному для повного висвітлення теми) обсязі. По закінченні воркшопа у групи є певний інструментарій, модель поведінки в конкретній ситуації.

При такій формі навчання наголос **робиться** на динамічне знання. Відповідальність за результат навчального процесу розподіляється між учасниками й ведучим. Кожний учасник воркшопа отримує індивідуальне рішення конкретного завдання. Результативність заходу визначається внеском учасників»².

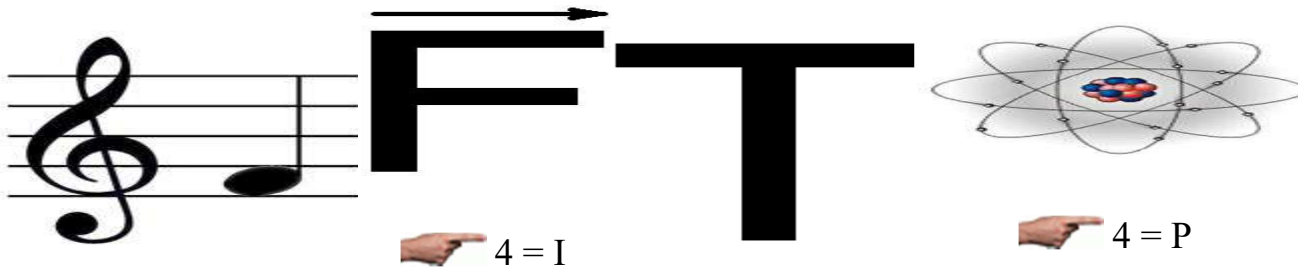
Вправа 10. Створіть каліграми слів «коворкінг», «хакатон».

Вправа 11. Робота з ребусами. Відгадати зашифроване слово. Згенерувати свої ребуси³: інклюзія, лепбук, тренінг.

² <http://osvita.ua/add-education/glossary/7701/>

³ Генератор ребусів -

http://rebus1.com.ua/index.php?item=rebus_generator&skip=1&mode=1&slovo=%D4%C0%D1%C8%CB%B2%D2%C0%D2%CE%D0



Вправа 12. З'ясувати етимологію та значення слів: хайп, інста, вайбер, блогінг, чатинг, фідбек, скріншот. Ввести їх у речення.

Вправа 13. Використовуючи генератор кросвордів, створіть власний, в якому всі слова англiцизми. Генератор за цим кодом:



Ми пропонуємо студентам вправи, розраховані на пояснення значень слів, на формування навичок вживання слів у мовленні, аналітичні вправи, синтетичні. Частина із них розрахована на спостереження за вживанням англiцизмів у реченнях та текстах, частина є конструктивними, інша частина – творчі. Вони можуть виконуватися як усно, так і письмово, за допомогою гаджетів та за допомогою опрацювання необхідної літератури.

Англiцизми у студентському житті присутні як у повсякденному мовленні, так і в професійному. Пропоновані вправи мають на меті навчити майбутніх учителів вживати правильно англійські запозичення у різних ситуаціях мовлення, розуміти їх значення та особливості їх використання, ці вправи також спрямовані на розвиток критичного мислення майбутніх вчителів. Також вони зорієнтовані на засвоєння студентами сучасної освітньої термінології іншомовного походження.

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СТИЛЮ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наталія Дмитренко

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

(м. Вінниця, Україна)

Аналізуючи індивідуальні навчальні стилі студентів у автономному навчанні професійно орієнтованого іншомовного спілкування, слід зауважити,

що зазначені стилі диференціюються за ступенем розвитку пізнавальних процесів і базуються на таких факторах, як:

- сприйняття (цілісне, часткове, категоріальне);
- увага (чуттєва, інтелектуальна);
- пам'ять (словесно-логічна, асоціативна);
- мислення (теоретичне, практичне, творче) [2, с. 160].

Природно, що студенти, які володіють теоретичним мисленням, виробляють абстрактний (понятійний) стиль навчальної діяльності. У процесі засвоєння іноземної мови вони вважають за краще формальне навчання, яке висуває на перший план знайомство з системою мови. Такі студенти (теоретики) є контекст-незалежними. Вони не люблять автентичні матеріали, вважаючи за краще займатися за навчальними підручниками і сприймають спілкування тільки як кінцеву мету навчання. Найчастіше подібний тип студента має часткове або категоріальне сприйняття, інтелектуальну увагу і словесно-логічну пам'ять.

На відміну від теоретиків, студенти з практичним мисленням засвоюють мову через пряме і безпосереднє сприйняття навколишньої дійсності. У таких студентів добре розвинене наочно-образне (або наочно-дієве) мислення. У навчанні першочергового значення для них набувають практика і спілкування. Всі студенти практичного типу є контекст-залежними. У студентів з практичним мисленням переважає цілісне сприйняття, чуттєва увага і асоціативна пам'ять.

Виділені типи студентів (теоретик і практик) є двома основними діаметрально протилежними утвореннями, всередині яких простежується подальша диференціація навчальних стилів за такими ознаками: домінування тієї чи іншої операції (порівняння, аналізу, синтезу, абстракції або узагальнення), яка визначає підхід до обробки мовного або мовленнєвого матеріалу; наявність або відсутність творчого мислення, яке впливає на сприйняття і продукування мовлення.

У процесі вивчення іноземної мови, стратегічні уподобання студентів проявляються в тому, що відповідно до своїх індивідуальних особливостей вони використовують різний набір когнітивних стратегій для сприйняття, обробки і засвоєння навчального матеріалу. Наведемо приклади розподілу когнітивних стратегій вивчення іноземної мови за ознакою індивідуального стилю діяльності.

Аналітичний стиль діяльності: експліцитне засвоєння матеріалу; дедуктивне пояснення і аналіз слів, виразів, структур, текстів і мовної системи в цілому; впорядкування і класифікація досліджуваного матеріалу; свідоме застосування правил.

Синтетичний стиль діяльності: імпліцитне засвоєння матеріалу; синтез мовної та комунікативної систем; імітація мовленнєвої моделі; індуктивне знаходження правил; інтуїтивне охоплення загального змісту тексту; ігнорування деталей; широке використання стратегій компенсації.

Компаративний стиль діяльності: використання рідної мови для розуміння і продукування іноземної мови; пошук контрастів, деталей; пошук подібностей та відмінностей в граматичних системах рідної та іноземної мов; використання мнемонічної техніки (пошук спільнокореневих слів, використання антонімів, синонімів та інше).

Креативний стиль діяльності: активний підхід до вирішення задачі; комбінування відомих елементів по-новому, пошук і використання незапланованого мовного матеріалу; використання складних предметно-сміслових конструкцій, провокативних висловлювань без опори на комунікативні завдання; імпровізація; пошук і вирішення проблеми.

Репродуктивний стиль діяльності: фіксація комунікативних завдань; опора на стандартні мовленнєві ситуації; інсценування, драматизація з метою закріплення матеріалу, що вивчається; попереднє відпрацювання і заучування навчального матеріалу; використання зорових опор (логічно-синтаксичних схем, питальних слів, схем, малюнків та інше).

Розглянуті індивідуальні навчальні стилі не вичерпують усієї різноманітності індивідуальних підходів у вивченні іноземної мови. Вважаємо,

що запропонована класифікація є оптимальною для подальшого розвитку автономного навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів.

Література

1. Дмітренко Н. Метакогнітивні стратегії вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 лист. 2018 р. Вінниця: ВДПУ, 2018. С. 35-37.
2. Черенкова Б. В. Индивидуальный стиль деятельности и когнитивные стратегии изучения иностранного языка. *Известия ВГПУ*, 2009. № 1(35). С. 160-163.

THE WAYS OF DEVELOPING FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS IN THE EL CLASSROOM

Tamila Dovhaliuk

Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubunskyi
(Vinnitsia, Ukraine)

Speaking has always been a challenging task in FL teaching methodology. It requires a lot of attention, strong observation skills and working knowledge from experienced teachers, saying nothing of beginner teachers or students who are trained to take their first steps in teaching. It is difficult sometimes to stay objective and unprejudiced during speaking assessment procedure. The only way to avoid subjectivity and unfair assessment is to use clear-cut criteria and to adhere to them on a regular basis. It is equally essential to develop this awareness and professional habit in intending teachers.

In our opinion, it is a good idea to provide FL methodology students with an opportunity to experience “learning through doing” approach and develop their assessment skills right in the EL speaking class. The rationale for this is an integrated approach to their language and professional skills development. We completely share the belief that although as teachers we are ideally placed to provide accurate assessments of student performance, students can also be extremely effective at monitoring and judging their own language production. They frequently have a very clear idea of how well they are doing or have done, and if we help them to develop this awareness, we may greatly enhance both their learning and prospective teaching skills [1, p.102].

Where students are involved in their own assessment there is a good chance that their understanding of the feedback, which their teacher gives them, will be greatly enhanced as their own awareness of the teaching/learning process increases. In addition, student self-assessment is bound up with the whole matter of learner autonomy since if we can encourage them to reflect upon their own learning, we are equipping them with a powerful tool for future development [1, p.103].

Furthermore, we want to share our experience of using this integrated approach in a real EL classroom. The participants of the pilot training are second-year students (Group 2AA1) of the Foreign Languages Department of VSPU. The procedure of the session embraced the following stages:

1. Preparatory work. For their home assignment, the students were to select and memorize useful language (collocations, speech patterns, relevant functional exponents) from the model dialog “How’s the course going?” (Textbook “Outcomes”, Intermediate Level, Unit 7, Act. 7.1, p.49).

2. Trial Performance. The aim of the stage is to rehearse the target conversation. When back in the classroom, the students were put in pairs (S↔S) for further communicative exchange and practice in a slightly varied situation.

3. Performance. The aim of the stage is to develop language and assessment skills. The students were asked to get in “square pairs” (SS↔SS). At this point, they were encouraged to develop widely their language and assessment skills and to take turns at assessing each other’s performance. For this purpose, they designed their own evaluation sheets and shared the following assessment criteria – *grammar, vocabulary range, pronunciation, fluency and interaction*.

4. Feedback. The aim of the stage is to provide practice in giving feedback. Using the notes, the students gently pointed out each other’s mistakes and encouraged the testee’s self-correction. The “assessors” practiced the following techniques of showing incorrectness – *repeating, statement and question, hinting, reformulation*.

The main role of the tutor during this phase of the session was to monitor and guide the work of the students and give help and advice on request. The final stage of the whole session was dedicated to feedback and reflection of the students on the new teaching/learning experience gained.

The suggested procedure turned out to be beneficial in many ways. It allowed to develop a wide range of language (active listening, speaking) and professional (assessment, observation) skills and to experience a number of teacher roles – language expert, assessor, provider of feedback.

References

1. Harmer, J. The practice of English language teaching. Third edition. Longman Publishing. 2006. 386 p.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Ліліана Джиджора, Ольга Перенчук

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

(м. Тернопіль, Україна)

В Україні іншомовна освіта визнана одним із найголовніших складників вищої освіти. Без володіння іноземними мовами неможливо реалізувати соціальну та професійну мобільність людини. Випускники вищих навчальних закладів мають бути готові до життя та професійної діяльності у високотехнологічному та конкурентному глобалізованому світі, який вимагає швидких, ефективних і нестандартних рішень. Здатність спілкуватися іноземною мовою належить до загальних та професійних компетентностей, синтез яких і визначає кваліфікацію фахівців. Знання іноземної мови стало обов'язковою характеристикою сучасного фахівця, що потребує суттєвих якісних змін в організації навчального процесу викладання іноземних мов.

У сучасному світі чітко окреслилися дві тенденції у навчанні іноземних мов: традиційне навчання з метою наближення до рівня носія мови та навчання іноземної мови професійного спрямування “ English for Specific Purposes” (ESP). Останнє почало інтенсивно розвиватися лише з кінця 20-го століття, оскільки стало більш перспективним для глобалізованого суспільства. Саме вивчення ESP найповніше відповідає потребам міжнародного спілкування у професійному середовищі, так як не лише забезпечує достатній лексичний і граматичний мінімум фахівцеві, а й задовольняє потреби усного, письмового, відео та віртуального спілкування з використанням інформаційно-

комунікаційних і мобільних технологій і пристроїв. Цей відносно новий предмет безпосередньо спрямований на задоволення конкретних проблем студентів, інтегрований у професію. ESP має на меті розвиток комплексних умінь професійного спілкування, таких як: письмо, читання, говоріння, аудіювання, використання комп'ютерних програм, Інтернету тощо.

Виходячи з природи дисципліни ESP, студенти розглядаються як рівноправні партнери навчального процесу і є первинними зацікавленими сторонами. Саме вони знаходяться у центрі навчання і визначають свої потреби і бажання щодо вивчення мов [2]. Такий підхід складає основу розробки курсів іноземних мов за професійним спрямуванням (ІМПС).

Дослідження іноземними лінгвістами Т. Хатчінсоном, А. Уотерз, Т. Дадлі-Еванс, Маггі Джо Ст. Джон, Р. Джорданом, Г. Уїдоусаном особливостей процесу навчання/вивчення іноземних мов майбутніми фахівцями сприяли розвитку концепції іноземних мов для спеціальних цілей студентів, що вимагає нових підходів [3; 4; 5]. Вперше було введено поняття цільової ситуації як ситуації, в якій випускники будуть користуватися мовою, що забезпечить їм адекватне функціонування в конкретних професійних ситуаціях і підвищить їх конкурентоспроможність на ринку праці. Інноваційні за своїм характером підходи, що було запропоновано для викладання іноземних мов за професійним спрямуванням (діяльнісно- та проблемно-орієнтовний, експеренціальне навчання тощо) знаходять своє використання у вищих навчальних закладах України. За концепцією Тома Хатчінсона і Алена Уотерз, викладачі іноземних мов зобов'язані на кожному етапі навчання/ вивчення «вести переговори» щодо потреб студентів, прогнозувати очікувані результати навчання і ставити відповідні навчальні цілі [3, с. 164–167].

Серед головних особливостей вивчення/викладання ESP – орієнтація на процес навчання, а не на продукт навчання, тобто «вивчення в процесі виконання дій» ('learning by doing'), запропоноване Хатчінсоном і Уотерз [3, с. 72]. Як показує досвід, діяльнісно-орієнтований, проблемно-орієнтований підходи до навчання забезпечують ефективне вивчення мови та демонструють студентам на практиці дієвість спілкування.

Варто зазначити, що глобальні зміни торкнулися і викладача ESP, якому доводиться не лише розширювати свою професійну компетентність, але й опановувати нові знання з теорії інформації, теорії комунікації, менеджменту, інформаційно-комп'ютерних технологій тощо. Тепер викладач має звикати до нових форм навчання: дистанційної, екстернатної, заочної, електронної або «гібридної» (blended/flipped), які стали доступними завдяки розвитку ІКТ практично без обмеження віку.

Література

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. Київ: Ленвіт, 2005. 120 с. Альтернативна назва: English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities.
2. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів в Україні / Колектив авторів: Амеліна С. М., Аззоліні Л. С., Беньямінова Н. Є., Гавриш М. М., Драганова Г. В., Жданова Н. С., Ісаєв Е. Ш., Леві Гіллеріх Д., Левченко Г. Г., Олійник В. О., Петрашук Н. Є., Піхтовнікова Л. С., Сергєєва Л. І., Слободцова І. В., Соболева Н. Г., Чепурна З. В. Київ: Ленвіт, 2006. 90 с.
3. Dudley Evans, T. and Maggie Jo St John. (1998). Developments in ESP (A multi-disciplinary approach). Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
4. Hutchinson, T. and Waters A. (1996). English for Specific Purposes (A learning-centred approach). Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 183 p.
5. Jordan, R. (1997). English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 404 p.

ВИВЧЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ірина Думчак

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Доцільність аналізу мультикультуралізму на уроках зарубіжної літератури у старших класах середньої школи зумовлена насамперед особливостями й утвердженням цього явища в контексті американської літератури загалом на сучасному етапі розвитку світового красного письменства.

Аналізуючи передумови виникнення полікультурності, учнів слід ознайомити з етапами становлення досліджуваного явища, наголошуючи, що ще з кінця XIX століття мультикультуралізм почав розвиватись як частина філософського руху прагматизму у Великобританії і США, а потім на поч. XX століття – як політичний і культурний плюралізм.

У західних англомовних країнах мультикультуралізм як складова офіційної національної політики започаткований в Канаді 1971 року, а потім знаходить своє продовження в Австралії 1973 року.

У США мультикультуралізм не є офіційною політикою на федеральному рівні. Відомо, що в деяких штатах на державному рівні підтримується англійсько-іспанська двомовність.

Варто зауважити, що Сполучені Штати Америки – держава іммігрантів, які представляють всі континенти. Як відомо, до 70-х років ХХ ст. питання про виокремлення письменників за національною приналежністю не мало місця в американському дискурсі, оскільки в літературі домінував феномен “плавильного тиглю”, суть якого полягала в денаціоналізованні новоприбулих емігрантів та створенні єдиної американської нації. Як наслідок, така гомогенізація суспільства спричинилася до втрати історичних, наукових, мистецьких цінностей представників різних культур. Однією з причин розквіту літератури етнічних меншин стало усвідомлення того, що “можна зберегти культуру власного походження, збагачуючись культурними цінностями інших” [3, с. 243]. Таким чином, мультикультуралізм є феноменом, що гетерогенно представляє творчість письменників етнічних меншин.

Основною характеристикою мультикультуралізму є зображення індивідуальності, особистості в часі і просторі, що завжди було актуальним у світовому вербальному мистецтві ХХ ст., а на сьогодні є пріоритетом сучасного літературного процесу.

Після ознайомлення учнів з визначенням і особливостями мультикультуралізму, варто зупинитися на спробах класифікацій типів цього явища, а також письменників, різних за етнічним походженням, які творять мультикультуральну літературу. Класифікація типів мультикультуралізму американського вченого МакЛарена, вважаємо, є найбільш повною й аргументованою й відображає настрої американського суспільства. Науковець виокремлює консервативний, ліберальний, ліво-ліберальний та критичний мультикультуралізм [4, с. 120-124]. Усі ці типи відображені більшою чи меншою мірою й у літературі, яка порушує і проблеми расової нерівності, і

питання збереження відмінностей, що визначають цінність тієї чи іншої культури.

Мультикультуральна словесність має багато розгалужень. Передусім слід виокремити афро-американську літературу (Тоні Моррісон, Майя Енджелу, Еліс Уокер, Тоні Кейд Бамбара, Глорія Нейлор та інші; індіанську складову (Леслі Мармон Сілко, Н.Скотт Момадей, Блек Елк), азіато-американську (Га Цзинь, Френк Шин, Емі Тан); японо-американську (Гісае Ямамото, Мільтон Мураяма, Тіна Кояма). Чільне місце займає й література митців латиноамериканського походження, серед яких відомі емігранти-чиканос Сандра Сісерос, Пет Мора, Гарі Сото та Рудольфо Анайя. Серед європейських представників, що своєю творчістю збагачують загальнонаціональну американську літературу, слід виділити єврея за походженням Сола Беллоу, лауреата Нобелівської премії в галузі літератури, а також Тіллі Ольсен, Бернарда Маламуда, Джонатана Сафрана Фоера, Ісаака Мецкера. Представниками російської гілки є Володимир Набоков, Йосип Бродський, Олександр Гемон та інші [1; 2].

Особливу увагу слід звернути перед молодшим поколінням на українську складову мультикультуралізму, яка представлена іменами, відомими не тільки в США, а й в Україні: Аскольд Мельничук й Ірен Забитко, які є українцями за походженням (романи “Ambassador of the Dead” (2001) та “The Sky Unwashed” (2001) відповідно). Заслуговує на увагу також творчість тих письменників, які тільки торкаються української тематики, – Клер Месуд (французького походження, повість “A Simple Tale”, 2001), Олександра Годіна (росіянина за походженням, новела “My Dear Brother Comes to America”, 1934), євреїв за походженням Бенджаміна Розенבלата (оповідання “Zelig”, 1915) та Джонатана Сафрана Фоера (роман “Everything is Illuminated”, 2002) та ін.

Центральною проблематикою творчості письменників-мультикультуралістів є самоідентифікація особистості, пошуки окремим індивідуумом гідного місця на чужій землі, утвердження національної самосвідомості в контексті домінуючої культури.

Отже, на уроках із зарубіжної літератури при ознайомленні учнів зі сучасною літературою ХХ ст. варто звернути увагу на визначення американського мультикультуралізму, його особливості, типи та основних представників з акцентом на тематиці й проблематиці їх творів.

Література

1. Думчак І. Ukrainian constituent of American multiculturalism: Ethnic and cultural aspects. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, Vol. 2, No. 23, 10. 01. 2015. P. 42-47.
2. Dumchak, I. Multiculturalism in American literature: Tendencies of the development. *Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2013)* : матеріали І Міжнародної наукової конференції / відп. ред. Я.В. Бистров; Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2013. С.191-194.
3. Hear My Voice: A multicultural anthology of literature from the United States / Ed. Laurie King. Menlo Park, CA a. o.: Addison – Wesley Publishing Company, 1994. 398 p.
4. McLaren, Peter. *Critical pedagogy and predatory Culture*. New York: Routledge, 1995. 235 p.

DATA-DRIVEN LEARNING

Вікторія Жуковська, Олена Кузьменко

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

Пріоритетним завданням освіти ХХІ століття є формування особистості, готової до навчання упродовж життя, здатної самостійно планувати власну діяльність у навчальній аудиторії та поза її межами. В умовах інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір активізація навичок самостійної, автономної роботи студентів [1, с. 1] стає запорукою ефективного конкурування майбутніх фахівців на ринку праці.

Проблема самостійності в навчанні не є новою та розглядалася у працях низки вітчизняних (В. Буряк, А. Зубко, О. Корольок, М. Солдатенко, О. Тарнопольський, Ю. Федоренко, С. Худак) та зарубіжних дослідників. (L. Carnall, A. Lakova, D. Nunan, V. Ospanova, I. Shor). Разом з тим, розвиток навичок самостійного, автономного навчання є особливо актуальним у процесі іншомовного навчання [7, с. 1238], оскільки опанування іноземною мовою вимагає від студентів великої відповідальності та значних витрат зусиль і часу.

Полегшити засвоєння мовного матеріалу майбутніми фахівцями та зробити вказаний процес більш самостійно керованим допомагає активне впровадження

в освітню діяльність здобутків інформаційних технологій, зокрема технологій корпусної лінгвістики. Особливе місце у цьому аспекті відводиться методу навчання на основі даних (data-driven learning), за якого головним джерелом та способом отримання лінгвістичних знань й умінь стає текстовий корпус. Термін "data-driven learning" був вперше введений Тімом Джонсом у 1990 році для позначення навчання мові на основі даних комп'ютерно-генерованих корпусів [4]. Застосування технології навчання на основі даних сприяє організації інтерактивної навчальної діяльності із залученням "живого" мовлення з корпусу, що сприяє пробудженню у студентів інтересу до процесу опанування мовою та заохоченню їх до самостійного вивчення автентичного мовного матеріалу. Самостійність студентів виявляється у спостереженні за даними лінгвістичного корпусу, висуненні гіпотез, формулюванні правил вживання тих чи інших одиниць або ж перевірки на даних корпусу валідності правил з навчальних граматики чи підручників. Застосування корпусних технологій сприяє набуттю студентами вмінь прогнозувати, спостерігати, помічати, думати, міркувати, аналізувати, інтерпретувати, рефлексувати, досліджувати, робити висновки (індуктивно чи дедуктивно), фокусуватися, здогадуватися, порівнювати, диференціювати, теоретизувати, висувати гіпотези та перевіряти їх [6, с. 277]. У процесі активної автономної роботи студентів, які виступають справжніми "мандрівниками" [2, с. 22], "дослідниками" [3, с. 101], "мовними детективами" [3, с. 101], вчитель займає роль координатора, що опосередковує взаємодію учнів з корпусом, направляє та сприяє навчанню.

Ступінь самостійності студентів при застосуванні data-driven learning варіюється від простого вивчення певних мовних явищ на основі прикладів, відібраних з корпусу викладачем чи розробником навчальних матеріалів до самостійного аналізу даних корпусу з використанням відповідного комп'ютерного забезпечення [5], коли студенти самостійно знаходять відповіді на питання, що їх цікавлять. У лінгводидактичних цілях застосування текстових корпусів можливе при вивченні граматики, лексики, навчанні письму, читанню та розумінню автентичних текстів.

Зважаючи на беззаперечні переваги навчання на основі даних, як-от: можливість аналізу "живого" мовлення, що функціонує у "природних" реальних ситуаціях, розширення словникового запасу студентів, підвищення рівня їх самостійності та мотивації у прийнятті відповідальності за власне опанування матеріалом, доосвітньої програми підготовки магістрів спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська) у навчально-науковому інституті іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка включено окрему дисципліну "Використання корпусних технологій у навчанні та вивченні іноземних мов". Ця дисципліна покликана сформуванню більш цілісного, поглибленого бачення професійної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов та розвинути навички самостійності студентів шляхом використання корпусних технологій на заняттях з іноземної мови.

Література

1. Ільченко А. А. Організація самостійної роботи майбутніх фахівців з програмування у вищих навчальних закладах I - II рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, Нац. авіац. ун-т., 2011. 20 с.
2. Bernardini, S. Systematising serendipity: Proposals for concordancing large corpora with language learners. *Rethinking language pedagogy from a corpus perspective*. Frankfurtam Main: Peter Lang, 2001. P. 225-234.
3. Johns, T. Contexts: The background, development, and trailing of a concordance based CALL program. *Teaching and Language corpora*. New York: Longman, 1997. P. 100-115.
4. Johns, T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *CALL Austria*, 1990. Issue 10. P. 14-34.
5. Leech, G. Teaching and language corpora: A convergence. *Teaching and language corpora*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. P. 1-23.
6. O'Sullivan, I. Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: the role of corpus consultation literacy. *Re CALL*, 2007. Issue 19(3). P. 269-286.
7. Sabitha, S. R. Najeeb. Learner autonomy in language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013. Issue 70. P. 1238-1242.

EXPERIENTIAL LEARNING IN ELT METHODOLOGY

Oksana Zabolotna

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

(Uman, Ukraine)

By present, there has been a humanistic shift in ELT paradigm, seeing learners central to their own learning, and considering their active participation in learning. This was the central idea for New Generation Teacher Project which was a British

Council Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine joint initiative. The Project was focused on designing an innovative methodology curriculum and piloting it in Ukrainian Pedagogical Universities.

In the Methodology Curriculum, learners are supported to take control of their own learning, to organise their work and assess their own progress. The main assumption is that if they come to be responsible for their own learning, they will become responsible adults. This is the matter of trust. If we do not trust our learners and are afraid to give them freedom they will never learn to be responsible. And it is not only about schooling, it is about life in general but about sustainability and about the future. As trainers on this course the Project team members were able to see the process of transformation, in which we were also involved, in action.

One of the Curriculum principal strategies is experiential learning which values experience as crucial for learning. Learning through experience is also associated with learning through action, learning by doing, and learning through discovery and exploration. As a philosophy and methodology, experiential learning fosters educators to “purposefully engage with students in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills, and clarify values.” (Association for Experiential Education, para. 2).

Nevertheless, it is important that the students’ experience should be meaningful for learning which can be achieved by reflection. As Huxley stated, “experience is not merely what happens to us. More importantly, it is what we do with what happens to us” (as cited in Neill, 2004, p.1). To make it meaningful, it is vital that it should be active and bring a certain change to the student’s personality and change reality to some extent.

In line with that, Kolb (1984) created a now widely used learning cycle which demonstrates the process by which experience is translated into learning. There must be a reflection on the students’ experience which is followed by an understanding of what the new learning means to them and a conceptualization of how it can be used in the future. That is, experiential learning encompasses four basic elements: concrete experience, observation and reflection, the formation of abstract concepts, and testing in a new situation (Kolb, 1984).

Following that theoretical assumption, educationalists developed some principles of how to implement experiential learning in the English classroom:

- language learning is facilitated when students are cooperatively involved in working on a project or task (Knutson, 2003)
- the four skills should be integrated
- the purposes should be authentic
- learning should be based on physical involvement in the phenomena (Brown, 2007, p.291) and the psychomotor aspects of language learning by involving students in physical actions in which language is subsumed and reinforced (Brown, 2007, p.292).
- learning should encourage personal input, initiative, and self-direction.

All the sessions designed by the Project team in piloting the Methodology Curriculum begin with accessing the specific past experiences of students (Start where your students are), and then build on these experiences to construct a framework for learning unique to the requirements and learning style of each student. As Spruck-Wrigley (1998) put it, “In practice, experience-based, project-based, and task-based learning become experiential when elements of reflection, support, and transfer are added to the basic experience, transforming a simple activity into an opportunity for learning (Spruck-Wrigley, 1998).

Experiential learning also requires teachers to accept a different role in the classroom than the traditional teacher-as-expert. In the experiential classroom, their roles change into facilitators, guides, and helpers which does not go in line with traditional teaching subject content using a teacher-centered approach. Within the project the team members have done in-service work with teachers to implement experiential learning in ELT. There should be noted that there is still a considerable resistance to it as some teachers consider it unrelated to the subject content, and uncontrollable due to learners’ personal communication.

In fact, experiential learning is not uncontrolled; on the contrary, if the teacher is prepared, able to predict potential difficulties and creatively open to “teachable moments” it may lead to New Generation English Language Learning which is creative and meaningful.

References

1. Association for Experiential Education <http://www.aee.org/>. Accessed on April 2, 2019.
2. Neill, J. (2004). *Experiential Learning and Experiential Education: Philosophy, Theory, Practice, and Resource*. Retrieved from <http://wilderdom.com/experiential/ExpereinceWhatIs.html>
3. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
4. Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TEFL Canada Journal*, 20(2), 52-64.
5. Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Person Education.

АСОЦІАЦІЯ АКАДЕМІЧНИХ ЦЕНТРІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД ПОЛЬШІ

Людмила Загоруйко, Тетяна Капелюшина

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна)

Зміна ставлення до вивчення іноземної мови закладена в державних навчальних програмах: сьогодні це вже не просто навчальний предмет, а життєве уміння. Згідно з програмою, володіння іноземною мовою – це не знання сукупності правил і граматичних конструкцій, а уміння використовувати мову в повсякденному житті. Таке зміщення акценту збігається із сучасною тенденцією – компетентнісним підходом до навчального процесу, за яким спілкування іноземною мовою є однією з десяти ключових компетентностей людини XXI століття [1].

Посередниками між суспільством та навчальними інститутами у площині навчання та викладання іноземних мов є академічні центри, які, у свою чергу, об'єднуються в асоціації. Таке об'єднання сприяє промоції навчання іноземних мов на міжнародному рівні. Так, Stowarzyszeniu Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych (SERMO), створена в 2006 році в Польщі, і є загальнонаціональною асоціацією, що об'єднує академічні центри, які займаються викладанням іноземних мов. Метою було створення інтегруючої організації, яка представляє інтереси представників закладів вищої освіти. Асоціація розповсюджує власний досвід та кращі практики членів Асоціації та допомагає вирішувати складні проблеми у змінюваному академічному середовищі. Як частина регулярних зустрічей, члени Асоціації підвищують

професійну кваліфікацію і розвивають цінні лідерські навички. Пріоритетом SERMO є також підвищення рівня викладання іноземних мов та впровадження передової практики.

З метою подальшого задоволення зростаючих вимог керівництва та студентів закладів вищої освіти, Асоціація почала роботу над розробкою та впровадженням спільних критеріїв оцінки мовної компетенції в університетах, а також питання складання іспиту ACERT для цих установ.

SERMO представляє польські академічні центри у складі CercleS: аналогічної міжнародної організації центрів, яка була створена у 1991 році та об'єднує 350 мовних центрів, департаментів, інститутів та факультетів [2].

Звичайним членом SERMO, відповідно до Статуту SERMO, може бути будь-яка особа з керівництва центром навчання іноземної мови (керівник, директор, заступник директора, довірена особа, керівник мовної групи).

Цілі асоціації:

- інтегрувати академічне середовище центрів навчання іноземних мов і представляти інтереси цього середовища в країні та за кордоном, а також у складі міжнародних організацій;
- поширювати критерії хорошої практики викладання іноземної мови та підтримувати рівень надання освітніх послуг;
- виконувати заходи, спрямовані на:
 - ✓ гармонізацію програм навчання іноземної мови,
 - ✓ стандартизацію сертифікації досягнутих наслідків навчання,
 - ✓ підвищення мовної та методичної кваліфікації викладачів іноземних мов;
- підтримувати високий рівень матеріалів і високий рівень дидактичних ресурсів у професійній практиці;
- створити форум для обміну інформацією та професійним досвідом, що сприятиме обговоренню цілей та обов'язків викладачів іноземних мов;
- забезпечити поширення інформації щодо навчання та вдосконалення методів навчання;

- співпрацювати та обмінюватися досвідом між викладачами іноземних мов, організаціями, пов'язаними з викладанням іноземних мов, та між інституціями, які займаються вивченням іноземної мови, як в межах Польщі, так і за кордоном;
- надавати рекомендації щодо викладання іноземних мов органам державних інституцій та самоврядування у галузі вищої освіти та інших освітніх рівнях.

З 2014 року студенти закладів вищої освіти у Польщі мають змогу скласти іспити з іноземної мови, акредитовані сертифікатом, на основі Загальноєвропейського стандарту мов (CEFR). Експертиза дозволяє розробити профіль мовних компетенцій для різних рівнів здатності.

Сертифікат ACERT є академічним свідоцтвом, прийнятим по всій Польщі, який дозволяє носіям підтверджувати свої загальні та спеціалізовані мовні здібності. Такий сертифікат видається організаціями-членами SERMO. Високий рівень іспиту гарантується його розробкою фахівцями з окремих академічних центрів, що дає змогу стверджувати, що він є цінною альтернативою внутрішнім екзаменам [3].

Література

1. Шаленко О. Іноземна мова: від навчального предмета до життєвого уміння. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/foreign-language-life-skill>.
2. Cercles. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://www.cercles.org/EN-N39/cercles-in-brief.html>.
3. Association of Academic Foreign Languages Centres SERMO. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: https://www.sermo.org.pl/stowarzyszenie/kim-jestesmy/about_en/.

WHAT MAKES INSTRUCTIONS EFFECTIVE IN THE ENGLISH CLASSROOM

Olena Zmievsk

Vinnitsia State Mykhailo Kotsiubynskyi Pedagogical University
(Vinnitsia, Ukraine)

In a multilingual class, we have to use English for instructions. However, many pupils find it problematic because of the quantity and over-complexity of language used. During my work in designing the New Methodology Curriculum within the

joint project of the British Council in Ukraine and the Ministry of Education and Science “The New Generation School Teacher”, I introduce my students to the best practices of giving instructions in the Methodology Course in Unit *Classroom Management* in a separate session. Below you can find the session I designed on the topic.

Procedure	Purpose	Time
<p>Activity 1: Lead-in</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Display the Teacher Concern about giving instructions on the board. 2. Ask students to share their experience of being given and giving instructions with a partner. Encourage them to give reasons for their answers. 3. Discuss with students their experience. 	<p>to introduce students to the topic; to explore students' previous experience and to create shared experience of being given and giving instructions in the classroom</p>	5 min
<p>Activity 2: Video “Classroom management II. Giving Instructions” https://www.youtube.com/watch?v=jBGFjJvXb1o&t=336s CELTA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Split students in 3 groups. 2. Tell students that they will listen to the main criteria for the instructions to be clear and effective. 3. Distribute HO1 and ask students to fill in the slots while watching the video. 4. Ask students to compare their ideas with the partner. 5. Invite the students to make the joint posters “Golden guidelines for giving instructions”. 	<p>to introduce students to the guidelines for good instructions</p>	25 min
<p>Activity 3 Giving instructions: techniques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regroup students into two groups Distribute an extract from Jim Scrivener (2009) <i>Learning Teaching</i>, pp.88-89 so that a group has one text; ask students to read about some other techniques teachers should use while giving instructions (<i>how to get learners attention, showing materials, doing worked examples and giving demonstration</i>). 2. Regroup students so that each tells the counterpart about the techniques they have read (face to face). 3. Invite a whole group discussion. 	<p>to explore techniques for giving good instructions</p>	15 min
<p>Activity 4 Demo lesson</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tell students that they will observe part of a lesson to identify guidelines and techniques the teacher uses to make her instructions clear. https://www.youtube.com/watch?v=wjcI3J65Nao 2. Invite students' answers to the whole class 	<p>to expose students to video recording of giving instructions and to help them explore their beliefs about effective instructions</p>	5 min

discussion.		
Activity 5 Improving instructions 1. Distribute HO4 and ask students to simplify the given instructions using less confusing language or a gesture. 2. Elicit students' answers group by group.	to practise giving instruction and using techniques in class	10 min
Activity 6: Complex Instructions. Planning simpler instructions 1. Split students in 4 groups. 2. Distribute HO5 and ask them to discuss why the class have problems with the instructions. 3. Invite the whole class discussion. 4. Ask students to look back at the instruction and <ul style="list-style-type: none"> - Identify the essential instructions the teacher wanted to give. - Delete unnecessary language. - Write out the instruction in the right order. 5. Invite a representative from each group dramatize the instruction the group has made.	to further practise giving instruction and using techniques in class	10 min
Activity 4 Planning their own instructions (if time is left) or as a home assignment 4. Ask students to choose one or two activities they designed in their Teaching Vocabulary in Context or Teaching Grammar in Context and plan instructions for them. 5. Invite students to present the instructions to the class.	to further practise giving instruction and using techniques in class	10 min
Activity 8. Round-up 1. Ask students to reflect on the session Further Reading Thornbury, S. (2006) <i>An A-Z of ELT</i> , p, 106-107.	to summarize the session	10 min

Unit 2.4: Classroom Management

Handout 1: Video "Classroom management II. Giving Instructions"

(i) fill in the slots while watching the video

<i>Reasons to give good instructions</i>	<i>Guidelines to giving good instructions</i>
1.	1.
2.	2. Get students' attention (<i>Right! OK!</i>)
.....	3.

Unit 2.4: Classroom Management

Session 3: Giving instructions

Handout 4: Improving instructions

(i) *simplify the following instructions using less confusing language (3-7 words) or and a gesture*

1. Now, actually, I would really like you , if you could, now stand up, yes, everyone, please.
2. It is the unit *Travel*, somewhere, - it is near the middle, pages 35 and 36 , can you find that? Have you got it? No, not that one, the next unit, and take the look at the introduction, read it

through quickly and jot down your answers to the questions at the top of the page over there, above the illustration.

(ii) *simplify the following instructions using less confusing language (3-7 words) or\and a gesture*

3. If I were to ask you for your opinion on smoking, what do you think you might say to me in your reply?
4. Would you like to tell everyone the answer you were thinking of again because I don't think they heard it when you spoke so quietly, and I am sure we'd all be interested in hearing it if you could, please?

(iii) *simplify the following instructions using less confusing language (3-7 words) or\and a gesture*

5. You are supposed to work with a partner and, please, do not waste your time and start discussing the issue we talked about yesterday, if you remember, it was about if it is good or bad to do shopping on-line
6. When you have finished your writing you will give it to your partner and he will check it and your partner will give his piece of writing to you and you will check his. Do you understand?

Unit 2.4: Classroom Management

Session 3: Giving instructions

Handout 5: Complex Instructions. Planning simpler instructions

- (i) Identify the essential instructions the teacher wanted to give
- (ii) Delete unnecessary language
- (iii) Write out the instruction in the right order

OK, everybody, would you, Maria, sit down. Now what you have to do is, when you, you take this sheet of paper, that I am hanging out now, and keep it secret, and some of you are "A" (it is written at the top), and some are labelled "B". OK, can you see that? Don't show your paper to anyone, as you have to describe it to your partner; sit face to face. Could you move your chairs around and describe what is on your paper so that your partner can find out what is different; when you find something different, draw it on your paper? OK? Do you understand?

Adapted from Jim Scrivener (2009) *Learning Teaching*, p.90

So, I can say that my students find the session effective for the future teaching career.

РОЛЬ АУДІЮВАННЯ У ВИВЧЕННІ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Тетяна Зубенко

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

(м. Миколаїв, Україна)

У сучасному світі людям доводиться постійно спілкуватися між собою. Незалежно від мови, спілкування неможливе без знання лексики. Володіння великим запасом слів полегшує самовираження людини і сприяє розумінню один одного. Викладачі іноземних мов розуміють, що словниковий склад є одним з наріжних каменів будь-якої навчальної програми, тому вищі навчальні

заклади виділяють значну частину часу мовного курсу на вивчення лексичного матеріалу. Створення та використання стратегій, які сприяють швидкому запам'ятовуванню та довготривалому збереженню у пам'яті словникового складу іноземної мови є дуже актуальними.

Як відомо, процес навчання лексики формується поетапно. Існують різні класифікації етапів засвоєння лексичного матеріалу. Ми дотримуємося думки науковця Потюк І.Є., яка у своєму дослідженні формування англомовної лексичної компетенції (АЛК) у майбутніх фахівців сфери туризму виокремлює три етапи оволодіння фаховою лексикою [2]:

«І. Операційно-автоматичний – етап введення і семантизації лексичних одиниць (переважає рецептивне засвоєння лексичного матеріалу, тобто сприйняття звукової і графічної форми слова);

II. Репродуктивно-діяльнісний – етап вдосконалення та автоматизації дій студентів з новим мовним матеріалом (подальше тренування лексичного матеріалу з метою удосконалення професійно спрямованих лексичних знань і навичок);

III. Комунікативно-стратегічний – етап розвитку й подальшої автоматизації дій студентів з лексикою у мовленні і контролю рівня сформованості АЛК» [2].

Опитування студентів першого курсу ЧНУ ім. Петра Могили показали, що під час етапу рецептивного засвоєння лексичного матеріалу вдома вони прослуховують лексику англійською мовою з наступним перекладом її на рідну, не промовляючи вголос прослухані слова, тобто формуючи рецептивні навички і вміння розпізнавання лексичних одиниць та перекладу їх з англійської мови на рідну. Ми вважаємо, що такий підхід не сприяє якісному формуванню продуктивних навичок і вмінь спілкування англійською мовою. Адже, щоб навчитися спілкуватися необхідно сформувати продуктивні навички та вміння, які створюються на ґрунті репродуктивних навичок: вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці в усному і писемному мовленні, вимовних навичок говоріння [1].

З огляду на викладені вище дослідження науковців на операційно-автоматичному та репродуктивно-діяльнісному етапах введення і семантизації лексичного матеріалу ми пропонуємо прослуховувати аудіозаписи лексичних

одиниць та їх словосполучень певної тематики у такій послідовності: рідна мова, потім англійська мова з наступним їх багаторазовим промовлянням студентами в позааудиторній діяльності під час релаксації або виконання фізичних дій (подорож, прогулянка у парку, готування їжі на кухні, прибирання оселі, дорога до університету і таке інше). Такий вид аудіозапису можна назвати *тематичним двомовним аудіословником*. Під час багаторазового прослуховування лексичних одиниць рідною, а потім англійською мовою з наступним їх промовлянням у мозку людини відбувається процес поєднання двох звукових форм одного й того ж образу чи поняття, на кшталт того, як немовля у двомовній сім'ї сприймає нові образи одночасно мовами батька та матері, коли вчиться розмовляти. Такий механізм запам'ятовування сприяє вивченню достатньо великої кількості лексичних одиниць за короткий період часу, створення «лексичного поля» з певної тематики. Навіть кількаразове аудіювання та промовляння дозволяє ніби «закарбувати» запам'ятовуваний матеріал у мозку людини. Використання сучасних гаджетів (мобільних телефонів, смартфонів, плеєрів, тощо) надає можливість використовувати їх з метою аудіювання будь-де і в будь-який час. З метою збереження у пам'яті лексичних одиниць та запобіганню їх забування тематичний аудіословник можна прослуховувати з певною періодичністю протягом всього життя в залежності від індивідуальних властивостей пам'яті кожної людини.

Завдяки розробленому механізму використання аудіювання у навчанні словникового складу англійської мови на операційно-автоматичному етапі введення і семантизації лексичних одиниць в пам'яті студента за короткий час можна створити лексичне поле зі 100 і більше лексем з певної тематики. Аудіювання лексики з перекладом з рідної мови на англійську з наступним їх промовлянням під час релаксації або виконання фізичних дій дозволяє створити не лише рецептивні, але й репродуктивні навички перекладу з рідної мови на англійську. Такий шлях вивчення лексики активізує мимовільну пам'ять. Проте, науковці вважають, що доцільно об'єднувати два і більше способів засвоєння лексичного матеріалу, тим більше, що знання значень слів не обов'язково призводить до вмінь використовувати їх у мовленні. Тому

важливим чинником є тренувальні вправи у використанні вивченої лексики у мовленні.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
2. Потюк І. Є. Формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх фахівців сфери туризму на засадах навчальних стратегій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*, 2014. № 3. С. 111-116. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_20.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО ПІДХОДУ

Вікторія Зубенко

Національна академія внутрішніх справ

(м. Київ, Україна)

В умовах сьогодення освітні стратегії відзначається такими пріоритетними напрямками, як становлення цілісної, гармонійної особистості майбутнього спеціаліста, інноваційність процесу навчання, його спрямованість на активізацію розумової діяльності спеціаліста, професійного мислення, поєднання теорії та практики [2, с. 8]. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови в сучасних умовах зміни освітніх парадигм вимагає пошуку нових шляхів грамотної реалізації заданого освітнього стандарту до викладання загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін. Постає питання про необхідність проектування нової, більш ефективної освітньої моделі, що враховує інноваційні досягнення методичної науки, модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя іноземної мови. У зв'язку з цим оптимальним виходом з ситуації, що склалася, є проектування педагогічної технології, яка реалізує основні положення компетентнісного, особистісно-діяльнісного і проблемного підходів, що органічно доповнюють один одного, створюючи міцне теоретико-методологічне підґрунтя для створення нових програм навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій у вітчизняній науково-педагогічній літературі (Ю. Гудима, С. Захарова, О. Котенко, Л. Куліш, С. Ніколаєва та ін.)

свідчить, що в основу сучасних концепцій підготовки майбутніх вчителів іноземних мов покладено спрямованість навчального процесу на підготовку зрілого фахівця, що володіє комплексом академічних, професійних і соціальних компетенцій, достатніх для самостійної реалізації ним професійної діяльності в різних її аспектах.

Як зазначалося вище, однією з обов'язкових умов якісної підготовки фахівців є забезпечення цілісності системи професійної підготовки, яка передбачає поетапне, безперервне формування готовності майбутнього вчителя до вирішення різного роду професійних завдань, в тому числі і проблемних. У зв'язку з цим у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови необхідно розробляти шляхи формування і розвитку методичної компетенції, що цілком узгоджується з документами, що регламентують нову мовну політику в Україні. Оскільки становлення професійних компетенцій відбувається тільки у процесі виконання професійних дій, необхідно організувати відповідні загальнодидактичні й предметні умови. У зв'язку з цим слід звернутися до проблемного підходу, який повною мірою дає змогу реалізувати на практиці вищевикладені концептуальні положення.

Основна функція проблемного підходу до навчання – створювати умови для трансформації навчально-пізнавальної діяльності в професійну, у такий спосіб моделюючи освітнє середовище, максимально наближене за формою і змістом до професійного. Проблемне навчання – це навчання, в якому мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів, засобів навчання (традиційних і нових) послідовно моделюються предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів, сприяючи зближенню предметно-практичної, пізнавальної і науково-дослідницької діяльності [2, с. 9]. На думку дослідників [1; 3], проблемне навчання зміщує акценти з пасивної абсорбції окремих пластів професійної інформації та готових знань на формування у студентів готовності і здатності здійснювати професійні функції. М. Кашапов виділяє «проблемність» «як одиницю педагогічного мислення, тому що саме з моменту її виявлення і аналізу відбувається виникнення проблемної ситуації, яка згодом трансформується в педагогічне завдання» [1, с. 12]. Професійне

мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання, оцінювання та перетворення проблемної педагогічної ситуації. Н. Язикова дає наступну характеристику проблемних методичних завдань: «навчальна методична задача – це деяка типова проблемна ситуація, що моделює процес навчання іноземної мови в середній школі, вирішення якої можливе за умови її аналізу, співвіднесення наявного і шуканого і застосування відповідних знань» [4, с. 35].

На нашу думку, в рамках проблемного підходу до формування методичного мислення доцільним є розгляд ситуації за М. Фолет. Дослідниця сформулювала «закон ситуації», згідно з яким «різні типи ситуацій вимагають різних типів знання» і змін з огляду на поліпроблемність [5]. Вона підкреслює, що оптимальний спосіб вирішення педагогічної ситуації повинен бути варіативним, тобто давати нові варіанти вирішення, оскільки рішення однієї ситуації породжує виникнення іншої» [5, с. 24]. У професійній діяльності студенти зустрінуться з різноманітними педагогічними ситуаціями, для вирішення яких потрібні варіювання різнорідних знань і вміння їх вибирати й обґрунтовувати в залежності від специфіки тієї чи іншої педагогічної проблеми, за рахунок чого відбувається становлення ситуаційної моделі. Методичне мислення, засноване на таких діях, як порівняння, класифікація, групування, конкретизація тощо сприятиме новим рішенням до задач проблемного типу.

Таким чином, застосування проблемного підходу в курсі методики викладання іноземних мов дозволяє організувати процес формування професійно-методичної компетентності таким чином, щоб студент почувався як суб'єкт освітнього процесу, який здатен здійснювати гнучке індивідуально-орієнтоване навчання і виховання учнів. Тож застосування проблемних методичних завдань розширює межі професійних перспектив у застосуванні інноваційних технологій навчання й призводять до нових пізнавальних результатів.

Література

1. Кашапов М. М. Психологія професійного педагогічного мислення: дис. д-ра психол. наук. Ярославль, 2000. 444 с.

2. Розвиток професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: проблемні завдання: навч. посібник / заг. ред. І. В. Самойлюкевич. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. 221с.
3. Слостенін В. А. Личностноориентированные технологи профессионального педагогического образования. Москва : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
4. Языкова Н. В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков: автореф. дис. д-ра пед. наук. Москва, 1995. 42 с.
5. Follett, M. P. Prophet of Management. Boston: Harvard Business School Press, 1995. 309 p.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Олена Зимовець

Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

Напрями реформування системи освіти висвітлюються наразі у багатьох науково-педагогічних дослідженнях та державних документах, зокрема, у Концепції Нової української школи. Одним із потужних інструментів забезпечення успіху Нової української школи є застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі, при чому запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності [1, с. 8].

Необхідність системного впровадження ІКТ у навчально-виховний процес пов'язана з вимогами інформаційного суспільства, в якому основним продуктом є інформація. Тому одна з десяти ключових компетентностей, якою мають оволодіти учні у Новій українській школі, є *інформаційно-цифрова компетентність*, яка передбачає впевнене і критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Вона також включає в себе інформаційну та медіа-грамотність, алгоритмічне мислення, розуміння етики роботи з інформацією, володіння навичками безпеки в інтернеті тощо [1, с. 11].

Формування інформаційно-цифрової компетентності учнів має здійснюватися комплексно під час викладання різних предметів, зокрема,

іноземної мови. Але за таких умов учитель може зіштовхнутися з проблемою недостатності власних знань і вмінь щодо використання ІКТ при викладанні іноземної мови та необхідності самовдосконалення. Це пов'язано з тим, що його учні належать до так-званих «цифрових аборигенів» («digital natives»), які народились і росли поряд з технологіями, в той час як вчителі відносяться до «цифрових іммігрантів» («digital immigrants»), які увійшли до світу технологій значно пізніше і тому не відчують себе так зручно і впевнено при використанні засобів ІКТ, як їх учні [3, с. 8-9]. Тому, з одного боку, потрібно підвищувати рівень інформаційно-цифрової компетентності майбутніх вчителів іноземної мови, а з іншого боку, цілеспрямовано готувати їх до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів в умовах Нової української школи. Ці завдання, на нашу думку, можливо вирішити шляхом впровадження ІКТ у процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Продемонструємо напрями реалізації вищезазначених завдань у навчально-виховному процесі ЖДУ ім. Івана Франка. Оскільки формування інформаційно-цифрової компетентності має починатись у початковій школі, багато уваги приділяється саме підготовці вчителів англійської мови у початкових класах. Інтеграція ІКТ у процес професійно-методичної підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» (спеціалізація «Англійська мова») здійснюється під час викладання таких дисциплін як «Методика навчання англійської мови в початковій школі», «Інноваційні технології навчання англійської мови», а також «Теорія і практика навчання іноземних мов з використанням ІКТ».

Зокрема, під час вивчення дисципліни «Теорія і практика навчання іноземних мов з використанням ІКТ» студенти ознайомлюються з особливостями навчання іноземних мов в умовах інформаційного суспільства, освітніми ІКТ та їх дидактичним потенціалом, формують власні професійні уміння й навички, пов'язані з використанням ІКТ у навчанні іноземних мов, розвивають стратегії пошуку, відбору та критичної оцінки цифрових медіа та медіа контенту, необхідних для педагогічної діяльності тощо. У процесі викладання дисципліни велика увага приділяється практичним завданням,

зокрема, створенню студентами власних навчально-методичних матеріалів з використанням різноманітного програмного забезпечення: пакету програм Microsoft Office (MS Word, MS Excel, MS Power Point, MS Publisher), програм-оболонок (Hot Potatoes, easy Quizzzy), онлайн генераторів (Puzzle Makers, Crossword Makers, Word Search Makers, Dice Makers, Bingo Cards Makers, Board Game Makers, Test Makers, Voki, Kahoot! тощо), графічних, звукових та відео редакторів (Paint, Audacity, Movie Maker), мобільних додатків (Snapchat, InShot) тощо [2, с. 185-195]. Наприкінці курсу студенти захищають електронні портфоліо, які містять створені ними навчально-методичні матеріали, які вони зможуть використати у майбутній професійній діяльності. На рис. 1 представлено приклади дидактичних матеріалів з англійської мови для учнів початкової школи, розроблених студентами напрямку 013 «Початкова освіта» навчально-наукового інституту педагогіки ЖДУ ім. Івана Франка.

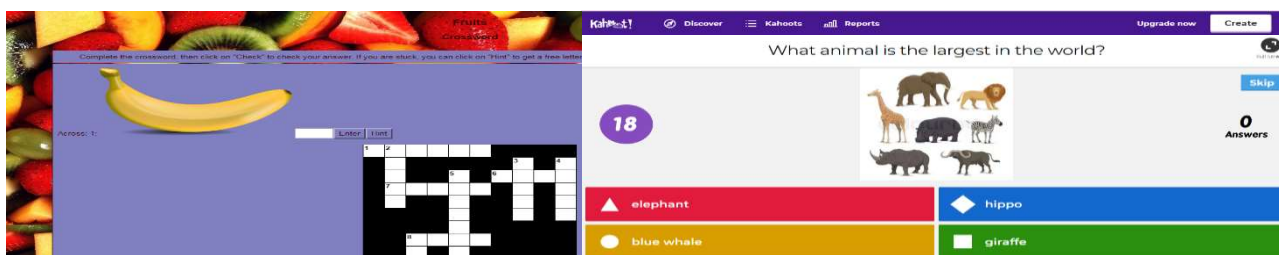


Рис. 1. Скріншоти кросворду, створеного за допомогою програми Hot Potatoes (ліворуч), та вікторини, розробленої з використанням онлайн ресурсу Kahoot! (праворуч).

Вважаємо, що інтеграція ІКТ у процес професійно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови сприяє розвитку інформаційної культури студентів, формуванню їх професійних умінь, а також готує майбутніх учителів іноземної мови до формування інформаційно-цифрової компетентності учнів та здійснення професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Література:

1. Концепція Нової української школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном: монографія / за ред. І. В. Самойлюкевич. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 181-196.
3. Dudeney, Gavin and Nicky Hockly. How to Teach English with Technology (with CD-ROM). Pearson Education Limited, 2007. 192 p.

BENCHMARKING AND ONGOING EVALUATION FOR QUALITY ASSURANCE OF ESP UNIVERSITY COURSES

Iryna Zuyenok

Dnipro University of Technology
(Dnipro, Ukraine)

Internationalization of higher education has focused the priorities of higher education worldwide on its competitiveness and quality assurance (QA). Being involved in the processes of globalization and European integration, Ukrainian higher educational institutions draw great attention to QA of all the courses provided by them, including ESP. This paper shares more than 10-year experience of struggling for QA of ESP courses at Dnipro University of Technology (known as the National Mining University and NTU “Dnipro Polytechnic”), good practices of which are pointed out by Bolitho and West, who characterize the University as ‘an institution which offers modern ESP courses comparable to those one would hope to find in any good European university’ [3, p. 94-95]. In addition to the factors mentioned by the external experts, this comparability can be explained by ongoing needs analysis, evaluation done by the University Department of Foreign Languages teachers and the value of a periodic benchmarking the University was involved in.

‘Quality assurance’ is a generic term in higher education which lends itself to many interpretations. The latest Standards and Guidelines for QA in EHEA state that ‘at the heart of quality assurance activities are the twin purposes of *accountability* and *enhancement*’ [4, p. 7]. If treat QA as “a process guaranteeing that the quality of a product or a service meets some predetermined standard [6, p.3], then the role of ongoing evaluation, including self-evaluation, as well as accountability to all the stakeholders of teaching/learning process can’t be underestimated. The main aim of evaluation is to facilitate decision-making of ESP teachers on improvement their educational practices from the perspective of their effectiveness and accountability to stakeholders, i.e. those who are involved in and will benefit from the ESP course, bearing in mind students as primary stakeholders who will benefit from the course directly [5, p. 9-10]. On the contrary with assessment measuring achievements

against expected learning outcomes, evaluation is more concerned with *how's* of the ESP course, mostly with *how well* is teaching and learning.

When evaluating ESP University courses, we start with evaluating Syllabuses (*Ukr.* Robocha programa) being developed with the help of the ESP National Curriculum for Universities [2] and the template designed within the British Council Ukraine project “English for Universities” (2015 – 2018). The syllabuses are evaluated from the perspective of *how well* their content meets the EPP and EQS of a specialism area, the Ministry and University standards and needs of newcomers to the course. Each year/term the syllabuses are updated and upgraded when there are any changes in stakeholders’ needs, mainly students’ and potential employers. Effectiveness of ESP teaching and learning at the University is evaluated from the perspective of how well the content is covered through the course: whether the materials being used are appropriate to learners’ needs and relevant to their study area(s) and interests, comprehensive, authentic and original, how well is teaching, i.e. approaches applied to teaching/learning with the focus on the tasks and patterns of interaction used etc. Ultimately, the focus is on *how well* the ESP Courses are *fulfilling the need* which they have been created for.

When developing the University ESP courses, we refer to the findings of the Baseline Study [5], the needs analysis of the *primary* (teachers and students) and *secondary* (Ministry of Education and Science, Administrators, Potential Employers) stakeholders, ongoing needs analysis of the courses being run, benchmarking made by the British experts in 2016 [3], the Impact Study done by Simon Borg in 2018 and presented in 2019 [1]. While introducing innovations in teaching/learning process, their effectiveness has been constantly monitored.

The main changes introduced during the last decade are not limited to the innovations of the ESP Curriculum [2] only. Teaching itself has become more centred on learning and a learner. Pair-work, group-work, whole-group discussions have become common in the University ESP classrooms. Brainstorming, predicting, mind mapping etc. is considered to be a part and parcel of teaching/learning process. The priority in learning-centred tasks and activities is given to those which students are familiar with in other subjects and/or based in their previous learning experience.

Furthermore, the tasks and activities are aimed at giving students a possibility to exhibit their knowledge, life experience, ideas etc. Shifting role of a teacher from 'inputter' and 'controller' to facilitator, adviser, organizer, manager of learning process, resource provider etc. through introducing cooperative and collaborative interaction patterns mentioned above has proved its effectiveness despite of the minimized teacher's control. Project works and the Internet search aimed at developing learner autonomy and bringing real life into ESP classrooms are highly appreciated by the learners. Self-assessment and self-evaluation with Language Portfolio as an assessment instrument, keeping Dossier of Language Portfolio as a folder of the tasks done during self-study and individual work has become a must. From teachers' perspective, it is the evidence of student's individual work on learning English. That is why it has become an obligatory component of the end-of-module and end-of course assessment.

Though the changes are positive, the latest Recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine rooted in the results of the Impact Study [1] is a new push for self-evaluation and evaluating the University ESP courses to enhance teaching and learning ESP in Ukraine.

References

1. 10 порад, як покращити викладання англійської для спеціальних цілей (ESP) – презентовано звіт за результатами спільного проекту МОН та Британської ради/ Міністерство освіти і науки України. Опубліковано 20 лютого 2019 р. [онлайн] <https://mon.gov.ua/ua/news/10-porad-yak-pokrashiti-vikladannya-anglijskoyi-dlya-specialnih-cilej-esp-prezentovano-zvit-za-rezultatami-spilnogo-proektu-mon-ta-britanskih-rad?fbclid=IwAR2UlidaJ9VYMSRy8V5tx5mkCrBPkzhtHjvo611Jqt8178r86Z5NSnV3eo4>
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування = ESP National Curriculum for Universities / Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О. Іваніщева та інші. К: Ленвіт, 2005. 119 с.
3. Род Болайто та Річард Вест Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови : проект «Англійська мова для університетів» (англ. мовою/ Род Болайто та Річард Вест.) К. : «Видавництво «Сталь»», 2017. 134 с. Available at: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_en.pdf
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)=Standards and Guidelines for QA in the European Higher Education Area (ESG). К.: ТОВ "ЦС", 2015. 32 с.
5. Astanina, N. et al. (2004). *English for Specific Purposes (ESP) in Ukraine. A Baseline Study*. Київ: Ленвіт (двома мовами: українською і англійською), 122 р.
6. Inglis, A. (2005). *Quality Improvement, Quality Assurance, and Benchmarking: Comparing two frameworks for managing quality processes in open and distance learning* [online] Available at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/221/304>

TEACHING ACTIVE LISTENING IN PRESETT CONTEXT

Nataliia Ivanotchak, Nataliia Pyliachyk

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

In the light of modernization of the content of education through competency-based learning, teaching active listening skills is an integral part of PRESETT students' preparation. Though listening is essential for effective communication, few students are taught to listen effectively. Common misguided belief is that hearing what is said is the same as listening to what is said. The *aim* of the present article is to discuss the role of active listening in pre-service teacher education.

First introduced by Carl Rogers in person-centered therapy [5], active listening is defined as a series of logically linked tasks in the listening process needed to obtain and understand the whole message of the interlocutors, show interest, respect and consideration for the interlocutors so that they reveal their knowledge and life experiences, demonstrate understanding [3, p. 29]. Listening is now regarded by researchers as a highly active skill involving prediction, inference, reflection, constructive recall, and often direct interaction with speakers [6, p. 5].

Active listening is often referred to as empathic listening and belongs to skills associated with empathy. M. Pickering identifies the following characteristics of empathetic listeners: desire to be other-directed, rather than to project one's own feelings and ideas onto the other; desire to be non-defensive, rather than to protect the self (when the self is being protected, it is difficult to focus on another person); desire to imagine the roles, perspectives, or experiences of the other, rather than assuming they are the same as one's own; desire to listen as a receiver, not as a critic, and desire to understand the other person rather than to achieve either agreement from or change in that person [4, p. 18]. The ability to listen with empathy may be a most important attribute of a new generation teacher who is willing to succeed in gaining trust, empowering qualities and providing a safe environment. It is crucial for enhancing emotional intelligence that affects both students' academic performance and social interactions [7, p. 139].

Clearly, active listening is a skill that pre-service teachers can greatly benefit from improving. The key elements of active listening are the following: paying

attention; showing that you are listening; providing feedback; responding appropriately; deferring judgement [1, p. 2]. These elements are essential for the process of active listening that unfolds in three sequential stages (repeating, paraphrasing, and reflecting) [1, p. 3].

During the first stage of active listening, the interlocutor provides verbal or non-verbal awareness of the other, which includes eye contact, refraining from side conversations or other distractions, offering positive facial expressions, posture and demeanour, as well as responding to the basic verbal messages [4, p. 17]. The second stage presupposes further thinking and reasoning that enables the listener to paraphrase the content and offer a tentative interpretation about the other's feelings, ideas or meanings [4, p.16]. The final stage of active listening includes summarizing the message in the listener's own words, reflecting feelings, experiences or content that has been uttered or perceived through cues, as well as offering feedback and support [4, p. 18].

In light of the learner-centered approach, enhancing active listening skills in pre-service teacher education will be beneficial for effective cooperative learning, teamwork, and soft skills development. Thus, in pre-service teacher education, enhancing active listening skills is not only about perceiving the messages of others, but it is also about improving a teacher's productivity, ability to influence, build trust, persuade and negotiate, create a safe environment that is essential for collaborative problem-solving.

References

1. Active Listening. Writing Centre Learning Guide. [Электронный ресурс]. The University of Adelaide, 2014. Режим доступа до ресурсу : <https://www.adelaide.edu.au/writingcentre/sites/default/files/docs/learningguide-activelistinging.pdf>
2. Bradberry, T., Greaves, J. The Emotional Intelligence Quick Book. Fireside, 2005. 188 p.
3. Crespo, R. O. The Active Listener. Lulu, 2010. 104 p.
4. Pickering, M. Communication. *Explorations, A Journal of Research of the University of Maine*, Vol. 3, No. 1. 1986. Pp. 16-19.
5. Rogers, C. R., Farson, R. E. Active Listening. Eastford: Martino Fine Books, 2015. 36 p.
6. Rost, M., Wilson, J. Active Listening (Research and Resources in Language Teaching. Routledge, 2013. 352 p.
7. The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions [L. J. Song, G. Huang, K. Z. Peng, and oth.] *Intelligence. A Multidisciplinary Journal*, Vol. 38. №1. P. 137-143.

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ З ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Вадим Калінін

Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

(м. Житомир, Україна)

Останні тенденції сьогодення показують, що в світі сформувалась нова культура і освітні норма – створення умов для активної участі в житті суспільства для всіх громадян, включаючи і людей з особливими потребами. У країнах західної Європи, Сполучених Штатах Америки (США) та Канаді накопичено величезний досвід вирішення даної проблеми, одним з векторів якої є впровадження інклюзивної освіти.

Даному питанню присвячені праці вітчизняних та закордонних авторів, зокрема роботи В. Бацар, О. Безпалько, Г. Кумариної, Н. Софій, В. Тарасун, Ф. Амстронга, Б. Барбера та інших.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що діти з особливими потребами повинні навчатися в єдиному загальноосвітньому середовищі, а головне – вчитися жити разом, відчувати свою причетність і затребуваність, розвиватися і мати своє місце в суспільстві незалежно від потенціальних здібностей і можливостей.

Закон України «Про освіту» 2017 року забезпечив здобуття всіх рівнів освіти з урахуванням їх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів і зобов'язав органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворювати інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) з метою забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Діяльність центру забезпечують педагогічні працівники, які мають вищу освіту не нижче ступеня магістра за спеціальністю “Спеціальна освіта”, “Корекційна освіта”, “Дефектологія”, “Психологія”, за спеціалізацією логопеда, сурдопедагога, олігофренопедагога, тифлопедагога, а також практичні

психологи, вчителі лікувальної фізкультури, медична сестра та бухгалтер. Не менше 60 відсотків педагогічних працівників повинні мати стаж роботи три роки за фахом.

Для успішної роботи ІРЦ треба визначити основні цільові групи, які найближче пов'язані зі спеціальними потребами дітей на отримання якісної освіти в інклюзивному навчальному середовищі, як-от:

- 1) цільова група «Діти з особливими освітніми потребами», їх батьки й опікуни, які здатні надати кваліфіковану допомогу дітям, сприяти ефективному створенню мікроклімату та сприятливих умов для навчання у ІРЦ;
- 2) цільова група «Фахівці», яка відповідає за матеріально-технічне та методичне забезпечення роботи центру. Саме вони підбирають приміщення, пристосовані для дітей з особливими освітніми потребами, облаштовують кабінети: кабінет директора центру, вчителя-логопеда та інших фахівців, технічні приміщення тощо, забезпечують надання індивідуальної психолого-педагогічної допомоги, організовують проведення групових психолого-педагогічних занять, занять з лікувальної фізкультури, проведення спільних засідань фахівців центру.
- 3) цільова група «Бенефіціари» – органи місцевого самоврядування та органи управління освітою, які мають дієву інституцію для організації ІРЦ.

Аналіз формування, розвитку та реалізації діяльності інклюзивно-ресурсних центрів в Україні у працях вітчизняних та зарубіжних вчених дозволив нам порівняти моделі ІРЦ зарубіжних країн з попереднім українським досвідом та існуючими моделями ІРЦ, що дало нам можливість узагальнити переваги і недоліки та врахувати досвід при допомозі у створенні законодавчої, нормативної та методичної бази, на основі якої відкриваються ІРЦ в Україні.

Література

1. Безпалько О. В., Комар І. М. Нормативне забезпечення права на освіту дітей з обмеженими функціональними можливостями у Великій Британії. [Електронний ресурс]. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки*, 2014. Вип. 115. С. 29–31. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_9
2. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб. для керівників загальноосвіт. навч. закл. / [кол. авт.: Л. І. Даниленко, А. А. Колупаєва, Н. З. Софій та ін.]; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, Всеукр. фонд «Крок за кроком». Київ, 2007. 128 с.

3. Софій Н. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами через створення умов для навчання у загальноосвітніх (дошкільних) закладах. *Післядипломна освіта в Україні*, 2007. № 2. С. 75–78.
4. Тарасун В., Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. закл. Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ: Наук. світ, 2004. 98 с.
5. Armstrong, F. Curricula, Management, Special and Inclusive Education. In P. Cloug (Eds.). *Managing Inclusive Education: from Policy to Experience*. London: Paul Chapman, 1998. P. 48–63.
6. Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds / F. Armstrong, M. Moore (Eds.). London; New York: Routledge Farmer, 2004. 160 p.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Лариса Калініна

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

Якісні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, поглиблення Болонського процесу, розширення економічної, культурної та гуманітарної співпраці об'єктивно вимагає перманентного вдосконалення підготовки спеціалістів. У таких умовах актуальним завданням професійної підготовки майбутніх спеціалістів будь-якого профілю у ВНЗ є підготовка універсальних спеціалістів з творчим мисленням, які володіють ефективною методологією наукових досліджень і практичної діяльності на межі галузей знань. Однак в сучасній дисциплінарній та предметній системі навчання студентів спостерігаються протиріччя між розрізненими знаннями, вміннями та навичками, отриманими при вивченні різних дисциплін і сформованістю професійної компетентності як основної характеристики якості навчання. Відокремленість дисциплін, що вивчаються, спричиняє появу труднощів у формуванні у студентів цілісного уявлення власної професійної діяльності. Крім того, орієнтація вищої освіти в Україні на компетентнісну парадигму, збільшення обсягу самостійної роботи студентів, вимагають перегляду підходів до професійної підготовки, оновлення їх змісту, пошуку нових форм і методів навчання.

Компетентнісний формат освіти дозволяє реалізувати в професійній підготовці студентів принцип індивідуальної готовності вирішувати професійні задачі, які представлені єдністю знань, умінь і навичок. Вища школа повинна створювати умови, за яких кожен студент матиме можливість моделювати власний «образ» професіоналу на основі осмислення власних професійних і духовних цінностей.

Зазначене повною мірою стосується і професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови – вчителя нового покоління, здатного реалізувати цілі і задачі Нової української школи. Сформувати іншомовну комунікаційну компетентність у майбутніх учнів може лише вчитель, який не лише володіє фундаментальними знаннями базових і суміжних наук, але й може групувати й концентрувати їх в контексті педагогічних задач, що вирішуються. Провідником знань має стати не «вчитель-предметник» вузького профілю, а «вчитель-інтегратор», який розглядає свій предмет як частину проблемного поля становлення національної і загальнолюдської культури [4, с. 140].

Необхідність синтезу знань, їх комплексного засвоєння і застосування в практичній професійній діяльності і житті майбутнього вчителя стає основою використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці вчителя іноземної мови.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, зокрема робіт А.І. Башти, М.Є. Бернадського, І.М. Тарасової, Є.К. Чиркунової, А.Л. Шестакової, В.І. Шостки та інших показав, що міждисциплінарність у професійній підготовці допомагає студентам сформувати мислення в професійній площині, сприяє активному оволодінню матеріалу, що вивчається.

Міждисциплінарний підхід забезпечує інтеграцію предметних сфер у системі професійної підготовки, в основі яких полягає засвоєння студентами розрізнених знань багатьох навчальних дисциплін. У даному випадку можна вести мову про дисциплінарну інтеграцію за змістом.

Наш досвід показує, що будь-яка проблема для її вирішення потребує міждисциплінарного розгляду. Таким чином відбувається інтеграція

проблемних полів у площині педагогічних наук – педагогіки, психології, психолінгвістики та методики викладання.

В методичній літературі таку інтеграцію у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови називають педагогічною інтеграцією. На думку вчених В.С. Безрукової, В.В. Левченко, С.К. Шпилевої, М.М. Чапаєва саме педагогічна інтеграція сприяє ефективному формуванню у студентів відчуття смислової цінності отриманих професійно-значущих знань, виявленню єдності в багатоманітності педагогічних процесів і явищ, що вивчаються в межах різних навчальних предметів, і неодмінно призведе до формування мотивації оволодіння майбутньою професією.

Слідом за В.С. Безруковою під педагогічною інтеграцією ми розуміємо *вищу форму прояву єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання і виховання, спрямовану на інтенсифікацію системи професійної підготовки майбутніх учителів* [1, с. 16].

Наш більш ніж 30-річний досвід професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови свідчить про те, що міжпредметна координація психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов не лише усуває змістове дублювання у вивченні дисципліни, але й дає можливість майбутнім учителям глибоко і багатосторонньо аналізувати педагогічні проблеми, що виникають, знаходити причини їх виникнення і можливі шляхи вирішення.

Для організації педагогічної інтеграції з метою професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови ми вважаємо за доцільне створити на факультетах іноземної мови інтегративні курси з поєднанням загальних предметних сфер з виокремленням в них загального й відмінного, визначенням понятійно-термінологічного апарату, постановкою загальних цілей і задач, зміною співвідношення теоретичної та практичної підготовки.

Ми переконані, що така форма професійної підготовки майбутнього вчителя в стінах вищого навчального закладу дозволить їм поглянути на власну професію «зсередини» з усім її багатоманіттям і допоможе в майбутньому уникнути педагогічних помилок у самостійній професійній діяльності.

Література

1. Башта А. І. Комплексний міждисциплінарний підхід до розуміння актуальних проблем формування сучасної вищої освіти в контексті вчення В.І. Вернадського. *Міжнародний електронний журнал. Сталий розвиток: наука і практика*, Вип. 2(17), 2016. С. 117.
2. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике* / Отв. ред. В.С. Безрукова. Свердловск: Свердл. инженер.-педагог. ин-т, 1990. С. 5-26.
3. Шостка В. І. Методологія сучасної науки: проблема формування міждисциплінарного підходу. *Культура народів Причорномор'я*, Симферополь, 2014. № 274. С. 97-100.
4. Шпилева С. К. Педагогическая интеграция как фактор мотивации будущего педагога. *Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII международной научн.-практ. конф.* Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2016. С. 139-141.

FACTORS DETERMINING THE ACCENTUAL STRUCTURE OF ENGLISH WORDS

Olimpia Caracas

Ion Creanga State Pedagogical University

(Chisinau, Moldova)

It is known that the word stress in the English language is free and it should be pointed out the fact that many Linguists have a firm belief that the nature of free word-stress is determined by the unpredictability of its place. However, many investigations in this field show that in English there are certain factors that define the place of word-stress in a word. Unlike languages in which the accent is completely free, the freedom of word-stress in English is limited by a number of tendencies which let the place of the accent in a word be predicted. Nevertheless, it is necessary to remember, as D. Jones marked, in most cases there is no rule as to the incidence of the stress, and when rules can be formulated at all, they are generally subject to numerous exceptions [2, p. 229].

It is impossible to disagree with the statement that the arrangement and the degree of word-stress in compound words in English are determined by historically developed factors. The inconsistent character of accentual variants of compound words can be connected with simultaneous and different in time influences on the accentual structure of a word caused by diverse factors and accentual regularities. Russian linguists explain the instability of the accentual balance of compound words by the unstable semantic balance of their components [3, p.184].

Linguistic causes are considered to be the most essential for accentual changes and variations in word-stress. The major factors that determine the accentual structure of English words are the following: recessive, rhythmic, retentive, semantic, and morphological. In this article, only the first three factors will be touched upon.

The *recessive tendency* is considered by many linguists to be a decisive force which regulates word-stress in English. It is the first and the most ancient tendency characteristic of all Germanic languages. According to this tendency the root syllable, the semantic unit of the word is stressed [5, p. 131]. Therefore, the majority of words of Germanic origin have stresses on the first root syllable, for example `clever, `body, `water. It is the recessive tendency that defines the direction of the accent movement. In Old English, the first syllable was mainly stressed, in some cases, the second. V. A. Vassilyev distinguishes two types of recessive stress: *unrestricted* and *restricted* [6, p. 272].

Unrestricted recessive stress in Modern English falls on the initial syllable, if it is not a prefix that has lost its meaning. This type of stress is found in the majority of native English words (for example, *father* [ˈ- -], *wonder* [ˈ- -], *husband* [ˈ- -]). Restricted recessive stress falls on the root of native English words with a prefix which has no referential meaning now, for example, *among* [-ˈ-], *forget* [-ˈ-], *before* [-ˈ-]).

The main factor, which diachronically determined the place of word-stress in English, was the prevalence of monosyllabic and disyllabic words in the Anglo-Saxon and Scandinavian languages. Words with several syllables (three or four) were derivatives. They all had a constant stress, the place of which was determined by the recessive tendency, for example, *wonder* [ˈ--], *wonderful* [ˈ---], *wonderfully* [ˈ----] [6, p. 272].

Thanks to these factors, the effect of this tendency has been very strong during the whole period of the development of the English language. The recessive tendency determined the place of word-stress in a great number of borrowings, which gradually submitted to phonetic regularities of the English language. When for some reason or other the word-stress did not fall on the first or second syllable there appeared a secondary stress on one of the syllables. A great number of three-syllable words of

French origin which have the stress on the last syllable, later, due to the effect of the recessive tendency, got the stress on the first syllable. This can be proved taking as an example the word *radical* that originally had the stress on the last syllable. Then according to the recessive factor, it got the stress on the first syllable. Later the stress on the last syllable weakened and the last syllable ceased to be perceived as stressed [6, p. 273].

According to the *retentive tendency* a derivative word keeps the stress of its initial word (person ['- -] - personal ['- - -]). If the main stress in a derivative word is shifted closer to the end of the word, there appears a secondary stress on the syllable which was the carrier of the main stress in the initial word, for example, *personal* ['-- -] — *personality*, [- -`- - -].

The frequent use of everyday vocabulary which in most cases consists of one syllable has caused another tendency— *rhythmic*, which is the result of the mutual influence of Germanic and French accentual patterns.[5, p. 131] This factor means the alternation of stressed and unstressed syllables.

Prepositions, conjunctions, particles, articles, auxiliary verbs turned out to be unstressed. In Modern English, they are also unstressed. It was also promoted by the fact that between short words with their own lexical meaning and therefore stressed.

It should be mentioned that there often appeared unstressed words with grammatical meaning. The borrowed complex words of four or more syllables began to submit to the rhythmic tendency of alternation of stressed and unstressed syllables, receiving a secondary stress. In addition, in this way the stress divided them into two parts that structurally and rhythmically coincided with short words. The rhythmic tendency is caused by the difficulty of pronouncing two stressed syllables successively.

The rhythmic tendency is very strong in Modern English. Due to its influence we have such variants of stressed words as `hospitable – hos`pitable, `formidable - for`midable. Recent investigations show that rhythmic tendency itself cannot cause the presence of the secondary stress, though O. Espersen, for example, considered this tendency to be the main reason for the secondary stress to appear in a word.

References

1. Gogalniceanu, C. Introduction to Linguistics. Iasi, 2003. 328 p.
2. Jones, D. An Outline of English Phonetics. Cambridge, 1932. 35 p.
3. Leontyeva, S. A Theoretical Course of English Phonetics. Moscow, 1988. 271 p.
4. Parlog, H. English Phonetics and Phonology. Bucuresti, 1997. 150 p.
5. Practical English Phonetics. Moscow, 1982. 352 p.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОЕЗІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ КУЛЬТУРИ І ТРАДИЦІЙ

Оксана Карбашевська

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Інтерпретація художнього тексту є однією з провідних галузей сучасної філології. Як літературознавці й фольклористи, так і мовознавці ведуть активні наукові пошуки в царині герменевтики авторського і народного словесного твору. Студенти кафедри англійської філології мають змогу отримувати глибокі та різнобічні знання підчас слухання фундаментальних лекційних курсів із літературознавства та мовознавства. Здобутий ними інструментарій є необхідним як для написання магістерської роботи, так і для професійної самореалізації.

Важливий внесок у фахову підготовку спеціалістів у галузі іноземних мов роблять елективні дисципліни. Вибіркова навчальна дисципліна «Інтерпретація поетичного тексту» (тут і далі «ІПТ». – *О.К.*) насамперед органічно пов'язана із наступними: «Зарубіжна література», «Сучасна література країни, мова якої вивчається», «Лінгвостилістичний аналіз та інтерпретація художнього тексту», «Лексикологія», «Стилістика», «Країнознавство Великої Британії та Північної Ірландії та Сполучених Штатів Америки» тощо.

«ІПТ» забезпечує розвиток у студентів набутих ними мовленнєвих компетентностей, а також формує необхідні знання, уміння, навички у царині версифікації та іншомовної міжкультурної компетентності. Так, студіювання першої теми елективної дисципліни «Поезія у колі красних мистецтв» передбачає аналіз грецького міфа про Орфея та Еврідіку у так званих «просторових» (скульптура, живопис), а згодом у «часових» (музика, словесна

творчість) видах мистецтва, що дає можливість підкреслити їх обмеженість і спроможність.

Простеження літературно-фольклорної еволюції художнього бачення Орфея протягом останніх двох тисячоліть демонструє негаснучу актуальність ідейно-змістового наповнення міфа. Розвиткові у студентів критичного мислення сприяє ознайомлення зі своєрідними, іноді радикальними, відхиленнями від класичного сюжету («King Orfeo» (Чайлд № 19), Леся Українка, Rachel Blau DuPlessis, R. Hoban, M. Atwood, Галина Пагутяк та багато інших). Окрім того, студентам пропонується перевтілитися у письменників та створити власні художні реінтерпретації міфа про Орфея та Евридіку у вигляді есе.

Поняттю «образ», а також його символічному навантаженню, присвячено другу тему дисципліни «ПТТ». Вивчення класифікації поетичних образів за конкретно-чуттєвим сприйняттям дійсності, візуалізація віршових фрагментів відповідними картинами чи супровід музично-пісенними записами сприяє не лише кращому запам'ятовуванню теоретичного матеріалу, а й розвиває уяву, фантазію і креативність у слухача курсу.

Яскравою ілюстрацією сконденсованих поетичних символів слугують орнітоморфні образи. Так, образ альбатроса із поеми Семюела Тейлора Колріджа «The Rime of the Ancient Mariner: in Seven Parts» (1798, перекл. 1817) належить до найвідоміших у англійській та світовій літературах. У розповіді про співпрацю молодих двадцятип'ятилітніх С. Т. Колріджа та В. Вордсворта над першим виданням названого та інших поетичних творів у збірці «Lyrical Ballads» (1798) варто згадати і про географію південного заходу Англії, і про окремі факти з біографії цих засновників англійського романтизму. Дружба і спільні довготривалі прогулянки серед Квантокських пагорбів у графстві Сомерсет аж до берегів Брістольської затоки, краса природних ландшафтів надихали поетів на творчість.

Зараз туристи можуть повторити спеціально облаштований маршрут «the Coleridge Way» піших прогулянок двохсотлітньої давності, а також завітати до колишніх помешкань, а тепер музеїв С. Т. Колріджа та В. і Д. Вордсвортів [3].

Про значущість вкладу С. Т. Колріджа в англійську мову, літературу і культуру та актуальність поеми «The Rime of the Ancient Mariner...» (1798, перекл. 1817) свідчать, зокрема, поетичні цитати, які завдяки своїй влучності стали загальноживаними і збагатили словник англійської мови («*an albatross (around your neck)*») [1, с. 35]. А статуя Старого Мореплавця із альбатросом височіє на березі Брістольської затоки [6] та увіковічує двох головних персонажів цього поетичного шедевра англійського поета у скульптурі.

Логічним є зосередження «ПТ» на вивченні англо-шотландської фольклорної балади. Як відомо, усна література передувала появі писемної словесності. На сучасному етапі відбувається як паралельний окремішній розвиток народної і літературної поезії та прози, так і їх синкретизм.

Фольклор – одна з підвалин культури і світогляду германських народів. «Сконденсований та розмальований готичними фарбами універсум фольклорної балади дозволяє збагнути багатоманітність середньовічного життя переважно британської аристократії <...>» [5, с. 4].

Особливе місце серед англо-шотландських народних балад посідає історична балада. Так, «The Rose of England» (Чайлд № 166) алегорично віддзеркалює битву при Босворті (тепер Market Bosworth), що відбулася 22 серпня 1485 р. на землях сьогоденного графства Лестершир. Ставши поштовхом для створення балади «The Rose of England», битва при Босворті стала фінальним і вирішальним акордом у військовому протистоянні Білої та Червоної троянд (1455–1487) у боротьбі за королівський престол Англії.

Щодо художньої вартості балади «The Rose of England», то її студіювання створює чудові передумови для засвоєння, серед іншого, азів геральдики Британії. Тут діючими особами виступають фітоморфні та зооморфні образи, які зображені на гербах відомих родів Сполученого Королівства.

Батальна ж пісня англо-шотландського Помежів'я «Flodden Field» (Чайлд № 168) присвячена одній із найважливіших битв у історії Великобританії, яка відбулася 9 вересня 1513 р. на території теперішнього графства Нортумберленд. У передостанньому рядку останньої дванадцятої строфи тексту увагу привертає згадка про англійський народний танець «*morrice-dance*» [4, с. 353] шотландського короля Якова IV.

На початку ХХ ст. активним дослідником і збирачем англійських народних танців був англійський музикант і фольклорист Сесіл Джеймс Шарп (1859–1924). У 2014 р. С. Дж. Шарп став першою особою, котру посмертно відзначили за значний внесок у світ фольклорної музики, а також вшанували виконанням «Cotswold morris» у створеній того року номінації «The Hall of Fame» щорічної премії «BBC Radio 2 Folk Awards» [2]. Цей відеозапис ліг в основу творчої обробки англійського традиційного танцю, яку продемонстрували студенти факультету іноземних мов ПНУ ім. В. Стефаніка в рамках флешмобу «Танці народів світу» у 2018 р. [7].

Таким чином, у процесі засвоєння елективної дисципліни «ПТ» студенти передусім формують навички і вміння з аналізу поетичних текстів. Проте, водночас вдосконалюються їхні іншомовні компетентності в говорінні, читанні, письмі й аудіюванні, а також поглиблюється іншомовна міжкультурна компетентність. Студенти отримують знання про становлення і розвиток етносів і державності Сполученого Королівства, основні історичні події, географію, мистецтво, фольклор, прийняті у країні символи, крилаті вислови тощо.

Література

1. Albatross. *Longman Exams Dictionary*. Pearson Education Limited, 2006. P. 35.
2. BBC Radio 2. A Tribute To Cecil Sharp at the Folk Awards 2014. *YouTube*, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uYgc5yBGOfw> (дата звернення: 27.02.2019).
3. ExmoorNP. The Coleridge Way – in the footsteps of the Romantic Poets. *YouTube*, URL: https://www.youtube.com/watch?time_continue=274&v=pZARgLSUL5c (дата звернення: 27.02.2019).
4. Flodden Field. *The English and Scottish Popular Ballads: five volumes* / edited by Francis James Child. [Reprint edition]. Boston and New York: Houghton, Mifflin and Company, 1898. V. III. P. II. P. 353.
5. Karbashevska Oksana. Передмова. *Interpreting Poetry: English and Scottish Folk Ballads. A manual for students (Year V, speciality “Language and Literature (English)”)*. Ivano-Frankivsk: NAIR, 2015. P. 4. (1 CD-ROM)
6. The Rime of the Ancient Mariner. *Wikipedia, the Free Encyclopedia*. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Rime_of_the_Ancient_Mariner (дата звернення: 27.02.2019).
7. Канал 402. Студенти ПНУ просто неба влаштували танцювальне шоу. *YouTube*, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXpnJyY-oK4> (дата звернення: 27.02.2019).

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HUNGARY

Yevgeniya Karpenko

Nyíregyháza University

(Nyíregyháza, Hungary)

In the context of defining the ways and means of preparing a teacher-specialist in foreign languages of the European level, the university pedagogical education in Ukraine needs rethinking both its own practice and the experience of foreign countries. Taking into account the historical, cultural and mental affinity of neighboring Hungary, as well as the success of its Euro-integration path, it seems relevant to study the practice of teacher training at Hungarian universities. The peculiarities of the training of foreign language teachers and the development of higher pedagogical education in Hungary have become the subject of a detailed analysis of Hungarian and Ukrainian authors - M. Levrints, I. Kozubovskaya, P. Rokushfalvy and others [1, p. 2].

The purpose of this article is to find out the peculiarities of the professional training of prospective teachers of foreign languages in Hungary. At the present stage, higher pedagogical education in Hungary is in the process of transformation. In the 2000s, there was an update of the conceptual and normative foundations of the teacher training system in Hungary. The professional training of foreign language teachers in Hungary is carried out in the following basic forms: bachelor and master studies, postgraduate doctoral studies, and post-graduate studies. In Hungary, at the baccalaureate level, the preparation of elementary school teachers and teachers of foreign languages lasts for 4 years, the preparation of a Bachelor of Arts, foreign language philologists - 3 years, and the period of study in the magistracy lasts for 2-5 semesters, after graduation a student receives a diploma of a teacher of foreign languages.

At the bachelor level, students of philological faculties who intend to continue their studies in the magistracy in the pedagogical direction, study theoretical and practical courses of teaching methods of foreign languages of free choice, the purpose of which is to familiarize students of foreign language teachers with the peculiarities

of pedagogical activity and their orientation to the pedagogical profession. At the same time, the practical courses of foreign languages during the first year of study at the universities intensively prepare students for a language examination at the level of "C1" ("Filter exam"). Students who fail to pass this exam after the first year cannot continue their studies.

The main purpose of the entrance examination to the magistracy in Hungary is to test the motivation of prospective foreign language teachers and to identify the value orientations that the entrants are guided by choosing this specialty [2]. This guarantees the motivation of prospective teachers in studying pedagogical and methodological blocks and their psychological readiness and ability for pedagogical work. Within the framework of the methodological block, the approximate list of disciplines includes: the methodology of teaching foreign languages, the methodology of teaching foreign languages in elementary school, individual differences in the study of foreign languages, foreign language testing, intercultural communication, information technology in teaching foreign languages, the development of curricula and programs in foreign languages, autonomy of pupils, etc. Very important, in our opinion, is that, during the school practice, students are assigned solely to those teachers of foreign languages who have received the qualification of the mentor in the system of postgraduate education in Hungary. Upon graduating, students-teachers of foreign languages in Hungary are required to complete a qualifying paper associated with *pedagogical* content knowledge, for example, devoted to the study of problems in the methodology of teaching foreign languages.

Conclusions of the research results. According to the analysis of the experience of professional training of foreign language teachers in Hungary, at the present stage, the system of professional training of foreign language teachers in Hungary provides an integral system of professional training, in particular: the system of qualifications is agreed with European standards; a proper vocational guidance and an appropriate professional qualification system for the specialty of a teacher of foreign languages are conducted; pedagogical practice is guided by teachers of foreign languages with appropriate preparation for work with students. We believe that the improvement of

the professional training of foreign language teachers in Ukraine should provide the preservation of undeniable achievements of the domestic system of pedagogical education, as well as borrowing some of the progressive ideas from other countries, in particular, Hungary, that requires further research.

References

1. Леврінц М. І., Козубовська І. В. Особливості формування мотивації майбутніх фахівців в Угорщині: монографія. Ужгород: «Мистецька Лінія», 2011. 251 с.
2. Rókusfalvy, P. Pályaválasztás előkészítése. Budapest: Tankönyvkiadó, 1992. 138 p.

РОЗВИТОК НАВИЧОК РОБОТИ

З ІНШОМОВНИМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИМИ ТЕКСТАМИ

Уляна Кецик-Зінченко

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Особливої актуальності набуває сьогодні професійно-орієнтований підхід до вивчення іноземної мови на немовних факультетах ВНЗ, який передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення.

Потік інформації стрімко збільшується з кожним днем і випускникам вищих навчальних закладів неминуче доведеться зіткнутися з необхідністю інтенсивного використання іноземної мови в професійній діяльності. Крім того, зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навичками читання документів, що супроводжують імпорту продукцію та послуги, могли самостійно здійснювати інформаційний обмін з іноземними діловими партнерами.

Наведені обставини роблять актуальним розвиток навичок роботи з професійно-орієнтованими текстами в процесі навчання іноземної мови студентів. Іншомовне професійно-орієнтоване читання є складовою частиною діяльності фахівців різних галузей. Воно задовольняє потреби в отриманні нової професійної інформації. Вміння читати й розуміти таку інформацію має першорядне значення у практичній роботі майбутнього фахівця після

закінчення ЗВО, коли виникає потреба ознайомлення з великим обсягом іноземної літератури з фаху.

Основні завдання, що стоять перед студентами в процесі вивчення іноземної професійно-орієнтованої літератури, є такі:

- 1) отримання інформації, яка б доповнювала та поглиблювала навчальний матеріал, що опановується студентами в процесі вивчення профільних дисциплін навчального плану;
- 2) формування необхідних навичок щодо подальшого самостійного читання літератури за фахом [1, с. 76].

Відповідно до зазначених завдань доцільними є наступні види роботи з оволодіння навичками читання фахової літератури:

- робота з оригінальними професійно-орієнтованими текстами, а саме аналітико-синтетичне читання з відповідним контролем розуміння прочитаного у процесі аудиторних занять;
- виконання ефективних вправ (на спеціально підібраному для цього матеріалі) до і після читання професійно-орієнтованих текстів.

Програма з іноземної мови для немовних ЗВО передбачає оволодіння вмінням пошуку інформації для професійно орієнтованого читання та аналізу англійських джерел [4, с. 54].

Тексти фахового спрямування є джерелом для розширення фахового термінологічного словника, предметом читання й обговорення на заняттях, основою для використання в ситуаціях мовлення, для аудіювання, тобто для цілеспрямованої і продуктивної мовленнєвої діяльності студентів. За твердженням К.Я. Кусько, «текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовно професійної майстерності» [3, с.17].

Окресливши тематику фахових текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння студентами, потрібно створити комплекс вправ з метою вирішення комунікативних і пізнавальних задач під час роботи з фаховою літературою. Цей комплекс вправ можна поділити на дві групи:

1) лексико-граматичні вправи, які передбачають багаторазове виконання завдань одного типу і формують механізми читання з безпосереднім розумінням прочитаного;

2) вправи, які мають своїм об'єктом зміст наукового тексту, отримання фактичної інформації та її осмислення, а тому передбачають одночасне вирішення розумових завдань різного плану.

Робота над текстом за фахом починається з подачі та фонетичного опрацювання термінів і термінологічних словосполучень як ізольовано, так і в реченнях при виконанні умовно-мовленнєвих вправ рецептивного і репродуктивного характеру. Дослідники термінології вважають, що саме на основі фахових текстів можна опрацьовувати дефініцію кожного терміна. Як показує практика, на початковому етапі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням студенти більш зацікавлено й продуктивно опрацьовують термінологію сучасних текстів науково-популярного стилю. А студенти старших курсів, у яких уже сформовано предметно-понятійну базу, які розуміють терміни рідною мовою, опрацьовують самостійно термінологію з неадаптованих автентичних текстів наукового стилю. Такий вид читання необхідний студентам як для підготовки до написання рефератів, доповідей, так і для майбутнього професійного росту, поглиблення знань з фаху.

Для семантизації термінів доцільно застосовувати такі способи: визначення похідних термінів; деривація термінів; пояснення термінів засобами англійської мови; підбір термінологічних синонімів; підбір антонімічних термінів; порівняння термінів британського та американського варіантів англійської мови; переклад [2, с. 55].

Для формування необхідних навичок для подальшого самостійного вивчення професійно-орієнтованої літератури студентам доцільно виконувати вправи, що спрямовані на:

- впізнання (ідентифікацію) невідомих слів за асоціацією, із контексту, за словотворчими елементами, за приналежністю до групи інтернаціональних слів;

- впізнання мовних моделей у процесі читання, тобто розуміння мовних зразків, що мають в основі ту чи іншу модель, характерну для певного виду фахової літератури;
- уміння користуватися словниками та довідниками.

Перед читанням тексту необхідно ставити перед студентами різноманітні завдання, щоб поступово знайомити їх із специфікою читання фахової літератури і виробити у них тверді вміння та навички, необхідні в майбутній професійній діяльності: наприклад, виділити головну думку; узагальнити прочитане; конспективно передати зміст прочитаного рідною мовою; швидко проглянути текст і вибрати основні наукові факти; знайти відповіді на поставлені запитання; прочитати схему або зобразити прочитане схематично чи у вигляді малюнку; знайти потрібне посилання, формулювання або довідку.

Післятекстові вправи служать головним чином для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів. Вони мають на меті оцінити зміст та інформацію прочитаного тексту за фахом. Такі вправи носять творчий характер і спрямовані на розвиток мислення, розумових здібностей, логіки (наприклад, знайдіть речення, в яких закладена основна думка тексту чи абзацу; визначте, які речення відповідають змістові тексту; поєднайте початок і кінець речень; складіть план тексту; визначте ключове слово, фразу, речення в абзаці; перекажіть зміст, використовуючи ключові слова, фрази, речення; розділіть текст на логічні частини та назвіть їх; запишіть запитання до тексту і поставте їх товаришам; складіть план прочитаного; висловіть своє ставлення до тієї чи іншої думки, явища, твердження в тексті; підготуйте повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури тощо).

Як свідчить практика, студенти виявляють найбільшу зацікавленість, коли матеріал побудовано на основі обраної ними спеціальності, що стимулює вивчення іноземної мови, підвищуючи і розширюючи їхні професійні знання.

Таким чином, викладач іноземної мови має намагатися підбирати для читання на занятті цікаві, доступні за змістом і складністю професійно-орієнтовані тексти. Ці навчальні фахові тексти мають бути насичені відповідною термінологією, адаптовані до читання та обговорення, активного

опрацювання на занятті, корисні та зрозумілі для студентів. У цьому випадку рівень мотивації студентів до вивчення іноземних мов зростає, а як наслідок, збільшиться результативність навчання.

Література

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 315 с.
2. Кравчук Г. В. Навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами. *Іноземні мови*, 2008. № 4. С. 54-57.
3. Кусько К. Я. Лінгвістика тексту за фахом. *Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі*: Колективна монографія. Львів: «Світ», 1996. 134 с.
4. English for specific purposes. National curriculum for universities: Програма з англійської мови для професійного спілкування / під ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ОНЛАЙН: ДИСТАНЦІЙНЕ ТА ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ

Ангеліна Колісниченко, Вікторія Кобилянська

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна)

В умовах доступності інформаційних технологій сучасні вчителі англійської мови все частіше звертають увагу на можливість онлайн-навчання. Цифрова освіченість серед вчителів та учнів виходить на достатній рівень для вільного використання онлайн-платформ та середовищ, урізноманітнюючи таким чином форми роботи у процесі вивчення англійської мови.

Певний час вважалося, що онлайн-навчання необхідне лише як додаткова опція у разі, якщо очний навчальний процес з певних причин є неможливим. Проте така думка проіснувала недовго, адже креативні та прогресивні вчителі помітили, що тепер вони мають більше часу та можливостей для викладання свого предмету, активно застосовуючи так зване «змішане навчання».

Про роль і значення дистанційного та змішаного навчання для вивчення англійської мови піднімали питання як українські, так і закордонні науковці. Джек Річардс (Jack C. Richards) у своїй монографії «Ключові питання навчання мові» присвятив саме цій темі пункт, у якому розкриває переваги та недоліки онлайн-навчання [3, с. 637]. Ще один автор Нікі Хоклі (Nicky Hockly) у праці «Фокус на освітніх технологіях» розглядає можливості онлайн-навчання для

різних вікових категорій [2, с. 93]. Як бачимо, навчання онлайн є досить актуальною темою.

Комп'ютеризовані класи в українських школах і наявність особистих гаджетів у всіх учасників освітнього процесу стимулюють учителів до освоєння необхідних програм для їхнього активного використання у роботі. Досить популярним стає онлайн-середовище Classroom, яке є Google додатком, а отже легко може встановлюватись навіть на смартфон.

Ми визначили кілька аспектів, які доводять потребу в онлайн-навчанні. Першим з них є безперервність процесу, адже вивчення іноземної мови вимагає системності, порушення якої може негативно вплинути на швидкість та якість опанування мови. Тому при тимчасовому припиненні навчального процесу учні мають можливість усе ж таки бути залученими до вивчення мови.

Наступним аспектом, що заслуговує на увагу, є осучаснення форм роботи у викладанні англійської мови. До прикладу, віднедавна широку популярність здобули проектні технології. Зовнішній вигляд та зміст проектів прогресує разом із технологічними змінами у суспільному житті: малювати плакат стає не так цікаво, як здійснити невелике дослідження і представити його результати у презентації, чи зняти відео і змонтувати його для загалу. Розміщення оцифрованих проектів в онлайн-середовищах дає можливість обговорювати їх, аналізувати, складати рейтинг тощо.

Ще один вид діяльності, що стає дедалі популярнішим в освіті, – це залучення носіїв мови до викладання, а також збільшення можливостей для практикування в аудіюванні шляхом використання різноманітних інтернет-ресурсів.

Успішне онлайн-навчання залежить від ряду чинників, які визначили вчені Глік та Фенг, здійснивши дослідження із 115 000 студентами, а саме:

- вдало спланований онлайн-курс;
- чітко визначені обов'язки вчителя;
- попереднє навчання орієнтуванню у курсі для вчителя та учнів;
- систематичне оцінювання вчителів;

- включення до курсу ряду автоматичних інструментів для оцінювання та самооцінювання [1, с. 246].

Серед багатьох переваг онлайн-навчання варто виділити ще одну – можливість одночасно працювати як з усіма учнями класу чи студентами групи, так і автономно з кожним окремо.

Проте, попри всі переваги онлайн-навчання, говорити про заміщення ним очного навчання ми не вважаємо за доцільне. Адже метою його впровадження є урізноманітнення форм роботи при вивченні англійської мови, завдяки чому нові виклики прогресу входять в освітній процес, і досягнути її, обмежившись лише рамками віртуального середовища, неможливо. Тому змішане навчання є найкращим способом урівноважити очне та онлайн-навчання, зробити процес цікавим, інтерактивним та сучасним.

Література

1. Glick, D and Fang, L. (2010). Guidelines for Implementing Large-scale E-learning Solutions. In C. Ward (ed.) *The Impact of Technology on Language Learning and Teaching: What, How, and Why*. Singapore: Regional Language Centre, P. 246-259.
2. Hockly, Nicky. (2016). *Focus on Learning Technologies*. Oxford University Press, 167 p.
3. Richards, Jack C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge University Press, 826 p.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ІННОВАЦІЯ» У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олег Комар

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна)

Інформаційно-комунікаційні технології і вільний доступ до Інтернету та онлайн-технологій, спричинили ряд інноваційних змін, які стосуються майже будь-якого члена суспільства, і вчителів зокрема. Обмін знаннями та інформацією став набагато простішим, а означені вище технології дозволили вчителям більш ефективно організовувати освітній процес, оцінювати його результати та рефлексувати щодо них. У плані неперервної професійної освіти, такі зміни зумовлюють можливості для майбутніх і практикуючих вчителів, а також організаторів підвищення кваліфікації та тренерів, розповсюджувати свої знання і досвід швидше, а також експериментувати з використанням технологій

для збору даних моніторингу та оцінки. Передусім, мова йде про використання різноманітних месенджерів текстових повідомлень і соціальних мереж, на кшталт Facebook, що об'єднують географічно розсіяну групу вчителів, які підвищують свій професійний рівень, в групи та онлайн-спільноти на основі змісту та форм підвищення кваліфікації.

Проте, на думку М. Конноллі, інновації не завжди зосереджені навколо технологій. Він переконаний, що кожен урок і кожен тренінг мають потенціал бути інноваційним, оскільки кожен урок чи сесія є певною мірою унікальними. Будь-який урок ґрунтується на попередніх знаннях і вводить щось нове, тому інноваційними можна вважати різноманітні ідеї і підходи, які дозволяють повному та результативно реалізувати зміст освіти [3, с. 8]. Водночас, як зазначає дослідник, інновації не можуть бути нав'язані вчителям зверху, тобто неможливо примусити вчителя до інноваційної діяльності, оскільки часто це викликає опір з його боку. Саме тому різноманітні заходи і проекти з підвищення кваліфікації та безперервного професійного розвитку можуть певною мірою забезпечити вчителю відчуття готовності до інновації та ініціативи їхньої реалізації, оскільки під час таких заходів учасники отримують знання та вибудовують власне розуміння інновацій як концепції, а також розвивають потенціал для інновацій у власній сфері роботи.

На думку Д. Хайеса, в основі освітніх інновацій завжди знаходиться певна зміна, проте така зміна не завжди повинна бути радикальною і всезагальною. Незначні, ситуативно орієнтовані зміни також можуть бути інноваційними, а той факт, що зазвичай зміни вносяться до «чогось традиційного і встановленого», свідчить про те, що інновації є контекстно специфічними, оскільки те, що є «встановленим», відрізняється в різних закладах освіти, регіонах і країнах. Наприклад, інноваційні підходи у шкільній системі з хорошими ресурсами, кваліфікованими вчителями і класами від 20 до 30 учнів не будуть такими ж, як інноваційні підходи в обмеженій ресурсами системі, де вчителі можуть не мати належної підготовки і працюють з класами 50–60 учнів. В одному контексті інновація може полягати у впровадженні такої технології, як інтерактивна дошка або методології, зокрема інтегрованого навчання змісту і

мови (CLIL), в іншому – інноваційним може бути введення парної чи групової роботи в класах, які раніше були повністю зосереджені на діяльності вчителя [2, с. 5]. Проте, незалежно від характеру та обсягу змін, які відбуваються, інновації пропонують нові підходи до певного аспекту викладання навчальної дисципліни для вчителів та перспективи поліпшення результатів навчання для учнів у конкретному контексті.

Таким чином, з огляду на залучення інноваційних підходів у процес неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, важливим питанням постає визначення, яким чином планувати, впроваджувати, оцінювати та ефективно підтримувати інновації від законодавчого рівня до рівня конкретного класу. А. Ніколз визначає інновацію як «об'єкт або практику, що сприймається, як нова, особою або групою осіб, яка ініціює поліпшення по відношенню до бажаних цілей, та яка є планованою і продуманою» [4]. Незважаючи на відносну давність, це визначення залишається актуальним і зараз, що доводять Дж. Едж і С. Манн, які зазначають, що нова ідея сама по собі не є інновацією, оскільки «...інновація потребує зосередження на процесі; вона вимагає, аби ми приділяли стільки ж уваги тому, як ми навчаємо, скільки й тому, які теми охоплюються у процесі навчання, або які форми, методи і засоби ми використовуємо» [1, с. 5]. Підтримуючи думку Д. Хайеса, дослідники припускають, що інноваційність певної освітньої діяльності залежить від контексту, в якому вона відбувається. Діяльність може розглядатися як інновація, якщо вона є новою у конкретному контексті, тому, зокрема, запровадження колегіального спостереження уроків – усталеної практики в деяких контекстах – може розглядатися як інновація в ситуації, коли воно не відбувалося раніше.

Ми ж пропонуємо орієнтуватися на синтезоване з представлених вище концепцій визначення поняття «інновації» у контексті післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, а також на визначення, представлені у працях Н. Наволокової та В. Химинця [5; 6]. Зокрема, під «інновацією» в такому контексті ми розуміємо «процес створення, використання в практичній діяльності та поширення нових ідей, форм, методів і засобів з метою

розв'язання педагогічних проблем по-новому, а також поліпшення результатів навчання».

Література

1. Edge, J. and Mann, S. (2013). Innovations in Pre-Service Education and Training for English Language Teachers. London: British Council.
2. Hayes, D. (2014). Innovations in the Continuing Professional Development of English Language Teachers. London: British Council. 325 p.
3. Innovation in English Language Teacher Education. (2015). Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. New Delhi: British Council. 290 p.
4. Nicholls, A. (1983). Managing Educational Innovations. London: Allen & Unwin.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. 2-ге вид. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 176 с.
6. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Тетяна Коноваленко, Ольга Гончарова

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

(м. Мелітополь, Україна)

У методичній підготовці майбутнього вчителя англійської мови найважливішою є саме практична її спрямованість, тобто розвиток вмінь ефективної реалізації професійних функцій. Крім умінь навчання різних аспектів володіння англійською мовою, вчителю потрібен цілий комплекс умінь соціально-особистісних, інструментальних, загальнонаукових і загальнопрофесійних, серед яких важливе місце посідає володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Особливо актуальним є це питання у зв'язку зі стрімким розвитком сфери цифрових технологій та швидкою реакцією школярів на технічні й технологічні інновації.

Для вчителя англійської мови інформаційно-комунікаційні технології, з одного боку, можуть становити певні труднощі й виклики, з іншого – бути потенційним мотиваційним чинником, що позитивно вплине на освітній процес. З метою забезпечення саме позитивного впливу ІКТ на навчання

англійської мови вчитель має володіти цифровою компетентністю, що складається з двох складових – відповідних знань та умінь.

Основну базу знань щодо застосування ІКТ в освітньому процесі складають відомості про переваги й недоліки використання комп'ютерних технологій у порівнянні з традиційними видами діяльності (у зошитах, підручниках, на дошці тощо); критерії для оцінювання й відбору онлайн ресурсів для навчання мови; особливості використання інтерактивної дошки, мобільного телефону й інших ІКТ в освітньому процесі.

До умінь користування ІКТ відносяться здатність застосовувати різноманітне програмне забезпечення для навчання та викладання англійської мови; з користю застосовувати соціальні мережі, блоги, довідкові сайти тощо; оцінювати потенціал онлайн аудіо- та відеоматеріалів щодо навчання мови; оцінювати можливі ризики використання мережі Інтернет молодшими школярами та встановлювати правила кібербезпеки; вивчати сучасні тенденції у мобільному навчанні та застосовувати мобільні телефони з навчальними цілями [2, с. 14].

Як зазначають Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія та М. М. Козяр «Інформаційно-комунікаційні технології, швидке їх вдосконалення та використання в усіх сферах діяльності людини надають практично необмежені можливості розміщення, збереження, обробки та доставки інформації будь-якого об'єму, змісту на необмежені відстані» [1, с. 71]. Крім того, за допомогою цих сучасних можливостей вчитель зможе зрозумілою для учнів мовою та шляхом звичних для них комунікацій пояснити, продемонструвати, візуалізувати навчальні матеріали.

Цифрова грамотність вчителів англійської мови допоможе підвищити якість навчання та модернізувати його зміст. Так, наприклад, такий вчитель знатиме не тільки як створити блог, але й як залучити до нього не тільки своїх учнів, але й розширити спільноту, залучити до неї цікавих людей, які зможуть поділитись корисними ідеями з учнями, сприяти активній діяльності учнів та розвитку їхнього критичного мислення, творчості, культури спілкування в мережі Інтернет та користування мультимедійними технологіями.

Комплексний підхід до організації практичних занять з «Методики навчання англійської мови» у межах розділу «Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні й викладанні англійської мови» надасть можливість використати наявний у студентів досвід з користю для спрямування його у професійну сферу. Завдяки детальному аналізу усіх можливостей, що надають цифрові технології у навчанні англійської мови, вивченню позитивних і негативних сторін, практичному опануванню нових способів дій студенти навчатися упевнено реалізувати свою цифрову компетенцію.

Література

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. НАПН України Р.С. Гуревича Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.
2. Core Curriculum. English Language Teaching Methodology. Bachelor's Level. Course Modules 5 and 6 [Electronic resource]. Mode of access: <https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum>

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Наталія Кошарна

Київський університет імені Бориса Грінченка

(м. Київ, Україна)

У сучасних наукових колах ведуться дискусії щодо навичок 21-го століття, не лише дорослими, але й дітьми зокрема, а саме: підготовкою їх до життя у мінливому світі, оволодіння ними необхідними навичками для гнучкості діяльності та мислення, що вважаються дуже важливими завданнями в освітньому вимірі. У багатьох описах структури життєвих компетентностей особистості у 21-у столітті на різних етапах її розвитку в основі компетентностей покладено різні аспекти критичного мислення. Це – навички і вміння, на які зважають та цінують роботодавці, та які необхідні для подальшого функціонування «динамічного майбутнього» [6, с. 24].

Однак серед базових компетентностей особистості європейські дослідники виокремлюють й іншомовну освіту, як ефективний засіб розвитку критичного мислення [1]. Означені тенденції співвідносні з положеннями Європейської комісії щодо інтеркультурної освіти, яка визначає стратегію вивчення фахівцями педагогічної сфери більш, ніж однієї іноземної мови, і базується на концепції «Мови в освіті – мови для освіти» [4, с. 50].

Відтак, іншомовна освіта дітей молодшого шкільного віку цілком обґрунтована і набула актуальності не безпідставно. Завдяки іноземній мові, починаючи з молодшого шкільного віку, діти долучаються до світової культури, їх мислення активізується, включаються внутрішні процеси аналізу, синтезу, порівняння, уваги, уваги тощо. Формування навичок усвідомленого користування іноземною мовою сприяє розвитку критичного мислення.

Про важливість розвитку навичок критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку наголошував Ліпман М. (Matthew Lipman) – відомий американський професор філософії та видатний вчений, фундатор Інституту критичного мислення (США) та діючого понад тридцять років Інституту вдосконалення філософії для дітей (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) в Університеті Монтклер (США).

Ліпман М. стверджував, що освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передачу знання та культивування мудрості [5, с. 1]. На його думку, в стабільних традиційних суспільствах переважала перша з цих цілей, в сучасному інформаційному суспільстві слід надавати перевагу гнучкості та винахідливості, а не знанням. Свою концепцію освіти як дослідження (*education as an inquiry*) він розглядав як таку, що гармонійно поєднує дві принципово важливі для освіти цілі – передачу знань і здійснення дослідження з метою встановити істину. Критичне мислення він розглядав як нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це складене уміння дозволяє правильно вирішувати широке коло практичних проблем в будь-якій професійній діяльності (архітектора, юриста, лікаря тощо), в людських взаєминах (ситуації морального вибору), в науковій діяльності, в повсякденному житті тощо [5, с. 2]. Отже, критичне мислення розглядалось Ліпманом М., фундатором цієї

педагогічної новації, як формування уміння розмірковувати, як здатність аналізувати точки зору учасників навчального процесу, висувати та захищати власну точку зору стосовно певної проблеми.

Однією з найвідоміших у світі технологій розвитку критичного мислення є методика учених-дослідників Університету Північної Айови (авторський колектив: Кроуфорд А., Венди Саул Е., Метьюз С., Макінстер Д.), яка розроблена в межах проекту «Читання та письмо для критичного мислення». Ця технологія дозволяє дітям самостійно вчитися, здобувати знання, організовувати свою роботу з вирішення проблем, співпрацювати з іншими учнями, набувати навичок ефективної комунікації, знаходити істинні результати, набувати вміння самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення [2].

Успішність і ефективність формування вмінь, пов'язаних із критичним мисленням дітей молодшого шкільного віку залежать від форм, методів і засобів організації освітнього процесу [3]. Не викликає жодних сумнівів той факт, що пріоритетними в цьому аспекті стають активні форми діяльності, які залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження, обговорення проблеми, висловлення власної думки, прийняття рішень [7].

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики) : [монографія] / М-во освіти і науки України; [колектив авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; під заг. ред. О.В. Овчарук]. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
2. Кроуфорд А., Венди Саул Е., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів (Переклад публікації проекту «Читання і письмо для критичного мислення») / А. Кроуфорд, Е. Венди Саул, Самуел Метьюз, Д. Макінстер; за заг. ред. Олени Пометун [версія без верстки]. 2006. 303 с.
3. Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Тернопіль: Навчальна книга, 2010. 216 с.
4. Language Education Policy Profile: Ukraine [Electronic resource] / М-во освіти молоді та спорту України. [Strasbourg: Council of Europe, Council of Europe Language Policy Division; Kiev: Ministry of Education and Science, Youth and Sport], 2008–2011. [58 p.]. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp.
5. Lipman, M. Critical thinking: What can it be? *Institute of Critical Thinking. Resource Publication*, 1988. Series 1. No 1. 12 p.
6. Ministry of Education (MOE), Singapore. (2009) Report of the Primary Education Review and Implementation Committee. Singapore: MOE. 48 p.
7. Teaching and learning strategies for the thinking classroom / A. Crawford, W. Saul, S. Mathews, J. Makinester. New York: Open Society Institute, 2005. 256 p.

ПРО ПРОБЛЕМИ ЯКІСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПРАВООХОРОНЦЯ

Тетяна Ковальова

Національна академія внутрішніх справ
(м. Київ, Україна)

Успішність здобуття вищої освіти безпосередньо пов'язана з володінням як мінімум однією іноземною мовою. Фахівці різних сфер діяльності розуміють необхідність знання іноземної мови та її значимості, проте випускники немовних вищих навчальних закладів відчують певні труднощі при оволодінні іноземною мовою. Однією з причин, що пояснюють це явище, є низька мотивація до вивчення іноземної мови.

У студентів немовних вищих закладів освіти не завжди є потреба в спілкуванні іноземною мовою, не зважаючи на те, що на сучасному етапі в Україні прискореними темпами йдуть процеси інтеграції в Європейське суспільство. Нажаль ця проблема стосується також курсантів – майбутніх правоохоронців, хоча досвід проведення Євро-2012 та Євробачення у 2017 році показав, що в нашій країні є попит саме на правоохоронців, які можуть вільно спілкуватися з іноземцями, які приїжджають до нашої країни, і багато хто з курсантів приймав участь в охороні громадського порядку під час проведення цих заходів і мав досвід такого спілкування. У зв'язку з цим викладач покликаний виконувати не тільки функції безпосередньо викладача, створюючи в процесі навчання мови обстановку іншомовного мовленнєвого спілкування, максимально наближену до природних умов, а й функції психолога, вивчаючи і розвиваючи у курсантів мотивацію засвоєння іноземної мови.

Чим вище успішність в іноземній мові, тим глибше в підсвідомості того, хто навчається, позитивна установка до її вивчення. І навпаки, низька успішність сильно корелює з негативною когнітивною, мнемонічною, комунікативною установкою [1, с. 115]. Позитивна установка на вивчення іноземної мови сприяє поліпшенню результатів навчання мовленнєвої діяльності.

Крім низької мотивації до вивчення іноземної мови, викладачі іноземної мови для майбутніх правоохоронців стикаються також з проблемою, коли

групи формуються не за рівнем володіння іноземною мовою. Нажаль при формуванні груп цей критерій до уваги не береться через ряд суто організаційних причин. Як результат – викладач має групу, в якій присутні слухачі як початкового, так і середнього, а інколи і просунутого рівнів.

Наступна проблема – це пошук матеріалів. Використання базового підручника можливо тільки в тому випадку, якщо більшість слухачів мають однаковий рівень володіння іноземною мовою. До цього додається ще певна специфіка викладання, оскільки наш навчальний заклад здійснює підготовку майбутніх слідчих та експертів-криміналістів, відповідно тематика підручника тісно пов'язана з їх майбутньою професійною діяльністю. Використання оригінальних британських та американських підручників, які поділяються від елементарного до просунутого рівнів, у даному випадку недоречне, оскільки вони не охоплюють необхідний матеріал. Підготовлений складом кафедри підручник з англійської мови, який розрахований саме на правоохоронців, поділу на рівні не має і передбачає середній рівень володіння англійською мовою, тобто якщо в групі курсанти як з елементарним, середнім, так і просунутим рівнем, використання такого базового підручника може стати проблематичним. Однак, з цієї ситуації існує вихід. Можна, наприклад, використовувати тематичний підхід на заняттях. Тобто, за основу беруться теми базового підручника, всі підгрупи в групі працюють над однією темою, але завдання у них різні – такі, що враховують їх можливості. Наприкінці можна провести рольову гру або дискусію за темою, в якій зможуть взяти участь усі слухачі групи. Звісно така робота вимагає від викладача багато часу на підготовку, проте результат буде набагато кращий, ніж у тому випадку, коли всі завдання розраховані на слухачів із середнім рівнем володіння мовою, що приведе до відчаю слухачів з елементарним рівнем, а слухачі з просунутим рівнем будуть нудьгувати.

Курсантів – майбутніх правоохоронців – обов'язково потрібно знайомити з досвідом правоохоронних структур інших країн. Так, в багатьох країнах Європи знання двох і більше мов вважається необхідною складовою для отримання нормальної роботи й успішного ведення справ. За міжнародним досвідом,

представники правоохоронних структур так само спілкуються декількома мовами, що забезпечує своєчасне просування по службі та участь у проведенні спільних операцій по боротьбі з організованою злочинністю, наркотрафіком і торгівлею людьми. Саме зараз, коли Україна намагається інтегруватись у європейське суспільство і налагоджує зв'язки з європейськими інститутами та агенціями, вона потребує працівників органів внутрішніх справ зі знанням іноземної мови для ефективного обміну досвідом зі спорідненими структурами у Європі й де-інде. І це є потужним мотивуючим фактором для курсантів, які планують у майбутньому працювати в правоохоронних структурах нашої держави.

Література

1. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 267 с.

РОЛЬ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ ХХІ СТОЛІТТЯ

Ірина Козубенко

Національна академія внутрішніх справ України

(м. Київ, Україна)

Освіта завжди відігравала ключову роль у зміні онтологічних парадигм людини. Шляхом інтернаціоналізації освіти можна досягнути формування нового типу громадянина – громадянина глобалізованого світу. Глобалізація – процес комплексний. Він покликаний принести фінансові переваги глобалізованому світу, примножити суспільний досвід, навчити людей жити у «новому» світі на умовах рівності, толерантності та поваги.

Іншомовна освіта сьогодні існує не сама по собі. Вона покликана не тільки дати чисте наукове знання, але й привити людині почуття, навички, які має мати глобальний громадянин. Головне завдання іншомовної освіти в її контексті – це формування конкурентоспроможного фахівця для глобального ринку та лояльного громадянина.

Глобальний громадянин – це людина з певними особистісними характеристиками, з високим рівнем «демократичної культури» (за визначенням Ради Європи) та з набором професійних глобальних компетенцій, без яких жодний фахівець у сьогоднішньому світі не зможе себе реалізувати.

В Університеті Бінгемтону випустили короткий довідник для майбутніх фахівців з переліком глобальних компетенцій, якими має володіти людина: мовні комунікаційні навички, креативність, впевненість, повага та розуміння культурного розмаїття, незалежність, мужність, ентузіазм, інтерес до «безперервного навчання», почуття гумору, ініціативність, гнучкість та інші [4].

Тому людині глобального світу якнайкраще допоможе іншомовна освіта для формування таких компетенцій. Адже основою комунікації є володіння мовою. В спілкуванні з іншими народами розвивається розуміння їхньої унікальності, культури і звичаїв. Програма іншомовних дипломів, наприклад, дає унікальну можливість вдосконалити свої знання з іноземної мови та прожити певний час в інших суспільствах, долаючи бар'єр міжкультурного спілкування та розвиваючи в повному обсязі свої soft skills. Отже, іншомовна освіта – це ключ до формування себе як фахівця міжнародного рівня, здатного працювати в умовах зростаючих глобалізаційних процесів.

Ось як окреслюють необхідність глобальних компетенцій спеціалісти з університету Бінгемтону: «Глобальні компетенції – це ключ до успіху на сьогоднішньому ринку праці. Обов'язково сьгодні бути готовим спеціалістом у глобальному світі для того, щоб бути в змозі конкурувати в постійно змінюваній світовій економіці» [5].

Глобалізований світ сьгодні – це, перш за все, глобальний ринок ідей, винаходів, товарів як ключова його компонента. Це також суспільство, що керується єдиними демократичними принципами, які включають в себе поняття толерантності і міжкультурної демократії. Світогляд глобального громадянина формується шляхом освіти, яка може надати знання, сформувати навички та цінності. Іншомовна освіта реалізується шляхом навчання глобальною мовою (англійською) [1]. Мова – це невід'ємна частина вияву нашої ідентичності.

Глобалізоване сьогодення дає можливість спільними зусиллями подолати соціальні проблеми у глобальному масштабі, залучати посилене фінансування на наукові дослідження. І інтернаціоналізація вищої освіти, і глобалізація служать одній меті – побудові конкурентноспроможної ринкової економіки та вільного демократичного суспільства, в якому глобальний громадянин може себе реалізувати.

Освітня сфера напряму пов'язана з процесом глобалізації, і вона безпосередньо залежна від нього, готуючи фахівців з глобальними компетенціями. Першочергове значення в їхній підготовці відіграє володіння іноземною мовою й отримання іншомовної освіти.

Сьогодні вища освіта – це вагома частина глобалізаційного процесу: ланка між попитом і пропозицією. Для України надзвичайно важливо усвідомити, що процес глобалізації, а разом з ним і інтернаціоналізація освітньої сфери, проходить дуже стрімко. Країні потрібно якнайшвидше підготувати фахівців з глобальними компетенціями, які зможуть реалізувати себе не тільки на національному ринку, але й на міжнародному. Тільки тоді Україна отримає кількісні та якісні зміни.

Література

1. Crystal, D. English as a global language. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
2. Drew Noble Alexander. Beyond Borders: "What it means to be global citizen?" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.huffingtonpost.com/drew-noble-alexander/beyondborders-what-it-me_b_4473695.html
3. European Parliament. *The internationalization of higher education*. [Електронний ресурс]. Режим доступу [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
4. Global Competency. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.binghamton.edu/ccpd/quickreference-guides/global-competency.pdf>
5. Knight, J. Internationalization Remodeled: Definitions, Approaches and Rationales. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://jsi.sagepub.com/content/8/1/5>
6. Philip, G. Altbach and Knight, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290>

КОМБІНУВАННЯ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ЗВО

Світлана Крашевська

Національна академія внутрішніх справ
(м. Київ, Україна)

Сучасний світ висуває свої стандарти володіння іноземною мовою (однією або декількома) все більше і більше набуває характеру універсальної професійної компетенції.

Основним завданням навчання іноземної мови студентів немовних вузів в сучасних умовах є формування іншомовної комунікативної компетенції, яка в свою чергу дозволяє вільно орієнтуватися в іншомовному середовищі, і тим самим сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця на ринку праці.

Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає в тому, що спілкування є не тільки кінцевою метою навчання, а і засобом її досягнення. Задля її досягнення використовують ряд методів. Особливу популярність набувають комбіновані методи, серед яких можна виділити наступні:

1. Активний метод навчання
2. Метод читання
3. Комунікативний метод навчання

Комбіновані методи навчання – група методів, які мають особливості, властиві прямим і свідомим методам навчання. В їх основі лежать наступні принципи:

- інтуїтивність в поєднанні з свідомістю;
- усне випередження;
- мовна спрямованість навчання;
- паралельне оволодіння видами мовленнєвої діяльності.

Активний метод навчання спрямований на практичне оволодіння мовою в результаті рясної мовної практики з використанням сугестивних прийомів навчання. Він орієнтований на оволодіння усною формою спілкування (слухання, говоріння) і додатково на оволодіння читанням і перекладом літератури за фахом, ефективний при роботі з фахівцями різних професій. Його

провідні положення: свідомо і активна мовна практика, переважання усної форми спілкування, використання пропозиції як одиниці навчання, установка на інтуїтивне володіння мовою (опора на зорово-слухові зразки при семантизації матеріалу), широке використання гіпнопедії і сугестопедії, врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів (досягається особливим підходом до формування груп).

Метод читання. Види читання: наглядний (або послівний), при якому око фіксує свою увагу на кожному слові; пошукове (або побіжне), при якому читець ковзає очима по тексті в пошуках певної думки. Бажаним є передтекстовий етап. Вправи в роботі з заголовком тексту. Наступним є текстовий етап. Вправи на визначення теми тексту вправи на смислове прогнозування змісту тексту. Також важливе місце займає післятекстовий етап. Вправи на контроль розуміння прочитаного.

Комунікативний метод спрямований на рівномірний розвиток чотирьох мовних навичок (розмовної мови, розуміння на слух, читання та письма) в процесі живого, невимушеного спілкування. Метою є навчити студента спілкуватися чужою мовою не тільки вільно, але і правильно. Лексика, граматичні структури, вирази чужої мови підносяться студенту в контексті реальної, емоційно забарвленої ситуації, яка сприяє швидкому і міцному запам'ятовуванню досліджуваного матеріалу.

Доцільність використання даних методів залежить від багатьох факторів, серед яких можна виділити особливості курсу, окремі особливості групи, вікові особливості, а також від цілей та завдань курсу й самого викладача.

Слід зазначити, що для досягнення найкращого результату експериментувати і поєднувати методи варто. Це не тільки полегшує сприйняття й поліпшує подачу матеріалу, а й ефективно урізноманітнює практичну складову.

Література

1. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови*, 1996. №2. С. 3-8.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1985. 207 с.
3. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом. *Іноземні мови*, 1998. №1. С. 24-31.

4. Марченко І. В. Метод активації можливостей особистості і колективу: аналіз методичних принципів навчання іноземній мові. *Інноваційні технології навчання іноземних мов професійного спрямування : матеріали наук.-метод. семінару (23 лют. 2018 р.)*. Київ, 2018. С. 50-52.
5. Vasylenko, O. V. Blended learning in the teaching English as a foreign language. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика. матеріали міжнар. наук-прак. конф. (19-20 січня 2018 р., Одеса)*. Одеса, 2018. С. 94-97.
6. Романов І. І. Психологічні особливості юнацького віку та їхнє значення у вивченні іноземної мови. *Сучасний вимір психології та педагогіки. матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 2018 р.)*. Львів, 2018.

РОБОТА З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ ВЕЛИКОГО ОБСЯГУ

В РАКУРСІ ТЕОРІЇ SLA

Ольга Кульчицька

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Гіпотеза засвоєння другої мови Стівена Крашена (*SLA – Second Language Acquisition* [1; 2]), розроблена ним ще у 80-х роках минулого століття, досі не втрачає своєї привабливості для тих, хто займається прикладною лінгвістикою. Крашен визначає *SLA* як розвиток здатності сприймати і продукувати мовлення. Це підсвідомий процес, який активізується при необхідності комунікації і потребує певних умов: зрозумілої вхідної інформації (*comprehensible input*) та емоційних фільтрів (*affective filters*): внутрішньої вмотивованості, впевненості того, хто спілкується другою мовою, і низького рівня напруження – як особистого, так і колективного (ситуація в аудиторії, якщо ми говоримо про застосування принципів *SLA* у навчальному закладі).

Принцип зрозумілої вхідної інформації представлений формулою $i+1$, де i – це те, що вже відомо і може бути використано у мовленні, а 1 – нова інформація, зрозуміти яку можна, спираючись на лінгвістичний та екстралінгвістичний контекст і використовуючи загальні знання про світ. Важливою умовою є зацікавлення того, хто засвоює мову (*acquirer*), в отриманні нової інформації. Ще одним ключовим положенням теорії *SLA* є зосередження на змісті повідомлення радше, ніж на його лексико-граматичній формі.

Крашен зазначає, що, на відміну від вивчення другої мови (*SLL – Second Language Learning*), *SLA* – це довготривалий процес. Однак, вимоги сьогодення

і навчання у школі чи ВНЗ накладають часові обмеження: процес засвоєння теоретично може тривати усе життя, процес навчання триває кілька років. Домогтися бажаного ефекту, враховуючи реальний стан речей, буває непросто. Студенти не завжди вмотивовані, не завжди впевнені у власних силах; відповідно, рівень особистого/колективного напруження не завжди низький.

У цій роботі ми зосередимося на перевагах застосування принципів *SLA* на заняттях з аналітичного читання; як навчальний матеріал ми використовуємо роман *Watership Down* британського письменника Річарда Адамса. *Watership Down* являє собою щось середнє між романом-алегорією і реалістичним соціальним романом. Сюжет побудовано довкола боротьби за існування і достойне життя невеликого гурту диких кролів, що покинули облаштовані нори через «наступ цивілізації»: територія їх проживання віддана під забудову, і кролів жорстоко і брутално винищують. Соціальні стосунки у гурті можна охарактеризувати як «демократію». Інші кролячі спільноти, описані у романі, мають ознаки монархії, суспільства, охопленого декадансом, диктатури. Окрім того, книга несе потужний месидж захисту і охорони довкілля.

Ми використовуємо книгу як матеріал для так званого «домашнього» (*intensive reading*) та позакласного (*extensive reading*) читання. Окрім обов'язкових завдань і вправ, спрямованих на засвоєння певної лексики (*SLL*), ми пропонуємо низку завдань, метою яких є зацікавити студентів і розширити їх загальний кругозір. Наведемо окремі приклади таких завдань.

- Згідно з кролячою «міфологією», бог усіх тварин обдаровує їх особливими здібностями. Студентам пропонується тема для обговорення: *The story of the “Blessing of El-ahrairah” as an allusion.*
- Кролі-мандрівники потрапляють до іншого крільчатника. Господарі раді новоприбулим, але їх гостинність – це підступний розрахунок. Студентам пропонується рольова гра: *You have a graduation party. You have paid all expenses. One of your fellow students, a boy, meets some strange girls outside the restaurant and invites them to join you. Will you welcome them?*

- Одна з кролячих спільнот захоплюється поезією декадансу. Студентам пропонується завдання: *Pick a piece of poetry you like (any style) and present it in class. Say why it appeals to you.*
- Кожній главі книги передує епіграф. На одному з останніх занять студентам пропонується обговорити епіграфи: *Pick an epigraph you like most and discuss it. What story does it come from? What message does it convey?*

Наш досвід засвідчує, що завдяки зосередженості не так на формі, як на змісті повідомлення завдання дискурсивного характеру сприяють підвищенню зацікавленості студентів, створенню невимушеної атмосфери в аудиторії, розвитку особистості як у загальному, так і у лінгвістичному плані.

Література

1. Krashen, S. Principles and practice in second language acquisition. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice-Hall International, 1987. 212 p.
 2. Krashen, S. Comprehensible Output. System 26: 175–182, 1998.
- URL: http://www.sdkrashen.com/content/articles/comprehensible_output.pdf (last accessed: 15.02.2019).

LINGUISTIC MEANS OF IMPLEMENTING THE MACRO STRATEGY OF ATTRACTING ATTENTION OF THE ENGLISH LANGUAGE PHENOMENON OF TROLLING AS COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE CONTEXT OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Yuliia Labunets

Borys Hrinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine)

A modern foreign language teacher should professionally and competitively accept the challenges of the third millennium, including a number of different types of communicative phenomena, be fundamentally aware of any boundaries absence in real-life communication and their future students` exercising freedom of speech while traveling abroad. One of the challenges that has become a reality today is understanding of slang, abbreviations, idioms, neologisms and phraseological units that constantly appear in the English language and have been spread among young people, especially in Internet communication. It is undoubtedly important for an English teacher to understand such phenomena as defamation, impersonation, cyber-ostracism, etc. taking place in the global network, which learners of any age and level

face. Therefore, they need to develop competence in understanding these phenomena and strategies to deal with them. In addition, these phenomena can be an excellent example and background for the elevation of their own foreign language communicative competence.

Internet discourse is constantly changing; there is a new oral-written form of communicative interaction, changing the graphics settings to the letter, the formation of new standards for the genre and stylistic structure of speech and communicative behavior [1]. It should be noted that deviations from traditional morphological, lexical, syntactic, stylistic and other formatting parameters of the text is not an indicator of ignorance of users. It indicates the communicative needs of the subjects of discourse in the Internet environment regarding the preservation of the characteristics of oral communication in the form of a dualistic commitment to the implementation of the law of language economy and the actualization of expressive verbal communication. Therefore, it becomes an aspect of modern formation of foreign language communicative competence, an integrative part of foreign language education, particularly in the context of future English teachers' foreign language education. In modern linguistics under the communicative strategy we understand the optimal implementation of the speaker's intention to achieve a specific goal of communication by selecting effective speech acts, as well as their flexible modification in a particular situation. The peculiarity of communicative strategies is their flexibility and dynamics. In the context of trolling phenomenon, one of the key strategies is the strategy of attracting attention through provocation, but a number of others are also involved. According to O. Issers' classification of the functional significance, the main (cognitive or semantic) strategies are intended to influence the addressee so that they changed their perceptions of the world, a system of values, behavior, etc. In addition, auxiliary strategies contribute to the effective organization of dialogue interaction and the object of influence can be divided into pragmatic (communicative-situational), focused on the expression of the speaker, and the choice of optimal, in terms of the addressee, speech act.

T. Tolmacheva offers a methodological typology of communicative strategies based on speech acts, united in groups on the principle of similarity of

communicative functions, namely: exchange of information, providing evaluation or comments, expression of emotions, motivation and regulation of relations, support of attention (informative, evaluative-influential emotional-influential, regulatory-incentive convention).

According to the results of conflict situations studies through the perspective of different sciences and scientific paradigms, the conflict is an activity phenomenon that combines cognitive and communicative processes and is actualized in discourse in the form of social and interpersonal opposition and confrontation. In the heart of the conflict is behavioral model, which disrupted the harmony of interaction and relations of the subjects of discourse [2, p. 19-20]. Pragmatic properties of verbal units activate their functional specificity, which, in turn, determines the socio-cultural, communicative, cognitive and lingo-cultural components of the conflict content discourse, as well as the intention and the receptive capabilities of the actors in the conflict type of discourse. Conflict speech behavior is determined by the variability of various forms, verbal expression of the actualization of roles, a number of specific regulations that characterize the misalignment (disharmonic) interpersonal relationships during speech activity in conflict communication [3, p. 30-31]. Basic for this type of discourse is provocation system that is in other words macro strategy of attracting attention. There is a broad and narrow understanding of the concept of "provocation". For the basis of our study was taken a narrow sense, namely "conflict technology of speech influence, which encourages the partner to such speech reactions, which may entail undesirable consequences for him." To provoke means "intentionally to cause or incite to anything" [1].

For example, *<KaiserPanda> Obama is a great president. Troll: Obama kills babies and is a terrorist Muslim from Kenya. <KaiserPanda> no! You are stupid, Obama made a lot for America. Troll: He is just baby-killer. <KaiserPanda> get out of here!* In this example, we see that the second interlocutor, knowing about the attitude of the first speaker to the President, consciously and deliberately creates a conflict situation. Moreover, when the first speaker uses objectively facts and evidence, the second interlocutor (Troll) simply ignores him.

To language linguistic means of verbal aggression realization in trolling, especially the macro strategy of attracting attention, belong: clichés of aggressive design, aggressively marked linguistic units, lexical-phraseological means with a negative evaluation, intensifiers, regulatory and non-regulatory invective units that emphasize a state of aggression. Also, the high frequency of the pronoun *you*, the high frequency of imperative forms of the verb, the highest frequency of precedent phenomena use, sarcastic rhetorical questions, repetition, parallel, as well as empathic design.

References

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
2. Лабунець Ю. О. Тролінг як новий вид іншомовної комунікативної Інтернет взаємодії у лінгво-прагматичному аспекті: дискурсивні особливості. *Вісник психології і педагогіки*. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Випуск 22 : матеріали VII щорічної науково-практичної студентської конференції «Сучасна іншомовна освіта очима студентів». Київ, 2018. [Електронний ресурс]. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_22
3. Толмачева Т. А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе. *МНКО*, 2008. № 4. С.95-98.

ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ В СУПРОВОДІ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Наталія Лямзіна

Львівська національна музична академія

(м. Львів, Україна)

Розвиток мультикомпетентності, або мультиграмотності (*multiliteracy*), набуває актуальності завдяки змінам, що відбуваються останнім часом у глобалізованому інформатизованому світі. Це, по-перше, зростання культурного та лінгвістичного різноманіття у світі, що зумовлює появу великої кількості різновидів текстів, по-друге, розвиток нових ІКТ (мультимедіа, інтернет), у яких тексти представлені за допомогою різних засобів (мультимодально), у поєднанні письмового вербального способу подачі інформації з візуальним, аудіо та багатовимірним/просторовим.

Уміння знайти доступ до інформації, представленої різними способами – є дуже важливим – завдяки ньому, студенти можуть користуватись усіма перевагами мультимодальної подачі інформації і відчувати себе частиною глобального освітнього середовища.

Формування у студентів *мультиграмотності*, висунуте як вимога до курсу ІМПС, повинне отримати чітке визначення і відповідний план втілення. У жодному випадку мультиграмотність не може зводитися умінням фіксувати здобуту інформацію за допомогою технічно нескладного прийому «копіюй-та-вставляй» (*copy-paste*). Поширення саме такої практики у процесі підготовки рефератів, курсових та інших студентських та/або наукових робіт констатують освітяни в цілому світі, з огляду на що вживаються у глобальному вимірі заходи проти плагіату [3; 5].

Отже, сучасна професійно орієнтована іншомовна освіта, згідно М. Лусон (Luzón-Marco M. J.) та Л. Каспер (L. Kasper), передбачає окрім набуття лінгвістичної компетентності, набуття студентами таких компетентностей: *функціональної* (уміти говорити, розуміти, читати й писати ІМ, а також набувати знання, усвідомлювати та поглиблювати набуті знання за її допомогою), *академічної* (уміти читати й розуміти (між)дисциплінарні тексти, аналізувати їх і реагувати на їхнє сприйняття різними засобами писемного та усного дискурсу), *критичної* (уміти оцінювати валідність та надійність інформаційних ресурсів/джерел) й *електронної* (уміти користуватися електронними засобами для комунікації, конструювання/будови нового знання, пошуку/дослідження і автономного навчання [4, с. 106].

Як стверджує Ж. Куаро (J. Coiro), бути *електронно грамотним* сьогодні – означає бути здатним до реалізації нових типів розумових процесів, які забезпечують ефективну взаємодію людини з новітніми форматами текстів (гіпертекстом та інтерактивними мультимедійними текстами) в умовах, коли у процесі нових видів діяльності (он-лайнова публікація, участь у синхронному/асинхронному діалозі в мережі) виникають нові аспекти читання (нові цілі/мотиви читання) і розвиваються інші (мета)когнітивні уміння [2, с. 460].

Готуючи студентів до усного публічного виступу, під яким розуміємо усний професійно спрямований монолог у форматі ділової презентації, неодмінною формою реалізації якого в умовах сьогодення є мультимедійна або комп'ютерна презентація-супровід.

Комп'ютерна презентація, відома також як мультимедійна або електронна, є жанровим різновидом електронного тексту другого типу, тобто текстом, створеним спеціально для електронного середовища [1, с. 127].

Презентація-супровід публічних виступів, лекцій, доповідей тощо є найпоширенішим різновидом комп'ютерної презентації, який активно використовується у діловій, науковій та академічній сферах.

За визначенням Х. Шетцера і М. Варшауера (H. Shetzer and M. Warschauer), *універсальна електронна грамотність (electronic literacy)*, полягає в умінні пошуку інформації, комунікації і конструювання за допомогою і всередині електронного середовища. Пошук охоплює низку навігаційних, читацьких та інтерпретаційних умінь, а саме: ефективно вести пошук в інтернеті, критично оцінювати придатність знайденої інформації для свого дослідження, оцінювати достовірність мультимедійної інформації. Комунікація передбачає оволодіння прагматикою різних форм синхронного або асинхронного спілкування у режимах взаємодії у парах, і в дискусійних форумах із багатьма учасниками. Конструювання – це уміння працювати індивідуально або спільно з кимось з метою написання й розташування інформації в інтернеті. Воно передбачає володіння авторингом (*authoring*) – процесом авторського створення мультимедіа-продуктів, документів у системі управління документами, веб-сторінками або підготовки HTML-текстів [6, с. 173-177].

Отже, формування мультимедійної компетентності у студентів є невід'ємною складовою навчального процесу і сучасна освіта має дбати про те, щоб студенти під час навчання розвинули цю компетентність та були здатні успішно використовувати її у майбутньому.

Література

1. Бовтенко М. А. Компьютерная презентация как жанр электронного текста. *Научные записки НГУЭУ*. 2005. Вып. 2. С. 125–132.
2. Coiro, J. Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 2003. № 56(6). P. 458–464.
3. Howard, R. M., T. Serviss, T. K. Rodrigue. Writing from Sources, Writing from Sentences [Електронний ресурс]. *Writing and Pedagogy*, 2010. Vol. 2.2. P. 177–192. Режим доступу : <http://writing.byu.edu/static/documents/org/1176.pdf>.
4. Kasper, L. New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities [Електронний ресурс]. *Language Learning and Technology*, 2000. №4(2). P. 105–128. Режим доступу : llt.msu.edu/vol4num2/kasper/default.html.
5. Roig, M. Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 2001. № 11(3). P. 307–324.
6. Shetzer, H. and M. Warschauer. An electronic literacy approach to network-based language teaching. *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, 2000. P. 171–185.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ УГОРЩИНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ В УКРАЇНІ

Ольга Лобода

Київський університет імені Бориса Грінченка

(м. Київ, Україна)

Інтеграція України в європейське освітнє середовище, розширення та поглиблення міжнародних відносин потребує підвищення рівня володіння іноземними мовами та вимог до іншомовної підготовки висококваліфікованих фахівців дошкільної і початкової ланок освіти. Особливої уваги заслуговує вивчення кращого досвіду професійної підготовки вчителів до раннього іншомовного навчання у такій країні як Угорщина, яка не так давно приєдналася до Європейського Союзу і, яка має багато спільних рис, включаючи і спільні кордони з Україною.

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та входження України в Європейський освітній простір регулюється законодавчою та нормативно-правовою базою: законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель» тощо. Спільну основу для опрацювання

програми професійної підготовки вчителів ІМ в Україні та Угорщині становлять Рекомендації Ради Європи [3].

Модернізація структури вищої освіти України передбачає реалізацію підготовки вчителів ІМ за освітніми рівнями «базова вища освіта» та «повна вища освіта» з присудженням освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра. У нашій країні тривалість підготовки вчителів ІМ на рівні бакалаврату становить 4 роки, незалежно від спеціалізації, на рівні магістратури – 1–2 роки,

тоді як в Угорщині на рівні бакалаврату підготовка вчителя початкової школи та ІМ триває 4 роки, бакалавра мистецтв, філологів ІМ – 3 роки, а період навчання в магістратурі триває протягом 2–5 семестрів, після успішного завершення якої випускники одержують диплом вчителя ІМ [1, с. 29-130].

Відповідно до оновленої та переосмисленої у світлі Болонського процесу моделі підготовки педагогічних працівників практична підготовка вчителів ІМ в Угорщині відбувається протягом другого циклу навчання, тобто на відміну від української моделі, в Угорщині педагогічну практику проходять тільки ті слухачі відділень ІМ, які свідомо обрали педагогічний напрям освіти при вступі до магістратури. Якщо в Україні педагогічну практику проходять усі без винятку студенти, то в Угорщині, завдяки діючій системі профвідбору, практична підготовка вчителів ІМ дійсно сприяє покращенню якості професійної освіти та формуванню мотивації до педагогічної діяльності [1, с. 134].

Одним із цільових завдань розвитку педагогічної освіти України є вдосконалення системи відбору молоді для оволодіння педагогічною професією, зокрема спеціальністю вчителя ІМ. Як свідчить аналіз практики відбору абітурієнтів на навчання за напрямом підготовки «Освіта», спеціальність «Мова та література» (англійська мова, німецька мова тощо) у вищі навчальні заклади нашої країни, увага звертається, як правило, на рівень володіння ІМ. В Україні, фактично, майже відсутня діагностика індивідуально-психологічних особливостей вступників, мотивації вибору педагогічної професії. На противагу, в Угорщині значна увага звертається на

профорієнтаційну роботу з молоддю [2]. Проблема діагностики професійної придатності та професійного відбору майбутніх вчителів ІМ в Угорщині знайшла вирішення шляхом складання вступного іспиту до магістратури, головною метою якого є перевірка мотивації майбутніх вчителів ІМ та виявлення ціннісних орієнтацій, якими керуються абітурієнти, обираючи дану спеціальність [1, с. 130].

Цікавим, на нашу думку, є досвід поєднання додаткових педагогічних спеціалізацій в Угорщині. Студенти розпочинають навчання за обраними напрямками підготовки. Додаткову спеціалізацію вони обирають на власний розсуд, це може бути вчитель іноземної мови, виконання виховних обов'язків у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, логопед, філософ, діловод (4/2013. (І. 11.) [5, с. 155].

Важливе значення в розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів в Угорщині мала офіційна постанова уряду у 2004 році про впровадження стратегічних положень Болонської освітньої системи, згідно з якими вища педагогічна освіта перейшла на трьохступеневу систему, що передбачає базовий курс навчання на бакалавра, магістратуру, аспірантуру та докторантуру. Диплом педагога для всіх педагогічних спеціальностей, в тому числі й вчителя іноземної мови, в Угорщині можливо одержати виключно на рівні магістратури [2, с. 11].

Суттєвою відмінністю між угорською та українською системами педагогічної освіти є необхідність складання комплексного іспиту в угорських ВНЗ із дисциплін психолого-педагогічного циклу та методики викладання ІМ до початку шкільної педпрактики [1, с. 134].

Щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти варто врахувати думку М. Олійник, яка досліджувала цю проблему в окремих країнах Євросоюзу, і в Угорщині зокрема. Дослідниця запропонувала інтегрування даного досвіду у вищі навчальні заклади України, зокрема використання в педагогічному глосарії дефініцій «євровчитель» і підготовка «вчителя європейського». Ця професія повинна бути визнана в суспільстві як пріоритетна. Зазначено, що підготовка євровчителя – це підготовка фахівця з

найвищими показниками загальної та професійної підготовки, який уміє орієнтуватися в специфіці і звичаях різних народів, володіє знаннями з організації освітнього процесу в сусідніх країнах, є учасником наукового діалогу з проблем освітніх реформ в Європі і у світі, і звичайно повинен мати іншомовну підготовку [4].

Таким чином, українська та угорська системи освіти перебувають у безперервному процесі реформування відповідно до вимог часу. Подальшого вивчення та запровадження позитивного досвіду Угорщини з метою імплементації його в Україні і є наразі головним завданням нашого дослідження.

Література

1. Козубовська І. В., Леврінц М. І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка* : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. Київ, Хмельницький : ХНУ, 2011. Вип. 2. 201 с.
2. Леврінц М. І. Формування мотивації допрофесійної педагогічної майбутніх фахівців іноземних мов в Угорщині : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q=Леврінц+М.І.%2C+автореферат+на+здобуття+наукового+ступеня+кандидата+педагогічних+наук+«Формування+мотивації+допрофесійної+педагогічної+майбутніх+фахівців+іноземних+мов+в+Угорщині»&oq=Леврінц+М.І.%2C>
3. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах східної Європи : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/naukovarobota/documentsdownload/aref_Oliinyk%20M.%20I..pdf.
5. Ящук І., Біницька К., Козьма І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Румунії та Угорщині. *Педагогіка – Education/ Science and Education*, 2018. Issue 2. P. 152-160.

MENTAL MAP TECHNICS USAGE WHILE TEACHING ENGLISH FOR THE PROFESSIONAL PURPOSES' VOCABULARY

Olena Loputko

National Academy of Internal Affairs of Ukraine

(Kyiv, Ukraine)

Transformations in the systems of higher education in Ukraine and abroad grounded the need of implementation of the new methods and techniques into the process of information cognition. The rapid development of information technologies underlines the necessity of the new level of the mental literacy usage. The changes in

the system of training of the future law enforcement officers are stressed in the contemporary documents [3] and, therefore, clearly show the starving for the perfection of the educational process' organization. The growing demand to the formation of the professional competences in English dictates the changes in the teaching and learning styles. The number of international treaties in the sphere of policing and the need to perform international communication leads to the long duration (3 years) of the educational discipline "English for professional purposes" with the following final state examination. The peculiarities of the study at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine are the service duties of the cadets and specific daily routine, which left not so much time for mastering subjects of the humanities cycle.

Therefore, it is desirable to form such a way of study that will allow the acquisition of the learning techniques, preferable for the formation of profound stable knowledge of the great amount of contextual information and strong skills and abilities of its usage in the future professional activity.

The method of mind (mental) mapping is considered beneficial, as it forms quite a new, non-linear, two-dimensional way of cognition. The creator of the method's theory Tony Buzan defines a mind map, as "...a graphic realization of the process of radiant thinking and due to this fact is a single product of the human brain's activity. It is a powerful graphic method, which is the key to the discovering of the potential, hidden in the brain" [1, p. 59.] Speaking about teaching English it should be accounted that such respectable organizations as the British Council and the Oxford University [2, 5] use this method in their educational activity. The definition of the subject given by the British Council sounds, as "A mind map is a visual record of new vocabulary, or other content. Vocabulary mind maps are also known as word maps or spidergrams and are organized in a way that shows groupings or relationships between the words" [5].

After the review of the scientific literature, definite types of the mind maps may be distinguished:

1. A "pure", classic mind (mental) map.
2. A content map.

3. A semantic map.

Though they have some peculiarities of usage according to the aims of concentration on different aspects (the whole picture, the concepts, the semantic links between them), they work as a strong visual support of the perfection of the long-term memorization mechanisms. Moreover, the authors recommend the methods of the mind mapping to the work with the auditory level of law knowledge. By creating the situations of successful motivation at the lessons, we benefit the increase of the cadets' motivational level.

Comprehending of the professionally oriented texts must include the skills and abilities of identification, understanding and interpreting information in order to obtain the information, analyze it and use with the practical purpose [4]. Though there are many possible technologies of working with mapping, there can be distinguished some consequent steps or levels that form the common scheme of the method's usage while studying the new vocabulary:

Step 1. Brainstorming (can be used individually or in the group). The main elements are: to choose the main concept and to pose it in the center of the scheme, to choose all the key elements (in the form of words and their combinations, to write all the possible links and action words (verbs and prepositions) which can link the facts you have written before.

Step 2. Organization of the information. Connection of the subpoints with the topic using link words and lines. It is better to draw lines of different shape and colour, as well as to use a visual (sketch, icon, etc.) which may be helpful.

Step 3. Completing the mind map. The main elements here are: to rewrite it on the other sheet of paper taking into the mind the placement of the key concept, subpoints, their components and the links between them; to discuss it in the group and to find its place in the system of the educational theme (key, subordinate, additional).

Those are key recommendations of the mind map usage. Of course, there are more possibilities of the mind map's modifications usage. The maps, used in the educational process, may be mainly devoted to the concepts' formation, creation of the logical links, and the semantic characteristics of the texts. It depends on the great number of factors: themes of the lessons, formation of definite skills and abilities,

levels of knowledge, already formed skills and abilities of such kind of work, year of study, etc.

References

1. Супермышление / Пер. с англ. Е. А. Самсонов; худ. обл. М. В. Дракою. 2-е изд. Минск: ООО «Попурри», 2003. С. 59.
2. Baylis, Smith and Owens. The Globalization of World Politics 6e. Mind maps. Oxford University Press. Online resource centers. Available URL: <https://global.oup.com/uk/orc/politics/intro/baylis6e/student/mindmaps/> [accessed 25 January 2019].
3. Kontseptsia reformuvannia osvity v ministerstvi Vnutrishnich sprav Ukrainy (2016) [Concept of the educational reform in the Ministry of Internal Affairs of Ukraine] [E-Reader Version]. Available URL: http://www.naiou.kiev.ua/files/koncepc_reform16-1.pdf [accessed 25 January 2019].
4. Gray, T, Zofrass, J. Connecting word meanings through semantic mapping. Available URL: <http://www.readingrockets.org/article/connecting-word-meanings-through-semantic-mapping> [accessed 25 January 2019].
5. Mindmap. Available URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/mind-map> [accessed 25 January 2019].

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В 5–9 КЛАСАХ

Ксенія Лусак

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вхід її до європейського та світового простору зумовлюють потребу розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування.

Концепція модернізації української освіти, що закладена в Державному стандарті [3], визначає цілі та завдання загальної середньої освіти й підкреслює необхідність орієнтації освітньої галузі не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, але й на розвиток особистості кожної дитини, її пізнавальних та творчих здібностей [4, с. 4].

Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання – сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного

спілкування, котрі у майбутньому випускники зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб [3].

Метод проектів – це спосіб організації самостійної діяльності учнів по досягненню певного результату. Метод проектів орієнтований на інтерес, на творчу самореалізацію особистості учня, що розвивається, розвиток його інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей в процесі діяльності з рішення будь-якої проблеми, що його цікавить. Проектування – є цілеспрямованою діяльністю з пошуку вирішення проблем і здійснення змін у навколишньому середовищі (природньому і штучному). Сутність проектного навчання полягає в тому, що учень в процесі роботи над навчальним проектом осягає реальні процеси, об'єкти тощо. Воно передбачає проживання учнем конкретних ситуацій подолання труднощів; прилучення його до проникнення в глиб явищ, процесів, конструювання нових об'єктів, процесів тощо.

Аналіз навчальної та науково-методичної літератури уможливив висновок про те, що проектна робота – одна з найбільш цікавих методик, які може використовувати вчитель. Вона реалізує на практиці основні принципи комунікативного підходу в навчальному процесі з іноземної мови, а саме: вивчення мови через особистісну діяльність учня, оволодіння мовою в процесі спілкування.

Проекти учнів – це самостійно спланована та реалізована робота, в якій мовленнєве спілкування вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності. Успішний досвід проектної діяльності позитивно впливає також на розвиток загально навчальних компетенцій, формування здатності самостійно продовжувати навчання без допомоги вчителя.

Сьогодні метод проектів у навчанні іншомовного спілкування завойовує все більше прихильників. Проект дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно орієнтованого підходу в навчанні учнів. Центр процесу навчання переміщується на учня [2, с. 435].

Н. Чернилова розглядає проектне навчання як розвиваюче, таке що базується на «послідовному виконанні комплексних навчальних проектів з інформаційними паузами для засвоєння базових теоретичних знань» [1, с.111].

Вивчення специфіки класифікації проектів дозволило нам виділити такі основні їх види: груповий проект, міні-дослід, проект з урахуванням роботи з літературою (Т. Блур та М. Сент-Джон); дослідницькі проекти, творчі, рольово-ігрові, практико-орієнтовані, монопроекти, міжпредметні, проекти з відкритою координацією, внутрішні чи регіональні, міжнародні, телекомунікаційні (Е. Полат); короткострокові, середньострокові, довгострокові проекти. Аналіз наукової літератури та нашого практичного досвіду в ЗОШ №1 м. Івано-Франківська доводить, що проект є ефективним способом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках англійської мови.

З'ясовано, що вимоги до проектів є досить різноманітними. Висувається цілий ряд принципів, які обов'язково повинні бути взяті до уваги вчителем-предметником і максимально дотримані (принцип гуманізму, принцип співробітництва, принцип чіткого усвідомлення вчителем і учнем, що вони роблять і навіщо; принцип поваги до чужої точки зору, принцип забезпечення відповідальності за результат). Проектна методика передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності. Проект може бути представлений у різних формах (стаття, рекомендації, альбом, колаж тощо); також різними можуть бути форми презентації проекту (доповідь, конференція, конкурс тощо).

Важливою вимогою до успішної реалізації проектної методики є вибір теми проекту, яка повинна бути узгоджена з навчальною програмою, відповідати індивідуальним інтересам учнів, їх психолого-фізіологічним особливостям і стилям навчання, а також дотримання всіх етапів його підготовки (підготовчий етап, етап визначення актуальних проблем, етап вибору проблеми дослідження, етап збору інформації, етап творчих пошуків шляхів розв'язання проблеми, етап практичного використання результатів проекту, етап підготовки до представлення проекту, етап підведення підсумків).

Отже, важливість використання проектної роботи, як одного з найефективніших методів розвитку комунікативних навичок і підвищення рівня навчально-пізнавальної активності учнів – незаперечна. Використання ж різних видів проектів з дотриманням зазначених вище вимог і врахуванням ряду умов допомагають вчителю зробити проектне навчання різноманітним, щоразу новим, цікавим, доступним для учнів певного віку, а відтак – успішним.

Література

1. Бабанский К. С. Методи навчання у сучасній загально освітній школі. Москва: Просвітництво, 1985. 213 с.
2. Билиця Я. Т. Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2016) : матеріали III Міжнародної наукової конференції / відп. ред. Я. Т. Билиця, О. Я. Остапович: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: ТОВ «ВГЦ «Просвіта», 2016. 486 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
4. Михайленко Т. Профільне навчання: Іноземні мови / Упоряд.: Т. Михайленко, Л. Горбач. Київ: «Шкільний світ», 2007. 112 с.

СУТНІСТЬ КОМП'ЮТЕРНО-ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олена Мазко

Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

На початку XXI століття в умовах інформаційного суспільства з'являються нові форми навчальної комунікації, які вимагають інноваційних шляхів

реалізації педагогічної взаємодії на уроках англійської мови. Якщо традиційно взаємодія здійснювалась у межах аудиторії безпосередньо, то сучасні уявлення про її реалізацію доповнюються використанням інформаційних технологій у навчанні, що дає нам підстави поряд з безпосередньою взаємодією виокремити комп'ютерно-опосередковану.

Безпосередня взаємодія (взаємодія «віч-на-віч») розуміється як взаємна активність суб'єктів навчального процесу при візуальному та аудіальному контакті в межах одного фізичного простору [2, с. 14] в один і той же час. Така взаємодія встановлюється при наявності спільного фокусу уваги та при усвідомленні її учасниками присутності один одного.

Комп'ютерно-опосередкована взаємодія визначається як будь-яка комунікативна транзакція, що виникає у процесі використання суб'єктами різних інформаційно-комунікаційних технологій. При такій взаємодії учасники спілкування не контактують безпосередньо, а вступають у комунікативні зв'язки один з одним опосередковано. Комп'ютерно-опосередкована взаємодія тлумачиться також дослідниками [5, с. 2] як процес, у ході якого учасники цієї взаємодії сприймають та створюють нову інформацію, обмінюються нею, використовуючи мережеві телекомунікаційні системи, які сприяють її кодуванню, передачі, розкодуванню та інтерпретації. Це наголошує на необхідності взаємодії у процесі вивчення англійської мови, яка у цьому випадку стає можливою через використання технологічного потенціалу.

Комп'ютерно-опосередкована взаємодія змінює спосіб, у який учні та вчителі взаємодіють і співпрацюють. Використовуючи комп'ютер, вони практикують нові стилі взаємодії як у особистому, так і у професійному планах. Замість того, щоб взаємодіяти віч-на-віч більшість часу, сучасні технології уможливають вивчення англійської мови на відстані, через Інтернет. Про це свідчить швидкий розвиток дистанційного навчання та впровадження навчання з використанням засобів мобільного зв'язку (*mobile-assisted language learning*). Комп'ютерно-опосередковане спілкування поступово стає не тільки інструментом навчання, але й технологією, посередником і двигуном соціальних стосунків.

Комп'ютерно-опосередкована взаємодія на уроках англійської мови може відбуватися в індивідуальному або груповому режимі. Це залежить, в основному, від застосовуваних форматів і технологій. Написання СМС, електронних листів, коментарів у електронних журналах, а також обмін миттєвими повідомленнями у чатах, різноманітні тренувальні програми тощо здебільшого передбачають індивідуальну участь. Використання інтерактивних дошок, спілкування у соціальних мережах, відео-конференції або дискусії в онлайн режимі характеризуються груповою участю усіх суб'єктів взаємодії. Наразі розробляються нові комп'ютерні програми та завдання, які можуть використовуватися більше, ніж одним користувачем одночасно. Наприклад,

навчальні ігри для великої кількості учасників, веб-сайти, націлені на спільне навчання та взаємодію між їх відвідувачами, а також додатки для мобільних телефонів, метою яких є створення інтерактивного навчального середовища та заохочення учнів до вивчення англійської мови у найзвичніший та найзручніший для них спосіб.

На відміну від безпосередньої взаємодії, головною характеристикою якої є перебування всіх її суб'єктів у межах одного фізичного простору у один і той же час, комп'ютерно-опосередкована взаємодія відрізняється часовими рамками та реалізується у двох типах контактів через мережу Інтернет: асинхронному та синхронному. *Асинхронна взаємодія* – це навчальна телекомунікація, у ході якої контакт між вчителем та учнем (групою учнів) здійснюється з певною затримкою у часі [4]; учасники отримують, створюють і застосовують знання не одночасно, а у зручний для них час. Тривалість такого процесу може варіюватися залежно від формату роботи, оскільки іноді учневі для виконання певної дії необхідно усього декілька хвилин (обмін повідомленнями у соціальних мережах, участь у дискусійному форумі), а іноді й значно довший час (написання електронного листа, створення мультимедійної презентації). *Синхронну* взаємодію дослідники [1; 3] тлумачать як спілкування за допомогою телекомунікаційних технологій із миттєвим встановленням контакту між його учасниками. Така взаємодія характеризується присутністю усіх суб'єктів у межах різних фізичних просторів, проте створює ефект віртуальної/соціальної присутності, що сприяє швидкому встановленню міжособистісних контактів і створенню навчальної спільноти.

М. Варшауер (M. Warschauer), Б. Робертс (B. Roberts) і Л. Турбі (L. Turbee) [5] наголошують на перевагах та ефективності комп'ютерно-опосередкованої взаємодії у процесі вивчення англійської мови. По-перше, така взаємодія дає учням можливість виявляти ініціативу при засвоєнні мови та автономно контролювати власні досягнення, по-друге, забезпечує рівноправність суб'єктів навчального процесу, по-третє, сприяє розвитку умінь самотійно та критично мислити й, нарешті, персоналізує навчальний досвід, надаючи йому

особистісних характеристик, і водночас навчає застосовувати його у взаємодії з іншими, ділитися власними знаннями та створювати нові знання разом.

Безпосередня та комп'ютерно-опосередкована взаємодія є надзвичайно інтерактивними типами навчальної взаємодії, оскільки обидва типи сприяють розвитку динаміки усного мовлення (віч-на-віч у реальному просторі, у віртуальному просторі або по телефону), при чому комп'ютерно-опосередкована взаємодія більшою мірою сприяє розвитку інтерактивного писемного мовлення, оскільки велика кількість її форматів передбачає використання письмових робіт (від коротких коментарів до змістовних повідомлень), тим самим тренуючи швидкість та точність їх написання та створюючи позитивну мотивацію до писемної інтеракції.

Розглянуті нами типи взаємодії яскраво свідчать про можливості розширення іншомовного навчального середовища на уроках англійської мови, а також про зміну ролей сучасних вчителя та учнів, які для ефективного здійснення навчальної діяльності повинні оволодіти вміннями не лише безпосередньої, а й комп'ютерно-опосередкованої взаємодії.

Література

1. Розина И. Н. Технология исследования и продвижения компьютерно-опосредованной коммуникации. *Educational Technology and Society*. 2007. № 10(2). С. 230-244.
2. Begley, A. K. (2004). *Face to Face Communication: Making Human Connections in a Technology-Driven World*. Boston: Thomson/Course Technology.
3. Chou, C. C. (2001). Formative Evaluation of Synchronous CMC Systems for Learner-Centered On-line Course. *Jl. of Interactive Learning Research*, 12(2/3), 173-192.
4. Ocker, R. J., Yaverbaum, G. J. (1999). Asynchronous Computer-mediated Communication versus Face-to-face Collaboration: Results on Student Learning, Quality and Satisfaction. *The Journal of Group Decision and Negotiation*, Vol. 8, 5, 427-440.
5. Warschauer, M., Turbee, L., Roberts, B. (1996). Computer Learning Networks and Student Empowerment System. *System*, 24, 1-14.

ЗАСОБИ ВІДТВОРЕННЯ НІМЕЦЬКИХ ПАСИВНИХ ТА ІНФІНІТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ ЕКОНОМІЧНИХ ТЕКСТІВ)

Ірина Малашевська

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Німецький пасив, як і пасивний стан в українській мові, показує, що дія, яку виконує інша особа (предмет), направлена на особу (предмет), виражену

підметом, тобто над підметом виконується певна дія. Пасив являє собою складну дієслівну конструкцію, яка утворюється з допоміжного дієслова *werden* (в одній із шести часових форм) і дієприкметника II відмінюваного дієслова. Час пасиву визначається часом допоміжного дієслова *werden*.

Презенс пасиву найчастіше перекладається на українську мову дієсловом з часткою *–ся* в теперішньому часі, а також дієсловом дійсного стану. Останній спосіб в більшості випадків являється єдиним можливим варіантом перекладу, так як керування дієслів в українській і німецькій мовах не співпадає, тобто німецьке перехідне дієслово відповідає неперехідному в українській мові, наприклад: *bezweifeln + Akk* – сумніватися в чомусь; *aufgeben + Akk* – відмовлятися від чогось; *beeinflussen + Akk* – впливати на щось.

In einer dezentralisierten Wirtschaft werden die Wirtschaftspläne einzelner Wirtschaftseinheiten über die Gütermärkte koordiniert.

В децентралізованій економіці господарські плани окремих економічних одиниць координуються товарними ринками.

Коли імперфект пасиву виражає довготривалу або повторну дію, то він перекладається дієсловом з часткою *–ся*, а коли виражає закінчену дію, то перекладається дієсловом-зв'язкою *бути* в минулому часі і пасивним дієприкметником.

Die Grundüberlegungen wurden auch auf den Arbeitsmarkt angewendet.

Основні положення використовувались також стосовно ринку праці.

Основні положення були використані також стосовно ринку праці.

Перфект і плюсквамперфект пасиву перекладаються схоже на форму імперфекту пасиву, тобто дієсловом з часткою *–ся* дійсного стану, конструкцією дієслова *бути* в минулому часі і дієприкметником пасивного стану в тому ж часі. Вживання тієї чи іншої форми зазвичай зумовлюється узгодженням часів чи стилістичними моментами.

In der Konkurrenzfirma ist im vorigen Jahr der neue Markenartikel entwickelt worden.

В конкуруючій фірмі в минулому році був розроблений новий фірмовий товар.

Фірма-конкурент розробила в минулому році новий фірмовий товар.

Футурум пасиву перекладається майбутнім часом дієслова *бути* та інфінітивом дієслова з часткою *–ся*, майбутнім часом дієслова *бути* та дієприкметником пасивного стану минулого часу, дієсловом дійсного стану в майбутньому часі.

Das Problem der knappen Ressourcen wird nie gelöst werden.

Проблема нестачі ресурсів ніколи не буде вирішеною.

Модальне дієслово з інфінітивом пасиву перекладається разом з особовою формою модального дієслова та з інфінітивом дієслова *бути* + коротка форма дієприкметника пасивного стану минулого часу, а також модальним дієсловом та дієсловом з часткою *–ся* (коли це можливо), або модальним дієсловом в 3-ій особі множини з відповідним інфінітивом.

Die produzierten Güter sollen an die Mitglieder der Volkswirtschaft verteilt werden.

Виготовлені товари мають розподілятися між членами народного господарства.

Як перехідні, так і деякі неперехідні, дієслова можуть утворювати разом з дієсловом *werden* безособову пасивну конструкцію, ознакою якої є наявність пасиву при відсутності підмету. При цьому допускається наявність особи, яка виконує дію. В реченнях з безособовим пасивом може вживатися частка *es*, що завжди стоїть на початку речення і не перекладається.

Im folgenden wird auf diese Frage näher eingegangen.

В подальшому ми розглянемо це питання детальніше.

В безособовій пасивній конструкції часто вживаються модальні дієслова *können, müssen, sollen*, деколи *dürfen*.

Bei ihrer Kritik der Dokumentation gehen die Autoren davon aus, daß fuf eine Diskussion der Einzelfälle verzichtet werden kann.

При критиці документів автори виходять з того, що від обговорення окремих випадків можна відмовитись.

Група інфінітивів з часткою *zu* є поширеним і відокремленим членом речення, та виступає в ролі підмета, додатка, означення, обставини і частини

складеного іменного та дієслівного присудків. В більшості випадків інфінітивний зворот виділяється комами. На українську мову його перекладають починаючи з інфінітива.

Література

1. Altmann Volkswirtschaftslehre. Gustav Fischer Verlag. Stuttgart: 1990.
2. Böhler. Marktforschung. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln: 1992.
3. Cezanne. Grundzüge der Makroökonomik. R. Oldenbourg Verlag GmbH, München: 1991.
4. Rentrop-Verlag. Gesamtverzeichnis 1994/95. Verlag Norman Rentrop, Bonn: 1995.
5. Русско-немецкий финансовый словарь. Деньги. Валюта. Акции. Кредиты. Сост. Брандес М.П., Зав'ялова В.М., Москва: RePo, 1996.

ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ ПІДХІД НА ЗАНЯТТЯХ З ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ

Ірина Малишівська

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Екзистенціалізм, як культурно-філософський феномен, найбільшого розквіту досяг у середині минулого століття. Ідеї, задекларовані філософами та письменниками того періоду (М. Бубер, А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдегер) знайшли своє місце у багатьох суміжних дисциплінах, зокрема у психології та педагогіці.

Зарубіжна науково-педагогічна спільнота активно обговорює застосування екзистенціального підходу до викладання гуманітарних дисциплін в школах та вищих навчальних закладах. Варто згадати праці Edward Kiner “The Existentialism of Martin Buber and Implications for Education”, 1968 [4], Shu-Li Wang “The Influence of Existentialism on American Education”, 1988 [6], G. M. Malik, Rukhsana Akhter “Existentialism and Classroom Practice”, 2013 [5]. Хоча перелічені вище наукові розвідки торкаються різних освітніх проблем, їм усім притаманне суголосьне трактування ідейної сутності екзистенціального підходу, який акумулює в собі основні поняття філософії екзистенціалізму: свобода, вибір, відповідальність. Саме вони формують основу для практичного використання даного підходу на заняттях. Іншими словами учень (студент) може вільно вибирати власні цінності, відстоювати своє суб’єктивне бачення, але в той же час він несе цілковиту відповідальність за свій самостійний вибір.

Вчитель (викладач) може тільки скеровувати, пропонувати, заохочувати, але у жодному разі не нав'язувати власне бачення чи власні цінності учню (студенту).

Серед українських науковців найбільш ґрунтовними дослідженнями у цьому напрямку є праці О. Ісаєвої та Г. Токмань, які зосередились на таких поняттях як екзистенціальна парадигма та екзистенціально-діалогічна концепція, котрі належать до тієї ж ідейної площини, що й екзистенціальний підхід. Так, говорячи про вивчення літератури в школі О. Ісаєва зауважує, що «в основу екзистенціальної парадигми мають бути покладені не сучасне потрактування того чи іншого твору і не загально прийняте його тлумачення в літературній критиці, а особистісні переживання учня-читача, його індивідуальне сприйняття, його власні думки та емоції, що виникають під час зустрічі з витвором мистецтва» [1, с. 471]. Схожої думки дотримується Г. Токмань, яка стверджує, що «навчальне екзистенціально-діалогічне прочитання художнього тексту має специфіку: учитель організовує діалог учня з книгою, а також сам вступає в діалог з юним читачем з метою довірливого спілкування про твір» [2, с. 8].

Розглянуті вище теоретичні аспекти є актуальними у процесі вивчення не тільки української літератури (О. Ісаєва та Г. Токмань працювали з україномовними шкільними творами), а й іноземної та на заняттях з домашнього читання зокрема.

Першою проблемою з якою стикається вчитель (викладач) – є вибір книги для домашнього читання. Саме це може стати каменем спотикання на шляху до успішної реалізації екзистенціального підходу. Вибираючи книгу, варто орієнтуватись не тільки на захоплюючий сюжет та яскравих персонажів, а й на проблематику, яку вона піднімає. Адже саме наявність важливих дискусійних питань (соціальне становище, сімейні цінності, особистий простір тощо), сприятиме глибшому аналізу та мотивуватиме учнів (студентів) шукати інформацію закодовану автором у деталях. Не менш важливим є підбір завдань до прочитаної книги. Вважаємо, що найбільш продуктивними є ті, в яких поєднані сюжетні та індивідуальні оціночні траєкторії, оскільки

екзистенціальний підхід передбачає застосування викладачем таких завдань, які орієнтовані на розкриття внутрішнього потенціалу учня (студента), його суб'єктивного бачення проблеми. На прикладі одного комплексу завдань, розробленого за твором S. E. Hinton “The Outsiders” спробуємо продемонструвати практичне втілення вище наведеного теоретичного матеріалу.

Assignment 8

Pre-Reading Discussion Section

- When a person is in critical condition at hospital, should he/she know the whole truth? Are there any cases when being aware of everything could only worsen a situation and vice versa.

Reading Comprehension Section

Summarize the chapter using the outlines.

Test your understanding of the text.

Vocabulary Section

Memorize the following words and word combinations and use them in their natural context.

Find in the text the words or phrases that have the following meaning.

Provide a literal translation of the passage.

Grammar Section

Translate into English the following sentences:

Post-Reading Discussion Section

Situation in the hospital (Conversation between Johnny and Ponyboy; Johnny's mother)

- Cherry. (Why did Ponyboy call her a traitor? Why didn't she want to visit Johnny? What was common between Dallas and Bob?)

Project work

In this chapter Cherry touches a very serious problem “*Why do people sell liquor to boys?...there's a law against it but kids get it anyway.*” Write a page long essay expressing your opinion on the topic “Kids and alcohol. Reasons, consequences, solutions” [3, с. 40-42].

Як бачимо комплекс завдань містить кілька секцій, окремі з них Pre-Reading Discussion Section, Post-Reading Discussion Section, Project work подані у розгорнутому вигляді, оскільки саме вони покликані активізувати суб'єктивні оціночні судження учня (студента) щодо наведеної теми.

Підсумовуючи, варто сказати, що застосування екзистенціального підходу на заняттях з домашнього читання дозволить не тільки ґрунтовніше зрозуміти прочитаний текст, але й сприятиме формуванню більш тісних взаємин між

учнем (студентом) та вчителем (викладачем), оскільки воно не передбачає критики індивідуальних суджень та заохочує всіх учасників навчального процесу до продуктивної взаємодії.

Література

1. Ісаєва О. Екзистенціальна парадигма вивчення творів зарубіжної літератури в школі і сучасний підручник. *Теоретична і дидактична філологія*. 2011. №9. С. 469–478.
2. Токмань Г. Екзистенціально-діалогічне прочитання художнього тексту : Вибрані студії. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 336 с.
3. Малишівська І. Практикум з аналітичного читання за романом С. Хінтон "The Outsiders" для студентів I-III курсів. 2018. 50 с. (електронний ресурс).
4. Kiner, E. The Existentialism of Martin Buber and Implications for Education : дис. канд. The Ohio State University, 1968. 167 с.
5. Malik, G. and R. Akhter. Existentialism and Classroom Practice. *Journal of Humanities And Social Science*. 2013. С. 87–91.
6. Wang, S. The Influence of Existentialism on American Education. Wisconsin, 1988. 78 с.

WAYS OF IMPROVING GRAMMAR COMPETENCE IN THE EFL CLASSROOM

Tetiana Marchuk

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Grammar competence presupposes adequate comprehension and correct usage of words in the act of communication. The problem of forming grammar competence has always been one of the most difficult and disputable in the process of foreign language teaching. The research is aimed at finding ways of developing EFL junior students' grammar skills.

The main problem in teaching grammar is that despite knowing all the words in a sentence, students still find it difficult to understand the meaning of it as a whole. The reason is in the analytical character of the English language by contrast with Ukrainian. Besides, the category of tense in the English language denotes the relation of the action either to the moment of speaking or to some definite moment in the past or future. The category of state and the category of aspect in English are intermingled. Some of the tenses denote time relations, others denote both time and aspect relations. G. V. Rogova states that Ukrainian speaking students have a lot of trouble "because of the difference which exists between English and Ukrainian with

regard to time and tense relation” [1, p. 135]. That is why it is difficult for students to understand the difference between *I have already written the exercise* and *I wrote the exercise yesterday*, as they consider both of the actions to be carried out in the past. So the course of Practical Grammar of the English language aims at providing students with sufficient knowledge for understanding and using tense constructions of the target language and for helping students overcome difficulties which they come across.

Working on the tasks to improve students’ grammar competence we have highlighted three most important stages in this process. The first is explaining and illustration. The tutor explains the usage of the tense and provides the examples of its functioning in the language, and gets students to bring the examples of the tense usage, either making up their own sentences or using examples from The Corpus of Contemporary American English and fiction texts.

The second stage is called executive. The students are given various exercises to be done. On this stage it is important for the tutor to provide the students with various tasks aiming not only at the correct usage of the tense in the sentence but also highlighting the differences between two or three tenses in comparison. For example, between the Present Perfect and Past Indefinite, being one of the most difficult for the first-year students to comprehend [2, p. 26]. Another common difficulty for students is the usage of adverbs in their right positions in the sentence. To overcome this difficulty, exercises with mixed word order are very effective, e.g.:

1. *We’ve been fishing ... two hours.* 2. *I’ve been working in this office ... a month.* 3. *They’ve been living in France ... 1970.* 4. *He has been in prison ... a year.* 5. *I’ve known that ... a long time.* 6. *That man has been standing there ... six o’clock.* 7. *She has driven the same car ... 1975.* 8. *Things have changed ... I was a girl.* 9. *The kettle has been boiling ... a quarter of an hour.* 10. *The central heating has been on ... October.* 11. *That trunk has been in the hall ... a year.* 12. *He has been very ill ... the last month.* 13. *I’ve been using this machine ... twelve years.* 14. *We’ve been waiting ... half an hour.* 15. *Mr. Pitt has been in hospital ... his accident* [2, p. 31, Ex. 10)].

It should be noted that grammar competence can not be taught separately without communicative competence. To develop them both students are offered to dwell on the progress they have made in English lately.

Have you increased your vocabulary and learnt more grammar? Have you improved your pronunciation and your writing? Have you read any English books? Or have you got bored with English? Have you forgotten things? [2, p. 29, Ex. 1].

This activity helps them in an interesting way to revise the usage of the Present Perfect Tense.

The third stage is summing up; it aims at checking the knowledge of the students and getting their feedback. On this stage, students do a variety of tests, e.g. translating sentences into English, filling the gaps, etc. Besides, they pass on from reproductive activities to productive ones, making up dialogues, short stories, answering and asking questions, thinking of interesting tasks for their peers, etc [2].

The given research shows that developing grammar competence is an important and indispensable part of teaching EFL, which requires sufficient creativity on the part of the teacher and student.

References

1. Rogova, G. V. Methods of teaching English. Ленинград: "Просвещение", 1975. 310 с.
2. Mintsys, E. Y., Klyuka, T. L. English Grammar Theory and Practice : навчально-методичний посібник з граматики англійської мови для студентів першого курсу англійського відділення. Івано-Франківськ, 2011. 120 с.

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК СПЕЦІАЛЬНОСТІ В УМОВАХ ШТУЧНОГО СУБОРДИНАТИВНОГО БІЛІНГВІЗУ

Божена Маруневич

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Постановка проблеми та актуальність. Специфічною особливістю навчання іноземних мов в українських вищих навчальних закладах є той факт, що засвоєння іноземної мови в аудиторних умовах відбувається за відсутності мовного середовища та наявності у студентів-філологів сформованого на базі рідної мови мовленнєвого механізму. У студента, який володіє рідною мовою як знаряддям спілкування та мислення, усі мовленнєві механізми уже

сформовані і працюють на рідній мові [10, с. 47], тому цілком закономірно, що процес оволодіння мовленнєвою діяльністю на другій мові не може не накладатися на первинний базовий код рідної мови [1, с. 5; 8, с. 63], а більш стійкі мовленнєві навички рідної мови виявляються домінуючими, що породжує відношення субординативної взаємодії мовних кодів, у нашому випадку української та німецької мов у свідомості студента.

За таких умов виникає необхідність організації навчального процесу з урахуванням конкретних форм прояву білінгвізму, оскільки тип білінгвізму є релевантним до процесу його формування. Особливо значущою для нашого дослідження є проблема розуміння взаємодії мовних кодів у процесі мисленнєвої діяльності білінгва, розв'язання якої дає можливість розробки науково обґрунтованого підходу, дозволяє знайти підстави для використання методичних прийомів, які відповідають закономірностям мисленнєвих процесів у період формування двомовності, що, у свою чергу, визначає актуальність дослідження.

Мета дослідження – охарактеризувати психологічний аспект штучного субординативного білінгвізму та обґрунтувати доцільність врахування фактору двомовності як об'єктивної реальності у навчальному процесі.

Аналіз досліджень. Теоретичний аналіз робіт лінгвістів, психологів та методистів (Аствацатрян М. Г., Вайнрайх У., Верещагін Є. М., Виготський Л. С., Жлуктенко Ю. О., Імемадзе Н. В., Карлінський А. Є., Коршук О. В., Леонтьєв О. О., Михайлов М. М., Муратова З. Г., Хайген Е., Щерба Л. В. та ін.), в яких порушувалися питання двомовності, виявив два основні підходи до тлумачення сутності явища двомовності, які є визначальними для нашого дослідження: лінгвістичний та психолінгвістичний. Типологія сучасного білінгвізму висвітлена у роботах Є. М. Верещагіна, який виділяє типи білінгвізму на основі психолінгвістичних та методичних критеріїв, в тому числі, координативний та субординативний білінгвізм (за характером взаємодії контактуючих мов у свідомості індивіда) [3, с. 160]. Детальному дослідженню різних підходів до проблеми двомовності присвячені роботи українських науковців (Совтис Н. М., Загнітко А. П., Бурейко Н. О., Желязкова В. В., Турчинова Г. В., Шумарова Н. П.

та ін.). Значущими для нас є дослідження психологічного та педагогічного аспектів, що ґрунтуються на опрацюванні найраціональніших методів вивчення процесів оволодіння двомовністю [2, с. 22-29; 5, с. 209-219].

Виклад основного матеріалу. Виходячи з твердження, що метою будь-якого навчання нерідної мови є формування білінгвізму того чи іншого типу [9, с. 25], а процес оволодіння іноземною мовою відбувається в умовах міжмовної взаємодії (української та німецької мов), вважаємо за доцільне розглядати фактор двомовності як об'єктивну реальність у навчальному процесі. Наш інтерес до теорії двомовності пояснюється її значущістю для практики викладання німецької мови як спеціальності у мовному вищому навчальному закладі. Методична цінність цієї теорії полягає в тому, що вона сприяє виявленню специфіки функціональної взаємодії мов у свідомості двомовця [7, с. 5]. Як зауважує Л. С. Виготський, «у випадку засвоєння іноземної мови пройдений шлях розвитку не повторюється», засвоєння іноземної мови здійснюється «через раніше засвоєну систему, яка стоїть між мовою і світом речей» [4, с. 265]. Такою системою є рідна мова, на якій базується іншомовна мовленнєва діяльність студента в умовах формування штучного білінгвізму. У контексті теорії мовленнєвої діяльності І. О. Зимня та С. Д. Толкачова виділяють три ступені у розвитку білінгвального стану: нижчий, проміжний та ступінь білінгвального стану [6, с. 97].

На основі сказаного вважаємо правомірним стверджувати, що двомовність у штучних умовах проходить ряд стадій: від елементарного до повноцінного володіння іноземною мовою, тобто формування двомовності слід розуміти як динамічний процес.

Залежно від цілей навчання можна формувати рецептивний, репродуктивний та продуктивний білінгвізм [3, с. 25-29]. На цій підставі можна конкретизувати кінцеву мету навчання німецької мови як формування штучного продуктивного субординативного білінгвізму.

Висновки і перспективи досліджень. Розуміння специфіки мисленнєвих процесів та взаємодії мовних кодів німецької та української мов у свідомості студента забезпечує можливість психологічно обґрунтованого підходу до

навчання німецької мови як спеціальності в умовах штучного субординативного продуктивного білінгвізму та використання методичних прийомів (лінгвометодичного зіставлення, аналізу та перекладу), які відповідають закономірностям мисленневих процесів у період формування двомовності, що є предметом подальшого дослідження.

Література

1. Аствацатрян М. Г. Обучение иностранному языку в условиях подвижного субординированного билингвизма (на примере немецкого языка в армянской школе): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1988. 370 с.
2. Бурейко Н. О. Методологічні засади психологічного дослідження білінгвів у наукових підходах до психолінгвістичної типології білінгвізму. *Вісник Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, 2014. Вип. 48. С. 22-29.
3. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. Москва: Изд-во Моск. ун-та. 1969. 160 с.
4. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Собр. соч. в 2-х томах/ под. ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. Т.2. 504 с.
5. Загнітко А. Кваліфікаційні та класифікаційні ознаки білінгвізму: Аспекти, різновиди, методи. *Лінгвістичні студії*. 2013. Вип. 26. С. 209-219.
6. Зимняя И. А., Толкачева С.Д. Сопоставительный анализ текста на русском и иностранном языках как прием повышения уровня владения иностранным языком. *Психология билингвизма: Сб. науч. тр.*, Вып. 260. Москва: Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1986. С. 95-103.
7. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблемы интерференции: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. Алма-Ата, 1980. 311с.
8. Лapidус Б. А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранных языков: *Хрестоматия*/ сост. А.А. Леонтьев. Москва: Рус. яз. 1991. С. 61-69.
9. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіе і соціолінгвістическіе проблемі билингвізма в світє методикі обученія неродному язүку. *Психология билингвизма: Сб. науч. тр.*, Вып. 260. Москва: Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз., 1986. С. 25-31.
10. Миньяр-Белоручев Р. К. О принципах обучения иностранным языкам. *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / сост. А. А. Леонтьев. Москва: Рус. яз. 1991. С. 43-53.

ЧЕРЕЗ НАДАННЯ ЯКІСНИХ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДО КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ФАХІВЦЯ

Тетяна Масляк

НВК «Школа-гімназія №3», ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Сучасний освітній заклад в умовах конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг зобов'язаний надати якісну іншомовну освіту своєму випускнику, майбутньому фахівцю ХХІ століття. Саме якісна іншомовна освіта

є рушійною мотивацією і визначальним чинником конкурентоспроможності фахівця, його реалізації в конкурентоздатній організації.

Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти загальноосвітній навчальний заклад має сформувати в учнів ключові компетентності з іноземних мов, які мають підготувати учня до застосування набутих знань, умінь і навичок з іноземної мови в реальному житті [1].

Якісно змінилась і роль вчителя іноземної мови. В сучасній українській школі працює вчитель-партнер, вчитель-фасилітатор і наставник, творча особистість, а не особа, в чиї професійні обов'язки входить лише передача знань.

З метою створення комфортних умов, в яких учень відчуватиме свою причетність до спільної праці, власний прогрес, успіхи, інтелектуальну здатність у школі інтенсивно застосовується інтерактивне навчання. Це дає змогу побудувати міжособистісні стосунки, зруйнувати мовний та психологічний бар'єри, застосувати знання через дію на практиці. Вчитель і учень є друзями, рівноправними партнерами зі спільною філософією того, що вони здійснюють і створюють спільно.

Здорову конкуренцію викликає діяльність, спрямована на досягнення спільних цілей. Отже, щоб держава здобула конкурентоспроможного фахівця в будь-якій галузі, який вільно володіє іноземною мовою і буде спроможний долучитись до розвитку певної галузі окремого регіону чи країни в цілому, вчителі іноземних мов сучасної української школи зобов'язані приймати виклики сучасності і працювати в абсолютній кооперації. Вчитель має чітко пояснити мету, цілі і форми спільної роботи в групах, пояснивши її доцільність і користь і обов'язково навчити учнів стратегії презентації виконаної групової роботи [2].

Елементи критичного мислення на уроках іноземних мов розвивають здатність мислити критично, аналізувати, оцінювати, висловлювати власну точку зору, обговорювати контроверсійні питання іноземною мовою. Водночас навички критичного мислення в майбутньому розвитку молодою людиною її фахової і соціальної компетентності допоможуть стати майбутньому фахівцеві

конкурентоспроможним на професійному ринку, допоможуть жити за принципами освіти впродовж цілого життя [4; 5].

Активною, системною, ефективною і налагодженою в школі має бути робота студентів-практикантів, а точніше співпраця вчителів, студентів і викладачів, кооперація середньої і вищої школи як запорука успішної іншомовної освіти, важливого етапу підготовки конкурентоспроможного фахівця. Вчителі іноземних мов, учні та студенти за умови якісно організованої роботи під час навчально-виховної практики беруть активну участь у науково-пошукових проектах, дослідницькій діяльності, разом організують заходи в рамках тижнів іноземних мов, працюють з допомогою волонтерів з міжнародних організацій у мовних пришкільних таборах.

Спільна кооперативна робота вчителів, учнів, викладачів, студентів, волонтерів, представників міжнародних організацій і топ менеджменту освітніх установ сприяють підвищенню надання якісних освітніх послуг з іноземних мов, посиленню інтеграційних і конвергентних процесів вітчизняної системи освіти до європейських освітніх систем, підготовці конкурентоспроможного фахівця XXI століття.

Література

1. Державні стандарти/ Міністерства освіти і науки України. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/derzhavni-standarti>
2. Інтерактивні методи навчання на уроках англійської мови країни. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://w.w.w.bestreferat.ru/referat-193155.html>
3. Організація літніх мовних таборів (Витяг з рекомендацій МОН України щодо вивчення іноземних мов). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vipro.org.ua>
4. Потьомкіна В. Є. Формування навичок критичного мислення на уроках англійської мови/ В.Є. Потьомкіна країни. [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://intkonf.org/potomkina-ve-formuwannya-navichok-kritichnoho-mislennja-na-urok-angliykoi-movi/>
5. Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник. Харків: Основа, 2008. 189 с.

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ПІДХОДУ ТТТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ СТУДЕНТАМИ ПЕРШОГО КУРСУ

Ірина Матіяш-Гнедюк

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Підходів і методів навчання іноземних мов існує безліч. Кожен із них має конкретну мету, послуговується своїми засобами і принципами, створює

окрему «форму» заняття, сприяє певним формам взаємодії учасників заняття. Серед сучасних підходів у нашій практиці найбільш використовується підхід *Test – Teach – Test* (ТТТ), тобто «перевір – навчи – перевір». Він є цілком виправданим для роботи зі студентами першого курсу факультету іноземних мов, особливо на заняттях із практичної граматики.

Беручи до уваги той факт, що випускники шкіл здають ЗНО з англійської мови на рівні B2 [1], вони вступають на факультет іноземних мов уже з певним багажем знань. Саме тому, на нашу думку, використання ТТТ є найбільш корисним, оскільки цей підхід передбачає, що студенти вже знають щось із певної теми, хоча є певні сумніви щодо якості і глибини знань. Він дає можливість викладачу виявити прогалини у знаннях і побудувати заняття, опираючись на виявлені результати [2; 3; 4].

Так, заняття складатиметься із трьох стадій. Перша, або *Test*, націлена на спостереження за тим, як студенти використовують засоби мови в межах окремої граматичної теми. На цьому етапі викладач самоусувається і дозволяє студентам вільно виконувати завдання, щоб зрозуміти, з якими проблемами стикнуться студенти. Це дозволить йому так побудувати заняття, щоб присвятити максимум часу невідомій чи погано засвоєній раніше інформації. Щодо вправ на першому етапі, то тут викладач може обирати із цілої низки: від звичайних завдань множинного вибору до використання рольових ігор і симуляцій із застосуванням вибраної граматичної теми (напр., попросити студентів скласти і розіграти діалог про літні канікули і враження від них, використовуючи часи групи *Past* і *Perfect*).

Проведення другого етапу заняття (*Teach*), релевантного проблемам із якими зіткнулись студенти, стає можливим завдяки спостереженню і аналізу під час першого. Цей етап викладач наповнює навчальним матеріалом і техніками, які максимізують вивчення теми студентами.

Третій етап (*Test*) схожий до першого, за винятком того, що тепер студенти застосовують знання і інформацію, отримані на попередньому етапі заняття.

Окремо необхідно зазначити переваги ТТТ, якими, на нашу думку, є наступні:

- 1) спершу студенти використовують свої знання і досвід, а потім отримують нові, тобто навчання вибудовується від відомого до невідомого;
- 2) викладач отримує чітку картину знань студентів на початковому етапі;
- 3) заняття стає студентоцентричним, оскільки увага викладача зосереджена на потребах і викликах студентів;
- 4) можливість часто застосовувати комунікативну практику з метою перевірки як початкових знань, так і набутих.

Література

1. Програма ЗНО з англійської мови. URL: <http://testportal.gov.ua/progeng/> (дата звернення 14.02.2019).
2. An ELT Glossary: Test-Teach-Test. URL: <http://eltnotebook.blogspot.com/2016/04/an-elt-glossary-test-teach-test.html> (дата звернення 14.02.2019).
3. Bowen, T. Teaching approaches: task-based learning. URL: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article> (дата звернення 14.02.2019).
4. Test-Teach-Test. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/test-teach-test> (дата звернення 14.02.2019).

TEACHING ENGLISH TO CHILDREN: A TOPIC-BASED APPROACH

Liubov Mykhailiuk

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Language teaching has been around for many centuries, and over the centuries it has changed. Various influences have affected language teaching. Reasons for learning the language have been different in different periods. In some eras languages were mainly taught for the purpose of reading. In others, they were taught mainly to people who needed to use it orally. These differences influenced how language was taught in various periods. Also, theories about the nature of language and the nature of learning have changed [2, p. 26].

The teaching of English as a foreign language is now, in many places, expanding into primary (elementary) school settings. This movement has caused many second and foreign language educators charged with teaching teacher education and material development to raise questions about how best to teach English as a foreign language to children [1, p. 256].

The topic approach begins with a subject that is of interest to the learners and then designs activities for learners that will involve them in investigating that topic and using language as a central part of that investigation. Since many children are interested in animals, this topic has been chosen for exploration.

Topic Approach: Animals

In thinking about animals the following content might be identified:

- kinds of animals (classification);
- physical characteristics of animals;
- animal habitats;
- animal life cycles.

In terms of language the children would be able to:

- 1) identify a variety of animals by name (*This is/That's a -*)
- 2) describe animals according to their
 - size (*It's big, small, bigger, etc.*)
 - colour (*It's brown, white, etc.*)
 - appendages (*The – has – feet*)
 - kind of skin (*The – has – fur/feathers/scales*)
 - how they move (*The – runs/hops/jumps/walks/flies/lumbers*)
- 3) classify animals according to where they live (*The – lives on a farm/in the water/in the jungle/in the desert/in the house*)
- 4) label and describe the growth of animals from birth through adulthood (*a chicken – a hen, a rooster/a puppy – a dog/a kitty – a cat*) [1, pp. 258-259].

It is possible to expect children to begin the study of a topic such as animals in English without some knowledge of English. In the unit on animals, for example, we might expect that children would already know some colours in English, vocabulary for parts of the body, and, perhaps some designation of size.

Such activities might be organized:

- 1) Pairs of children receive cards with pictures of animals in them, but not all the pairs receive the same animal. One at a time the teacher holds up a card and names an animal, saying for example: “Here’s a picture of a horse. Who else has a picture of a

horse?” All of the pairs who have a horse give the cards to the teacher, and the teacher and children can count the number of horse cards that were distributed around the room. The activity may be repeated several times as a way of introducing the names of different animals.

2) Another activity that would involve children in working together is that of animal puzzles. Pictures of animals may be cut into several pieces. Each child receives one puzzle piece and the children’s job is to find the other children with pieces of the same animal and put the animal together. This activity involves the children in using animal names and body parts and in asking and answering authentic questions. From the basic animal pieces, pairs or small groups of children might also create fantasy animals. For example, what animal could you create if you put together the head of a chicken and the body of an elephant? (Maybe a chickephant?). If pairs create fantasy animals for each other, language is being used authentically [1, p. 260].

3) A basic scientific concept is that of classification. One group might have classified animals according to big and small, another according to how many legs they have, another according to whether they run or hop. It is certainly possible that the children would need to use some of their native language to accomplish this task. It is then the teacher’s job to provide the English labels for the children’s categories – for example, a category of animals with feathers, animals with fur, animals with horns and so on.

4) Once children have been introduced to a variety of animals, pictures of various habitats (for example, farm, jungle, ocean, desert, home) may be used and children are asked to decide which animals they would place in which habitats.

5) The idea of life cycles is also one that might be explored within the context of the study of animals. Once again, this could be done with visuals that represent some of the stages in the lives of various animals. The teacher would verbalise during the demonstration, so that children hear the words such as *baby, little, bigger, young, older, grown, mother, father, first, second, third, then*, and so on depending on the teacher’s decision about what language is most appropriate.

6) Drama and dramatic activities also could be utilised in the study of animals. At the teacher’s direction, for example, the children could lumber like an elephant, or glide like a swan, or slither like a snake, or jump like a rabbit. As an activity in miming a

child or group of children might pretend to be a specific animal and classmates would be able to guess what animal was being portrayed [1, p. 261].

The activities just described are tied both to the topic of animals and to the language goals set out previously. The focus of these activities has been listening and speaking – that is children’s understanding and production of spoken English. It is also certainly appropriate to consider some literacy objectives as a part of the study of animals. We might propose that children would be able to:

- participate in the singing of songs about animals, including reading the words to the songs and creating new verses to some songs;
- listen to predictable stories with animal characters;
- participate in the choral reading and in the dramatisation of predictable stories with animal characters;
- read informational selections about familiar animals;
- label and describe pictures of animals.

Learning possibilities from a topic approach has potential both to encourage children to want to use their new language and to demonstrate the learners the functionality of the language they are studying. It also seems to be a way to tie foreign-language learning to topics already being studied in elementary schools [3, p. 323].

References

1. Hudelson, S. *EFL Teaching & Children: A Topic-Based Approach*. USA: Arizona State University, 1989-1993. P. 256-263.
2. Morska, L. *Theory and Practice of English Teaching Methodology*. Ternopil: “Aston”, 2003. P. 26.
3. Rogova, G. V. *Methods of Teaching English*. Moscow: “Prosvestchenie”, 1983. P. 316-323.

WAYS OF ENCOURAGING STUDENTS’ PARTICIPATION

Ella Mintsys

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

A teacher in an English class is like a conductor of an orchestra who is to deal with each of its members individually, in pairs, groups and the whole company at

large in order to make the performance successful. It is possible on one condition: if all the members of the orchestra participate playing in unison and the conductor's actions are in sync with the needs of his/her subordinates and are aimed at meeting their expectations.

The teacher's ability to encourage students' participation is a key to success of the teaching/learning process. There are various ways to have learners actively perform in class.

One of the most significant factors is building up a rapport. According to Jeremy Harmer, rapport is a positive, enjoyable and respectful relationship that the students have with the teacher and vice versa [1, p. 25]. It is possible to establish it if the teachers' personal qualities coincide with the image the students have in mind, if the teachers "can respond to their students' personalities, attitudes, needs and backgrounds" [2, p. 12]. "Ice breakers" are likely to contribute a lot to creating a relaxed and friendly atmosphere in the classroom.

To encourage the students' participation it is advisable for the teacher to know everybody's names rather than just point at them [1, p. 26]. It will mean that he/she cares, is not indifferent to the learners, and that each of them matters. The students' readiness to participate highly depends on their interest in the classroom activities. If they feel that the teacher is enthusiastic about his/her job, knows the subject well, is ready to share knowledge and uses a variety of techniques in order to avoid monotony and boredom in class, if the teacher plans the lessons so that learning becomes interesting, challenging, varied [2, p. 14], it will help a lot.

It is very important for students to know that they are doing really well. Teachers can show it through both verbal (the use of encouraging words and expressions 'good', 'well done', 'fantastic', etc.) [1, p. 98] and non-verbal means of communication (body language: nodding, smiling, gestures, etc.).

When students do not want to talk individually during the lesson, the use of pair work followed by a small group discussion and then a whole class discussion, asking follow-up questions will relax the tension, give them more freedom and encourage their participation. Acting out dialogues and role-play can be of great help too.

Classroom equipment and technologies are sure to encourage students' participation. For example, students enjoy making short videos on some topics during the lesson. They are ready for reflection and giving feedback, which will involve them in interaction without fail.

Another way of encouraging students' participation is giving clear instructions for them to understand what they are supposed to do in class and specify the time limit. Otherwise, they will feel lost and confused about the task or will feel shy to show their lack of understanding and will prefer to be silent, keep in the background and let other students participate.

Thus, it is obvious that all the ways of encouraging students' participation are effective and will yield results on condition of teachers' constant professional development.

References

1. Harmer, J. How to Teach English. Pearson Education Limited, 2007. 288 p.
2. Riddell, D. Teaching English as a Foreign/Second Language. L.: Bookpoint Ltd, 2003. 280 p.

CORPUS-BASED APPROACHES TO ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Vira Mohylevska

National Academy of Internal Affairs

(Kyiv, Ukraine)

Frequency applies not only to words but also to larger units like phrases and chunks, as in Martinez and Schmitt's BNC-based phrasal expressions list [8]. While by no means the only criterion is that frequency of form and meaning is the most reliable predictor of what can be most usefully taught at different points in the learning process, as argued by Cobb [2] for the early stages, or Schmitt and Schmitt [15] for later stages. This type of work can thus form syllabus design and testing, as the choice and sequence of forms and meanings to teach and test become more empirically based, for example in the design of TOEFL tests [1] and frequency-based vocabulary tests [12]. Frequency analysis of learner corpora can also help to determine what learners of different backgrounds typically can and cannot do at different levels, again feeding into syllabus design more effectively than previous

attempts at contrastive analysis based on qualitative structural differences, as argued by Granger [5]. The English Profile project from Cambridge University is a major example of this type of work informed by both native speaker and learner corpora.

Corpus research has not only formed syllabus and testing but has also been the driving force behind many other tools in language description, one of the most influential being the COBUILD project at Birmingham University. This large monitor corpus was specifically designed with pedagogical aims in mind, including a radically new type of dictionary with the entries chosen and organized according to frequency, and uncompromisingly authentic examples taken from the corpus. All the large publishing houses have followed this lead, and today it is inconceivable to produce a dictionary in a major language without substantial corpus input. The influence does not stop at lexis but can also be exploited in the production of usage manuals and grammar books, such as the Longman Grammar of Spoken and Written English. Corpora have also been used in the construction of teaching materials, though in many cases [11] the activities are indistinguishable from those in traditional books; the innovation is that the language taught is based on “real” usage and frequency data rather than depending on the authors’ (often fallible) intuitions or fortuitous occurrences in the language inputs selected for learners’ attention. However, it is possible to go further and make direct use of corpus material with learners. Reppen and Bennett discuss activities that make explicit use of the corpus information featured in grammar books such as the LGSWE, sensitizing learners to issues of frequency, morphology, chunking, collocations, register, and so on. A small quantity of published materials includes corpus data too, from grammar books [16] to supplementary materials [17] and even full courses [9]. In books like these, concordance lines and other corpus data are turned into activities that students can use to explore the language, either deductively (e.g. to test a rule or categorize different uses), or inductively (i.e. to formulate their own hypotheses about usage).

Teacher use. This brings us to the second major use of corpora in the language classroom, when teachers consult corpus data directly rather than relying on decision-makers upstream. First, corpus tools can be applied to individual texts, helping to decide whether a text is appropriate and what elements to focus on. Free software

such as VocabProfile online (www.lexutor.ca/vp) or AntWordProfiler offline (www.antlab.sci.waseda.ac.jp/) allows a teacher to input a text which is then returned with the lexis color-coded according to the frequency of each word in the BNC or COCA corpus. Such information can help with decisions about which items to teach in a given text, for example, ignoring or glossing over less frequent items while using the highly visible multiple occurrences of others as an aid to teaching in context [2].

From the teacher's perspective, corpora can help in deciding what to teach. Often the corpora used for this purpose are not large modern corpora like the BNC or COCA but rather smallish corpora like the Brown, or else purpose-built and sometimes level-appropriate text collections not necessarily meant to be representative of a language in its entirety. Such corpora can be particularly useful in teaching languages for specific purposes where published materials are difficult to come by. Frequency of occurrence and typical usage can be a useful guide, though of course these need to be tempered by pedagogical considerations. Corpora can also provide a useful source of authentic language, as the teacher can select typical language samples to complement or replace the invented language examples often found in teaching materials [4]. This applies not just to teaching, but also to testing. Stevens [14] found the use of multiple authentic concordance lines especially beneficial in gap-fill tests, effectively allowing English for specific purposes (ESP) tests to be constructed from authentic rather than made-up language.

Native and non-native teachers can also turn to corpora when they have a language question, as intuition is notoriously unreliable in many cases (even textbook rules are at times quite inadequate descriptions of actual language use). This can be helpful in correcting work outside the class, but can also serve as an in-class "informant" when responding to unforeseen language points. Where no explanation comes readily to mind, it gives the teacher a way to test intuitions, and an alternative to inventing a spurious rule or simply replying "because". Finally, teachers can use corpus data in similar ways to the manuals outlined above, selecting corpus data (concordance lines, distributions, collocates, clusters, and so on) to create focused activities.

Learner use. Here we come to the third and final major use of corpora by language learners themselves. Corpus-based learning tasks and activities can be designed along a wide spectrum from “hard” to “soft” [3], beginning with totally controlled exercises as in the examples above: the teacher can decide the question, query a relevant corpus, and choose the appropriate information, which is then modeled into an activity with focused instructions and closed answers leading to predetermined outcomes. With time, any or all of these decisions and stages can, however, be taken over by learners themselves. The learner querying of corpora involves techniques that are essentially akin to the activities of corpus linguists: “Like a researcher, the learner has to form preliminary hypotheses on the basis of intuition or scanty evidence; those hypotheses then have to be tested and rejected or refined against further evidence, and finally integrated within an overall model” [7]. Corpus consultation in this manner may focus on learning per se, or it may use a corpus as a reference tool alongside dictionaries and other resources in both comprehension and production, especially of written language. In reading, learners can quickly check specific patterns that may not be frequent enough to warrant a mention in dictionaries, or they can access all the occurrences of unknown words or uses in a given text, thus providing more relevant and focused contexts than may be found in a dictionary [2]. In drafting or revising texts or translations, learners can also check their tentative work against “normal” use in large or specialized corpora [13].

Clearly in its most open-ended form, such activity can be quite demanding on the learner, who is likely to need intensive training or, perhaps preferably, scaffolding during extensive practice over a period of time in order to reap the full benefits of corpus consultation. We therefore need sound theoretical reasons to introduce work of this type, to be clear we are not doing so for contrived reasons. The basic idea is that massive but controlled exposure to authentic input is of major importance, as learners gradually respond to and reproduce the underlying lexical, grammatical, pragmatic, and other patterns implicit in the languages they encounter. This can be through unconscious habit-formation from a behaviorist/emergentist perspective – see Hoey’s [6] theory of priming, or account of implicit accumulated memories in Mental Corpus theory or through some element of conscious noticing from a

language awareness perspective. Other proposed benefits include the motivation inherent in use of ICT for individualized, relevant purposes where the learners build their knowledge based on their own needs and interests; learner corpus work is thus a generally constructivist and inductive approach to language learning, the discovery and problem-solving procedures favoring cognitive and metacognitive development, critical thinking and noticing skills, language awareness and sensitivity in dealing with authentic text, as well as autonomy and life-long learning.

All of these would appear to be desirable elements in current applied linguistic thinking. The question of course is whether corpus work really lives up to expectations, with benefits sufficient to justify the investment.

References

1. Biber, D., Csomay, E., Jones, J. K. & Keck, C. (2004). A corpus linguistic investigation of vocabulary-based discourse units in university registers. In U. Connor & T. A. Upton (Eds.), *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi, P. 53-72.
2. Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary Demands of L2 reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), P. 38-63.
3. Gabrielatos, C. (2005). "Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells?" *TESL-EJ8* (4): P. 1-35.
4. Gavioli, L. (2005). Exploring Corpora for ESP Learning. *Studies in Corpus Linguistics*, 21. Amsterdam: John Benjamins.
5. Granger, S. & Paquot, M. (2009). Lexical verbs in academic discourse: A corpus-driven study of learner use. In M. Charles, D. Pecorari, & S. Hunston (eds.), *Academic writing. At the interface of corpus and discourse*. London: Continuum, P. 193-214.
6. Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge.
7. Johns, T. (2002). Data-driven learning: the perpetual challenge. In B. Kettemann & Marko, G. (Eds.), *Teaching and learning by doing corpus analysis*. Amsterdam: Rodopi. P. 107-117.
8. Martinez, R. and N. Schmitt. (2012). A Phrasal Expressions List. *Applied Linguistics*, 33, 3: P. 299-320.
9. Mohamed, S. & Acklam, R. (1995). *The Intermediate Choice. Students' Book and Teacher's Book*. Harlow: Longman.
10. McCarthy, M. and O'Dell, F. (2017). *Cambridge Collocations in Use*. Publisher: Cambridge University Press.
11. McCarthy, M. (2004). *Touchstone: From Corpus to Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Nation, I.S.P. and Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), P. 9-13.
13. O'Sullivan, Í. & Chambers, A. (2006). Learners' writing skills in French: corpus consultation and learner evaluation. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), P. 49-68.
14. Stevens, V. (1991) Classroom concordancing: Vocabulary materials derived from relevant, authentic text. *English for Specific Purposes*, 10, P. 35-46.
15. Schmitt, N. and Schmitt, D. (2014). *Language Teaching*. P. 484-503.
16. Thornbury, S. (2017). *30 Language Teaching Methods: Cambridge Handbooks for Language Teachers*.
17. Thurston, J. & Candlin, C. N. (1997). *Exploring Academic English. A workbook for student essay writing*. Sydney: Macquarie University.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ

Оксана Нич

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

У сучасному світі, у зв'язку зі здійсненням міжкультурної комунікації, зміною соціально-політичної ситуації в країні, поширенням міжнародних ділових контактів, створенням чисельних спільних підприємств, розширенням міжнародного співробітництва в різних сферах діяльності, участю у діалозі культур основною метою володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування є формування у спеціалістів будь-якого профілю здатності до міжкультурної компетентності, в основу якої покладають характерні особливості професії або спеціальності. Вивчення іноземних мов сприяє формуванню навичок ефективного спілкування під час реалізації різноманітних напрямків професійної діяльності, а також для вдосконалення професійних обов'язків. Принциповою особливістю професійного спілкування є те, що воно є головним засобом фахової діяльності майбутніх фахівців міжнародної економіки, а також чинником, що визначає якісні характеристики результату цієї діяльності. Метою вивчення іноземної мови є формування у студентів здатності до професійного мовлення, під якою ми розуміємо якість володіння кожним студентом достатнім обсягом іншомовного матеріалу й певним рівнем сформованості механізмів іншомовного спілкування, який дозволив би їм здійснювати спілкування в межах своєї професії на основі засвоєного навчального матеріалу. Основний методичний прийом, який використовується для досягнення цієї мети – це принцип комунікативності. Низка досліджень, яка присвячена сучасним методикам викладання іноземної мови та дослідження з проблем мовної підготовки студентів міжнародної економіки, представлена у працях Т. О. Вдовіної, Н. Д. Гальської, Н. І. Гез, Г. А. Гринюк, Л. Ю. Куліша, Б. А. Лапідуса, М. В. Ляховицького, О. С. Можяєвої, Л. П. Смелякової, С. К. Фоломкіної та багатьох інших. Метою навчання професійно орієнтованого навчання іноземної мови є формування

стійких мовленнєвих умінь і навичок спілкування в академічному та професійному середовищі, оволодіння здібностями обробки та використання новітньої фахової інформації за допомогою різних іношомовних джерел.

Англійська мова професійного спрямування була визначена багатьма дослідниками як термін, що позначає викладання англійської мови для спеціальної потреби. Подібні курси базуються на необхідності виражати факти та ідеї деяких спеціальних предметів, після вивчення яких студент повинен уміти читати спеціалізовані тексти і впевнено говорити про них. На нашу думку, найкраще визначення для цього терміна є підхід до викладання мови, у якому всі рішення щодо змісту та методу викладання спираються на мотивацію студента до навчання. До основних характеристик англійської мови за професійним спрямуванням можна віднести такі: викладання англійської мови має бути спрямоване на задоволення потреб студентів; за змістом має належати до окремих дисциплін, професій та видів діяльності; має вивчатися у порівнянні із загально вживаною англійською мовою; мають використовуватися різноманітні попередньо підготовлені методики. Метою навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування спеціалізованої комунікативної компетентності у сферах професійного та ситуативного спілкування, оволодіння новітньою фаховою інформацією через іношомовні джерела, а також розвиток лінгвосоціокультурної компетентності.

Отже, ефективність комунікації, що свідчить про грамотність, залежить від достатнього обсягу фонових знань, які дозволяють правильно розуміти смисл висловлювання. Аналіз робіт дозволяє стверджувати, що в основі соціокультурного компонента лежать фонові знання (background knowledge), які визначаються як знання, що є спільними для учасників комунікативного акту [3, с. 4], тобто, це загальна для комунікантів інформація, що забезпечує взаєморозуміння під час спілкування. Одним із важливих питань у процесі вивчення іноземної мови є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання англійській мові за професійним спрямуванням. Як зазначає Г.В. Барабанова, у немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно орієнтованого навчання є автентичний

текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [2, с. 38]. Слідом за Н.Д. Гальсковою, під автентичними будемо розуміти тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто оригінальні тексти, які створюються для реальних умов, а не для навчальних ситуацій. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності з розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики за умови вживання її у висловлюванні студентів. Англійські автентичні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання. Професійно орієнтовані тексти є джерелом розширення словникового запасу студентів, прикладом уживання термінологічної лексики в контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснювати й уточнювати випадки їх вживання відповідно до усталених мовних норм і стандартів.

Використання матеріалів, що є цікавими для студентів, цілеспрямовано формує стійкий інтерес до вивчення іноземної мови як джерела нової інформації зі спеціальності, змінює установку й ставлення студентів до іноземної мови, створює нагальну потребу в її оволодінні, що дозволяє майбутнім фахівцям удосконалюватися у своїй професійній сфері, оскільки значення іноземної мови, перш за все, визначається ступенем її необхідності для професійної діяльності [1, с. 116].

Література

1. Алыбина А. Т., Васильевых Е. И. Критерии отбора и систематизации текстового материала при профессионально-ориентированном обучении чтению на иностранном языке. *Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе*. Пермь, 1982. С. 113-121.
2. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ. Київ: Фірма «ІНКОС», 2005. 315 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів. Київ: Ленвіт, 2005. С. 9.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. Воронеж: Истоки, 1996. 239 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ВИШАХ У 40-Х – 50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Лілія Овчаренко

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
(м. Дрогобич, Україна)

У перші повоєнні роки країна критично потребувала фахівців вищого і середнього кваліфікаційного рівнів для галузей народного господарства, сфери культури, мистецтва й освіти. Суспільством була актуалізована важлива проблема: вдосконалення загальноосвітньої підготовки шкільної молоді задля вступу до технікумів і вишів. Як наслідок, посилилася увага суспільства до формування у студентів немовних вишів, у процесі вивчення іноземних мов, умінь і навичок читання, перекладу й, частково, усного мовлення.

У 40-х–50-х рр. ХХ ст. переважало навчання рецептивної діяльності (читання і перекладу), а також мали місце невиправдана теоретизація навчального матеріалу й авторитаризація освітнього процесу. До середини 50-х рр. ХХ ст. становище в країні починає кардинально змінюватися через настання так званої «хрущовської відлиги», збільшується число безпосередніх контактів радянських людей із іноземцями, в результаті постає питання про необхідність кращого володіння усним мовленням. У зв'язку з цим, наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ ст. частково змінилася цільова установка типової навчальної програми, в якій значно скоротився обсяг граматичного та лексичного матеріалів, знизилися вимоги до умінь читання іноземних текстів, натомість акцент переноситься на формування мовленнєвих навичок, граматична частина узгоджується з навчальною програмою з рідної мови, велика увага приділяється позакласній роботі з удосконалення іншомовної підготовки тощо [3].

Для розвитку методики навчання іноземних мов як науки цей період виявився дуже важливим з огляду на те, що: по-перше, був визначений предмет цієї методики; по-друге, запропонований комплекс методів дослідження; по-

третє, загально визнаним стало розуміння методики як педагогічної науки, спрямованої на вдосконалення освітньої практики.

Із середини 50-х рр. ХХ ст. виникло чимало чинників, які сприяли розвитку навчання іноземних мов у немовних вишах. Як зазначає Н. Осіпчук, «хвиля еміграційних процесів у світі обумовила такий напрям навчання іноземних мов, як «Language for Specific Purposes» (LSP) – мова для спеціальних цілей. У СРСР цей напрям отримав назву «спеціальна або професійна мова» [2, с. 138]. Саме в цей період виникли елементи профільного навчання іноземних мов у немовних вишах, у т. ч. на нефілологічних спеціальностях учительських (педагогічних) інститутів. Хоча в цей період у зв'язку з відсутністю мотивації дисципліна «Іноземна мова» не була значущою для більшості студентів.

Починаючи з 50-х рр. ХХ ст., науковці прийшли до висновків, що правила іноземної мови повинні виконувати допоміжну функцію, полегшуючи оволодіння розмовною мовою. Однак поряд із цими, на той час інноваційними поглядами, на практиці й надалі існували старі підходи і методичні прийоми роботи, оскільки в закладах освіти продовжували використовуватися старі підручники. У зв'язку з цим намітився розрив між методикою і практикою викладання іноземних мов, зокрема й англійської, у педагогічних закладах вищої освіти. У цей період, як зазначає О. Миролубов, було порушено питання про необхідність використання активних прийомів роботи й удосконалення свідомо-порівняльного методу навчання іноземних мов. «Позначилося незнання історії методики, що стало однією з причин відродження відкинутих раніше ідей на початку 60-х років» [1, с. 59].

У 50-х рр. ХХ ст. пріоритетною цільовою установкою вченими і методистами визначено вміння читати та перекладати літературу з фаху: «Основне завдання вивчення іноземної мови в нелінгвістичних вишах полягає в тому, щоб навчитися читати та розуміти літературу з фаху й одночасно – розвинути навички елементарного усного мовлення» [1, с. 51]. З цього приводу Т. Чарикова зазначає: «Програма, запропонована Міністерством вищої освіти для немовного (спеціального) вишу, ставить перед викладачами іноземних мов певне завдання – навчити студента самостійно користуватися неадаптованою

оригінальною літературою з його спеціальності, необхідної йому в майбутній роботі, а також читати і розуміти літературно-мистецький та громадсько-політичний тексти. Нині діюча програма не передбачає необхідності навчити студента вільно володіти іноземною мовою» [5, с. 28]. Протилежну позицію у 1955 р. займає П. Терент'єв, наголошуючи: «Добре знання стану зарубіжної науки абсолютно є обов'язковим. А для цього необхідно добре знати іноземні мови» [4, с. 50].

Таким чином, відповідно до діючих у період 40-х – 50-х рр. ХХ ст. цільових установок процес навчання студентів іноземних мов мав на меті лише навчити їх читати і розуміти друкований текст, передовсім фахову літературу. Навчання студентів писати, говорити та розуміти іноземну мову на слух не ставилося за мету її вивчення студентами нефілологічних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти, тому здебільшого й не здійснювалося на практиці.

Література

1. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва: Ступени, Инфра-М, 2002. 448 с.
2. Осіпчук Н. В. Навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2018. 336 с.
3. Программа восьмилетней школы по иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 1960. № 3. С. 19-38.
4. Терент'єв П. В. Обязательное условие успешной подготовки кадров. *Вестник высшей школы*, 1955. № 12. С. 49-53.
5. Чарыкова Т. Н. Преподавание иностранных языков в неязыковых вузах. *Вестник высшей школы*, 1948. № 11. С. 27-30.

THE METAPHOR FROM THE PERSPECTIVE OF EMPHASIZING THE MESSAGE

Diana Oganisean

Ion Creanga State Pedagogical University

(Chişinău, Moldova)

The term ‘metaphor’, as the etymology of the word reveals, means transference of some quality from one object to another. From the times of ancient Greek and Roman rhetoric, the term has been known to denote the transference of meaning from one word to another. It is the most common of the figures of speech.

Metaphor is a figure of speech that makes an implicit, implied, or hidden comparison between two things that are unrelated, but which share some common characteristics. In other words, a resemblance of two contradictory or different objects is made, based on a single or some common characteristics. It provides clarity or identifies hidden similarities between two ideas [2, p. 54].

Using appropriate metaphors appeals directly to the senses of listeners or readers, sharpening their imagination to comprehend what is being communicated to them. Moreover, it gives a life-like quality to conversations, and to the characters of the fiction or poetry. Metaphors are also ways of thinking, offering the listeners and readers fresh ways of examining ideas and viewing the world [1, p. 52].

A speaker can put ideas or objects into containers, and then send them along a conduit to a listener who removes the object from the container to make meaning of it. Communication is something that ideas go into. Metaphors are widely used in context to describe personal meaning [13, p. 73].

Shakespeare is often considered one of the best when it comes to the use of metaphors, which makes sense as drama and imagery often go hand in hand. Some have even critiqued Shakespeare for his excessive use of metaphors. Shakespeare did use many well-known metaphors but he also created some too.

In this article, we will analyse how Shakespeare uses metaphors in the play "Macbeth". He wrote 'Macbeth' in a stylised language that does not always spring naturally from the needs of the characters or the drama. The poetry depends on extended, sometimes elaborate metaphors and conceits, and the language is often rhetorical – written for actors to declaim rather than speak. The literary critic A.C. Bradley described this style as "more concentrated, rapid, varied, and, in construction, less regular, not seldom twisted or elliptical" [1, p. 91].

Shakespeare introduced a lot of metaphors that nowadays are so greatly used in our language that they are considered clichés: *heart of gold, break the ice, wear my heart upon my sleeve, the world's my oyster*.

Macbeth uses metaphors in telling us that life is a "brief candle," life is a "walking shadow," life is a "poor player," life is a "tale/told by an idiot." Because metaphors are not signaled by particular words, they are more subtle and demanding.

They are also powerful; metaphor transforms people, places, objects, and ideas into whatever the author imagines them to be, and if metaphors are effective, the reader's experience, understanding, and appreciation of what is described are enhanced.

It's strangely dark on the morning after the night of King Duncan's murder, and Ross says to an Old Man,

"by the clock, 'tis day,

And yet dark night strangles the travelling lamp" [5, p. 101].

The "*travelling lamp*" is the sun, which should be lighting the new day. Ross goes on to speculate that the night is stronger than the day, or that the day is ashamed of itself. In either case, the cause would be the murder of King Duncan. The night would be strong because in that night the good King was murdered and the day would be ashamed to shed light on the bloody scene of the murder.

In Act 3, scene 1, Macbeth uses a double metaphor when he comments in a soliloquy:

"Upon my head they placed a fruitless crown" [5, p. 156].

He is referring to the witches' prediction that he will not bear any heirs. The word 'fruitless' conveys the idea of barrenness and 'crown' refers to the title of king. Macbeth will therefore not have anyone to continue his line and bear his title and name. Further descriptions such as '*barren sceptre*' and '*unlineal hand*' extend and reinforce the metaphor in this instance.

Though metaphors are considered to be "in" language, Underhill's chapter on French, English and ethnolinguistics demonstrates that we cannot conceive of language or languages in anything other than metaphoric terms [4, p.148].

Metaphor is viewed as a secondary type of language, built on literal speech, which is, in turn, the true nature of language. Metaphor is not only central to thought, but that it is also a central aspect of language, and no less privileged than literal language. Metaphors are processed as quickly and automatically as literal language. The metaphor is a basic cognitive process; we use it as a mode of world categorization and conceptualization. Metaphors make the message more expressive and unique, they render it more powerfully, give it depth. Thus, the message is more

concise, but bears more meanings. The metaphor breathes new life into words, making the message more vivid and opens new doors to new points of view.

References

1. Bradley, A. C. *Shakespearean Tragedy: Lectures on Hamlet, Othello, King Lear and Macbeth*, London: Penguin, 1991, 480 p.
2. Efimov, L., P. *Stylistics*. Новая книга, 2004, 240 p.
3. Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago, 2003, 256 p.
4. Underhill, James W. *Creating Worldviews: Metaphor, Ideology & Language*. Edinburgh: UP, 2011, 312 p.
5. Shakespeare, Braunmuller, A. R. *Macbeth*. Los Angeles: Cambridge University Press, 1997, 284 p.

БРЕЙНСТОРМІНГОВІ ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Олег Остапович

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Реалізація компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання зумовила широке впровадження у систему вищої освіти технологій інтерактивного навчання, серед яких наразі поза увагою дослідників значною мірою залишилися сучасна інтерактивна педагогічна технологія – дидактична гра. Аналіз наукових досліджень свідчить про чітку тенденцію до розширення сфер використання дидактичних ігор у середній та вищій професійній освіті – при підготовці педагогів, економістів, управлінців. Водночас використання ігрових технологій має достатньо високий дидактичний потенціал для особистісної мотивації навчання студентів, інтеграції їх фундаментальної та фахової підготовки, створення умов для інтенсифікації засвоєння знань, що особливо актуально в умовах зменшення аудиторного навантаження та стрімкого розвитку наукових галузей, які формують зміст фонових загальноосвітніх знань сучасного фахівця [5].

Двоплановість поведінки (практична і умовна) викладача і студента, нерозмежованість ігрових і предметних правил і забезпечують **прихований дидактизм**, який ми визначили провідним суб'єктно інваріантним параметром дидактичної гри. Як підтверджує практичний досвід та аналіз наукової

літератури, формування інтелектуальної та когнітивної культури здійснюється насамперед інтерактивним та значною мірою ігровим шляхом завдяки збільшенню залученості студентів до активного діяльнісного процесу навчання. Зарубіжні дослідники стверджують про наявність стійкого позитивного ефекту використання дидактичних ігор для формування навичок групової інтеракції та дискусій, самооцінювання здобутих знань, задоволення від процесу навчання, підвищення мотивації до навчання, формування культури професійної поведінки. При цьому їхня увага зосереджена здебільшого на комп'ютерних та симуляційно-тренажерних іграх, а використання інтелектуальних, **брейнстормінгових**, рольових, тимблдінгових ігор, ігор-квестів та імітацій телевізійних шоу-вікторин у навчанні філологічних дисциплін практично не досліджувалося і потребує ґрунтовних теоретичних та методичних розробок. Огляд зарубіжної наукової літератури свідчить також, що далеко не завжди позитивний ефект від використання ігрових технологій має своїм наслідком статистично значуще покращення навчальних досягнень студентів, формування предметних знань та розвиток практичних навичок [2; 8; 9].

За рівнем і характером застосуваннями дидактичні ігрові технології утворюють ієрархію: макротехнології (можуть використовуватися на загально-чи міждисциплінарному рівні), мезотехнології (тематичні, модульні), мікротехнології (особистісно орієнтовані, локальні). До першої категорії відносяться адаптовані до потреб навчальної дисципліни загальновідомі телевізійні ігри «Що? Де? Коли?» та «Брейн-Ринг», які є своєрідним «цейтнотним мозковим штурмом». Такі інтелектуальні ігри потребують багато часу на підготовку і проведення, чим істотно обмежується сфера їхнього застосування. У нашій методиці – це здебільшого виховні заходи, самостійна робота студентів, а у навчальному процесі – виключно практичні заняття, де ігри є засобом формування навичок командного розв'язання проблемних завдань і навіть певною спрощеною моделлю судового процесу чи лікарського консилиуму іноземною мовою [6; 7; 10].

Окрім використання дидактичних ігор на аудиторних заняттях, важливим аспектом дослідження стала навчальна ігрова діяльність у позааудиторних

виховних та розважальних акціях. Фокус уваги тут зосереджено не стільки на формуванні предметних знань, скільки на формуванні особистісних якостей майбутнього фахівця – комунікативної компетентності, вміння працювати в команді, емоційно-вольової стійкості у стресових, цейтнотних ситуаціях, психологічної спроможності приймати відповідальні рішення. З цією метою теж використовуються інтелектуальні брейнстормінгові ігри «Брейн-ринг», «Що? Де? Коли?» [4; 6].

Предметом нашого вивчення є роль інтелектуальних ігор у процесі виховання необхідних якостей майбутніх фахівців з іноземних мов. У центрі нашої уваги перебуває не стільки дидактичний аспект ігрової діяльності (який достатньо обширно відображений у доступній нам літературі), а саме виховний, тобто, психолого-педагогічний засіб формування здатності студентів приймати стратегічно важливі професійні рішення. Ці рішення можуть бути як індивідуальними („кнопкова реакція” під час гри у „Брейн-Ринг”), так і колективними („мозковий штурм” у грі „Що? Де? Коли?” та „Брейн-Ринг”). Особливістю аналізованих ігор є ще й те, що вони моделюють стресову ситуацію, часто в умовах жорсткого цейтноту, який деколи пригнічує провідні форми прояву активності особистості [1; 4].

Ми вважаємо, що саме інтелектуальні ігри допомагають зняти уявне протиріччя між лідерством та колективізмом, оскільки вимагають і того й іншого. За результатами опитувань, студенти відзначили виняткову важливість інтелектуальних ігор як виховного засобу і ефективного виду роботи у педагогічній практиці, їх відносно високий потенціал як засобу активізації процесу здобуття знань та розвитку творчих здібностей. Водночас, хоча студенти відзначають важливість інтелектуальних ігор як засобу формування стратегії прийняття рішень, цей аспект ними тлумачиться неоднозначно. Це свідчить, що інтелектуальні ігри є ефективними у цьому сенсі лише в розумному поєднанні з іншими спорідненими видами діяльності. Інтелектуальні ігри є абсолютно дієвим виховним засобом, який за одноставною думкою педагогів і студентів допомагає розвивати творчість, нестандартність мислення, вміння працювати в команді, швидкість мисленнєвої

реакції. Суто дидактичну ж їх функцію, роль у навчальному процесі та вузькопрофесійній підготовці, особливо у ЗВО, не слід переоцінювати. Для формування стратегії прийняття рішень, інтелектуальні ігри є важливим, але далеко не єдиним засобом, який є дієвим лише у поєднанні з іншими чинниками – передовсім фаховою та приватною комунікацією та виробничою практикою [3].

Література

1. Алексеев Е. В., Белкин В. Г., Курмашева Н. А., Поташев М. О., Тюрікова И. К. Что? Где? Когда? Москва: Рольф, 2000. 234 с.
2. Ігрові технології навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lvschool2.org.ua/teacher/pedag-teh/igrovi>
3. Куліш І. М. Чи потрібно студенту гратися? *Гуманітарні науки*, 2001. № 2. С. 112–116.
4. Макаров В. І. Нетрадиційні форми виховної роботи з студентською молоддю. Київ, Навчально методичний центр УКОО Освіта, 2005. 112 с. С. 1, 7.
5. Мельничук І. М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2010. № 4. С. 95–106.
6. Організація вільного часу школярів : [навчальний посібник] / Харченко С. Я, Белецька І. В., Гаміна Т. С. Луганськ : Альма-матер, 2006. 230с. Режим доступу до електронного ресурсу: http://softacademy.lnpu.edu.ua/Programs/Organizacia_vilnogo_hasu/index.htm.
7. Садкіна В. І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 88 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Химинець В. В. Енциклопедія педагогічних технологій та іновацій. Харків: Вид. група «Основа», 2011. 176 с.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. Москва, 1994.

МЕДІАЗАСОБИ ЯК СКЛАДОВІ «ПЕРЕВЕРНУТОГО НАВЧАННЯ» ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗВО

Лада Петрик

Київський університет імені Бориса Грінченка

(м. Київ, Україна)

Оновлення змістово-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлює вибір сучасних засобів навчання. Інноваційні процеси іншомовної підготовки (ІП) майбутніх учителів початкової школи (ПШ), повинні відбуватись із застосуванням нових медіа, які сприяють удосконаленню освітнього процесу, оскільки вони пропонують широкий спектр можливостей для опанування навичками ХХІ століття.

Медіа – це предмети, обладнання і матеріали, які передають певну інформацію через слова, зображення і звуки, а також дозволяють виконувати певні дії інтелектуального і мануального характеру [68; 9]. Термін «нові медіа» (англ. *new media*) застосовують щодо інтерактивних електронних видань і нових форм комунікації виробників контенту зі споживачами, що відрізняє їх від традиційних медіа (телебачення, радіо, газети і журнали) [1, с. 70].

Інноваційні технології навчання ІМ, а саме: проектне навчання (Project-based Learning), змішане навчання (Blended Learning), перевернуте навчання (Flipped Learning), мобільне навчання (Mobile Learning) та інші потребують застосування нових медіазасобів (комп'ютер, мобільні засоби, Інтернет).

У 2007 році американські науковці Аарон Самс та Джон Бергман запропонували нову модель організації навчання – «перевернутий клас». При цьому «перевернуте навчання» вони розглядають як педагогічний підхід, який створює умови для персоніфікованого освітнього простору та перетворює груповий простір навчання в динамічне, інтерактивне освітнє середовище. При «перевернутому навчанні» студенти отримують завдання для опрацювання змісту дисципліни самостійно в поза аудиторний час, а на практичному занятті взаємодіють з одногрупниками та викладачем, виконуючи завдання, які безпосередньо пов'язані з матеріалом, який вони опрацьовували напередодні.

Основні F-L-I-P правила технології «Перевернуте навчання» [3] беззаперечно підтверджують необхідність застосування нових медіазасобів як складових технології «Перевернуте навчання».

Правило 1. *F - гнучке навчання (flexible learning)*. Нові медіа розкривають можливості для гнучкого вибору ресурсів навчання, планування занять, створення середовища для гнучкого навчання студентів відповідно до їх власного графіку роботи над матеріалом. Для демонстрації та пояснення мовних явищ ІМ, процесів, подій тощо викладачі мають можливість застосовувати вже створені аутентичні відео платформи YouTube, Vimeo, Teacher Tube, TedEd тощо. Також вони можуть запропонувати особисто створені медіапродукти (тьюторіали, відеолекції тощо) за допомогою

комп'ютерних програм (Camtasia, Screen-o-Matic, Office Mix), мобільного додатку DU Recorder, інтерактивних відео (Edpuzzle, PlayPosit, H5P, TedEd).

Правило 2. *L – культура навчання (learning culture)*. Оскільки при перевернутому навчанні студенти виконують завдання вдома, то аудиторний час викладачі використовують для більш глибокого занурення у аспекти теми, пошук рішень для змодельованих ситуацій, практичного застосування лексичних одиниць та граматичних структур, здійснення міні-досліджень або створення власних продуктів тощо. Через такі види діяльності студенти активно залучені у процес навчання. Заощадження часу на вправління іншомовних компетенцій підтверджує хронометраж розподілу часу на практичному занятті ІМ. При традиційному навчанні відповідно до структури заняття ІМ викладач планує орієнтовно 5 хв. на розминку (warm-up), 20 хв. – повторення матеріалу попереднього заняття; 30-45 хв. – введення нового матеріалу, 20-35 хв. – самостійна робота студентів під керівництвом викладача. При перевернутому навчанні розминка триває 5 хв., етап запитання-відповідь за змістом опрацьованого матеріалу вдома – 10 хв., самостійна робота студентів під керівництвом викладача – 75 хв. [2, с. 15]. Роль викладача при такому навчанні змінюється з ретранслятора знань на фесілітатора. Через таку зміну процес навчання стає повністю студентоцентрованим.

Правило 3. *I – сплановане навчання (intentional learning)*. Викладач повинен ретельно продумувати, який матеріал студентам потрібно опрацювати самостійно. Він максимально застосовує методи студентоцентрованого, активного навчання, відповідно до віку та професійних інтересів студентів. Перевернуті заняття можуть дати студентам більше часу для створення власного контенту, щоб продемонструвати своє розуміння різних тем. Вони можуть вести блоги або працювати у спільнотах освітніх соціальних мереж (Edmodo, Google+, Schoology, Class Flow), створювати відео та аудіо подкасти тощо.

Правило 4. *P – професійний вчитель (professional educator)*. Роль викладача у процесі перевернутого навчання надзвичайно відповідальна, хоча і не так помітна для учнів. Крім професійного планування, він повинен уміти

організувати зворотній зв'язок із студентами. Оцінний зворотній зв'язок попереджає помилки учнів та готує їх до коректного виконання майбутніх завдань. Медіазасоби пропонують варіативність форм зворотного зв'язку – аудіо коментар, відео коментар, письмовий коментар, які розміщені у спільному віртуальному класі.

Із зазначеного вище можемо зробити висновок, що медіазасоби – базова компонента технології «Перевернуте навчання» ІМ. Також вони оновлюють змістово-методичне забезпечення ІІ майбутнього учителя ПШ та сприяють формуванню професійних та універсальних навичок особистості.

Література

1. Зражевська Н. І. Нові медіа і нові форми комунікації в медіакультурі. *Актуальні питання масової комунікації*, Випуск 14. 2013. С. 70-75.
2. Bergmann, J., Sams, A. Flip your classroom: reach every student in every class every. 2012. International Society for Technology in Education ISTE. ASCD.
3. Definition of Flipped Learning. *Flip learning*, URL: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/> (дата звернення: 21.02.2019).

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ

Олександр Поздняков

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Інтенсифікація євроінтеграції України, становлення нашої держави як повноправного учасника важливих міжнародних економічних, суспільних, культурних, освітніх процесів детермінують необхідність поглибленого вивчення іноземних мов як на доуніверситетському рівні, так і при підготовці фахівців-випускників закладів вищої освіти.

Сфера гостинності відноситься до ключових секторів інфраструктури туризму, формується на основі високих технологій та задоволення потреб різних категорій споживачів [1, с. 169], відзначається активністю підприємств на глобальному ринку [5, с. 146]. Динамічний розвиток даної галузі зумовлює потребу в удосконаленні якості підготовки кадрів у відповідності до світових стандартів [4, с. 19]. Однією з основних вимог конкурентоспроможності у цьому сегменті ринку праці поряд із високим рівнем знань дисциплін циклу

професійної підготовки стало володіння іноземними мовами (першою з котрих є, як правило, англійська).

Сьогодні знання англійської мови на рівні вище середнього стали беззаперечною перевагою кандидатів на посади, що передбачають роботу з клієнтами в закладах розміщення, харчування, при наданні послуг транспортування, планування та організації дозвілля. Поряд із популярними в європейському освітньому просторі французькою та іспанською мовами [3, с. 219] важливе місце у підготовці фахівців сфери гостинності посідає німецька, з огляду на її офіційний статус у державах (як от ФРН, Австрія, Швейцарія, Люксембург), котрі входять до когорти провідних туристичних дестинацій та місць розташування авторитетних компаній. На рівні персоналу це створює передумови для розширення можливостей проходження стажування й працевлаштування, на галузевому рівні – перспективи розвитку міжнародної економічної співпраці через налагодження нових партнерських зв'язків.

Вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти при підготовці фахівців у сфері гостинності носить професійно орієнтований характер та спрямоване на розвиток не лише мовної й мовленнєвої, а й комунікативної компетенції студентів. Тому серед завдань відповідних навчальних дисциплін є формування вмінь застосування іноземної мови у змодельованих професійних ситуаціях, тематика яких відзначається варіативністю та охоплює діяльність на різноманітних об'єктах сфери гостинності. Специфіка діяльності в аналізованій галузі зумовлює необхідність знань ділової кореспонденції. Поряд із опануванням базового лексичного й граматичного матеріалу актуалізовано вивчення термінології галузі, що передбачає вміння працювати з лексикографічними джерелами.

Істотна роль, на нашу думку, належить використанню в процесі навчання автентичної літератури. Це сприяє оптимізації культурної інтеграції студентів, ефективнішому засвоєнню матеріалу лінгвокраїнознавчого змісту. Варто відзначити наявність на сьогоднішній день широкого вибору навчальних та навчально-методичних праць англійською та німецькою мовами, що є результатом плідної співпраці із закордонними видавництвами. Водночас здійснене нами дослідження вказує на активність підготовки адаптованих розробок українськими викладачами.

При вивченні другої іноземної мови слід зважати також «на наявність певних навчальних стереотипів унаслідок попереднього досвіду вивчення першої іноземної мови» [2, с. 27]. Дієве використання інноваційних методик викладання (як при опануванні студентами лексики, так і граматичних конструкцій) допомагає усуненню негативних наслідків міжмовної інтерференції.

Вагомим засобом реалізації іншомовної фахової освіти є запровадження (зазвичай на старших курсах) навчальних дисциплін, а також написання наукових дослідницьких робіт англійською мовою. У такий спосіб формується поєднання застосування іноземної мови в гносеологічному, прикладному, теоретичному, аналітичному контекстах.

Стимулом для покращення рівня володіння як першою, так і другою іноземними мовами є популяризація проходження закордонних виробничих практик і стажувань, звідси – зростання у студентів мотивації інтегративного та інструментального типів [6, с. 100].

Таким чином, підвищення якості викладання іноземних мов вважаємо невід'ємною передумовою підготовки висококваліфікованих кадрів сфери гостинності.

Література

1. Бакеренко Н. П. Особливості діяльності підприємств готельної індустрії. *Науковий вісник НЛТУ України*, 2013. Вип. 23.15. С. 168-176.
2. Бейліс Н. Німецькомовна освіта в загальноосвітніх школах України: аспекти наукового дискурсу в історичній ретроспективі. *Естетика і етика педагогічної дії*, 2016. Вип. 14. С. 21-30.
3. Бойчевська І. Б. Вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах ФРН як важливий елемент професійної соціалізації. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2014. № 2. С. 217-220.
4. Віндюк А.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з гостинності на сучасному етапі. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Частина III*, 2013. № 18(277). С. 19-25.
5. Індустрія гостинності в Україні: стан і тенденції розвитку: монографія / колектив авторів; за заг. ред. проф. В.М. Зайцевої; Запорізький національний технічний університет. Запоріжжя : Просвіта, 2017. 240 с.
6. Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 16 жовтня 2014 р. м. Умань. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. 287 с.

ВИКОРИСТАННЯ СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ВМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Наталія Прокопчук

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

Зважаючи на притаманний сучасному світу стан постійних системних глобальних змін, зростає роль інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у суспільно-економічному і культурному житті людини. Прорив у розвитку інформаційно-системних технологій визначив глибинні, змістові перетворення у всіх сферах життєдіяльності людини. Це стосується і системи освіти України, яка потребує докорінних змін у виборі цілей, методів і засобів навчання на всіх її стадіях. Саме тому 25 вересня 2017 року президентом України був підписаний новий закон «Про освіту».

У законі чітко закладені компетентності і вміння, якими повинен володіти учень після закінчення школи. Серед них – вільне володіння державною мовою, знання іноземних мов, математична, загальнокультурна та екологічна компетентності, підприємливість, інноваційність, економічна компетентність тощо. Українські школи мають навчити дітей критичного та системного мислення; вміння висловлювати свою думку як усно, так і письмово; здатності логічно обґрунтовувати позицію; творчості; ініціативності; вміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики і приймати рішення; вирішувати проблеми; здатності співпрацювати з іншими [2].

Освітні технології, що найчастіше використовуються у школах та вищих навчальних закладах, відповідають застарілим технологічним укладам та індустріальному суспільству та базуються на так званій академічній системі освіти, налаштованій на вимоги ринку праці, в межах якої знання передаються в класах, на уроках/заняттях, а педагог виконує одночасно функції передачі знань та контролю/оцінки результатів навчального процесу. Дана система не задовольняє вимоги сьогодення, тому на зміну їй прийшла так звана розумна Smart-освіта.

Проблема використання сучасних smart-технологій в освітньому процесі активно вивчається упродовж останнього десятиріччя, проте залишається достатньо актуальною. Рівень та темпи розвитку технологій електронної освіти започаткували нове загальносвітове явище – smart-education. Це не лише система інноваційних технологічних рішень, але й нова філософія освіти. Використання smart-технологій створює нові можливості для системи освіти, що полягають у:

- інтеграції освітніх закладів у міжнародний освітній простір;
- охопленні додаткових категорій студентів, в тому числі й іноземних;
- застосуванні нових засобів та інноваційних освітніх технологій;
- створенні нових орієнтирів для викладачів, навчання та оцінки знань;
- посиленні наукових досліджень;
- впровадженні ефективніших моделей адміністрування та управління [4].

Інформаційні технології та електронне навчання змінюють саму концептуальну модель освітньої діяльності. Основними характеристиками, що відображають ці тенденції, є доступність, мобільність, гнучкість, розподіленість, індивідуальна спрямованість, централізація навчально-методичних матеріалів і викладацького складу, ефективна адаптація випускника до роботи у сучасних умовах на базі із застосуванням електронних технологій. Інформаційні технології дозволяють керувати академічними знаннями; інформатизувати управління університетами; створювати сучасні системи управління якістю освіти; інтегрувати освіту, науку та інновації на основі створення освітніх кластерів [4].

Крім того, зараз набувають популярності такі види смарт-технологій, як QR-коди, блоги, широко використовується YouTube, Web 2.0 технології, смартфони стають повноправною частиною навчального процесу. Інноваційні методи навчання та smart-технології активізують пізнавальну діяльність тих, хто навчається, зацікавлюють їх, сприяють самостійній роботі та розвитку критичного мислення тих, хто навчається. Тобто, освіта, розрахована на перспективу, має забезпечити формування двох основних груп умінь: умінь

швидко орієнтуватись у зростаючому потоці інформації та знаходити потрібне, і вмінь осмислити та застосувати здобуту інформацію [1, с. 219].

Тому, на нашу думку, дані засоби будуть ефективними на всіх стадіях навчання, забезпечуючи розвиток як умінь іншомовної комунікативної компетентності, так і таких вмінь критичного мислення як готовність до планування, гнучкість, яка дозволяє почекати з винесенням судження, поки учень не володіє різноманітною інформацією, наполегливість, готовність виправляти свої помилки, усвідомлення, пошук компромісних рішень тощо [3, с.113]. Таким чином, використання сучасних смарт-технологій здатне оптимізувати навчальний процес, осучаснити його, зробити цікавим, змістовним та продуктивним.

Література

1. Бондарук І. П. Формування критичного мислення дев'ятикласників у процесі навчання історії. Київ, 2012. 276 с.
2. Закон «Про освіту». URL: <http://osvita.ua/school/reform/57472/>
3. Халперн Д. Психология критического мышления. 4-е междунар изд. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.
4. Соснова М. А. Smart-технології як складова підвищення якості освіти. URL: <http://archive.ws-conference.com/smart-texnologi%D1%97-yak-skladova-pidvishhennya-yakosti-osviti/>

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПОЧИНАЄТЬСЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: АБРИСИ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ НАУКОВИХ ПРОГНОЗІВ ІЗ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Валерій Редько

Інститут педагогіки НАПН України

(м. Київ, Україна)

Упродовж останнього десятиліття активно відбуваються значні зміни в галузі шкільної іншомовної освіти. У програмах нового покоління чітко простежується тенденція на компетентісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування. Її змістом передбачається виконання учнями навчальних дій, пов'язаних із формуванням ключових і предметних компетентностей, які проявляються в готовності практично застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, способи діяльності для виконання пізнавальних і

комунікативних завдань. Відповідно до цих трансформацій набуває іншої якості і педагогічна діяльність учителя як головного модератора навчального процесу.

Як засвідчує науковий педагогічний досвід, компетентнісний підхід до навчання трансформується в суспільно значуще явище, яке стає пріоритетним у формуванні освітньої політики України, зокрема – цілей і змісту освіти, засобів його засвоєння, усвідомленого ставлення до результатів навчання та пошуку способів їх удосконалення. А відтак, набуття учнями компетентностей – актуальна стратегія державної політики, котра потребує кардинальних змін у різноманітних сферах освіти. Не обходить вона і початкову школу, де розпочинають формуватися механізми виконання навчальних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням як засобом міжкультурної взаємодії та засвоєння особливостей і норм життєдіяльності в сучасному мобільному та глобалізованому світовому просторі. Втім чи всі учні готові до виконання навчальних завдань, приймати нестандартні рішення в незвичних життєвих ситуаціях, чи потенційно готові вони до формування в них умінь і навичок успішно розв'язувати не тільки типові для них, але й неочікувані проблеми, які можуть виникати в реальному житті під час входження в мультилінгвальне та полікультурне світове середовище? Вочевидь, ніхто не зможе дати абсолютно ствердну та вичерпну відповідь, оскільки складно, а подекуди й неможливо спрогнозувати результат, який об'єктивно зумовлюється різними чинниками впливу на його ефективність, зокрема віковими особливостями учнів 1–4 класів, умовами навчання, рівнем професійної готовності вчителя до роботи в оновленому навчальному середовищі.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи доцільно розглядати як їхню здатність відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною навчальною програмою. Відповідно, компетентна особистість учня початкової школи за результатами вивчення іноземної мови

має бути здатною у межах вимог навчальної програми демонструвати уміння доцільно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва дійсність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних намірів. Учень початкової школи у межах передбаченого навчального матеріалу повинен уміти аргументовано висловлювати іноземною мовою власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих іншомовних текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Усе зазначене зумовлює окреслити основні напрями трансформації змісту навчання іноземних мов учнів 1–4 класів відповідно до компетентнісної парадигми. Серед них пріоритетними можуть бути такі:

а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу під кутом зору його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам учнів цієї вікової категорії, достатності для забезпечення їхніх іншомовних комунікативних намірів;

б) визначення значущих для учнів, відповідно до їхніх потенційних можливостей, зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання в реальних умовах спілкування;

в) забезпечення ефективної активізації мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань;

г) сприяння усвідомленому і вмотивованому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовних і мовленнєвих засобів, набуття досвіду самостійно виконувати мовні операції та мовленнєві дії тощо.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів 1–4 класів як початкового етапу в усій структурі вітчизняної шкільної освіти характеризується дидактичними і методичними особливостями організації навчального процесу. Насамперед вони зумовлюються віковими особливостями учнів цієї вікової категорії, які потребують використання спеціальних форм, методів і способів презентації, активізації навчального матеріалу та засобів контролю рівня його засвоєння. Успішне розв'язання зазначених проблем різнобічно залежить від доцільно визначених, дидактично й методично обґрунтованих концептуальних засад як наукового підґрунтя для впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах шкільної початкової освіти. Такими засадами можуть слугувати комунікативний, діяльнісний, особистісно орієнтований та культурологічний підходи, які своєю сутністю сприяють становленню компетентної особистості, здатної завдяки володінню іноземними мовами активніше соціалізуватися в сучасному світовому просторі.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Наталія Рокіцька, Наталія Вирста

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

(м. Тернопіль, Україна)

Посилення інтегративних процесів в умовах Болонського процесу зумовлює важливу роль наукового співробітництва європейських країн у галузі освіти.

У контексті Лісабонської стратегії розвитку Європи набуває нового значення ефективність та якість освітніх систем і відповідно підготовка та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов. Впродовж останнього десятиріччя в ЄС спостерігається динаміка ролі англійської, німецької, французької, італійської та іспанської мов, що спонукає активно їх вивчати. Мовна компетентність нині є однією з пріоритетних умов успішного працевлаштування та побудови кар'єри в Європі. З огляду на це актуальними на сьогодні є якість занять з

іноземної мови, зростає потреба у висококваліфікованих викладачах іноземних мов.

З метою покращення професійної підготовки вчителів іноземної мови та збільшення ефективності вивчення іноземних мов ЄС та Рада Європи розробили кілька освітніх програм. Впроваджуються вони з 1995 року за рішенням Європейської Комісії. Отже, у європейських країнах функціонують спеціальні проекти та освітні програми: «Сократ» (SOCRATES), «Еразм» (ERASMUS), «Лінгва» (LINGUA), «Коменський» (COMENIUS), «Комет» (КОМЕТ) та ін. Програми ERASMUS та LINGUA діють із метою розширення лінгвістичного обміну студентів між ЗВО 27 країн-партнерів, які є членами ЄС. Особливість цих програм полягає в тому, що вони діють відповідно до встановленого плану, який визначає термін проходження програми та обов'язково вказує розмір фінансового забезпечення. Так, програма COMENIUS зосереджена на шкільних обмінах, грантах для стажування вчителів у країні, мову якої вони викладають чи будуть викладати в майбутньому, та міжнародних проектах із розробки дидактичних матеріалів та курсів для учнів і вчителів [1, с. 31].

Генеральний Директорат з питань освіти і культури Європейської Комісії в доповіді «Підготовка вчителів іноземної мови: пріоритети Європи» (2002) підсумував та дав оцінку п'ятирічній діяльності у галузі базової європейської підготовки вчителів іноземної мови, окресливши різні аспекти обговорюваної проблеми [3, с. 4].

Домінуючим дослідженням для європейських науковців, котрі координують та розробляють перспективні плани у професійній підготовці вчителів іноземної мови, став «Європейський профіль з мовної освіти вчителя (рекомендації)» (2004), в якому запропонована мовна підготовка вчителя у ХХІ ст. Йдеться, зокрема, про початкову та післядипломну підготовку вчителя іноземної мови, розроблено рекомендації для укладачів освітньо-мовної політики та викладачів-мовників Європи. Мета цього документа – це реалізація переліку рекомендацій у створенні навчальних програм із підготовки вчителя іноземної мови та використання його як путівника вчителями-практиками.

Напрацювання провідних вчених демонструє інструментарій із 40 пунктів, які пропонується включати до змісту навчальних програм із підготовки вчителів іноземних мов для забезпечення їх необхідними навичками і знаннями та іншими професійними компетенціями, збільшити їхній професійний розвиток, надати більшої прозорості та портативності їхнім кваліфікаціям [2].

Успішне впровадження рекомендаційних документів Ради Європи з питань мовної освіти (одним із постулатів ЄС є вимога що європейці повинні володіти окрім мови своєї країни, щонайменше двома іншими мовами, якими спілкуються в країнах-членах ЄС) та принципів Болонської декларації в освітній системі України набуває нового значення ефективність і якість освітніх систем. Відповідно вітчизняна система освіти значною мірою залежить від рівня кваліфікації та професійної підготовки вчителя іноземної мови.

У таких сучасних міжнародних документах щодо модернізації професійної підготовки вчителів іноземної мови, як «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), відзначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру в підготовці вчителів іноземних мов.

Відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна–2020», прийнятої в січні 2015 р., наріжним фактором реформування освіти є вивчення іноземних мов як пріоритету внутрішньої політики України щодо інтеграції в ЄС. З огляду на це у контексті загальноєвропейської консолідації одним із пріоритетних напрямів освітньої діяльності нашої держави є підготовка сучасного вчителя – фахівця нової генерації, здатного до активного життя, ефективного виконання своїх професійних функцій і громадянських обов'язків, володіння щонайменше двома іноземними мовами.

Література

1. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія]. Київ: Вища школа, 1997. 179 с.
2. European Profile for Language Teacher Education. *A frame of reference. Final Report*. 2004. 124 p.
3. The training of teachers of a foreign language: *Development in Europe. Main Report*, 2002. 90 p.

**ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ
«УКРАЇНЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМНИХ
ГРОМАДЯН У ВДНЗ УКРАЇНИ «БУКОВИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

Лілія Роман

ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»,
(м. Чернівці, Україна)

У Вищому державному навчальному закладі України «Буковинський державний медичний університет» (БДМУ) з метою кращого інформаційного забезпечення освітнього процесу створено сайт дистанційного навчання, так звану систему MOODLE, що забезпечує студентам доступ до необхідного навчального матеріалу з усіх навчальних дисциплін загалом і з навчального курсу «Українська мова як іноземна» зокрема.

Викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів-іноземних громадян здійснюється доцентами та викладачами кафедри суспільних наук та українознавства університету. Студенти-іноземці вивчають українську мову 4 роки. Обсяг навчальних годин на 1-му курсі – 100 год., на 2-му курсі – 110 год. і на 3-му та 4-му курсах складає по 20 годин відповідно. З 4-го семестру (2 курс), а потім аж у 6 семестрі (3 курс) студенти починають вивчати українську мову як іноземну професійного спрямування. Завершується вивчення зазначеної дисципліни в 7-му семестрі (4-й курс) підсумковим модулем.

Зважаючи на таку кількість аудиторних годин, викладачі кафедри суспільних наук та українознавства зробили чималий внесок у розробку навчально-методичного забезпечення курсу у вигляді методичних рекомендацій і вказівок для аудиторної та самостійної роботи студентів. Накопичений матеріал вилився у навчальний посібник «Українська мова як іноземна» (2017), який був виданий колективом авторів – доцент Роман Л.А., доцент Руснак Ю.М., старший викладач Вилка Л.Я., викладачі Антофійчук І.Я., Максимюк М.В., Скрипник І.І., Гелецька А.І. Посібник отримав позитивну рецензію від викладачів опорної кафедри загального мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету, а згодом отримав гриф

МОЗ України і був рекомендований як навчальний посібник для студентів факультетів підготовки іноземних громадян вищих навчальних закладів МОЗ України.

Усі апробовані навчальні-методичні рекомендації та вказівки, навчальний посібник, словник для студента, тести, відео-презентації в електронному вигляді викладачі виставляють у систему MOODLE і таким чином створюють належне забезпечення курсу навчально-методичним матеріалом і наочністю, що дає студентам можливість цілодобового доступу до необхідних інформаційно-освітніх ресурсів.

Вважаємо, що окрім класичних методів та форм навчально-методичного забезпечення навчального курсу «Українська мова як іноземна», таких як підготовка та видання підручників і посібників, створення та наповнення єдиного інформаційно-освітнього середовища навчання має цілу низку переваг: доступність і безперервність освіти студентів; незалежність освітнього процесу від місця і часу навчання; належне забезпечення навчально-методичним матеріалом і наочністю; можливість студентам постійно вдосконалювати свої знання. Все вищезгадане сприятиме якійсь професійній підготовці майбутніх фахівців і підвищить їх конкурентноспроможність на міжнародному ринку праці.

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ КУРСУ

“PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING”

Ігор Романишин

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Відповідно до навчальної програми спеціальності *014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська))* майбутні вчителі англійської мови вивчають дисципліну «*Методика навчання основної іноземної мови*». У 4-у семестрі вона розпочинається з курсу “*Principles of Communicative Language Teaching*”.

Метою курсу є створення умов для успішного навчання студентів відповідно до основних принципів, що лежать в основі комунікативного навчання іноземної мови (далі КНІМ). Очікуваними результатами вивчення змістового матеріалу курсу є такі: студенти будуть знати про найбільш значущі зміни в історії навчання ІМ та їх причини; основні підходи та методи вивчення мови та пов'язані з ними прийоми; погляди на мову, вивчення мови та ролі вчителів та учнів, які лежать в основі КНІМ, ключові відмінні риси та принципи КНІМ в класі; характеристики, які роблять завдання комунікативним; способи створення умов і засобів для КНІМ у класі, а також зможуть рефлексувати щодо власного досвіду вивчення іноземної мови та аналізувати завдання та плани уроків з точки зору КНІМ [3]. Результати учіння з дисципліни описано більш детально в *Профіль вчителя англійської мови кваліфікаційної категорії «молодий спеціаліст»*, розробленого в рамках спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України «Шкільний вчитель нового покоління» [2].

Вивчення курсу проходить за класно-урочною та груповою системами навчання. Теоретичний модуль охоплює такі основні теми: *Methods and approaches in ELT; The main principles and features of CLT: language as a means of communication, teaching language in a meaningful context (specifying notions, functions, functional exponents based on the learners' needs analysis), priority meaning over form, focus on skills, task-based learning, focus on sociolinguistic and pragmatic competence as well as linguistic competence, the correlation between accuracy and fluency, the role of grammar, errors as learning steps, the roles of a teacher and a learner; Characteristics of a communicative task (communicative purpose, information/opinion gap, communicative situation, learners' choice of the language material, authenticity of materials, degree of the teacher's control); Implications of the communicative approach for classroom practice: creating conditions for communication in the classroom* [3]. Він включає різноманітні організаційні форми навчання та обов'язковий на заключному етапі контроль засвоєного матеріалу.

Основною формою навчання курсу є практичні заняття (18 год.). Значну роль відіграє самостійна робота студентів, на яку відведено 12 годин. Тут передбачено опрацювання основної літератури, зокрема для підготовки до практичних занять і підсумкового контролю.

Під час занять використовуються наступні методи навчання: а) *за джерелом знань*: словесні, наочні, робота з книгою, робота з Інтернет; б) *за видом пізнавальної діяльності*: пояснювально-ілюстративні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі; в) *за місцем і структурою діяльності*: метод стимулювання, метод організації діяльності (дискусія у великій групі; дискусія у малій групі; презентація проблеми у таблицях, схемах тощо; усне доповнення, самостійне чи групове повідомлення, запитання до доповідача тощо). В кінці курсу застосовуються методи самоконтролю (шкала самооцінювання) і контролю (письмове завдання) (про оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни більш детально йдеться в іншій публікації автора [1]).

Зокрема, студенти мають виконати наступне завдання:

Supplement your personal learning account (Module 1, Assignment 2) with a reflection (200-250 words) on the methods and approaches you have been exposed to and their impact on you as a learner. Focus on the following aspects: views of language, focus of teaching, roles of a learner and a teacher, the language of instruction, attitude to mistakes, typical activities, strengths and weaknesses.

Таким чином, впровадження у навчальну програму студентів 2-го курсу спеціальності 014.02 *Середня освіта (Мова та література (англійська))* курсу “*Principles of Communicative Language Teaching*” в рамках дисципліни «*Методика навчання основної іноземної мови*» відповідає об’єктивній потребі студентів в оволодінні необхідними знаннями, методами і прийомами КНІМ для успішного їх застосування в реальних навчальних ситуаціях у майбутньому.

Література

1. Романишин І. М. До проблеми контролю навчальних досягнень студентів з курсу «Методика викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах». *Сучасні дослідження з лінгвістики, літературознавства і міжкультурної комунікації (ELLIC 2017)* : матеріали ІV Міжнародної конференції / від. ред. Н. Я. Яцків; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2017. С. 270–276.
2. Шкільний вчитель нового покоління: спільний проект Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України [Презентація проекту та нової типової програми «Методика навчання англійської мови»]. Київ, 2016. 14 с.

3. Core Curriculum. English Language Teaching Methodology. Bachelor's Level. Unit 2.1 Principles of Communicative Language Teaching. Available URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_8ab466938589428593a4d0839154bac5.pdf [accessed 26 January 2019].

SECOND LANGUAGE LEARNING AND ACQUISITION: A PERSONAL REFLEXIVE ACCOUNT OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY COURSE

Yuliia Romanyshyn

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

In this article, I comment on such important issues as motivation, learning styles and learner strategies, L2 learning and acquisition, as well as learner autonomy. I also reflect on my own learning and acquiring English through the perspective of theories I explored in Module 1 of the English Language Teaching Methodology course.

In the Unit '*Psychological Factors of Language Learning*', I found out that motivation is composed of three elements. These are effort, desire, and affect. As *Gardner (1982)* put it, effort refers to the time spent studying the language and the drive of the learner; desire indicates how much the learner wants to become proficient in the language, and affect is the learner's emotional reactions related to language study [4]. As for motivation, its two main types are intrinsic and extrinsic. Intrinsic motivation is one for which there is no apparent reward except the activity itself. Extrinsic motivation is carried out in anticipation of a reward from outside and beyond the self. Two other important motivation types in language learning, according to *Gardner and Lambert (1972)*, are integrative and instrumental [5]. Integrative motivation refers to students who wish to integrate into the target culture. If a student is instrumentally motivated, his/her goals are to achieve a certain reward such as promotion or good grades. That is why a teacher should use such motivational strategies as creating a relaxed and supportive environment in the classroom, promoting cooperation and competition, paying attention and listening to students, adapting task content to learners' interests, providing motivational feedback for and increasing learners' expectancy of success in the language classroom in order to build students' self-confidence [2; 9]. Another important thing is to understand learning styles and strategies associated with them. Thus, visual learners comprehend

the content if it is presented with the help of illustrated textbooks, diagrams, videos or face-to-face discussions. Hence, they should visualize what they are learning by writing down key facts or drawing mind maps. While reading, it is common for visual learners to underline key words. They should try to find visual representation of course material, such as photos, diagrams, sketches or figures and concentrate on the information. Auditory learners acquire information best if they can participate in discussions, buzz group lectures or work in groups to listen to the ideas of others and to present their own ones. They often benefit from using a tape recorder, listening to presentations, explanations and stories. Reading aloud with emotion or accent to themselves helps them to remember and understand the content better. As for Kinesthetic learners, they learn best when they are physically active in the learning environment, e.g. mingling, doing things or competing. Their learning strategies relate to hands-on activities such as surveys, poster presentations, making models, writing on the board, etc. that help them to physically manipulate the new information [1].

In the Unit '*Second Language Acquisition*', I became aware of the difference between L2 learning and acquisition. Thus, we learn consciously rules about how language works or purposefully study lists of vocabulary and grammar forms. Students have conscious knowledge of the new language and can talk about that knowledge. While learning a language learners make changes in the form of their utterance. They focus on form – how to say things. Language acquisition, on the contrary, is a subconscious process. A person is not aware of the fact that he/she is acquiring the rules of the language. They are only aware of the fact that they are using the language for communication. This is similar to the way they acquire their L1, and the fluency of speech depends on the level of acquisition [7, pp. 10-20]. The necessary condition for SLA is comprehensible input. According to *Krashen*, acquisition is moving from *i* (what learner already knows) to *i+1* (new knowledge). To acquire a language, learners should focus on meaning, not on the form of message. To do this, learners should use context, their background knowledge and extra-linguistic information [7, pp. 31-33]. In the Unit '*Developing Learner Autonomy*', I learned that 'autonomy' is the ability to take control of your own

learning, in collaboration with others or independently. An autonomous learner takes responsibility for learning, sets goals, reflects on progress and seeks opportunity to practise outside the classroom [3, p. 21]. There are some conditions to enhance learner autonomy, such as motivation, social and supportive learning environment, awareness of learning process, peer support and cooperation, learner choice, transfer of autonomy beyond the classroom, adoption of a learner-centered approach, etc. Learner autonomy does not mean that the teacher becomes redundant in the learning process. Teachers change their role from source of information to counsellor, facilitator and manager of autonomous learning. Reflection is an important process in LA, because it helps learners to notice their development. To involve students in the process of reflection a teacher should: 1) create opportunities for students to reflect in different ways and use a variety of materials to facilitate reflection and keep them engaged; 2) give students support and direction for their reflection; 3) make reflection a regular occurrence (the more students take part in reflection, the easier and more natural it will become for them); 4) keep students' reflections in a portfolio for them to look back on their own reflections to see how much they have grown, learned, and how much they have been able to write about their learning, etc. [for more strategies see 8].

As far as my English language learning experience is concerned, it should be mentioned that I enjoy learning English; it was even my favourite subject at school. At primary and secondary school, my motivation was extrinsic because I learnt English only for good marks. Then in Grades 9-11, it changed to instrumental, as I learnt the target language for attaining my goal – getting into university. Now my instrumental motivation for language learning includes passing language exams, getting a scholarship and having a better chance of getting a good job. When at secondary school, I was not much self-confident, that is why my self-esteem was low. I was afraid of making mistakes while speaking, because my teacher always interrupted me to correct them. Now, I have healthy self-esteem; I take active part in pair and group work, volunteer to answer, speak as much as possible in class, being not afraid of making mistakes, as I consider them important learning steps. I am a

visual learner and learn by reading or seeing pictures. I understand and remember things by sight, I can picture what I am learning in my head, and I learn best by using methods that are visual (enjoy working with pictures, videos, models, maps and tables). I use such learner strategies as color-coding my notes, highlighting new vocabulary items, creating note cards with vocabulary, watching educational videos and reading books in the original, drawing pictures and concept maps [6]. As I see it, I have gained about 60 per cent of English knowledge at school and university, and acquired 40 per cent of the target language by watching films and videos, listening to music, reading books and magazines, etc.

All the learning points I explored in Module 1 of the English Language Teaching Methodology course are very important for me as a student. It is necessary to be aware of how to make my language learning more effective, motivate myself, use the learner strategies that correspond to my learning style and help me to become an autonomous learner. These learning points will be useful for me as a future teacher too. Now I know how to use motivational strategies, find an approach to every learner type, help learners not only learn the second language but also acquire it, and become more autonomous.

References

1. Boneva, D., Mihova, E. Learning Styles and Learning Preferences. Retrieved from http://dyscovery.research.southwales.ac.uk/media/files/documents/2014-01-16/Module_8.pdf, 10 March 2019. 32 p.
2. Dornyei, Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 155 p.
3. Finch, A. Autonomy: Where Are We? Where Are We Going? Retrieved from <http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf>, 10 March 2019. 33 p.
4. Gardner, H. Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity. New York: Basic Books, 1982. 380 p.
5. Gardner, R. and Lambert, W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.
6. Hadfield, J. Classroom Dynamics. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 34-35.
7. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice-Hall International, 1987. 202 p.
8. What Ed Said: 10 Ways to Encourage Students to Take Responsibility for Their Learning. Retrieved from <https://whatedsaid.wordpress.com/2010/06/29/10-ways-to-encourage-students-to-take-responsibility-for-their-own-learning/>, 10 March 2019.
9. Williams, M., Mercer, S. and Ryan, S. Exploring Psychology in Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2015. 171 p.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ ВІДДІЛУ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Тетяна Рудакова

Білоцерківський національний аграрний університет

(м. Біла Церква, Україна)

На сайті Міністерства освіти і науки України можна ознайомитися з проектом Державного стандарту з української мови як іноземної [1]. Він регулює вимоги до рівня володіння державною мовою осіб, для яких українська мова не є першою. На сьогодні цей документ є єдиним джерелом для створення навчальних планів і підручників, а також сертифікаційного іспиту. Загальновідомо, що нині в Європі лише дві мови не мають сертифікаційних іспитів: українська й білоруська.

Маючи власний досвід роботи з іноземними студентами, аналізуючи досвід колег, ми постійно здійснюємо пошук нових підходів до навчання. Раніше ми використовували класичний підхід до викладання української мови як іноземної. Участь у проекті “The BUP Teachers Course on ESD in Higher Education” слугувала поштовхом до створення Change Project, а також до імплементації змін у викладання курсу української мови особам, для яких вона не є першою. Уважно розглянувши Держстандарт, ми дійшли висновків, що іноземні громадяни повинні вивчити велику кількість навчального матеріалу, який ґрунтується на знаннях з іноземної мови (української), літератури, культури тощо, тому вирішили розбити курс вивчення української мови як іноземної на модулі. Це дало можливість усебічно подати навчальні матеріали відповідно до Держстандарту.

Ми розподілили річний курс іноземної мови (української), який складається з 53 кредитів, на 12 навчальних дисциплін. Завдяки такому розподілу й колективній роботі вузькофахових спеціалістів, якість підготовки іноземних громадян до навчання у ЗВО України було підвищено. По-перше, студенти отримують більше знань та досвіду від різних викладачів. По-друге, кожен викладач щорічно здійснює покращення наповнення окремих навчальних

дисциплін, удосконалює навички і методи роботи зі студентами, упроваджує нові інтерактивні методики, придатні для вивчення певної дисципліни. Крім того, використовуючи цей підхід, менш важливий навчальний матеріал (відповідно до суб'єктивної думки окремих викладачів) не загубиться. Потрете, психологічно студентам легше сприймати навчальний матеріал, вони втомлюються набагато менше, коли викладання здійснюють різні викладачі.

Пропонуємо річний курс вивчення української мови здійснювати на основі викладання таких дисциплін на підготовчому відділенні:

1. Основи теоретичної та практичної фонетики та графіки (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS).

2. Практика усного та письмового мовлення (390 аудиторних годин / 210 годин для самостійної роботи / 20 ECTS).

3. Основи теоретичної та практичної граматики української мови як іноземної (90 аудиторних годин / 30 годин самостійної роботи / 4 ECTS).

4. Практикум виразного читання (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS).

5. Культура мовлення (30 аудиторних годин / 60 годин для самостійної роботи / 3 ECTS).

6. Практика перекладу (українська мова) (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS).

7. Вступ до спеціальності (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS).

8. Ділова українська мова (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS).

9. Українознавство (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS).

10. Основи права (60 аудиторних годин / 30 годин для самостійної роботи / 3 ECTS).

11. Безпека життєдіяльності (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS).

12. Українська народно-музична творчість (30 аудиторних годин / 60 годин самостійної роботи / 3 ECTS). Усього: 1590 годин / 53 ECTS.

У результаті такого підходу іноземні громадяни не лише вивчають мову до рівня B1, але й повністю адаптуються до суспільного життя в Україні. Вони здатні читати, писати, розмовляти і розуміти на слух українську мову, брати участь у святкуваннях українських свят, приготуванні українських страв, співати пісні українською мовою, танцювати українські танці тощо.

Отже, сподіваємося, що зазначений вище експериментальний підхід до вивчення мови буде корисним не лише для Білоцерківського національного аграрного університету, а й для інших закладів вищої освіти.

Література

1. Проект Державного стандарту з української мови як іноземної. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi>.

ADAPTING PUBLISHED TEACHING/LEARNING MATERIALS FOR THE EFL CLASSROOM BY MEANS OF THE AUTHENTIC ONES

Diana Sabadash

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

In the modern world of global integration, there is an access to a wide range and variety of published materials for the EFL classes. Nevertheless, it is still difficult to find a perfect fit between learner needs and course requirements on the one hand and what the coursebook contains on the other hand [9, p. 146]. To deal with this, a teacher can improve the material adapting it to suit the particular learning/teaching situation. For instance, taking into account such factors as the dynamics of the classroom, the personalities involved, the constraints imposed by syllabuses, the availability of resources, the expectations and motivation of the learners [1, p. 136; 8, p. 80].

A. Cunningsworth and J. Harmer describe four alternatives for a teacher to consider, if he/she decides that some part of a coursebook is not appropriate: omit, replace, add and adapt [1, p. 136; 5, pp. 145-146]. J. Harmer in his book “The

Practice of English Language Teaching” presents a deeper view of the options a teacher has while planning a lesson around a coursebook. He considers that if evaluating a coursebook extract we choose to use it, then we have to decide whether to use it with “change” or with “no change”. In case some change is appropriate, then one can add, rewrite, replace, re-order or reduce activities [4, pp. 305-306].

The aim of this article is to determine the advantages and disadvantages of the use of authentic materials as a means of adapting the teaching/learning published materials for the EFL classroom. To reach the aim the following tasks were determined: 1) to define the notion ‘authentic materials’; 2) to analyze the advantages and disadvantages of their use in the process of adapting the coursebook for the EFL classroom.

Authentic materials are defined as written or spoken language data, which has been produced in the result of genuine communication and not specifically written for the language teaching purposes [6; 7, p. 67]. The list of the examples of the authentic materials can be endless. We shall name some of them: TV commercials, quiz shows, cartoons, news clips, comedy shows, movies, soap operas, theatre programs, radio ads, songs, documentaries, slides, photographs, paintings, children’s artwork, wordless street signs, pictures from magazines, postcard pictures, wordless picture books, stamps, newspaper articles, movie advertisements, astrology columns, sports reports, lyrics to songs, restaurant menus, cereal boxes, candy wrappers, tourist information brochures, information leaflets, university catalogs, telephone books, maps, grocery coupons, bus schedules, coins and currency, Halloween masks, dolls, puppets, etc. [3; 2; 7].

Living in the country, where English language is a foreign one, teachers can obtain these authentic materials from the internet, cable television, English language newspapers and magazines, from popular music on the radio, grocery and department stores, tourist industry brochures, etc. However, the use of the authentic materials in the EFL classroom has both positive aspects and drawbacks. Among their benefits we can name the following points: 1) authentic materials are more interesting and motivating for students; 2) they provide examples of the natural language use in the real world; 3) their real cultural content encourages involvement and comparison; 4) authentic materials lend themselves to authentic tasks, providing immediate

relevance of what they do in class to what they need to do outside it; 5) their use can effectively help students to be more independent learners, making predictions and guesses or using reference books; 6) authentic printed materials enable students to make use of non-linguistic clues (layout, pictures, colours, symbols and the physical setting in which it occurs) to discover the meaning; 7) a small amount of the authentic language material contains complete and meaningful message for students to deal with [3, p. 83; 7, pp. 68-69].

Nevertheless, authentic materials are not designed for the EFL students and not graded for level. Some are obviously more difficult to understand than others. Introducing authentic materials, teachers should ensure that they fit with the curriculum, are both interesting and accessible, are used for the appropriate purpose and are accompanied by suitable tasks [3, pp. 82-83]. The same authentic material can be used at different levels, though the tasks accompanying it should be level graded.

To conclude, it should be mentioned that the use of authentic materials is rather effective in the EFL classes in case they are properly selected, taking into account the theme, syllabus, students' interests, and are accompanied by the tasks meeting the students' level.

References

1. Cunningsworth, A. *Choosing Your Coursebook*. Thailand: Macmillan Publishers Limited, 2008. 153 p.
2. Gebhard, J. G. *Teaching English as a Foreign or Second Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996. 296 p.
3. Gower, R., Phillips, D., and Walters, S. *Teaching Practice: A handbook for teachers in training*. Macmillan, 2007. 215 p.
4. Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching* (third edition). Harlow: Longman ELT, 2001. 384 p.
5. Harmer, J. *How to Teach English* (new addition). China: Pearson Education Limited, 2010. 288 p.
6. Nunan, D. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999. 330 p.
7. Oura, G. K. *Authentic Task-based Materials: Bringing the Real World into the Classroom*. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, Sophia, 2001. № 21. P. 65-84. URL: <https://www.slideshare.net/Annusk4/authentic-task-based-materials-bringing-the-real-world-into-the-classroom>.
8. Ur, P. *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press, 1999. 142 p.
9. Woodward, T. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge University Press, 2009. 249 p.

ВІДЕОФІЛЬМИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

Ірина Савчак

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

В умовах реформування сучасної вищої освіти впровадження новітніх інноваційних технологій і моделей навчання набуває особливого значення. Одним із безцінних навчальних засобів студентів-міжнародників є відео- та аудіоматеріали, зокрема фільми. Зазвичай, використання відео заняття не передбачає активної діяльності, а зводиться до банального перегляду фільму, без будь-яких додаткових завдань. Таким чином, сьогодні постає питання: як активно залучити студентів до навчальної діяльності за допомогою таких засобів, як відео?

Проблемі використання відеофільмів для навчання іншомовного мовлення на заняттях з іноземної мови присвячені дослідження Бичкової Н. І., Волошинова Л. В., Іванової О. В., Кіржнер С. Е., Пащук В. С., Плеханової М. В., Сунцова Є.М., Тарасової В. В., Чужик А. С., Яхнюк Т. О., Arcario P., Roell Ch., Stempleski S. та ін.

Метою дослідження є лінгводидактичний аналіз особливостей використання відеофільмів у навчанні англійського діалогічного спілкування студентів-міжнародників.

Фільми є автентичним джерелом професійної діалогової комунікації, а вдало підібрана сцена фільму може стати зразком бездоганного діалогу, який можна використовувати в навчальній діяльності. Основною метою використання відеоматеріалів для навчання іноземної мови є: по-перше розвиток у студентів мовленнєвих навичок, а саме вміння слухати і читати. Завдяки візуалізації, студенти легше сприймають почуту інформацію. Автентичні відеоматеріали створюють більш реалістичне мовне навчальне середовище та стимулюють інтерес студентів до вивчення англійської мови.

Теоретичні дослідження мовної освіти стверджують, що процес вивчення мови включає в себе три основні частини: вхідна мова language input (читання та слухання), асиміляція (внутрішня обробка та запам'ятовування) та вихідна мова (говоріння, письмо та переклад). Процес перегляду відеоматеріалів – це поєднання вхідної мови та асиміляції. Люди, які вивчають мову, можуть покращити свої навички говоріння і слухання свідомо і підсвідомо, переглядаючи відеоматеріали та обговорюючи їх після завершення фільму. Студенти також можуть асимілювати мовну та культурну інформацію, що міститься у відеоматеріалах. Багата різноманітність аудиторних та позааудиторних заходів після перегляду відеоматеріалів забезпечує можливості для студентів практикувати вихідну мову [4].

По-друге, важливим є розвиток міжкультурної компетентності. Наступним аспектом є розвиток естетичних цінностей і вміння оцінювати художню вартість фільму. Навчання мови не повинно обмежуватися тільки переглядом фільмів, але й повинно вчити думати, критично аналізувати побачене.

Предметом нашого дослідження є навчання діалогічного мовлення студентів-міжнародників відеозасобами. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій, рівень володіння студента-міжнародника іноземною мовою B2-C1 у діалоговому спілкуванні передбачає уміння швидко й спонтанно висловлюватися без ускладнень у доборі мовних одиниць, гнучко й ефективно користуватися мовою з професійною метою, чітко формулювати думки й точки зору та доносити до співрозмовників свої погляди у повному обсязі [1, с. 2-29].

Навчання діалогічного мовлення на основі відеофільмів пропонуємо організувати у три етапи.

Перший етап передбачає ознайомлення з коротким змістом фільму, з його головними героями, попереднє обговорення проблем піднятих у фільмі (на основі короткого змісту), вивчення нового лексичного матеріалу.

На другому етапі відбувається перегляд відео. Студенти сприймають на слух інформацію; заглиблюються у зміст фільму; визначають головну ідею, основні риси дійових осіб; вивчають невербальні засоби спілкування.

Основним завданням під час третього етапу є стимулювання активної комунікативної діяльності. Власне на цьому етапі відбувається розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь діалогового спілкування одночасно з засвоєнням невербальних засобів комунікації. Студентам пропонується переглянути відео без звуку, а потім у групах створити діалог для персонажів відео. Вони можуть озвучити щойно створений діалог паралельно з відтворенням відео. Ця вправа дозволяє студентам закріпити нову лексику, повторити граматичні конструкції. Варто зазначити, що поетапний розвиток мовленнєвих умінь на основі відеофрагментів чи цілих автентичних фільмів сприяє формуванню й удосконаленню навичок англomовного діалогічного спілкування у студентів-міжнародників.

Отже, використання відеофільмів у навчальному процесі стимулює мовленнєву діяльність студентів, збагачує словниковий запас розмовними фразами, моделює іншомовне середовище, ознайомлює із соціально-культурним середовищем, що сприяє ефективному навчанню діалогової комунікації.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2002. 247 с.
3. Opp-Beckman L., Klinghammer S. J. *Shaping the Way We Teach English: Successful Practices Around the World*. University of Oregon, USA. 2006. 154 p.
4. Zhaogang, W. An Analysis on the Use of Video Materials in College English Teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*, 2015. Vol. 2, No. 1. URL: <http://ijelt.sciedupress.com>.

DEVELOPING PROFESSIONALLY-ORIENTED SPEAKING SKILLS IN PROSPECTIVE PRIMARY TEACHERS OF ENGLISH

Inna Samoylyukevych

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine)

The introduction of the new State Standards for primary education in 2018 requires primary teachers of English to be change agents possessing high levels of

communicative and methodological competences, essential life skills as well as capacity for continuing professional development and incorporation of teaching and learning innovations in their professional activity.

The initial foreign language teacher training community in Ukraine is currently involved in piloting the new ELT Methodology curriculum in 10 universities within the joint project of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the British Council Ukraine “The New Generation School Teacher” [3]. The new curriculum, which intends to provide students with important professional skills, also emphasizes opportunities for developing professionally-oriented communicative skills, such as: professionally-oriented spoken and written production, interaction and reception.

Special literature review has given enough evidence to state that developing of professionally-oriented speaking skills should be considered as an important objective of teaching prospective primary teachers of English both in the language classes and in the ELT Methodology course [2; 4].

In the socio-communicative aspect, the concept of professionally-oriented speaking is characterized by belonging to two major spheres of communication (domains) of an English-language teacher: the *pedagogical* domain (conducting English lessons in the classroom, organizing extra-curricular work in the English language, developing professionally autonomously and at CPD events) and the *socio-cultural* domain (a language teacher’s activity beyond pedagogical interaction, for instance, communicating with native speakers and language users, acting as a cultural intermediaries, or mediators).

Having analysed typical communicative situations embraced by the above-mentioned domains, we distinguish four types of communicative contacts of English teachers. In Types I-III contacts the socio-communicative role of an English teacher is directly interrelated with the English language as a school subject to be taught. Type I contacts include pedagogical situations of educational communication in and outside of the classroom [4, p. 4]. Type II contacts take place in situations of professionally-oriented communication with colleagues, methodologists, trainee teachers. Type III contacts presuppose research activity on psychological, pedagogical and methodological issues through participation in scientific and

professional development conferences, round-table and panel discussions. In Type IV contacts English teachers tend to act, above all, as representatives of the educational community of their country who are competent in the field of education as part of national culture [2, p. 173-174].

The analysis of professionally-oriented speaking in context of the above-mentioned communicative contacts and domains allows us to suggest that professionally-oriented speaking of prospective English teachers should be developed in two main forms: professionally-oriented spoken production and professionally-oriented spoken interaction.

In order to teach professionally-oriented speaking effectively, we find it necessary to take into consideration the methodologically relevant general professionally-oriented speaking skills and specific skills of professionally-oriented spoken production and professionally-oriented spoken interaction. The general skills include: a) skills of realizing the communicative intention according to the aims and conditions of communication; b) skills of building an utterance or a micro-dialogue of a certain communicative type; c) skills of combining utterances or micro-dialogues of different communicative types. The specific skills are distinguished on the basis of the structural components and communicative acts of a certain type of an utterance or a dialogue. Below are the samples of CLIL activities for developing professionally-oriented spoken production and interaction skills based on the unit “Principles of Communicative Language Teaching” in the ELT Methodology classroom.

1. A sample CLIL activity for teaching professionally-oriented spoken production aiming to develop students’ analytical skills in relation to activities observed in school (methodological content) and the communicative skill of realizing the communicative intention according to the aims and conditions of communication (language).

- Ask students to choose one activity for analyzing whether it is really communicative.

- Tell them to give evidence to support their opinion. (If it is not a communicative task, ask them to suggest ways to make it more communicative)

2. A sample activity for teaching professionally-oriented spoken interaction aiming to explore students' class observation experience (methodological content) and the skill of building a micro-dialogue of a certain communicative type (language).

- Tell students to share in pairs what they have learnt from school observation.
- Tell students to read the statements about CLT and say if they agree/disagree with them. Ask students to support their opinions with classroom evidence.
- Split students into groups of four and ask them to share their choices.

The development of general and specific skills of professionally-oriented spoken production and spoken interaction can be effectively incorporated into the ELT Methodology classroom through productive activities in typical communicative situations in the pedagogical and socio-cultural domains, with due regard for the communicative features of four types of contacts. Further research will focus on the issues of content-and-language integrated learning of the foreign language teacher preparation in Ukrainian universities.

References

1. Коробова Ю. В. Система вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Серія: Педагогічні науки*, Випуск 1(73). Житомир: Вид-во ЖДУ, 2014. С. 112-117.
2. Самойлюкевич І. В. Навчання професійно спрямованого говоріння майбутніх учителів англійської мови початкової школи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, Випуск LXXVIII. Том 1. Херсон, 2017. С. 172-176.
3. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). Київ: Ленвіт, 2014. 60 с.
4. Slattery, M. & Willis, J. *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language*. Oxford: OUP, 2009. 148 p.

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Тетяна Северіна

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

(м. Хмельницький, Україна)

Формування іншомовної граматичної компетентності студентів, необхідної для здійснення комунікативної діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, є одним із актуальних питань методики навчання іноземної мови.

Проблема формування іншомовної граматичної компетентності майбутніх педагогів стала предметом численних наукових розвідок. Так, методи формування іншомовних граматичних навичок різних видів мовленнєвої діяльності вивчали О. Вовк, Н. Гальскова, В. Голубець, Є. Мельник, О. Ніщецька, В. Осідак, Ю. Пассов, М. Рябих, Н. Складенко, Т. Стеченко, Л. Черноватий, С. Шатілов, Р. Master, E. Williams, H. Widdowson, S. Thornbury та ін.

Під іншомовною граматичною компетентністю розуміють “знання й здатність користуватися граматичними ресурсами мови, такими як граматичні елементи (морфеми, основи та афікси, слова), категорії (числа, відмінка, роду, перехідності/неперехідності, залогу, виду тощо), класи (відмінювання дієслів, іменників, прикметників тощо), структури (складені і складні слова, фрази, речення), відношення (управління, узгодження тощо)” [4, с. 168].

Досвід роботи засвідчив, що у студентів існують певні труднощі у ситуативному використанні граматичних явищ, а також у коректному вживанні граматичних форм відповідно до жанру висловлювання. Саме тому, на думку багатьох учених, граматичні явища мають вивчатися не як форми та структури, а як засоби вираження певних думок і комунікативних намірів та мають стати частиною мовленнєвого досвіду студентів [6, с. 53].

Щодо сучасних стратегій формування іншомовної граматичної компетентності майбутніх педагогів, методисти виокремлюють такі основні положення:

- процес формування граматичної компетентності студентів відбувається в межах формування комунікативної компетентності та організовується за моделлю реальної комунікації [8, с. 8];

- формування граматичної компетентності здійснюється у процесі мовленнєвої діяльності, за умов розв'язання реальних та уявних задач сумісної діяльності засобами іноземної мови [5, с. 27];

- формування граматичної компетентності передбачає створення автентичних умов процесу соціалізації студентів [3, с. 30];

- процес формування граматичної компетентності відбувається з урахуванням індивідуальних пізнавальних стилів студентів і навчальних стратегій [9, с. 137];

- процес формування граматичної компетентності спрямовується на формування мовної особистості майбутніх педагогів [2, с. 9];

- формування граматичної компетентності передбачає ситуативність у відборі матеріалу та організації навчання [7, с. 30];

- формування граматичної компетентності орієнтоване на розвиток знаннєвого простору студентів (сукупності одиниць знань, представлених когнітивними структурами, які пов'язані між собою та орієнтовані на підтримку функціонування пізнавальної системи людини) [1, с. 108];

- студенти мають використовувати мову для взаємодії. Це дає їм можливість експериментувати та фіксувати, наскільки співрозмовник їх розуміє [10].

Таким чином, можемо зробити висновок, що сучасна стратегія формування іншомовної граматичної компетентності передбачає оволодіння студентами іноземної мови у процесі мовленнєвої діяльності під час моделювання реальних комунікативних ситуацій, що можливо за умов формування комунікативної компетентності в усіх видах мовленнєвої діяльності; урахування індивідуальних пізнавальних стилів навчання; формування мовної особистості майбутніх педагогів; розвиток їхнього знаннєвого простору; використання автентичних навчальних матеріалів і ситуацій, що має місце під час застосування як завдань мовленнєвої взаємодії, так і проблемних мовленнєво-

розумових завдань, які забезпечують паралельно з мовленнєвим і когнітивний розвиток студентів.

Література

1. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. Изд-е 2-е, испр. и доп. / под. ред. А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского. Москва: Азбуковник, 2001. 640 с.
2. Вовк О. Сучасна стратегія формування англomовної граматичної компетенції у студентів-філологів. *Підготовка вчителя до роботи в сільській школі*, 2008. №27. С. 5–10.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособ. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: АРКТИ, 2004. 192 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва: Логос, 2001. 384 с.
6. Касаткіна О. В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 2011. Вип. 59. С. 52–55.
7. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург: Изд-во Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. 224 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. 276 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
10. Озерний Д. Мовний pick up. Чи можна вивчити мову без граматики. URL: <http://nus.org.ua/view/movnyj-pick-up-chy-mozhna-vyvchyty-movu-bez-gramatyky/> (дата звернення 16.01.2019).

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО САЙТУ У КОНТЕКСТІ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ПРИКЛАД TV5 MONDE)

Леся Серман

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

У ХХІ столітті, як і в будь-якій іншій сфері, у царині освіти, особливо в області мовної дидактики, очікування вже не ті, що раніше. „Навчитися вчитися” є основним гаслом нового підходу і полягає в тому, що учень перебуває в центрі рефлексії. Ця нова перспектива обумовлює особливий інтерес до самостійного навчання у метакогнітивному сенсі.

Ми розглядаємо автономію при вивченні іноземної мови як здатність студента взяти на себе відповідальність за своє навчання. Так, у сучасних реаліях вищої освіти в Україні все більше уваги і часу приділяється

самостійності студентів у навчанні. Тому важливо швидко надати студентам засоби та ресурси, що зроблять вивчення іноземних мов більш автономним. У цьому ракурсі стрімкого розвитку набувають різноманітні навчальні Інтернет-ресурси. Наукові дослідження [1; 2; 3] показують, навчальні сайти є чудовим інструментом підтримки цього нового підходу. Вони надають доступ до дидактизованих автентичних текстових, аудіо- та візуальних матеріалів за певною тематикою [1, с. 2] і сприяють усвідомленню самостійності та набуття більшої автономії у вивченні і використанні мови.

До прикладу, TV5 Monde (<https://apprendre.tv5monde.com>) виділяє 2 основних підрозділи в розділі „Французька мова”: викладання і навчання. В цьому дослідженні ми пропонуємо використати цей сайт як приклад з метою виокремлення особливостей використання такого виду ресурсу в контексті автономного навчання студентами іноземної мови.

Ми можемо говорити про справжнє навчання тільки тоді, коли мова йде про навчання, що виходить за межі підручника, щоб вивести студентів з їхнього аудиторного середовища і помістити їх у соціальний контекст. TV5 Monde прагне привчити студентів до автентичної мови від самого початку навчання. Проте, як виявилось, різним лінгвістичним компетентностям приділяється неоднакова увага, – більшою мірою розвиваються навички усного розуміння. Розвиток уміння писати обмежується переважно виконанням вправ типу *trous à compléter* (заповнити прогалини), навички письмового розуміння розвиваються за допомогою вправ з газетними статтями, де акцент ставиться на міжкультурну, граматичну та лексичну компетентності. Стосовно вправ, то вони структуровані в порядку від простого до складного, найчастіше зустрічаються вправи: питання з альтернативними / короткими відповідями, заповнення прогалин, пересування елементів, поскладати елементи у правильному порядку, кросворди.

Ергономіка TV5 Monde призначена для динамічної навігації через різні запропоновані теми. Структура сайту стимулює учасника до постійної участі у заходах / вправах. Короткі дидактизовані автентичні відео дуже однорідні. Всі вони мають однакову конструкцію: відео на кілька хвилин, рівень вказаний у

верхній частині з певними навичками, у нижньому лівому куті відео доступний перекладач, праворуч від відео є завдання / вправи, у нижній частині сторінки пропонується переглянути текст, озвучений на відео. Екран не перевантажений текстом і не втомлює студента. Немає жодних посилань на додаткові сайти, які б дозволили поглибити знання.

Надзвичайно важливим у самостійному використанні навчального сайту є зворотна відповідь, необхідна для самокорекції та самооцінювання. У TV5 Monde вправи представляють прямий зворотній зв'язок з корекційною метою, це „екран виправлення”, оскільки студент може натиснути на кнопку, щоб повторити або пропустити цю вправу. Слова „*Bravo*” і „*Attention*” дозволяють виправити помилки і отримати коментарі. Наявність кнопки „показати правильну відповідь” – хороша ідея самокорекції, при цьому з'являється індексна фраза, що показує ключові моменти відео. Проте такий зворотній зв'язок має свої недоліки, оскільки студент може мати доступ до відповіді без необхідності виправляти себе. До того ж деякі студенти не повторюватимуть вправу, не підглянувши у правильну відповідь.

Сайт є незалежним інструментом навчання для студентів із 4 рівнями володіння французькою мовою А1-В2. Проте, незважаючи на те, що сайт є багатомовним (французька, англійська, арабська, голландська, німецька, іспанська, китайська, португальська), студент із рівнем початківця може зіткнутися з нерозумінням самого завдання, адже воно написане і озвучується тільки французькою. Для студента, особливо іноземного, TV5 Monde додатково надає посилання на чудові ресурси з французької мови та культури, французької літератури, мовних ігор тощо.

Таким чином, наша дидактична експертиза показала, що TV5 Monde – це масштабний портал, метою якого є полегшення доступу до автентичних дидактизованих матеріалів французькою мовою. Його використання в контексті самостійного вивчення студентами іноземної мови має ряд переваг: 1) сайт – чудово структурований за тематикою і рівнями володіння мовою; 2) сайт безкоштовно пропонує безліч цікавих автентичних матеріалів, що не обмежуються тільки особливостями культури та мови Франції, йдеться про

знайомство студентів з іншомовними реаліями франкомовного світу, ця платформа дозволяє розвивати навички спостереження в міжкультурній перспективі; 3) як сучасний ресурс для вивчення мов, сайт розвиває здатність студентів до самостійного навчання та їхню мотивацію. Основними недоліками використання сайту при самостійному вивченні мови студентами є: 1) студентам з початковим рівнем володіння мовою буде важко самостійно користуватися сайтом і виконувати завдання; 2) не всі лінгвістичні компетентності розвиваються однаково при роботі з матеріалами сайту, головною компетентністю, що формується є усне розуміння.

Література

1. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. Ростов на Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
2. Kartal, E. The Internet and autonomous language learning: A typology of suggested aids. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2005, № 4. P. 54-58.
3. Martineau, D. Apprendre et enseigner avec TV5. *Le Français à l'Université*, 2004, № 7, С. 2-3. URL: http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_33_20041.pdf (Last accessed: 14.12.2018).

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЖІНОЧИХ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (ПОЧ ХХ СТ.)

Галина Сівкович

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Важливим чинником гуманістичного та естетичного виховання дівочої молоді у жіночих гімназіях Західної України початку ХХ століття, необхідною умовою підготовки гімназисток до навчання в університетах були класичні мови. Офіційним підґрунтям для їхнього опанування став навчальний план для класичних гімназій Галичини, запроваджений рескриптом Міністерства віросповідань і освіти Австрії від 20 березня 1909 р. [3].

Відповідно до навчального плану 1909 р., метою вивчення латинської мови на нижчому ступені гімназій було набуття граматичних відомостей, необхідних для засвоєння навичок латинського читання і письма; на вищому ступені – ознайомлення з найважливішими творами римських письменників, що

трактувалися як основа для усвідомлення багатства римської культури; вправність у читанні не дуже складних латинських текстів; пробудження відчуття стилістичної форми [3, с. 11].

Латинську граматику у перших чотирьох класах вивчали за польськомовним підручником Ж. Самолевича “Стисла граматика латинської мови”. Теоретичні знання, здобуті на уроках граматики, закріплювалися на початковому етапі за допомогою підручників Й. Штайнера, Ф. Прухніцького [5, с. 46–49], укладених із врахуванням практичних потреб гімназисток щодо формування практичних навичок латинського письма, набуття ґрунтовного лексичного запасу, необхідного для підготовки до перекладу класичних творів у старших класах, зокрема записок Юлія Цезаря про гальську війну, вибраних творів Овідія, “Енеїди” Вергілія, праць Горація, Тацита, Цицерона та ін. [5, с. 50–53].

Аналогічним чином, починаючи з третього класу, дівчата опановували грецьку мову. Основою для засвоєння грецької граматики в жіночих гімназіях Галичини служила “Грецька граматика” Е. Фідерера, в якій основна увага зверталася на ґрунтовне засвоєння граматичних форм, для виконання вправ використовували підручник О. Вінковського та О. Таборського. У старших класах гімназистки приступали до роботи над лектурою. При цьому до переліку творів для вивчення входили такі шедеври класиків грецької літератури, як “Анабазис” Ксенофонта, “Іліада” й “Одіссея” Гомера, “Апологія” Платона, вибрані твори Геродота, Плутарха, Софокла [5, с. 50–51].

Аналіз планів і програм жіночих гімназій засвідчує, що важливе місце серед навчальних дисциплін на межі ХІХ–ХХ ст. посідала німецька мова. Будучи мовою викладання і в жіночих ліцеях Буковини, де на її вивчення в усіх класах відводилося 25 год. на тиждень, вона не втрачала свого значення і на території Галичини (у дівочих гімназіях її вивчали в обсязі 33 год., у ліцеях – 24 год.). Якщо учениці ліцеїв Буковини оволодівали німецькою мовою для набуття впевненості у граматично правильному використанні її в усному мовленні та на письмі, розуміння найвидатніших творів німецької (німецько-австрійської) літератури, розвитку особистості на основі поетичних і прозових творів [2,

с. 30], то навчальна програма із цього предмета у жіночих класичних гімназіях всієї Галичини була значно ширшою. Так, у нижчих класах гімназії учениці отримували базові знання із граматики цієї мови за допомогою підручників Германа, Петеленца і Гайчака “Ćwiczenia niemieckie” та Янера “Deutsche grammatik” [5, с. 45–47]. На вищому ступені гімназійної освіти доповнення і поглиблення відомостей із граматики німецької мови відбувалося на основі детального опрацювання програмової літератури, зокрема прозових і поетичних текстів Г. Гете, В. Лессінга, Й. Шіллера [5, с. 49].

При вивченні німецької мови в жіночих гімназіях Галичини особлива увага зверталася на вправлення в усному оформленні думки на основі прочитаних текстів, описів картин, природи і подій зі щоденного життя за впорядкованим планом.

У процесі вивчення польської мови (викладової у більшості жіночих середніх навчальних закладів Галичини) учениці нижчих класів мали опановувати навички читання, зв'язного мовлення та вправлятися у письмовому використанні мови [3, с. 7]. Головними засобами для вивчення польської мови у старших класах галицьких жіночих гімназій було прочитання уривків із творів найвидатніших польських авторів і засвоєння історії польської літератури. Зокрема дівчата-учениці детально ознайомлювалися із творами таких класиків, як М. Конопніцька, А. Міцкевич, Г. Сенкевич, Ю. Словацький та ін. [4, с. 41–42].

Важливого значення в навчальних планах жіночих середніх навчальних закладів надавалося вивченню французької мови, яка в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. була головною мовою європейського спілкування. Вільне володіння нею вважалося ознакою освіченості та вихованості. Зокрема жіночі ліцеї надавали своїм вихованкам відомості із граматики французької мови, формували навички розмовного мовлення, ознайомлювали із французькою літературою попередніх трьох століть з особливою увагою на період Людовіка ХІV [2, с. 32].

Англійську мову, як другу новітню, вивчали в ряді дівочих ліцеїв Східної Галичини та Північної Буковини як необов'язковий предмет.

Як бачимо, впродовж досліджуваного періоду античні мови займали важливе місце в системі гімназійних знань як засіб гуманітаризації освіти, важливий чинник гуманістичного та естетичного виховання жіночої молоді, як необхідна умова підготовки гімназисток до університетських студій.

Література

1. Jahresbericht des öffentlichen städtischen Mädchen-lyzeums in Czernowitz. 1913–1914. Czernowitz, 1914. 121 s.
2. Plan nauki dla gimnazyów galicyjskich. Rozporz. c. k. Rady szkol. kraj. z dn. 2. 8. 1909. L. 44.242. Lwów: Fundusz szkol. kraj., 1909. 38 s.
3. Sprawozdanie dyrekcji prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności im. Juliusza Słowackiego za rok szkolny 1912/13. Lwów: Nakł. Tow. Prywatnego gimnazjum żeńskiego, 1913. 90 s. + XVI.
4. Sprawozdanie dyrekcji prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawem publiczności w Stanisławowie za rok szkolny 1912/13. Stanisławow: Nakł. Tow. “Prywatnego gimnazjum żeńskiego”, 1913. 90 s. + XVI.

A SEMIOTIC APPROACH TO THE STUDY OF ENGLISH SHORT STORY

Olga Smochin, Ana Budnic

Ion Creanga State Pedagogical University,

(Chisinau, Moldova)

We all read literary texts because they are interesting, enjoyable or moving. This enjoyment, however, is only the first, though important, step in the study of such texts. An important aspect of their study that we must work on is explaining how we come to understand literary works. It is popular to stress the idea that different readers have different understanding of the texts they read. This must be true to some extent as we all have different experience that may prompt us to have slightly divergent interpretation of different texts. However, fascinatingly, we often agree over our understandings of poems, plays and novels in spite of the fact that we are all different.

Aiming at the comprehension of the total significance of a text as a whole, we must be ready to account the existence and functioning of every text element of every level, the way in which these elements are combined in creating the meaning, and the associations they may evoke in the reader's mind.

The approach that we take in this article is generally known as “semiotics” or “semiotic analysis”. Although the term “semiotics” appears to suggest an overall

concern with the study of (authorial) style, the main effort in semiotic analysis in the last 30 years has been to try to understand the relationship between the literary text, on the one hand, and how we understand it, and are affected by it, on the other.

Using knowledge derived from the evolutionary hypothesis of language development, as well as narrative semiotics, constructivism and our own experience, it was proposed to investigate whether these gaps exist in reality. It would also examine whether exerting students in the application of a semiotic model of the narrative would improve their ability to analyze and understand the stories, their vocabulary and their ability to create narrative text [1, p. 54].

The experience we have achieved comes from daily practice in the classroom. As teachers of the English language, we have been forced to work with both teaching strategies and analysis of literary texts.

We conducted an experiment with students from the semiotic model for the analysis of literary narrative texts. Because of the need for a revision of strategies for teaching literary texts, we have discussed many studies of this type, and in particular those derived from the American Semiotic School of Ch. Peirce to know more about the semiotic analysis of narrative texts, to analyze it and to apply it to our students during the English courses. During the experiment, we have seen how students perceived the analysis of the texts.

Thus, our main objective was to verify whether the application of some elements of the semiotic model of text analysis is a powerful tool and easy to understand at the time of the analysis and interpretation of narrative texts or not.

The semiotic analysis of a literary text deals with the way in which meaning is produced by the syntactical structure of interdependent textual signs that are organized under the syntagmatic and paradigmatic forces of the discourse or discursive conventions. It implies that the process of literary signification constitutes three factors: syntactical structure, semantic constituents and pragmatic aspects of the text. Here, we intend to discuss in detail these factors: Syntactical, Semantic and Pragmatic dimension of literary text [2, p. 35].

To analyze a text, semiotics begins with its segmentation in textual elements of which there are two models:

A) Ternary analysis: the text is divided into three units:

- Initial situation: it includes the time it determines the lack of the object.
- Intermediate situation: it narrates the attempts of the subject to fill the gap.
- Final position: This is the result of "the action" of the subject. It can be positive, neutral or negative [3, p. 102].

B) Quinary analysis: In the quinary model, the text is divided into five sequences: initial situation (steady state), the trigger node (change the initial situation), action (caused by the trigger node), the result (solves the situation) and the final situation (transformed).

Methodological approach:

The type of undertaken research was that of action- research, because the results will be put at the service of all students regarding the analysis and interpretation of texts in English. Indeed, action-research purports to solve a real and tangible problem. Its objective is to improve the actual educational practice in a particular place. It is based on observation, reflection and evaluation, with a cyclical characteristic, driven by the concerned person in order to intervene in their educational practice to improve or modify the educational innovation [4, p. 152].

Taking into account the observations, we would like to say that the use of semiotic model for the analysis of narratives is an effective way to work.

The study of texts with the help of a semiotic approach allows students to understand the content, develop their analytical skills, and enrich their vocabulary, although this approach is not very easy to grasp at first sight. Despite some difficulties in understanding texts encountered by students, they showed great interest in continuing to work following this approach because it allows them not only to understand the text and enrich vocabulary, but also to understand the meaning of the text and to find new ways of thinking about the meaning in the study of literary texts.

References

1. Culler, Jonathan. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.
2. Johansen, Jorgen D. Preface. *Semiotica*. 2007.
3. Hodge, R. & Kress, G., *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press, 1988.
4. Peirce, C. S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, reproducing Vols. I-VI / ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935.

ASSISTING THE 21-CENTURY PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS IN WRITING A RESEARCH PAPER

Tetiana Starostenko (Bieliaieva)

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine)

Student-centered classrooms maintained a new type of professor-student interaction, having caused a number of shifts in the obsolete traditional learning environment. Old thinking has been reviewed, old errors have been reflected on; complex ideas have been re-approached from new angles. Bloom's taxonomy is constantly traveled up and down, from the simple to the complex in an effort to maximize a student's opportunities to learn and demonstrate understanding of content. In the 21-st century, the age of a considerable flow of digital information, educator is no more viewed as a main source of knowledge, but a facilitator, assessor, manager and evaluator.

The general role of supervisors is to guide and assist students during their period of research. The specific roles of supervisors may differ depending on the academic discipline, departmental practice and whether the member of staff is acting as main, temporary or permanent supervisor.

The responsibility for the choice of materials and topic selection in student-centered classroom can be shared between the learner and the educator. A research paper in methodology of English teaching presupposes a certain layout: introduction (introduction to the research problem, literature review, the research focus); main body (justification of the choice of the theoretical paradigm, the theories and concepts on which research is based, plan to answer the research question, justification of the choice of methodological tools, statements supported by references to relevant sources, student's conclusions, based on the information from the reference part); conclusion (a brief summary of the hypothesis, a brief summary and conclusions on each of the chapters, confirmation or disproof of the hypothesis, based on the obtained data). In this case the student's steps include: 1) the review of current practice; 2) identification of the aspect asking for improvement; 3) planning the way and trying it out; 4) monitoring and reflection on what happens; 5) plan modification

if needed, evaluation. Respectively, the corresponding steps of a supervisor are: 1) sharing experience, providing examples, engaging in observation; 2) encouraging comparison; 3) providing samples of layouts; 4) encouraging, building student's confidence; 5) challenging.

The investigation itself is usually a small-scale research of a particular school or classes, or materials, performed by means of classroom experiment, the survey of the behavior, attitudes, etc.

In inclusive classrooms, multiple ways of representing content to students might take place. For students with disabilities, especially individuals with visual, motor, and language disabilities, writing a research paper with traditional tools can be a daunting task. According to the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, people with intellectual disabilities may have limitations in reasoning, learning, and problem solving and adaptive behaviors such as social and practical skills (2013). In this case, assistive technologies, like specifically engineered computer software can be used in a variety of ways to support thinking skills or compensate physical challenges.

Thus, a research paper preparation is a collaborative process, involving both a student and an educator. It encompasses a divergent phase and a convergent phase, implements the intervention and evaluates the success of the intervention in solving the identified problem.

References

1. Guidelines for Writing a Coursepaper // Bachelor's Programme 'HSE and University of London Parallel Degree Programme in International Relations. Retrieved from: <http://www.hse.ru/ba/ir/coursepaper>
2. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. Research Methods in Education, Routledge, 2007.
3. The Open University Research Methods in Education. Master's Programme in Education. Retrieved from: <http://www.open.ac.uk/education-and-languages/masters>

THE PROBLEM OF HUMAN AND ART IN THE NOVEL “THE MOON AND SIXPENCE” BY W. S. MAUGHAM

Nina Tataru, Galina Plescenco

Ion Creanga State Pedagogical University

(Chisinau, Moldova)

“The Moon and Sixpence” is a short novel of 1919 by William Somerset Maugham based on the life of the painter Paul Gauguin. The story is told in episodic form by the first-person narrator as a series of glimpses into the mind and soul of the central character, Charles Strickland, a middle-aged English stockbroker who abandons his wife and children abruptly to pursue his desire to become an artist.

In “The Moon and Sixpence”, the pursuit of beauty is the main theme of the novel. If this novel is essentially a realistic novel, the absolute beauty is only a vision. Strickland’s (the main character) aestheticism, his passionate pursuit of beauty, and faith in beauty, comes not from the realistic attitude but the romantic, aesthetic attitude. If life is noble and fine because of the existence of beauty, the realization of beauty is the best and greatest ideal of human being. Human being can make himself more than what he is by the realization of the ideal beauty. This thought is evidently idealistic and romantic.

The novel is an illustration of one of Maugham’s favourite convictions that human nature is knit of contradictions, that the workings of the human mind are unpredictable. Strickland is concentrated on his art. He is indifferent to love, friendship and kindness, misanthropic and inconsiderate to others. His pictures fall flat on the public and recognition comes to him only after death.

Maugham borrowed the title of the novel from a review of his book “Of Human Bondage”. Speaking of the principal character of the book, the reviewer remarks: “Like so many young men he was so busy yearning for the moon that he never saw the sixpence at his feet.” The title served to Maugham as a symbol for two opposing worlds – the material world quit by Strickland, where everything is thought of in terms of money, and the world of pure artistry craving for beauty [1, p. 142-143].

The innovative complexities of “The Moon and Sixpence” are not, however, limited to temporal experimentation or the refusal to allegorize. If the novel resembles Conrad in narrative structure and tropical site, it also departs from Conrad in its suspension of sympathy for the visionary. Maugham’s first-person narrator does not construe his relation to Strickland along the familiar lines of the secret sharer or double (the narrator who recognizes his own dark or repressed side by identifying with his perplexing subject), the combined technical and psychological device that Maugham borrows from Conrad and turns on its head. Unlike Conrad's Marlow, Maugham's narrator is drawn to the visionary not by sympathy but by mere curiosity, circumstantially created by the entreaties of Strickland's abandoned wife, whom he meets in London at the book's start, and, later on, by the circumstances of World War I, when he finds himself in Tahiti after Strickland has died. Even though Maugham's narrator is himself an artist (a professional writer), he does not glorify the artist's pain and suffering. “I have nothing but horror,” says Maugham in a 1917 entry in “A Writer’s Notebook”, “for the literary cultivation of suffering which has been so fashionable of late.” Despite the narrator's fascination with Strickland, there is no kinship, nor is there antagonism. There is instead a preposterously cool neutrality, made convincing by the charming avuncularity of tone that is Maugham's stylistic signature [3, p. 37].

Another important aspect of Strickland’s “transformation” is the way he draws pictures. Meanwhile he had never ceased to work at his art; but had soon tired of the studios, entirely by himself. He had never been so poor that he could not buy canvas and paint, and really he needed nothing else. He painted with great difficulty, and in his unwillingness to accept help from anyone lost much time in finding out for himself the solution of technical problems. He was aiming at something, and perhaps he hardly knew himself; He did not seem quite sane. He would not show his pictures because he was really not interested in them. He lived in a dream, and the reality meant nothing to him. He worked on a canvas with all the force of his violent personality, oblivious of everything in his effort to get what he saw with the mind’s eye; and then, having finished, not the picture perhaps, he lost all care for it. He was

never satisfied with what he had done; it seemed to him of no consequence compared with the vision that obsessed his mind.

English literature is passing through a period of transition and any forecasts concerning its further development would be arbitrary. One thing seems certain, however – the best works of contemporary prose and poetry are being put at the service of the momentous issues of today and bear relevance to the needs aspirations of humanity. Literature is the vision of life. Its main aspect is human being, his acts, his fights, his love, his hatred, happiness and grief. Human being is considered to be the leading core in the creation of literature, because the author creates the overall content of the work through the human being. While creating literary image, the writer shows his individual aspects as well. It is not an easy task to get to the heart of the readers through the books. One of the great writers of the English Literature William Somerset Maugham could combine both human character and the art in his novel “The Moon and Sixpence”. The novel could show us the devotion of a man to art, his sacrifice and finally his grief. He ends up his life getting blind and living a miserable life. William Somerset Maugham can be considered as one of the brightest representatives of the English Literature. That’s why, in our opinion, it is important to read, analyze and spread his novels to the people.

References

1. W. S. Mauhgam. “Of Human Bondage”. 207 p.
2. Somerset Maugham. “The Moon and Sixpence”. Progress Publishers. 145 p.
3. Gurova, L. I. “Iz istorii janra esse v anglizkoy literature”. 154 p.
4. R. F. Petterson. “The story of English literature”. New York: Philosophical library. 264 p.

EMPOWERING 21ST CENTURY SKILLS IN THE EFL CLASSROOM

Uliana Tykha

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Traditional education is failing in equipping students to perform well outside the classroom. At the age of globalization, innovation and digitalization education is taking a shift towards a dynamic system. New curricula are to be developed to

empower hard and soft skills, vital for successful transition from college to a workplace or other meaningful endeavor.

According to Charles Leadbeater, “Current education systems risk preparing us to become second-rate robots. Instead, we should do what robot cannot do well, by learning to become more human. That is because humans still have an edge so far as high-level reasoning, metaphor, and social and emotional skills are concerned” [2, p. 89]. Innovative education is a powerful tool that provides students with feasible skills, hands-on experience for their future work, nourishes the sense of entrepreneurship. Employers and businesses are seeking for individuals who possess 21st century skills, among which critical thinking, collaboration, creativity and communication are the most demanded ones.

Critical thinking is defined as “the ability to assess the value of a claim or information and come to a conclusion about what to believe or to do about it” [1, p. 19]. Critical thinking is tied closely with the ability to evaluate, analyze, interpret, infer, compare, contrast, summarize and synthesize. Critical thinking skills can be mastered via analyzing data, classifying, defining concepts, predicting outcomes, ranking, reaching consensus, summarizing concepts.

Collaboration enables a group of individuals to make better decisions and solve multifaceted problems. Establishing group agreements and accountability for assigned tasks, division of labor, synergy of efforts can boost achievements. It is of a great importance to stress here that communication skills, negotiating in particular, are paramount in any collaborative situation. There are numerous teaching tools and techniques to utilize collaborative learning in EFL classroom: role-plays, interviews and surveys, jigsaw activities, think/pair/share tasks that provide scaffolding to real-life collaboration. J.T. McGregor introduced the term *collaborative learning* that is viewed as “an umbrella term of a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together. In most collaborative learning situations students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product” [5, p.11].

Creativity is referred to as “the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is

both novel and useful as defines within a social context” [4, p. 84]. D. Xerry argues that creativity is “a democratic phenomenon that all teachers and learners may embrace both as individuals and collaboratively because its strength lies in the interaction of the qualities these possess” [6, p.3].

The interaction and collaboration between a teacher and students is the breeding ground for enhancing the unique creative identity of both. Implementing new curriculum frameworks and bringing creative novelty into a daily learning routine will cultivate students’ communication and critical thinking skills. A good educator should become a creative practitioner and switch the notorious learning process into a life-long education that will cater for the teacher’s and students’ professional development. Creativity tends to improve self-esteem, confidence and self-awareness of everyone engaged. This enhanced sense of self-worth also feeds into more committed and more effective learning. When we are “exercising our creative capacities we tend to feel more ourselves, more alive” [3, p.9].

Although only some professions are based on **communication** at its core, all professions require various forms of it (negotiating, giving instructions, advising, building relationships, resolving conflicts). Collaborative tasks, peer tutoring/assessment can be tools to train and measure communication skills. In today’s digital era, communication has become more important and more varied. In this context, educators should focus on media literacy to increase relevant learning of intercultural and interpersonal communication, develop workplace skills, deploy knowledge in action and facilitate transfer to real-life environment.

Innovative education aims at fostering students’ competences of creativity, critical thinking, collaboration and communication. Incorporation of the abovementioned skills into the curriculum and academic environment will empower quality education, yield feedback, and foremost contribute greatly to student’s and teacher’s personal and societal fulfillment.

I believe that EFL classroom is to be the hub of creativity, subject of critical thought and efficient communication, the lab of collaboration that will help our students be competitive and meet the demand of a modern workplace.

References

1. Key skills for 21st century: an evidence-based review/ ed. by prof. Stephen Lamb, Dr. Quentin Maire, Esther Doecke. Victoria University, Melbourne, 2017. 71 p.
2. Leadbeater, Charles. The Promblem Solvers. URL: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/learning/Problem-Solvers-Web-.pdf>
3. Maley, A., Peachey, N. Creativity in the English language classroom. British Council, 2015. 166 p.
4. Plucker, J. A., Beghetto, R. A., Dow, G. T. Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, № 39, 2004. P. 83-96.
5. Smith, B. L., MacGregor, J. T. What is collaborative learning? *Goodsell, A.S., Maher, M.R., Tinto, V. Collaborative learning: A Source Book for Higher Education*. University Park, PA: National Centre on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. P.10-29.
6. Xerry, D., Vassallo, O. Creativity in English Language Teaching. ELT Council, Ministry for Education and Employment. Malta, 2006. 215 p.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРАВ ДЛЯ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЕКОЛОГІЯ ТА ЗАХИСТ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА»

Оксана Титунь

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(м. Івано-Франківськ, Україна)

Вибір Україною курсу на входження в європейський простір, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності людини підвищує попит на випускників ВНЗ, які б вільно володіли іноземною мовою та культурою іншомовного спілкування. У цьому контексті вагомого значення у системі вищої освіти України набуває навчання студентів немовних спеціальностей читання фахової літератури, оскільки успішність професійного спілкування значною мірою залежить від здатності студента читати та самостійно набувати і розширювати професійні знання.

Умови викладання іноземної мови при максимально стиснутому курсі навчання, що складає 90 навчальних годин на один семестр (30 практичних і 60 самостійної роботи) та підсумкового іспиту у четвертому семестрі, вимагають зосередити увагу на навчанні читання літератури з фаху.

Дослідження доводять, що навчальні матеріали насичені рецептивно-репродуктивними вправами, що не спонукає студентів до роздумів та

креативності [1, с. 35]. Цілеспрямоване навчання читання постає необхідною умовою набуття студентами за короткий відрізок часу достатнього рівня комунікативної компетентності.

Різні етапи зумовлюють цілі навчання: початковий етап характеризується вмінням студентів читати адаптовану літературу з фаху, другий етап вимагає від студента вміння пошуку та осмислення інформації поданої в оригінальній літературі з фаху. Отже, успішність навчання читання та кінцевий результат визначаються методично та практично доцільною системою вправ.

Початковий етап вирізняється вправами творчого та проблемного характеру. На думку науковців саме креативні завдання відіграють особливу роль у реалізації розвиваючої мети навчання читання [2, с. 37]. Наведемо деякі приклади завдань:

- В якому з речень слово *change, waste, text, chat, etc* є іменником, а в якому дієсловом?

- Утворіть від поданих дієслів форму *Passive Voice*.

- В якому з поданих речень дієслова *am, is, are, have, has* не перекладаються.

Обґрунтуйте свою відповідь.

- На що слід звернути увагу, якщо у тексті трапляються дієслова з закінченням *___ ing*? Обґрунтуйте свою відповідь.

- Визначіть функції слів із закінченням *___ ed*. Обґрунтуйте свою відповідь. – Наведіть приклади на екологічну тематику [3].

- Чи достатньо помітити схожість міжнародних слів зі словами рідної мови для правильного перекладу (*effect, organizer, environmentalist, notebook, blog, driver, sympathy, etc*)? Обґрунтуйте свою відповідь.

Успішне оволодіння мовним матеріалом дозволяє студентам зосередитись на розумінні та переосмисленні тексту. Текстові вправи можуть мати проблемний характер, розв'язання яких мобілізує отримані раніше знання. Наведемо деякі приклади завдань:

- Чи викликає професійну зацікавленість інформація, подана у тексті?

- Чи уможливорює текст визначити, в якому випадку виникає *парниковий ефект*. Обґрунтуйте.

- Розгляньте малюнки. Чи всі тварини (*рептилії, ссавці, птахи, комахи*), що зображені на малюнках, описані в тексті?
- Коротко перекажіть принципи *вторинної переробки сировини*.
- Порівняйте сказане в тексті з тим, що Вам раніше було відоме про
- Чи можна, використовуючи інформацію з тексту, дати рекомендації щодо *захисту довкілля, сортування сміття, використання косметики, що була протестована на тваринах, тощо*.
- Чи достатньо повний опис ... містить текст.

Створення проблемних завдань вимагає від викладача креативного підходу до своєї роботи. Послідовність виконання вправ сприяє підвищенню інтересу студентів до вивчення іноземної мови та покращує навички читання адаптованої літератури з фаху, а також вміння шукати та осмислювати інформацію, подану в автентичній літературі з фаху.

Література

1. Смирнова О. О. Вариативность содержания современного учебника иностранного языка для неязыковых вузов. *Сб. научн. трудов МГЛУ*, Вып. 425. Москва, 1999. С. 35-42.
2. Вдовіна Т. О. Модель навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування. *Іноземні мови*, 2004. №4. С. 34-38.
3. Титунь О. Л. English for Students of Ecology [Англійська для студентів екологів. Методичні рекомендації для студентів спеціальності «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» (ОКР – «Бакалавр»)]. Калуж: Петраш К. Т., 2015. 48 с.

КОЛИ МИ ЗАГОВОРИМО АНГЛІЙСЬКОЮ?

Василь Ткачівський

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Розширення економічних зв'язків, глобалізаційні процеси людства ставлять нові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Сьогодні в Європі існує тенденція вивчати здебільшого дві іноземні мови. Усі студенти провідних університетів поряд з англійською вивчають другу іноземну мову, адже знати дві мови стає нормою.

Більшість українців як старшого, так і молодшого покоління вивчали іноземну мову. Проте вони зазвичай володіють нею на дуже низькому рівні або взагалі не володіють. Проблемою колишньої радянської школи було те, що на

заняттях з іноземної мови вчилися тільки читати й перекладати. Великим недоліком попередніх методик, на думку Л. Корнеєвої, була відсутність практики говоріння. «В часи СРСР не ставилося завдання навчити радянську людину говорити іноземною мовою» [2, с. 9].

Вивчаючи іноземні мови, радянські люди одночасно повинні були ізолюватися від «глотворного буржуазного впливу», щоб у них не розвинулось «низькопоклонство перед Заходом». Як наслідок, іноземна мова відривалася від реалій того світу, в якому нею розмовляли, щоб ті реалії не стали джерелом спокуси для радянської людини [3].

У травні 1961 р. було прийнято постанову Ради Міністрів СРСР «Про покращення вивчення іноземних мов», згідно з якою планувалося створення спеціалізованих шкіл та написання нових підручників. Дозволялося викладання іноземної мови в дитячих садочках, передбачалося змінити навчальні плани на гуманітарних спеціальностях університетів, щоб особи, які закінчують навчання могли вільно володіти нею. Ініціювалося виготовлення платівок з уроками мови, закупівля навчальних фільмів, створення спеціальних телепередач, випуск словників та художніх книг мовою оригіналу. У спеціалізованих школах передбачалась наповнюваність не більше десяти учнів у початковій та не більше восьми у середній. Адміністрація спецшкіл мала право виключати за неуспішність протягом усього навчання. Спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземної мови стали елітними.

Однак, незважаючи на ці заходи, рівень володіння іноземними мовами не надто піднявся. Очевидно, що радянській державі не потрібно було багато знавців мов. Зрештою, де можна було застосувати ті знання в умовах закритих та ізольованих від впливу зовнішнього світу територій, куди без дозволу не мала права ступати нога іноземця?

На жаль, за 27 років існування нашої держави, ми не змогли позбутися цього негативного спадку. У 2000-х роках для вивчення іноземної мови на першому-другому курсах немовних факультетів виділялося 210 аудиторних годин. Тепер – 140, тобто 70 годин на рік, або ж дві години на тиждень. Останні два роки вивчення іноземної мови (німецької та французької) в окремих

університетах завершується здачею екзамену в першому семестрі. Під час другого-четвертого семестрів студенти, які вивчали німецьку та французьку мови як основні, розпочинають вчити англійську мову як другу. На жаль, ця мізерна кількість годин не дає втішні результати. Більшість студентів у програшній ситуації, оскільки за такий короткий період вони не можуть опанувати англійську, а з іншого боку забувають основну мову. Тому на вступних іспитах в магістратуру вони повертаються до тієї мови, яку протягом десяти років вивчали у школі.

Найважливішим у спілкуванні з іншомовним реципієнтом є розуміння один одного. Тому викладач повинен заохочувати студентів до комунікації, висловлення реакції на події, обміну думками, спонукати їх реагувати на відповіді співрозмовника, ділитися інформацією особистого характеру з іншими людьми, виявляти згоду, захоплення тощо.

З метою підвищення рівня володіння іноземними мовами Міністерство освіти і науки України внесло зміни до шкільних програм. Перш за все збільшено кількість годин на її вивчення (з 2 до 3 годин на тиждень в 6-9-х класах, з 3 до 3,5 годин в 10-11 класах), знято фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми. Враховуючи рівень підготовки класу, вчителі самостійно визначатимуть теми, можуть здійснювати перерозподіл тем між класами з метою якісного їх засвоєння.

Як стверджує С. Іваненко, для якісного вивчення мови потрібно не менше тисячі навчальних годин та поділ учнів на мікрогрупи. «Якщо всього цього не буде, то це буде рівень знання мови як у Радянському Союзі, коли масово вчили німецьку мову. Але учні вміли хіба перекладати зі словником, але розмовляти не могли». Якщо говорити про вивчення другої мови у школі, наприклад, німецької, іспанської чи французької, на які, починаючи з п'ятого класу виділяють дві години на тиждень, то на рік виходить 70 годин, а за сім років навчання у школі – майже п'ятсот навчальних годин. «Цього явно недостатньо і щоб мати якісні знання, батькам потрібно буде подбати про додаткові заняття, мовні курси чи репетитора», – каже С. Іваненко [1].

То ж коли ми заговоримо англійською мовою?

Перш за все, це залежить від рівня розвитку нашої держави. Як стверджує аналітик польського відділення організації Education First К. Спирідакіс, «рівень знання англійської мови сильно корелює із загальним рівнем розвитку країни. Дослідження <...> виразно показують прямий зв'язок між знанням англійської мови в даній країні та рівнем її суспільного і економічного розвитку. Вона наголошує на тому, що володіння іноземними мовами – це більші можливості не лише для бізнесу, але й для інтелектуального розвитку суспільства. Це, зокрема, глибина проникнення в інтернет, доступ до освіти, більший відсоток молоді, яка здобуває якісну освіту, вищий рівень працевлаштованості населення <...>» [5].

Згідно з даними організації Education First, серед 80 неангломовних країн Україна займає 47 місце за рівнем володіння англійською мовою, межуючи з Чилі, Бангладеш, Кубою та Панамою. Нас набагато випереджають поляки (11), румуни (17), угорці (19), чехи (20), словаки (21). Найвищий відсоток володіння англійською серед поляків віком 18-22 роки, які народилися і сформувалися в період євроінтеграції Польщі та серед 30-літніх, які активно реалізуються в професійній діяльності. Однією з причин мотивації до вивчення іноземних мов є безвізові закордонні поїздки в англомовні країни. З іншого боку, дітей сильно мотивують батьки [5].

Без сумніву, рівень розвитку держави підвищує мотивацію людей до вивчення іноземної мови. Жоден проголошений президентом чи парламентом рік вивчення англійської, німецької чи іншої європейської мови не сприятиме підвищенню рівня володіння іноземною мовою, якщо це питання не буде постійним пріоритетом державної політики.

Потреби суспільства вимагають зміни ставлення викладачів іноземних мов до викладання свого предмета. Домінантним у навчанні має стати комунікативний метод. Ми повинні відмовитися від вислуховування на екзаменах завчених учнями чи студентами тем. Їх потрібно замінити комунікацією на певну тему. В німецькомовних країнах, наприклад, навчають усного мовлення та письмової мови. В австрійських школах є предмет «Жива іноземна мова» (lebende Fremdsprache) (living foreign language). Забезпечити

високий рівень володіння іноземною мовою викладачі можуть завдяки інтерактивним методам, що передбачають використання технічних засобів навчання. Важливим елементом діяльності вчителя у школі повинні стати дитячі пісні, мультфільми, читання та інсценування казок. Зрештою, у методичних рекомендаціях щодо вивчення іноземної мови зазначено, що для повноцінного забезпечення навчального процесу вчитель може залучати додаткові засоби (аудіо/відео записи, дидактичні копіювальні матеріали, електронні носії інформації тощо) та активно використовувати такі види навчальної діяльності учнів на уроці, як розучування та відтворювання пісень, музичних римівок, лічилок, віршів, епізодів мультфільмів, адаптованих до умов навчання. Дитячі пісні та казки також повинні бути невід'ємним елементом і для студентів-германістів під час навчання на першому курсі. Адже це не тільки матеріал для вивчення фонетичного складу мови, збагачення словникового запасу, але й важлива лінгвокраїнознавча інформація, так звані фонові знання. За останні роки з'являється все більше сучасних (і не тільки закордонних) підручників, які є набагато ефективнішими, ніж застарілі кілька разів перевидані радянські.

На ринку послуг пропонуються різні швидкісні методи навчання іноземних мов. Існують різні очні та заочні курси. Останнім часом популярним став чотиритижневий курс вивчення іноземної мови Smart Lang шведа Ніколаса Лундіна. У всесвітньому павутинні повідомляється, що 75000 українців відмовилися від традиційних методів вивчення іноземних мов і приєдналися до методики Лундіна. Правда, аналогічне знаходимо на одному з німецькомовних сайтів, де мова йде вже про 75000 німців. Програму критикують на форумах. Очевидно, що цілком виправдано, адже пропонується вчити мову не більше 30 хвилин на день. За ці 30 хвилин гарантують опанування понад двохсот словосполучень, без жодних підручників, без занять, без стресу.

Однак, які б методи ми не брали, жоден із них не замінить вивчення незнайомих слів (не заучування слів, а їхнє використання у контексті), систему інтерактивних навчальних карток, пояснення граматичних конструкцій, виконання письмових вправ, ведення діалогів і т.і., тобто тих речей, які є

обов'язковими на заняттях у школі, на курсах, у виші. А найголовніше – наполегливої праці.

Одним із чинників, які впливають на високий рівень володіння іноземною мовою, є перегляд художніх фільмів. У Фінляндії, наприклад, англомовні фільми йдуть без дубляжу із субтитрами. Неабияку роль відіграє також участь у різноманітних мовних курсах, програмах обмінів між вітчизняними та закордонними школами.

Коли ж варто починати вивчення іноземної мови? Поліглот, галичанин С. Моргенштерн писав: «Сьогоднішні педагоги знають, що дитина може завиграшки вивчати багато мов, не завдаючи шкоди своєму мозку, і що починати треба якомога раніше» [4, с. 102].

Більшість батьків хочуть у початковій школі дати своїм дітям усе: іноземні мови, музику, танці, малювання. На превеликий жаль, це бажання у більшості з них обернено-пропорційне віковій дитини. Щоближче до завершення школи, то менше завзяття батьків допомагати дітям. Ще в древні часи євреї Вавилонії «...зробили ще дещо, на що сьогодні зважилися б лише відважні мислителі й вихователі людства: у Вавилоні юдеї просунулися так далеко, що коли в дітей починалися канікули, вони посилали до школи батьків, щоб ті теж чогось навчилися» [4, с. 103]. Лише тоді, коли батьки самі володітимуть іноземною мовою, вони зможуть усвідомити значення цього та й, зрештою, оцінити, чого ж їхня дитина навчилася в школі, адже це такий самий предмет, як математика чи історія.

Попри те, що для 25% жителів Європейського Союзу англійська мова як *lingua franca* є зрозумілою, ми не повинні забувати про німецьку, іспанську, французьку, мови потужних європейських держав-партнерів.

Отже, вивчення іноземної мови – важливий, важкий і відповідальний процес. Тільки цілеспрямована політика держави, школи і сім'ї може гарантувати оволодіння нею мотивованого молодого покоління.

Література

1. Друга іноземна мова: багатьом українським школам буде скрутно. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.dw.com/uk/друга-іноземна-мова-багатьом-українським-школам-буде-скрутно/a-17054173>.

2. Корнеева Л. И. Во времена СССР не ставилось задачи научить советского человека говорить на иностранном языке. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vo-vremena-sssr-ne-stavilos-zadachi-nauchit-sovetskogo-cheloveka-govorit-na-inostrannom-yazyke>.
3. Литовская М. Конструирование чужого или Учимся говорить по-английски. *Неприкосновенный запас*, 2008. №2(58).
4. Сома Моргенштерн. В інші часи. Юні літа в Східній Галичині / Сома Моргенштерн; пер. з нім. Галини Петросаняк. Чернівці: Книги XXI, 2019. 464 с.
5. Як знання англійської впливає на успішність країни. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.radiosvoboda.org/a/27384746.html>.

WIE VIEL TEMPORA VERTRÄGT DER DAF-UNTERRICHT?

Natalia Tkatschuk

Nationale Wasyl-Stefanyk-Vorkarpaten-Universität

(Iwano-Frankiwnsk, Ukraine)

Jeder, der Deutsch als Fremdsprache lehrt, kann es bestätigen, dass dem Thema der Verwendung deutscher Tempora⁴ im Unterricht eine große Aufmerksamkeit schenkt. In diesem Papier möchte ich auf die Gegenüberstellung eingehen der Darstellung des Systems der deutschen Tempora in der Duden-Grammatik einerseits und der Darstellung der deutschen Tempora in den Lehrwerken für DaF-Unterricht, die die Lernenden zum Erwerb der Niveaus A1–B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens führen, andererseits. Mein Ziel ist es, zu schauen, in welchem Umfang die Lehrwerke für den DaF-Unterricht das Material der Duden-Grammatik wiedergeben.

Zuerst zur Duden-Grammatik: Bei der Darstellung von Verwendung der indikativischen Tempora hat die Duden-Grammatik zwei Tempusgruppen: Zur Tempusgruppe I gehören Präsens, Präsensperfekt, Futur und Futurperfekt, die Tempusgruppe II bilden Präteritum und Präteritumperfekt.

Aus der Tempusgruppe I werden dem *Präsens* als Grundtempus (i) Gegenwartsbezug, (ii) Zukunftsbezug und (iii) Vergangenheitsbezug zugewiesen. Das *Präsensperfekt* wird als Vorzeitigkeitstempus im Verhältnis zum Präsens

⁴ Hier verwende ich den und rede vom Begriff „Tempus/Tempora“ als traditionellen, bekannten, eingebürgerten Begriff der Zeitreferenz. Dabei weise ich darauf hin, dass ich der Ansicht bin – die Gründe dafür sind in meiner Doktorarbeit erläutert worden – dass nicht ein Tempus sondern eine temporale Konstruktion als Träger der temporalen Bedeutung betrachtet werden muss. Siehe: Natalia Tkatschuk *Zeit ohne Tempus. Temporale Interpretation satzwertiger Infinitive in der deutschen Gegenwartssprache*. Stauffenburg Verlag 2011.

betrachtet. Das Vollverbgeschehen wird als vorzeitig (vollzogen) präsentiert relativ zu einem Orientierungszeitpunkt, der in Übereinstimmung mit der Funktion des einfachen Präsens festgelegt ist. Das **Futur** hat den Zukunftsbezug (als Tempusform), Gegenwartsbezug (als modales Futur) und dient spiegelbildlich zum rückschauenden Präsensperfekt der Vorschau von einem vergangenen Zeitpunkt aus. Das **Futurperfekt** dient als Vorzeitigkeitstempus zum einfachen Futur. Aus der Tempusgruppe II bezieht man sich mit **Präteritum** als Grundtempus im typischen Fall auf einzelne oder wiederkehrende Geschehnisse, die durch Temporaladverbialien oder allgemeinen Zusammenhang einer bestimmten Zeit in der Vergangenheit zugewiesen werden. Das **Präteritumperfekt** stellt ein Geschehen als vorzeitig (abgeschlossen) dar mit Bezug auf eine bestimmte Zeit oder ein bestimmtes Geschehen in der Vergangenheit.

Für die Darstellung von den Tempora in den Lehrwerken für den DaF-Unterricht für Erwachsene habe ich drei Lehrwerke gewählt: (i) das Lehrwerk „*Berliner Platz neu*“; (ii) das Lehrwerk „*Deutsch als Zweitsprache. Pluspunkt Deutsch*“ und (iii) das Lehrwerk „*DaF kompakt A1 – B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*“

Nach dem Vergleich dieser Lehrwerke in Bezug auf die Darstellung von Tempora kann man zusammenfassend sagen, dass es sich einige Strategien bei der Darstellung der deutschen Tempora in den genannten Lehrwerken ergeben können:

- (i) Man stellt das Präsens und das Perfekt dar, als gegenüberstehende Tempora für die Gegenwart und die Vergangenheit dar, was der Darstellung Präsens vs. Präsensperfekt entsprechen würde, und man präsentiert Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt als zusammenhängende Tempora für die Vergangenheit;
- (ii) Man präsentiert in einem Schritt das Präsens für Gegenwärtiges und Zukünftiges, Präteritum von „*haben/sein*“ und das Perfekt als die meist gebräuchlichsten Tempora.

Dies würde die Darstellung des Präsens in der Duden-Grammatik widerspiegeln. Obwohl sowohl Perfekt als auch Futur I zusammengesetzte Tempora sind, wird dem Perfekt mehr Bedeutung zugewiesen als dem Futur I.

Die Verwendung des Präsens für Vergangenes kommt nicht vor. Das Futurperfekt wird als Tempus nicht dargestellt.

Diese Strategien sprechen dafür, dass der DaF-Unterricht die Lerner eher auf die Verwendung der gesprochenen und nicht der geschriebenen deutschen Sprache vorbereiten soll.

Dafür spricht:

- (i) die Darstellung von Präsens, Präteritum von „haben/sein“ und Perfekt in dieser Reihenfolge, was nicht der Darstellung in der Duden-Grammatik entspricht;
- (ii) die Darstellung vom Präteritum von „haben/sein“ direkt nach der Darstellung von Präsens, was auf das Üben von den gebräuchlichsten Verben des Deutschen bei ihrer Verwendung für die Gegenwart und für die Vergangenheit hindeutet.
- (iii) Das Fehlen der Darstellung vom Futurperfekt (auch z.B. im Lehrwerk „Aspekte“ für die Niveaus B2 und C1).

Literatur

1. *Berliner Platz 1 NEU: Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch*. Christiane Lemcke, Lutz Rohrmann, Theo Scherling. Langenscheidt, 2013.
2. Duden. *Die Grammatik*. Band 8, überarbeitete Auflage, Mannheim et al.: Dudenverlag, 2014.
3. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Lernen, lehren, beurteilen*. Niveau A1, A2, B1, B2. Langenscheidt, 2001.
4. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*. Carola Surkamp (Hrsg.), 2, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 2017.
5. *Pluspunkt Deutsch · Der Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache*, Friederike Jin, Joachim Schotte. Cornelsen Verlag, 2009.
6. Tkatschuk, N. *Zeit ohne Tempus. Zur temporalen Interpretation satzwertiger Infinitive im Deutschen*. Studien zur Deutschen Grammatik. Band 80. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 2011.

TEACHING PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Olga Trotsenko, Olha Bilyk

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

There is now almost universal recognition that the quality of teaching is crucial in social and economic development of every country. Therefore, special attention is

given to foreign language learning and teaching. According to the conceptual principles of the New Ukrainian School a new generation teacher should be motivated and enjoy freedom of creativity and professional development, moreover, children have to be taught to cope with stress and tension. Educational problems should be resolved in an atmosphere of psychological comfort and support [1, p.11].

To meet the above mentioned requirements pre-service foreign language teachers should have deep understanding of various psychological aspects which may help them solve many key problems in their future work: to find a proper method of teaching in a target learners' group; to provide high motivation in foreign language mastering; to overcome so called "barriers" appearing in the process of foreign language learning.

According to the new Methodology curriculum designed within the framework of the joint project of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the British Council Ukraine "New Generation School Teacher" pre-service foreign language teachers study the unit "Psychological Factors in Language Learning". The unit consists of nine sessions covering such essential aspects as affective factors in language learning, motivation, learners' types, learning styles, cognitive factors in language learning, learning strategies, Bloom's taxonomy, age and language learning.

Each session is arranged to reflect the learning progression that students make on their way from being language learners to becoming language teachers. In methodology classes pre-service foreign language teachers have an opportunity for developing such essential life skills as: intercultural awareness, communication skills, teamwork skills, time management skills, critical thinking skills, problem solving skills, information literacy and creativity. To develop these life skills, modern ways of learning and teaching such as task-based learning, case study and problem solving are introduced.

Each session contains detailed objectives and a set of interactive activities aimed at students' reflection on their own experience of language learning, introducing them to the topic, developing communication skills, etc. The procedure of such a type of methodology class may be presented by means of the description of one of the sessions. We will focus on motivation, as "understanding the motivation of

students and playing a part in enhancing that motivation is surely one of the most rewarding aspects of being a teacher” [2, p.120].

The plan of the methodology class dealing with the topic “Motivation” consists of six tasks, the allocated time is 80 minutes. The procedure is the following:

1. Task “Think – pair – share” is aimed at students’ discussion and sharing their ideas concerning such aspects as their understanding of the terms “motivation” and “a motivated student”, factors which have an influence on motivation, ways of creating, fostering and maintaining motivation. Students work in pairs with their groupmates and share the results of their discussion.
2. Task “Buzz-group lecture” is meant for fostering participants’ interaction with both content and people. Students are divided into groups (containing 3-4 people) and are given small texts about types of motivation and different approaches to the understanding of motivation. Within their buzz groups, participants summarize main points and then get the Handout with the matching task, which aims at consolidation of the material described in the texts. When the task is done, students share their answers with the group.
3. Task “Stages of Motivation” raises students’ awareness of process-oriented approach to the motivation. Students are shown the cartoon about the stages of motivation. Individually they have to recall their own example of some motivational situation defining its stages and then share results in the class.
4. Task “Matching the components of motivational teaching practice” enables the students to analyze a teacher’s motivational activity on the lesson and is held in groups of 4 and suggests participants to make a list of important components of motivational teaching practice and present them in the class. Then students are given the Handout in which they are to match the suggested motivational strategies to the appropriate group (after Dornei Zoltan, 2001).
5. Task “Case study: analyses of a motivational behavior” gets participants to analyze effective teaching motivational behavior. In pairs, students are given the task to analyze the situations described in case-study cards and share their ideas with groupmates.

6. On round-up stage, the students individually reflect on what they have learnt in the session and give the example of effective motivational activities, which they would suggest for an English lesson as future teachers.

If students' work on all the stages of the lesson is effective, they will acknowledge the influence of motivational factors on the effectiveness of foreign language learning and teaching. Moreover, on the basis of their own experience and background knowledge they will be able to create psychologically favorable atmosphere in the class.

References

1. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
2. Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*: Cambridge University Press.

МЕТОДИКА ТА СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Оксана Трухан

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Основні пріоритети інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми проблемами над спеціальною активно вивчаються та аналізуються педагогами, батьками та самими учнями в Україні та зарубіжних країнах. Проте, це питання далеко неоднозначне. Цікавим є новий, гуманніший і більш демократичний підхід до цієї теми – зміщення акценту від психо-фізичних порушень учнів до надання їм підтримки. *“Інклюзивне навчання має охоплювати всіх дітей, а не лише дітей з особливими освітніми потребами”*, – зауважує наукова співробітниця Інституту спеціальної педагогіки Інна Луценко [1]. Таким чином, акцент робиться на тому, що будь-яка людина в певний час може почати потребувати допомоги – інклюзивного підходу.

Отже, що ж таке інклюзивне навчання? Це *“система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників”* [3]. *І вперше саме в основному*

законі держави наголошується на пріоритетній реалізації “спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей”. Особистісно орієнтоване навчання, в якому може реалізуватися кожна дитина, стає першочерговим. Медична модель розуміння особливостей людини поступається місцем перед соціальною. “Немає дітей, яких неможливо навчити – є неправильно підібрані цілі й методики”, – влучно зауважила Ольга Семко, укладачка онлайн-курсу з інклюзивної освіти [2]. Вона переконана, що, насамперед, треба бути етичними і методичними.

Інше значуще завдання сучасної школи – формування комунікативної та соціокультурної компетенцій з метою задоволення освітніх потреб. Модернізація освітньої системи, розвиток інклюзивного підходу до навчання вимагають пошуку нових рішень щодо навчання усіх шкільних предметів та іноземної мови зокрема. Стандарти сьогодення вимагають, щоб учні із ООП вивчали іноземну мову й активно використовували її у процесі навчання. Різноманітні методики навчання допомагають школярам здобувати нові знання, формувати загальні та спеціальні компетенції, зокрема соціокультурну компетенцію, що сприяє соціалізації дітей з особливими потребами.

Слід наголосити, що розвиток мови має бути спільною відповідальністю. Це означає, що вчителі, які викладають інші предмети, також повинні докладати зусиль для удосконалення мовних навичок, де це можливо. Батькам необхідно створити сприятливу атмосферу для учнів, щоб покращити мовну компетенцію ООП. Цікавими для нас виявилися поради словацької дослідниці Іванни Цімерманової, яка активно вивчає дану проблематику [4]. Ми вважаємо доцільним послуговуватись рекомендаціями, які вона надає після проведення практичних розвідок:

- варто демонструвати максимальну колаборацію;
- брати до уваги індивідуальний темп та режим роботи учня;
- використовувати мультисенсорний підхід, поєднувати візуалізацію та вербалізацію;
- чергувати комунікацію із фізичними вправами;

- обов'язково закріплювати нові граматичні структури в усних мовленнєвих вправах;
- нову лексику тренувати у фразях;
- віддавати перевагу усному мовленню;
- використовувати той самий шрифт і тип літер;
- текст повинен розміщуватись лінійно, а не у вигляді колонок;
- не рекомендується практикувати дослівний переклад;
- застосовувати глобальний метод у навчанні читання;
- використовувати аудіо записи для тренування правильної вимови.

Ще одним важливим чинником є обрання вірної тактики на етапі оцінювання. Тут необхідно брати до уваги психологічні особливості дітей у рамках інклюзії. Оскільки саме цей етап може відігравати ключову роль, психологи рекомендують:

- не оцінювати учнів у присутності інших дітей;
- оцінювати відразу після заняття, дотримуватись регулярності;
- надавати перевагу усному опитуванню, використовуючи скеровуючі запитання;
- уникати опитування посередині класу;
- не оцінювати каліграфію;
- фокусуватись на змісті, а не на формі;
- бали та оцінки у формі чисел супроводжувати усною аргументацією;
- використовувати різні додаткові методи схвалення – оплески, обійми.

Отже, підводячи підсумки нашої розвідки, варто наголосити, що успішне вивчення іноземної мови в рамках інклюзивної освіти – спільна діяльність вчителів, асистентів, психологів, батьків. Оскільки володіння хоча б однією іноземною мовою є необхідною умовою майбутньої успішної професійної діяльності, впровадження нових адаптованих методик та стратегій – необхідна умова для ефективного навчання в ООП.

Література

1. Луценко І. В. Кілька неочевидних тез про інклюзивну освіту. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/kilka-neochevydnyh-tez-pro-inklyuzyvnu-osvitu/>
2. Семко О. Немає дітей, яких не можливо навчити. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/ukladachka-kursu-z-inklyuziyi-nemaye-ditej-yakyh-nemozhlyvo-navchyty-ye-nepravylno-pidibrani-tsili-j-metodyky/>
3. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Cimermanova, I. English language pre-service and in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards integration of students with learning difficulties. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.progressiveteacher.in/english-as-a-second-language-esl-for-inclusive-education/>

НОВА ПРОГРАМА З МЕТОДИКИ І ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія Тучина

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
(м. Харків, Україна)

Реформування освіти на компетентнісних засадах потребує підготовки висококваліфікованих кадрів, які усвідомлюють необхідність змін, розуміють, які саме зміни потрібні, знають і вміють втілювати інноваційні ідеї у педагогічний процес, тобто, стають рушійною силою таких змін. Саме це є головною метою впровадження нової програми з методики навчання англійської мови, розробленої в рамках спільного проекту МОН України і Британської Ради.

Програма передбачає суттєві зміни у змісті курсу, збалансоване поєднання теорії і практики з головним фокусом на формування практичних умінь, введення нових тем й інтерпретацію традиційних тем згідно із викликами сучасності. Змінюється організація курсу, починаючи від відмови від лекцій і семінарів у традиційному форматі, перетворенню занять у творчі майстерні за рахунок використання інтерактивних форм роботи і перебудови педагогічної практики, яка починається ще з другого курсу і передбачає виконання конкретних завдань під час педагогічних спостережень, практики в ролі помічника вчителя і, вже на четвертому курсі, самостійне проведення уроків.

Розглянемо, як впровадження нової програми впливає на процес проведення занять із практичного курсу англійської мови, які покликані стати ще одним джерелом розвитку професійно-методичної компетентності

студентів. Питання підвищення професійної орієнтованості таких занять розглядалося неодноразово, але здебільшого у фокусі досліджень було навчання іноземних мов за професійним спрямуванням на нефілологічних факультетах або наводилися поради щодо використання рольових ігор і вправ, що імітують роботу вчителя на уроці. Подібні вправи і рекомендації можна, наприклад, знайти у доволі невеликій кількості ще у підручниках з практичного курсу англійської мови, виданих під редакцією професора В.Д. Аракіна у другій половині минулого сторіччя. На практиці професіоналізація занять нерідко зводилася до того, що студенти отримували певний зразок педагогічних дій і пізніше імітували його під час власної педагогічної діяльності або відмовлялися від цього, оскільки не були повністю задоволені запропонованою моделлю.

Що змінюється завдяки впровадженню нової програми?

По-перше, переважна більшість викладачів, задіяних у розробці і впровадженні проекту, одночасно проводять практичні заняття з англійської мови у свої університетах і керують педагогічною практикою студентів, тобто втілюють ідеї проекту, працюючи на цих ділянках.

По-друге, в рамках проекту чимало викладачів практичного курсу англійської мови долучилися до його розробки і впровадження, мали змогу пройти тренінг під час зимових і літніх шкіл, організованих Британською Радою, ознайомитися із новими методами і прийомами навчання. Відповідно, у таких викладачів дещо змінилося розуміння сутності навчального процесу і ролі студентів і викладачів у ньому, в свою чергу, це віддзеркалилося на їх практичних заняттях. Про це свідчать дані взаємовідвідувань, відгуки студентів і самоаналіз самих викладачів.

По-третє, на засіданнях науково-методичного семінару, Ради факультету чи кафедр стали частіше розглядатися питання методичного характеру, відбуватися обмін практичним досвідом, інформацією із різних новітніх джерел. Слід наголосити на змінах у ставленні викладачів і у самому характері обговорень: все менше стало резолюцій на кшталт «Інформацію взяти до уваги», все більше конкретних планів і дієвих кроків щодо їх здійснення.

По-четверте, той факт, що студенти постійно отримують завдання, пов'язані з рефлексією щодо власного навчання, стимулює викладачів до демонстрації нової моделі проведення занять, використання інноваційних методик. Дані, отримані під час опитування викладачів факультету іноземної філології ХНПУ імені Г.С. Сковороди, свідчать, що більшість викладачів розглядає впровадження нової програми з методики навчання іноземних мов як певний виклик і змушені більше працювати над підвищенням власної педагогічної майстерності (72 % опитаних). Певна частка викладачів переживає неприємні відчуття від того, що постійно знаходяться під спостережливим оком студентів, яких заохочують до рефлексії і озброюють різноманітними інструментами для спостереження (16 %). Лише невелика частка викладачів вважає, що впровадження нової програми не має до них безпосереднього відношення, оскільки вони викладають лінгвістичні дисципліни (12 %). Остання точка зору була нещодавно, на жаль, традиційно розповсюдженою, але зменшення частки викладачів, які її поділяють зараз, теж є свідченням щодо позитивних змін, які відбуваються завдяки проекту. Навіть ті викладачі, які раніше підсвідомо відчували, що як викладачі філологічних дисциплін вони стоять дещо осторонь методичних інновацій (у 2014 році таких було 28 відсотків), виявили неабияку зацікавленість і визнали, що їх робота суттєво змінюється при застосуванні тих підходів і прийомів, що покладені в основу експериментальної програми з методики.

По-п'яте, дещо підвищилась ефективність взаємовідвідувань і обговорень їх результатів за рахунок того, що спостереження тих, хто відвідує заняття колег, стали більш сфокусованими і, відповідно, надавали більше матеріалу для конструктивних пропозицій щодо поліпшення якості викладання і, таким чином, здійснювали більший вплив як на викладачів, які проводили заняття, так і на подальшу роботу самих відвідувачів.

По-шосте, у межах циклових комісій і однієї кафедри або різних кафедр факультету почали стихійно утворюватися тимчасові творчі угруповання викладачів, зацікавлених у розв'язанні певного методичного питання і налаштованих на пошук рішення шляхом сумісної роботи. Виникнення

подібних ініціатив є ще одним позитивним моментом впровадження нової програми з методики навчання англійської мови.

Помічені зміни у практиці викладання вказують на те, що значущість проекту виходить далеко за його межі і надає поштовх до позитивних змін у різних ланках процесу додипломної підготовки вчителів англійської мови, в тому числі в організації викладання практичного курсу англійської мови і професійному розвитку викладачів університетів.

КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВ

Ольга Українська

Київський національний лінгвістичний університет

(м. Київ, Україна)

Головною метою контролю методичної контрольно-оцінювальної компетентності (МКОК) у майбутніх викладачів англійської та французької мов є встановити рівень її сформованості у магістрантів, при цьому визначити співвідношення між їхнім вихідним та досягнутим рівнем МКОК. Вихідний рівень сформованості МКОК включає так звані залишкові знання із контролю та оцінювання, здобуті студентами на молодших курсах у межах дисципліни «Методика викладання іноземних мов у середній школі» та педагогічної практики, а також певний рівень їх компетентності у виконанні контрольних завдань; встановлюється під час попереднього контролю на початку спецкурсу за допомогою тестового та творчого завдань. Досягнутий рівень МКОК є рівень сформованості цільової компетентності у процесі вивчення магістрантами спецкурсу з контролю та оцінювання. У свою чергу, досягнутий рівень співвідноситься із запланованим рівнем, визначеним на основі аналізу реальних потреб та професійних функцій викладача, але з урахуванням вікових особливостей студентів та наявного в них обмеженого професійного досвіду.

Отримані результати якісно організованого контролю дозволяють здійснювати об'єктивне оцінювання навчальних досягнень студентів та

надавати їм своєчасний зворотній зв'язок для здійснення самокорегування та планування подальшого розвитку цільових навичок та умінь. Окрім цього, за результатами контролю перевіряється ефективність обсягу, послідовності та типів обраних засобів навчання, що уможливорює вносити зміни у разі потреби для підвищення ефективності методики формування МКОК.

Контроль сформованості МКОК реалізується у таких його *видах*: поточному, рубіжному (тематичному, модульному) та підсумковому. У рубіжному контролі здійснюється перевірка оволодіння методичною підкомпетентністю із контролю та оцінювання окремих видів мовленнєвої діяльності. Підсумковий контроль проводиться наприкінці спецкурсу у формі практичного (творчого) завдання, тесту та усного іспиту.

За *формою* контроль МКОК може бути індивідуальним, парним, груповим та фронтальним. Індивідуально пропонуємо перевіряти знання з контролю та оцінювання. Також здійснюється індивідуальний контроль якості кінцевого продукту, створеного кожним окремим студентом, а саме: контрольні завдання з кожного виду мовленнєвої діяльності, шкали для оцінювання власних завдань із говоріння та письма. Парний та груповий контроль дозволяють оцінити ефективність роботи студентів у парах та міні-групах над удосконаленням розроблених ними завдань та ефективність їхнього взаємоконтролю. Усний фронтальний контроль передбачає серію логічно пов'язаних між собою запитань стосовно конкретного явища / проблеми для закріплення матеріалу. На кожному занятті викладач здійснює спостереження за роботою в аудиторії для своєчасного коригування не лише діяльності студентів, а й своєї власної.

Основним *об'єктом* контролю виступає готовність майбутніх викладачів до здійснення контрольно-оцінювальної діяльності, що конкретизується у методичних знаннях, навичках та вміннях із контролю та оцінювання, специфічних для кожної окремої методичної контрольно-оцінювальної підкомпетентності з контролю та оцінювання читання, аудіювання, говоріння, письма, які є структурними елементами структури МКОК. Для оцінювання беруться до уваги якісні та кількісні показники, наприклад, доцільність обраного формату, відповідність контрольного завдання цільовому об'єкту

контролю, зрозумілість інструкції до завдання, коректність адаптації автентичного тексту, деталізація дескриптору шкали оцінювання, кількість запитань до тексту.

Як *засоби контролю* використовуються тестові завдання, усні запитання та творчі навчально-методичні завдання залежно від об'єкту контролю.

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ

Анна Умінська

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку компетентних фахівців на рівні світових стандартів, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці. Зазначене є можливим лише за відповідної організації й модернізації змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, упровадження нових форм і методів підвищення професійного рівня сучасного вчителя іноземної мови, формування потреби в постійному поповненні знань, удосконаленні наявних умінь та навичок, що передбачає запровадження рефлексивного компонента до складу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

З огляду на це, формування рефлексивної культури стає невід'ємною складовою професійного навчання у ВНЗ, оскільки забезпечує розвиток навичок самостійної діяльності майбутнього вчителя: здійснення самоаналізу професійної діяльності та діяльності потенційних колег, визначення власних цілей професійного розвитку та їх реалізацію, подолання стереотипів професійно-педагогічної діяльності тощо.

Важливою умовою розвитку рефлексивної культури майбутніх учителів іноземної мови є формування у них готовності самостійно працювати над

розвитком необхідних рефлексивних навичок та вмій, не дарма «навчання впродовж життя» є ключовою компетентністю майбутнього вчителя. Тому процес навчання повинен вмотивовувати студентів до самостійного і активного здійснення навчальної діяльності, свідомої оцінки власного рефлексивного досвіду і, в разі необхідності, свідомої його корекції. Зважаючи на зазначене, основою професійної підготовки конкурентоспроможного майбутнього вчителя іноземної мови ХХІ століття, має стати автономне формування рефлексивної культури.

Принципи автономного навчання були описані ще в середині ХVІІІ століття М. Монтесорі і П. Френе й надалі розроблені в сучасній педагогічній літературі (Г.О. Китайгородська, О.М. Леонтьєв, Є.М. Соловова, Дж. Фрібель (J.J.M. Friebel), Д. Нунан (D. Nunan)). Практика засвідчує, що питання про необхідність підсилення ступеню автономії учнів та студентів є актуальним, оскільки після вступу до університету деякі студенти не спроможні вирішувати університетські навчальні задачі і демонструють незадовільні результати навчання. Тому в контексті формування рефлексивної культури автономне навчання ставить перед студентами задачі критичної рефлексії, самостійної організації навчальної діяльності, розвитку когнітивних здібностей до самоконтролю і самооцінки.

Формування рефлексивної культури в умовах автономного навчання спирається на використання низки методів, які підвищують активність і самостійність студентів, серед яких вчені виділяють наступні:

- метод проблемного викладу, спрямований на формування викладачем пізнавальної задачі, безпосередньо перед викладенням матеріалу з метою порівняння позицій та підходів, їх аналізу, визначаючи шлях вирішення поставленої задачі;
- частково-пошуковий метод, який передбачає організацію активного пошуку вирішення педагогічних задач (або самостійно сформульованих) пізнавальних задач;
- дослідницький метод, який передбачає, що після постановки низки проблем і задач, стисло усного або письмового надання інструкцій,

студенти самостійно здійснюють вивчення літератури, джерел, виконують інші пошукові дії [1].

Результатом навчального процесу в такому контексті є поступове накопичення особистісного досвіду взаємодії з рефлексивною культурою, одним з основних елементів якої є самоконтроль. Таким чином, викладач перестає бути модератором навчального процесу, а майбутні вчителі самостійно визначають, яким чином вони повинні досягти поставленої мети, які матеріали можуть бути використані, які методи при цьому є доречними, яким чином розподілити час і як здійснювати самоконтроль [4, с. 28].

Наш досвід роботи у ВНЗ показує, що в межах автономного навчання, ефективним є аналіз нестандартних педагогічних задач, що сприяє формуванню таких ключових компетентностей майбутнього вчителя іноземної мови як: ідентифікація практичних проблем, їх формулювання, трансформація проблеми у форму задачі, співвідношення з контекстом отриманої системи знань, аналіз і оцінка результатів [3, с.18]. Тому в процесі проектування самостійної роботи студентів, необхідно спиратися на таку систему дій, яка передбачає послідовне дотримання логіки вирішення педагогічної задачі: аналіз ситуації; постановку задачі, її вирішення, доказ правильності рішення. Такий підхід сприяє підготовці майбутніх учителів до контексту професійної діяльності.

З огляду на зазначене, автономне формування рефлексивної культури в контексті автономного навчання забезпечує самовизначення і самореалізацію майбутнього вчителя, формування його рефлексивного мислення та рефлексивної позиції.

Література

1. Григорьева Е. Я., Малеева Е.А. Автономия учащихся как принцип организации обучения иностранным языкам. *Современные проблемы науки и образования*, 2014. № 2; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12621>
2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. Москва: Издательство Московского университета, 1986. 175 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
4. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : [навчальний посібник] / За заг. ред. С. П. Бондар. Рівне, Редакційно-видавничий центр «Тетіс» Міжнародного університету «РЕГІ», 2003. 200 с.

ПРАКТИКА *COMPRÉHENSION ORALE* НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Людмила Цюпа

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(м. Івано-Франківськ, Україна)

Знання іноземної мови не може бути достатнім без формування компетенції аудіювання, тобто розуміння сприйнятого на слух усного мовлення, що є однією із пріоритетних вимог сучасного суспільства, а, отже, і викладання її на факультетах іноземних мов. Аудіювання є активним процесом, який здійснюється на основі передбачення того, що буде сказано [1, с. 224]. Термін був запроваджений американським психологом Дж. Брауном і в методичній літературі України з'явився у 60-х роках ХХ ст. Хоча питання навчання аудіювання висвітлені у працях багатьох лінгвістів (І. Бім, М. Вайсбурд, В. Ільїна, І. Зимня та ін.), однак саме оволодіння цією компетенцією за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [2] та за програмою із французької мови для професійного спілкування (мінімально прийнятий рівень володіння мовою для бакалавра – B2) вимагає практичної апробації та практичних рекомендацій. Пропонуємо одну зі стратегій щодо організації цього виду навчання на практичних заняттях із французької мови.

Надалі називатимемо компетенцію аудіювання **compréhension orale (CO)** і розглядатимемо її, по-перше, як поступове набуття навичок слухання, а, по-друге, як розуміння усних автентичних висловлювань та текстів. Загальновідомо, що чим більше носіїв мови – жінок, чоловіків, дітей – буде чути студент, тим легше він адаптується до індивідуальної манери мовлення [3, с. 152]. Для цих цілей кафедрою французької філології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника активно використовуються навчальні автентичні матеріали до підручників *Alter ego* (A1, A2 і B1, B2), *Génération* (A1, A2), *Le nouvel Édito* (B1, B2), *Vocabulaire en dialogues*, *Vocabulaire progressif du français* (A1, A2 і B1) видавництва *CLE International*. Дані методики містять диски з аудіо та відео матеріалами для навчання **CO**. Викладачі розробляють власні навчальні матеріали, використовуючи численні

навчальні сайти FLE, засоби масової інформації, пісні, оголошення тощо. Безперечно, що на першому етапі роботи з такими текстами студенти мають певні труднощі, однак, на заняттях проводиться робота з лексичними опорами на друкований варіант тексту. Поступово студенти вчаться розуміти природну мову носіїв, що робить процес навчання ефективнішим.

Існує практика прослуховування текстів двічі або й тричі та виконання вправ після кожного з прослуховувань. Але перш ніж приступити до **CO**, є попередній етап – *le pré écoute* (підготовча робота), коли необхідно звернути увагу на суттєві елементи: мовну форму, акустичні сигнали, які можуть допомогти їм передбачити значення специфічної лексики; презентацію мети роботи; мобілізацію знань студентів відповідно до теми, контексту; формулювання студентами питання дослідження та гіпотез тощо.

Після першого прослуховування виконуємо вправи, спрямовані на загальний зміст (тема, основні події, вчинки, дії персонажів, результат, відношення автора до діючих осіб та ін.), наприклад: *Qui parle à qui? Combien de personnes parlent? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants? Quel âge peuvent-ils avoir? Où se passe la situation: dans la rue, à la terrasse d'un café, en classe, dans une école? Est-ce qu'il y a des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue...) qui aident à comprendre où ils sont? De quoi parle-t-on? Quand la situation se déroule-t-elle? A quel moment de la journée ou de la semaine? Quel registre de langue utilise-t-on?*

Під час повторного прослуховування студенти перевіряють свої гіпотези і відповідають на питання щодо структурування тексту. Для цього використовуються маркери – показники структурування. Наприклад, коли студенти чують маркер *d'abord* (спочатку), вони очікують хронологічної послідовності з *ensuite* (потім), *après* (після). Ця фаза активного прослуховування допоможе уточнити зміст, а також навчить оперувати допоміжними словами: *d'une part, d'autre part, ensuite*; хронологічними маркерами: *d'abord, ensuite, puis, enfin*; опозиційними вставками: *mais, malgré, en dépit de, au contraire*; причинними та наслідковими твердженнями: *en effet, étant donné que*. На цьому етапі використовуються такі типи вправ, як *des*

questionnaires à choix multiples (QCM); des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas; des tableaux à compléter; des exercices de classement; des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC); des questionnaires ouverts та ін.

Отже, важливо обрати тексти для навчання СО за відповідною темою, доступністю та мовною формою. На початковому етапі краще привчати студентів сприймати текст глобально, орієнтуючись на усвідомлення загального змісту, не намагаючись почути кожне слово і не звертаючи особливої уваги на окремі фрази або навіть частини аудіо тексту, які були пропущені або залишилися незрозумілими. При досягненні на початковому етапі рівня, коли студенти без особливих труднощів розуміють більшість аудіо текстів у цілому, вже на основному етапі можна ставити завдання щодо детального розуміння аудіо матеріалів. Це означає, що студенти старших курсів повинні чути й розуміти кожне слово, а, отже, можуть відтворити деталі прослуханого тексту. Завдання для перевірки розуміння прослуханого тексту можуть містити вправи на виявлення деталей, певних нюансів тексту. Це вимагає подальшої практичної апробації та вироблення відповідних стратегій.

Література

1. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: монография. Москва: Высшая школа, 1982. 374 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Cicurel, F. «La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant». *Le français dans le monde: Recherches et applications (Les interactions en classe)*. 2005. P. 145–164.

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Вікторія Чернова

Запорізький національний університет

(м. Запоріжжя, Україна)

Активний розвиток реформ в Україні, зміни у соціально-економічному житті суспільства вимагають від сучасного здобувача освіти розвитку професійної компетентності. Однією з її складових, яка характерна для представників усіх професій, є іншомовна компетентність.

Особливості викладання іноземних мов у студентів немовних спеціальностей (у психологів зокрема) досі є недостатньо висвітленою темою, що зумовлює **актуальність дослідження**.

Метою роботи є обґрунтування вивчення іноземної мови студентами-психологами як складової розвитку загальної професійної компетентності.

Наразі не існує чіткого та єдиного визначення, що таке професійна компетентність. Дозволимо собі представити найбільш повне, на наш погляд, визначення авторства Т. Герлянд, яка розглядає професійну компетентність у комплексі її видів, а саме як:

- «<...> спеціальну (або діяльнісну) компетентність (характеризує оволодіння певною діяльністю на високому професіональному рівні та включає у себе не тільки наявність спеціальних знань, але і вміння застосування їх на практиці);

- соціальну компетентність (володіння способами спільної діяльності та співробітництва, прийнятими прийомами професійного спілкування);

- особистісну компетентність (оволодіння способами самовираження та саморозвитку, здатність планувати робітникові власну професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити назрілу проблему);

- індивідуальну компетентність (володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного зросту, наявність стійкої професійної мотивації тощо)» [1].

Таким чином, відштовхуючись від цього визначення, спробуємо з'ясувати, яке місце належить вивченню іноземної мови у контексті розвитку професійної компетентності психолога. У першу чергу, звернемо увагу на діяльнісну компетентність як таку, що є надважливою для майбутнього фахівця. Наголосимо, що освіта психолога не завершується тільки випуском із вишу та отриманням базових знань із навчальної програми, адже йому необхідно обрати подальшу спеціалізацію та шукати можливості (програми, тренінги, воркшопи, курси тощо) для розвитку своїх професійних вмінь. В інакшому випадку представники цього фаху не можуть розраховувати на гідний рівень визнань серед клієнтів і колег. Іншомовною компетентністю у цьому ключі є не тільки

існування загального рівня знань іноземної мови у студента, але і вміння вести усвідомлений діалог, а також оперувати великою кількістю професійних термінів. Володіння іноземними мовами значно підвищує шанси психолога на отримання нових знань, участь у програмах обміну досвідом, можливість робити внесок у світові наукові та професійні здобутки.

З останнього, до речі, слідє і соціальна компетентність, якої неможливо досягти при співпраці з представниками міжнародного психологічного ком'юніті без спеціальних навиків володіння іноземною мовою.

Особистісна та індивідуальна компетентності теж підв'язані до пошуку можливостей професійного зросту, спілкування та обміну досвідом із колегами. На нашу думку, у цьому контексті володіння іноземними мовами дозволить попередити або зруйнувати комплекс меншовартості, який може виникнути на тлі усвідомлення переваг більш досвідчених професіоналів.

Отже, питання вивчення іноземної мови студентами психологами є актуальним та потребує спеціального компетентнісного підходу. Для досягнення результативності необхідно підвищувати мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, спиратися на професіональну лексику та розвивати комунікативні навички. У зв'язку з цим, зазначимо, що ця тема потребує більш детальних і широких досліджень, а також підвищеної уваги з боку як викладачів іноземної мови, так і представників факультетів психології.

Література

1. Герлянд Т. Особливості формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Молодь і ринок*, 2011. №5. С. 55–58.

ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ

Олена Чехратова

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
(м. Харків, Україна)

У сучасній системі освіти України велика увага приділяється розвитку навчальної автономії учнів і студентів, що супроводжуються змінами у

підходах щодо планування і проведення занять, а також оцінюванні навчальних досягнень.

В умовах навчальної автономії, а саме здатності людини відповідати за власне навчання [2], одним з найважливіших вмінь, яким повинні оволодіти учні / студенти, стає вміння правильно визначити мету власного навчання. Особливого значення це набуває у вивченні іноземної мови, оскільки це безперервний процес, який триває протягом усього життя (Life-long Learning). Бажано, щоб спеціаліст будь-якої галузі, який володіє іноземною мовою, був здатен контролювати процес удосконалення власних комунікативних навичок, однією складовою яких є визначення цілі. Це складне завдання, оскільки раніше вчитель / викладач лише знайомив своїх підопічних з цілями заняття, не залучаючи дітей до процесу планування, аналізу, обговорення. Тому більшість учнів / студентів навіть не здогадуються наскільки важливо вміти правильно визначити цілі для отримання позитивних результатів у навчанні.

В першу чергу, постановка мети пов'язана з мотивацією, яка, в свою чергу, вважається інструментом, що допомагає зацікавитися, визначити послідовність виконання завдань, передбачати результати, розраховувати зусилля і отримати бажаний результат [1, с. 6]. Це означає, що людина, яка може чітко і правильно поставити перед собою навчальну мету, отримує своєрідне відчуття автономії, підвищує внутрішню мотивацію, створюючи власну ситуацію успіху. Більш того, отримавши бажаний результат, учень / студент розумітиме, що він слідував правильному навчальному курсу, якого слід продовжувати дотримуватися.

Визначення цілей пов'язане з попереднім навчальним досвідом, можливостями людини, а також навчальними навичками [3]. Часто студенти не вміють аналізувати власний досвід, а тому завдання постановки мети стає не тільки складним, а й мало результативним: якщо було обрано неправильний напрямок, то, скоріш за все, людина не отримає того, що очікувала. Звідси незадоволеність результатом, зниження зацікавленості і рівня успішності в цілому.

Учень / студент повинен розуміти важливість визначення мети навчання. Слідуючи обраному плану, діти швидше отримають максимальний результат і задоволення від навчання. Досягнення певної мети також підбадьорює студентів продовжувати свою роботу, не зупинятися на певному етапі та прагнути отримати більше. Надаючи змогу своїм підопічним обирати цілі самостійно, вчитель / викладач відкриває шлях до нових звершень, адже діти стають більш самовпевнені, отримують задоволення і можуть повірити у власні сили.

Але важливо розуміти, що існують різні види цілей, які підходять для різних видів завдань і робіт: цілі на майбутнє, безпосередні цілі, короткострокові і довгострокові цілі [4]. В залежності від мотивації і інтересів, студенти обирають те, що їх цікавить. Для того, щоб допомогти своїм підопічним, вчитель / викладач повинен не лише бути поряд на шляху отримання кінцевого результату, а й навчити аналізувати виконану роботу і робити висновки. Якщо студенту не вдалося досягти запланованого під час виконання попереднього завдання, викладач допомагає знайти причину невдачі: можливо проблема полягає у тому, що дитина переоцінила власні можливості, ресурси, обрала не правильний шлях виконання роботи. У такому випадку, наставник допомагає розібратися у проблемі, показати, що краще починати з більш простих завдань, розписати послідовний план для досягнення певної грандіозної мети. Важливо також знайти причину, чому шлях виконання роботи не дав очікуваних результатів, змінити модель поведінки або використовувати інші стратегії навчання.

У процесі визначення мети навчання учень / студент має пам'ятати, що цілі повинні бути чітко визначеними, досить складними, але посильними для виконання, повинні бути обмежені у часі. Найголовніше, діти повинні знати, що їх наставник завжди поряд і може надати необхідну допомогу.

Література

1. Dörnyei, Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155 p.
2. Nunan, D. Nine steps to learner autonomy. 2003. 12 p. (Symposium).
3. Pintrich, P. and D. Schunk. Motivation in education: theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

4. Zimmerman, B. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 2008. №45. P. 166–183.

**DISTINCTIONS BETWEEN UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGE IN
FORMATION OF THE LINGUISTIC COMPLEX
(CONSIDERED BY COMPONENT ANALYSIS)**

Viktoriiia Chubay

National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine)

In this work it have reviewed the questions of formation speech competence and ways of their formation. It had discovered features of grammatical categories of Ukrainian and English languages by the means of comparative analysis.

Formulation of the problem. When we have been learning Ukrainian as a foreign language, we encounter with the different of its lexical constructions and grammatical forms, whose makes its features and problems. One of the main problems is absence of the categories of significance and insignificance. English has a stable order of words but Ukrainian hasn't it. Modals verbs have been playing the main role in English grammar. In English, unlike Ukrainian, there is no category of cases and the management of words happens through the verb prepositions.

Analysis of recent research and publications founded on publications, texts, dialects, explanatory dictionaries, riddles and phrasal complex. Most researches indicate that linguistic competence has understood through the ability to use formal means to create grammatically correct and meaningful expressions in a particular language and has divided into lexical, grammatical, semantic, and phonological competencies [1, p. 19-23].

The basic concept of the article is research of the formation of speech competence and ways of overcome difficulties in their formation, through the comparative analysis of the features of the grammatical categories of Ukrainian and English languages, the process linguistic competency, communicative and cognitive tasks in the study of the Ukrainian language as a foreign language [1, p. 43-45; 3, p.10].

Main results of the study. Speech activity is a process of active, purposeful, mediated language and realizes in such forms as listening, speaking, reading and writing and can be done in oral or written form. It should be noted that the mastery of speech activity involves the gradual formation of speech skills and abilities [1, p. 19-23; 2, pp. 55-82]. The formation of speech skills is a main condition of development of speech abilities. For motivation of students we can propose them to speak a foreign language at the lessons. We use mobile games, learning poems, speed boards, phrasal combinations, drills, riddles are conducted for formation of communicative competence [3, pp. 11-14].

If we make a comparative analysis of grammar of Ukrainian and English languages, we will see that the grammar's category of «significance / insignificance» is absent in Ukrainian. In English, the articles point on this and insignificance of the subject [3, pp. 28-32]. But, in Ukrainian this category can be express lexical and contextual (before the predicate - certainty, after - insignificance) [3, p. 269]. «The cat is on the table (стала форма). Кіт↑на столі (certainty is transmitted by ascending intonation). На столі кіт↓ (insignificance is transmitted by a downward intonation)». In the Ukrainian language this category can be expressed by a phrasal accent. English' sentences are formed analytically by the presence of the verb «to be» [1, p. 43-45]. The subject is noun «the cat / кіт», the predicate is constructions «to be». The indefinite article «the» points on this cat whose sits on the table. We can this translate as «саме цей кіт сидить на столі» [1, p. 127-155]. But the main features of building of Ukrainian's sentences lay into the create a free sentence construction. Each noun of Ukrainian language has category of the genus, person, plural. English language has not category of the genus, but it has categories of the person, plural. The category of the genus is reproduced through suffixation (termination) in Ukrainian language, but in English - by article and prepositions [3, p. 266]. In English has not meaning of occurrences' category. Category of degree of comparison is a grammatical category, expressing the degree, quality, characterizing by object or action [3, pp. 267-269]. Adjectives and adverbs have the degree of comparison (heavy - heavier - the hardest) (важкий - важчий - найважчий). The degrees of comparison are expressed by affixes. Comparison levels can be formed from other foundations good - best (bettet)

- best (best). добрий (good) - кращий (better) - найкращий. The category of time refers to the one-time, forward, continuity of action, events related to the moment of broadcasting [3, p. 270]. Both languages have three times: present, past and future and a grammatical category of the mode, action and transmit by the relation from the point of view of the speaker [2, p. 271; 3, p. 273].

Conclusions. If we look at studying Ukrainian language as a foreign language, certain difficulties arise due to the peculiarities of its grammatical forms and lexical constructions, which differ from the grammatical forms and lexical constructions of English. One of the main problems is in the lack of a category of meaning / insignificance in the Ukrainian language and the free construction of the sentence. In English, due to its analytical grammatical construction, the constant order of words in the sentence, during the formation of times, great importance is played by modal verbs. And in Ukrainian, unlike English, there is the category of cases. But in English this category occurs through the management of the verb prepositions.

References

1. Карабан В. І. Translation from Ukrainian into English : навчально-методичний посібник. ISBN 966-7890-51-1 DICTUM DACTUM, Вінниця, 2003. 607 с. (СС.19-23, 43-45, 127-155).
2. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мови : навчально-методичний посібник. ISBN 966-7890-27-9. Вінниця, Нова Книга, 2003, 459 с. (СС. 55-82, 271).
3. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. Київ. Видавничий центр «Альма Матер», 2006. 367 с. (СС. 10, 11-14, 48, 266-269, 270, 273).

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРАВА

Наталія Шемякіна

Національна академія внутрішніх справ

(м. Київ, Україна)

Державний курс на євроінтеграцію, глобалізація різних аспектів суспільного життя, зростаюча роль міжнародного співробітництва зумовлюють актуальність професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах.

Іншомовна підготовка майбутніх юристів передбачає комплексне оволодіння професійними і лінгвістичними вміннями та навичками, використання іноземної мови як основи для набуття фахової компетентності, а також спрямованість її змісту на окрему професійну галузь.

Немає сумніву, що професійна комунікація фахівців у будь-якій галузі неможлива без оволодіння її спеціальною термінологією. Одним із ключових завдань навчання іноземної мови майбутніх фахівців із права є розвиток лексичних навичок, тобто оволодіння професійними лексичними одиницями, правовою термінологією, знаннями способу їх сполучуваності та вживання у різних контекстах.

Юридична термінологія у французькій мові, як і в інших мовах, є досить різноманітною і може бути класифікована на декілька видів:

1. Залежно від галузі знань, всі терміни в правничій діяльності поділяються на три групи:

- 1) загальнонавживані терміни – терміни, які вживаються у повсякденному значенні, наприклад: «*affaire f*», «*document m*» ;
- 2) спеціально-юридичні терміни – терміни, яким притаманний особливий правовий зміст, наприклад: «*assigné m*», «*prescription f pénale*»;
- 3) спеціально-технічні – терміни, які відображають галузь спеціальних знань (техніки, економіки, медицини), наприклад: «*produits m pl*», «*dépot m*», «*infirmités f pl*».

2. Залежно від приналежності до галузі громадського чи приватного права: на терміни публічного права («*structure f étatique*», «*capacité f civique*») і терміни приватного права («*intérêt de retard*», «*dette f*»).

3. Залежно від сфери розповсюдження: загальноправові, («*loi f*», «*règle f*»); міжгалузеві і галузеві, які функціонують в декількох галузях права: «*garantie f bancaire*» (цивільне і фінансове право), «*infraction f*», «*peine f*», «*sanction f*» (кримінальне і адміністративне право).

Звернемо увагу на те, що межі, які відділяють правову мову від загальнонавживаної і від інших спеціальних мов, критерії, що дозволяють однозначно кваліфікувати той чи інший термін або вираз як юридичний,

залишається предметом дискусії серед фахівців і навряд чи можуть бути встановленими.

У більшості випадків між синонімічними правовими термінами в українській і французькій мовах відсутній прямий лінгвістичний зв'язок, і у цьому випадку переклад тексту повинен здійснюватися з опорою на смислове навантаження того чи іншого поняття. Слід зазначити, що при перекладі тексту з французької мови важливо навчити студентів не лише правильно оперувати юридичною лексикою та коректно використовувати термінологію, але й пояснити особливості французької правової системи.

Знання про природу і сутність терміну, а також його властивостей та особливостей функціонування, дозволять здобувачам вищої освіти оперувати термінами, здійснюючи самостійне читання і переклад автентичної літератури за фахом, що, в свою чергу, сприятиме закріпленню професійних та лінгвістичних знань і умінь. Можна погодитись із концепцією, «що навчання професійно-орієнтованої іншомовної лексики студентів немовних спеціальностей буде більш ефективним, якщо: в основу цього навчання буде покладено макрометод, що поєднує у собі елементи комунікативного, когнітивного і інтерактивного методів; навчання буде базуватись на принципах наочності, міжпредметної інтеграції, свідомості, концентризму, поетапності формування лексичних навичок і умінь у різних видах мовленнєвої діяльності, диференційованого підходу залежно від мети засвоєння лексики, компаративності лексичних одиниць в контексті культур» [1, с. 5].

Відомо, що розвиток лексичних навичок включає декілька етапів: ознайомлення із лексичною одиницею (звукове, графічне, семантичне), закріплення і тренування лексичної одиниці в мовленні. На останньому етапі здійснюється основний обсяг роботи із практичного оволодіння лексичними одиницями. Підкреслюючи важливе значення введення нових лексичних одиниць у контексті, не можна недооцінювати, а тим більш, ігнорувати роботу над ізольованим терміном. Це дозволяє глибше розкрити основні характеристики лексичної одиниці: фонетичні, семантичні, граматичні; синонімію, антонімію, омонімію.

У навчанні професійної термінології важливо пам'ятати, що з метою створення міцних мовленнєвих зв'язків в усному мовленні необхідно, перш за все, мовленнєве або умовно-мовленнєве тренування нових слів та виразів шляхом поєднання нової лексики із раніше вивченою; професійна лексика повинна засвоюватися на знайомому граматичному матеріалі. Ці методичні принципи висувають певні вимоги до повторюваності професійної термінології у навчальних текстах, до послідовності її вивчення. Головними критеріями відбору текстового матеріалу, як основної одиниці навчання, мають бути: професійна спрямованість, автентичність, актуальність, інформативність, мовна доступність та культурологічна насиченість.

Література

1. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2012. 182 с.
2. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Орел: ОГУ, 2010. 269 с.
3. Леоненко Н. Т. Законодательная техника: учеб. пособие. РАНХиГС, Сиб. ин-т упр. Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2015. 276 с.

РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ІНКЛЮЗИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Світлана Шумаєва

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

(м. Умань, Україна)

Учні з особливими освітніми потребами часто відчують труднощі у виконанні завдань або їх частин через бар'єри у навчанні, які пов'язані з неможливістю запам'ятовування правил граматики або слабким словниковим запасом, або недостатністю часу для їх виконання. Визначаючи ці бар'єри, вчителі мають ключ доступу до їх вирішень та подолання, оскільки можуть запропонувати чітке керівництво до дій. Маючи це за мету та керуючись принципом справедливості, диференційованого, мультисенсорного та мультимодального підходу до навчання, американські спеціалісти працюють над розробкою спеціальних курсів ELT, що передбачають комплекс друкованих

та цифрових компонентів, спрямованих на збагачення досвіду викладання іноземних мов для учнів з особливими освітніми потребами.

Диференційований підхід у навчанні передбачає перш за все те, що вчителі добре знають своїх учнів; тобто чітко розуміють їх можливий потенціал та труднощі, з якими вони можуть стикаються в процесі роботи. То ж кожного разу, коли вони навчають таку групу учнів, вони мають адекватно обирати учня для відповіді на запитання, групу або пару, в якій будуть працювати інклюзивні діти і так далі. Що ж стосується навчальних матеріалів, то вчитель повинен усвідомлювати, що навіть незначні варіації у їх виборі можуть мати суттєве значення для учасників навчального процесу. Так, візуальне сприйняття навчальних посібників (привабливість палітурки, цікаві ілюстрації, кольорове забарвлення та макет) справляють стимулюючу дію на більшість учнів. Проте, для дітей з дефіцитом уваги, з дислексією, з високим рівнем аутизму, гіперактивністю (СДУГ), які не завжди знають, на що звертати увагу, така візуалізаційна обробка може навпаки стати перевантаженням. Такі учні легше сприймають інформацію, яка представлена лише на одній частині сторінки, так званому «вікні тексту». З метою покращення навичок розуміння прочитаного, вчителі можуть також запропонувати учням попередньо переглянути текст, спрогнозувати його зміст з назви, зображення чи структури [1].

Одні учні краще сприймають матеріал, роздрукований на кольоровому папері, для інших мають застосовуватися цифрові рішення, приміром, спеціально відформатовані варіанти вправ для читання, або аудіофайли для читання текстів, які можна уповільнити. Такий вид діяльності як, наприклад, «прослухайте і зробіть» або «перекладіть і прочитайте», що передбачає узагальнення, перефразування, відтворення, тобто опрацювання відразу декількох лінгвістичних функцій, робить її недоступною для тих, хто відчуває труднощі з робочою пам'яттю і фонологічною свідомістю. В такому випадку на допомогу можуть прийти нелінгвістичні підходи, такі як забарвлення, заповнення карток або вибір картинок. Іноді учні отримуватимуть користь від використання адаптованих матеріалів, в яких зміст було спрощено, з меншою кількістю інформації на сторінці. Важливо, щоб будь-які адаптовані матеріали

використовувалися у тому об'ємі, у якому вони уможливили б комплексне їх використання. Проте, вони мають бути доступними для всіх учнів. Це дозволить уникнути створення підгрупи учнів, в яких SEN працюватиме самотійно з різними матеріалами, що може завдати шкоди соціальній згуртованості. І, навпаки, спільне навчання за допомогою парних і групових робіт допомагає створити інклюзивний етос. Спектр спільних завдань варіюється від коротких завдань, таких як презентація діалогу, до більш складних завдань, таких як робота над проектом, що надає учням різноманітні можливості для підтримки інклюзивного етосу. Так, приміром, використання формату Think – Pair – Share є особливо корисним для учнів, яким потрібно більше часу для обробки відповіді [2]. На виконання цього завдання дається дві хвилини, щоб подумати, і одна хвилину, щоб обговорити відповідь в парах, далі пари діляться своїми ідеями з класом. Час залежить від типу і складності завдання. Учні, які відчуваються труднощі у соціальній взаємодії, можна спочатку запропонувати попрацювати з одним або двома іншими людьми. Такий підхід має позитивний вплив як на учня, який грає роль наставника, так і на того, кого навчають, сприяє зміцненню міжособистісних відносин, а також мотивації та самооцінці учнів. Роль наставника повинна передаватися кожному члену класу, надаючи таким чином можливість грати цю роль. Робота вчителя має бути спрямована на полегшення процесу взаємодії. Це може виражатися в таких моментах як розташування стільців та парт для організації роботи в невеликих групах чи індивідуальної роботи або ж розташування учня в певному місці в класі (якщо учень часто відволікається – його краще не садити коло вікна), чутливості щодо типу освітлення та температури в кімнаті, тощо [3].

Оскільки не існує єдиного рішення, що однаково спрацює для всіх учнів, вчитель повинен апробувати різні варіанти, прислуховуючись до відгуків учнів. Це сприятиме формуванню середовища довіри та відкритості, і дозволить винайти відповідні рішення щодо кожного учня.

Література

1. IATEFL Inclusive Practices and Special Educational Needs Special Interest Group: <https://ipsen.iatefl.org> International Dyslexia Association: <https://dyslexiaida.org>

2. What are specific learning difficulties? Retrieved from www.bdadyslexia.org.uk/educator/what-are-specific-learning-difficulties
3. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators. Paris: OECD/CERI. Retrieved from www.oecd.org/edu/school/40299703.pdf

ІНТЕРАКТИВНІ МАЙСТЕРНІ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІНШОМОВНА ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ»

Наталія Щерба

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

Потужні реформаційні процеси, що відбуваються сьогодні у вітчизняній освіті, торкнулись і навчання дітей з інвалідністю. Функціонують пілотні проекти щодо запровадження інклюзивної освіти (наприклад, Всеукраїнський експеримент «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області» [2]), діє програма деінституціалізації в межах приєднання низки українських областей до роботи британської благодійної організації Lumos [5]. Однак швидкість і глибина бажаної соціальної інтеграції дітей з інвалідністю в українське суспільство здебільшого залежить від якості професійної підготовки майбутніх шкільних учителів уже сьогодні.

Існуючі реалії середньої іншомовної освіти учнів з інвалідністю такі, що всі розумово збережені діти як у масових, так і у спеціальних школах повинні вивчати іноземну мову. Виключення становлять учні з помірним, важким і глибоким порушенням інтелекту. Однак при інклюзивній формі середньої освіти цей предмет може бути внесений за ініціативи батьків і підтримки психолого-медико-педагогічної комісії школи до Індивідуального плану розвитку такої дитини на півроку із продовженням його вивчення у випадку наявності в учня достатнього прогресу. Таким чином, майбутні учителі іноземної мови повинні бути готові до навчання *5 груп учнів* із різним ступенем порушень: зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату та розумової діяльності. Це вимагає наявності в учителя значних особистісних і професійних ресурсів. Існуючі форми їх університетської підготовки не дозволяють

сформувати відповідні цінності, особистісні риси, знання та вміння належним чином.

Для вирішення цього протиріччя нами було розроблено і апробовано НМК дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами». В його основу було покладено *підходи* (рефлексивний, діяльнісний та особистісно-орієнтований) і *принципи* (доступності, опори на існуючий досвід, взаємонавчання, зв'язку теорії з практикою, активності суб'єктів навчання, науковості і практичної орієнтації), передбачені новою програмою з методики навчання англійської мови «Шкільний вчитель нового покоління», що пілотується в 11 педагогічних ЗВО з 2016 року спільно Британською Радою та Міністерством освіти України [3]. Навчальною програмою дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами» передбачено 7 лекційних і 8 практичних занять. У розробленому НМК їх було вирішено замінити на інтерактивні майстерні, що дозволяє значно підвищити активність студентів.

Розглянемо, як згадані вище дидактичні передумови відображені у змісті і структурі занять. Кожне заняття починається з виконання студентами тесту множинного вибору (2-3 запитання) за матеріалами, що вивчатимуться на занятті. Його функціями є: *предикція* змісту заняття, що має мотивуючий вплив, і *саморефлексія* обізнаності за темою, що дозволяє студентам оцінити свій початковий рівень знань і спостерігати за власним прогресом. В кінці кожного заняття вони заповнюють лист опитування, що має 3 рубрики: «я дізнався», «я зрозумів», «я навчився». Таким чином і самі студенти, і викладач мають можливість виявити новоутворені знання, вміння та навички, що за таксономією навчальних цілей Б. Блума відповідає 1-3 рівням пізнання, а якщо враховувати, що відбувається самоаналіз і самооцінювання, то 1-5 рівням.

Матеріали для основної частини кожного заняття підбиралися так, щоб перш за все змінювати ставлення студентів до осіб з інвалідністю на краще, оскільки відповідні гуманістичні цінності є основою їх професійної готовності до роботи, а толерантність українського суспільства оцінюється за даними ЮНІСЕФ як невисока (лише 13% готові прийняти в своє близьке оточення дітей з інвалідністю). Наприклад, на першому занятті з метою розвитку вмінь

студентів коректно звертатись до осіб з інвалідністю їм запропоновано прочитати уривок зі статті І. Андрейців «Словничок освіченого українця. Як можна і не можна говорити про людей» [1]. До статті додаються тренувальні вправи, що дозволяють розвинути відповідні навички. На другому занятті з метою виховання толерантності та співчуття до осіб з інвалідністю студенти читають і аналізують у малих групах частини оповідання М. Етвуд «Lusus Naturae» [4]. Цей етап заняття закінчується обговоренням моделі інвалідності, при якій головна героїня оповідання могла б гармонійно жити і розвиватись.

На заняттях приділяється увага формуванню позиції майбутніх учителів щодо вибору форми освіти учнів з інвалідністю. Наприклад, на 6 занятті їм пропонується ознайомитися з 4 блоками матеріалів за 4 варіантами: переваги (1) та недоліки інклюзії (2), фактори, що сприяють (3) і перешкоджають її запровадженню в Україні (4). Подальше обговорення в малих групах і презентація результатів на загал завершується перегрупуванням студентів відповідно до 5 запропонованих позицій щодо доцільності запровадження інклюзивної освіти. На цьому етапі вони вже здатні зробити відносно поінформований вибір. Щодо практичної спрямованості курсу, то останні 8 занять передбачають розробку студентами компонентів уроків англійської мови для учнів із різними формами інвалідності та їх апробація у малих групах.

Зі всього сказаного можна зробити висновки, що інтерактивні майстерні, як альтернатива до традиційних форм підготовки майбутніх учителів, повніше реалізують концепцію пілотного експерименту «Шкільний вчитель нового покоління». Вони дозволяють не тільки розвивати знання, навички і вміння, але й впливати на цінності студентів, що визначає доцільність їх запровадження.

Література

1. Андрейців І. Словничок освіченого українця. Як можна і не можна говорити про людей. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2018/01/23/228588>.
2. Всеукраїнський експеримент «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області». Сайт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, URL: http://ispukr.org.ua/?page_id=309#.XHoImYkzbiU.
3. Розпочинається підготовка шкільного вчителя нового покоління. Сайт British Council. Україна, URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers>.

4. Atwood, M. *Lusus Naturae*. *The Weekend Australian*. August, 30. 2014. URL: <https://www.theaustralian.com.au/arts/review/lusus-naturae-a-short-story-by-margaret-atwood/news-story/98d64e54ad8e8a960e0eed64d8e969f4>.
5. Lumos. URL: <https://www.wearelumos.org/>.

РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РЕЧЕННЯ-ФОРМУЛИ

Світлана Яців

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(Івано-Франківськ, Україна)

Розкриття сутності проблеми розпочнемо з аналізу основних понять – „компетенція” і „компетентність”. Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово „competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, – компетентність у певній галузі трактується як „володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній” [5; 8], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, „надбання” учня чи студента.

Під поняттям „компетентнісний підхід” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (основних) і предметних компетентностей особистості.

Головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетенції, основою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі уже здобутих мовних знань і навичок [3; 7].

Комунікативні мовні компетенції формуються на основі взаємопов’язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку учнів.

У процесі навчання іноземної мови формуються загальні компетенції, які складаються з:

- декларативних знань, що охоплюють знання світу, соціокультурні знання та міжкультурне усвідомлення;

- практичних та міжкультурних умінь і навичок таких, як соціальні вміння, навички повсякденного життя тощо;
- “компетенції існування”, яка пов’язана з індивідуальними особливостями поведінки, мотивацій, цінностей, ідеалів та типу особистості;
- загальнонавчальних компетенцій (вміння вчитися), що сприяють оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності [4].

Розумінню сутності поняття лексичної компетенції сприяє аналіз структури комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція учнів складається з таких чинників:

а) мовленнєвої компетенції, що ґрунтується на чотирьох видах компетенцій: в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Ми зазначимо, що компетенція у говорінні включає компетенцію в діалогічному та монологічному мовленнях: лексична, граматична, фонологічна;

б) мовної компетенції, що є інтегративною, та охоплює мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні), відповідні навички;

в) дискурсивної компетенції, що включає комунікативні вміння, пов’язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій із застосуванням адекватних мовних моделей-зразків;

г) соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції, що включають знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні й соціолінгвістичні реалії;

д) стратегічної компетенції, що передбачає уміння вибирати ефективні стратегії для розв’язання комунікативних завдань; розвиток здатності учнів до самостійного навчання і самовдосконалення, бажання спілкуватися, слухати і розуміти інших, планувати навчальний процес, уміння адекватної оцінки та самооцінки.

Мовленнєва компетенція – це вміння користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [2; 3].

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних

засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [1].

Завдання викладача: зацікавити учнів вживати якомога більше ввічливих слів та виразів привітання, влаштовувати різноманітні конкурси, придумувати та програвати життєві ситуації з якомога більшим використанням фраз, що були вивчені; показати різницю ставлення людей до особи, в залежності від коректно та ввічливо поставленого запитання, звертання; показати різнобарвність англійської мови та навчити вільно володіти її різними формами [2].

Формування культури мовлення відбувається в рамках особистісно-орієнтованого підходу, який враховує рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожного учня і стимулює творчі прояви особистості з орієнтацією на її індивідуальність.

Література

1. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов: Посібник. Вінниця: Нова книга, 2003. С. 12-18.
2. Гареева В. В. Розвиток компетентності на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*, 2008. №22-23 (серпень). С.52-57.
3. Єрмоленко С. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці. *Українська мова та література*, 2007. №40 (жовтень). С.3-7.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Кононенко В. Мовна компетенція в етнолінгвістичному аспекті. *Вісник Прикарпатського університету*, Івано-Франківськ: Плай, 2006. №11-12. С.13-22.
6. Куляс П. Лінгвістична компетентність науковця і педагога. *Вища освіта України*, 2005. №1. С.85-93.
7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
8. Професійні компетенції та компетентності вчителя : Матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. 188 с.

USING THE AUTOBIOGRAPHY OF INTERCULTURAL ENCOUNTERS AS AN ASSESSMENT TOOL TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Olga Yashenkova

Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine)

Foreign language teaching is now recognised as a matter of developing learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities, avoid stereotyping, and see interaction with people from other cultures as an enriching experience [3, p. 9]. This means that foreign language teachers can no longer simply be teachers of language who deal exclusively with linguistic features [2, p. 72; 4, p. 147; 8, p. 21]. The objectives of foreign language teaching must include intercultural (communicative) competence, which can be viewed as a combination of values, attitudes, knowledge, critical understanding, and skills applied through action which will enable learners to respond appropriately and effectively to the challenges that are presented by intercultural situations [7, p. 23; 9, p. 16].

It is worth mentioning that ‘intercultural competence is not an automatic byproduct of language teaching’ [4, p. 147]. Teachers have to step out of their comfort zone, critically examine their views of language and culture, reconsider their teaching approaches and methods, make a change in the syllabus content and assessment, as well as create a range of activities and resources to enhance learners’ intercultural competence.

Because all cultures are dynamic, ‘an individual’s intercultural competence is never complete but can always be enriched further from continuing experience of different kinds of intercultural encounter’ [9, p. 17]. Thus, it is important to provide learners with opportunities to reflect on and learn from their own intercultural experiences. One self-reflective tool that can be used is the Council of Europe’s Autobiography of Intercultural Encounters (the AIE) [5], which invites learners to thoroughly examine specific face-to-face intercultural encounters that they have personally experienced. The AIE is structured as a series of questions and guides

learners in verbalising their chosen encounters, moving from an objective description to a critical analysis of the chosen encounter. Based on the model of intercultural competence derived from Byram's work and the INCA project [1, p. 26], the AIE aims to develop a set of competences required for effective intercultural dialogue, such as respect for otherness, empathy, acknowledgement of identities, tolerance of ambiguity, cultural knowledge, skills of discovery and interaction, behavioural flexibility, communicative awareness, skills of interpreting and relating, critical cultural awareness, and action orientation [6, p. 23–25]. Moreover, the AIE encourages learners to engage in subsequent actions, which can help foster a deeper understanding of people from other cultures.

The purpose of our study was to explore the AIE as an educational tool for assessing EFL university students' intercultural competence, determine their strengths and weaknesses and identify the areas and aspects of further development in order to update the Language Communication Theory and Language through Culture courses.

To collect data, a self-report questionnaire containing demographic questions and the adopted Autobiography of Intercultural Encounters was applied to a sample of 54 first-year students of the Institute of Philology at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The participants came from various parts of Ukraine and started their BA programme in September 2018 majoring in English studies and translation. All of them had some experience of face-to-face intercultural communication in or outside Ukraine. The collected data were scrutinised and summarised. Both quantitative and qualitative data analyses were conducted.

According to the research results, all the participants showed a keen interest and sincere desire to interact and communicate with people from other cultures. They made efforts to understand interlocutors and acknowledge their identities and treated them with respect regardless of their cultural background or socio-economic status. At the same time, most participants experienced fear, anxiety and lack of confidence in their communication and were concerned about saying or doing something wrong. They could not see cultural differences and similarities, had little awareness of communication and interaction processes, and did not know how to handle unfamiliar situations in a positive and constructive manner. Half of the participants did not

realise the need to adjust and adapt their verbal and nonverbal behaviors for effective intercultural dialogue. It follows from this that the participants did not achieve even the basic level of proficiency [10] for certain intercultural competences, including tolerance of ambiguity, specific cultural knowledge, communicative awareness (communication conventions), skills of interpreting and relating (seeing similarities and differences), and behavioural flexibility.

However, the research revealed some clear instances of the participants demonstrating intercultural awareness as well as analytical and critical thinking skills as they commented on their experience of selecting, describing and reflecting on the chosen intercultural encounter. We obtained evidence of intercultural learning through the use of the AIE, which proved to be a useful tool not only for measuring the students' levels of proficiency but also for motivating them to learn and further develop their linguistic and intercultural competences.

References

1. Barrett, M. Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2. Oslo, Norway: European Wergeland Centre, 2012. P. 23-27.
2. Byram, M. Intercultural citizenship and foreign language education. *Syn-Thèses*, 2, 2009. P. 61–73.
3. Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2002.
4. Byram, M., Wagner, M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 2018. P. 140–151.
5. Council of Europe. *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009.
6. Council of Europe. *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009.
7. Council of Europe. *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2016.
8. Council of Europe. *Language Education Policy Profile: Ukraine, 2016*. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/list-of-language-education-policy-profiles>
9. *Developing Intercultural Competence through Education* / ed. by Huber, J. and Reynolds, Ch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.
10. Council of Europe. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.

Наукове видання

МАТЕРІАЛИ

Міжнародної науково-практичної конференції

«Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики»

21-22 березня 2019 р.

ISBN 978-966-2716-34-4

Технічний редактор І.М. Романишин

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.

Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 17,32

Наклад 100 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,

тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93

email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.