

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В ПЕРЕЯСЛАВІ
(КАФЕДРА ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ, ПЕРЕКЛАДУ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ)
ІНСТИТУТ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗАСОБІВ
НАВЧАННЯ НАПН УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А.С. МАКАРЕНКА
(КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ЛІНГВОДИДАКТИКИ)
АСОЦІАЦІЯ СПРИЯННЯ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ТА НАУКИ «СПЕЙСТАЙМ»
PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W ELBLĄGU (POLSKA)
DOKUZ EYLUL UNIVERSITY (SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES), (TURKEY)



PWSZ
w ELBLĄGU

МАТЕРІАЛИ

III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
**«СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ І ПЕРЕКЛАДУ
В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ»**

3 грудня 2021 року

Переяслав

УДК 378.016: 81'245'25 (477+100) (082)

С91

Рекомендовано до друку Вченою радою Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(протокол № 6 від 20 грудня 2021 року)

Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Переяслав, 3 грудня 2021 року) / Гол. ред. К.І. Мізін; Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав, 2021. 203 с. (Електронна книга).

Редакційна колегія: К.І. Мізін. (гол. ред.), Н.С. Христич (відп. ред.).

До збірника увійшли матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами». Переяслав. 3 грудня 2021 року.

Матеріали конференції надруковані українською, англійською, німецькою, польською та французькою мовами та розподілені у збірнику за тематичними секціями.

Розраховано на професорсько-викладацький склад, здобувачів вищої освіти та педагогів-практиків в галузі методики викладання іноземних мов і перекладу.

Modern methods of teaching foreign languages and translation in Ukraine and beyond : the 3rd International scientific and practical Internet-conference proceedings (Pereiaslav, December 3, 2021) / Ed. by K.I. Mizin; University of Hryhorii Skovoroda in Pereiaslav. Pereiaslav, 2021. 203 p. (Digital book).

Organizing Committee: K. I. Mizin (head), N.S. Khrystych (secretary).

This volume includes proceedings of the 3rd International scientific and practical Internet conference «Modern methods of teaching foreign languages and translation in Ukraine and beyond» in Pereiaslav on December 3, 2021. The proceedings are published in Ukrainian, English, German, Polish and French languages. The materials are grouped according to the conference workshops. This book is presented for educators, students and teachers in the sphere of methodology of teaching foreign languages and translation.

Відповідальність за достовірність викладених у публікаціях фактів, а також за можливі вади технічного оформлення цих публікацій несуть їхні автори.

УДК 378.016 : 81'245'25 (477+100) (082)

С91

Університет Григорія Сковороди в Переяславі. 2021
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. 2021

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ № 1 / SECTION № 1

Теоретичні й практичні аспекти методики навчання іноземних мов у закладах вищої освіти України в контексті глобалізації, оптимізації та стандартизації сучасної освіти

Theoretical and practical aspects of methods of teaching foreign languages in higher education institutions in the context of globalization, optimization and standardization of modern education

Glotow Aleksander	SŁOWIAŃSKIE ZWIĄZKI HISTORYCZNO-LINGWISTYCZNE W TRAKCIE STUDIOWANIA ROSYJSKIEGO, UKRAIŃSKIEGO I POLSKIEGO JĘZYKÓW. CZYNNIK «YAT» («Ъ»)	10
Ishchenko Tatiana	FACTEUR DE MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	11
Kostenko Viktoriia	TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES: APPROACHES TO MEET DENTAL STUDENTS' LEARNING NEED	12
Paydas İzlem	A CASE STUDY: TERTIARY LEVEL EFL LECTURES' PERCEPTIONS OF THEIR TEACHER AUTONOMY	14
Pogorielova Tatiana	PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES	21
Аркушина Ю. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА	23
Бабенко К. П.	МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	25
Білан Н. М.	ПРОЄКТНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ	28
Гордєєва А. Й.	IMPROVING ORAL FLUENCY IN THE ESP CLASSROOM	29
Долапчі А. Ю.	РОЛЬ ГАЛУЗЕВИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ	31
Жигadlo О. Ю., Чаюк Т. А.	SELF-ASSESSMENT PRACTICES IN TEACHING LEGAL WRITING TO UNDERGRADUATE LAW STUDENTS	32
Заболотна Т. В.	ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	35

Кіншакова К. В.	НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ – ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ	36
Козій О. Б.	ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	39
Костик Є. В.	ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	42
Костюк С. С., Пальчикова О. О.	РОЗВИТОК НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	44
Котковець А. Л.	ТЕСТ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ	46
Летюча Л. П.	МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ-СЛОВЕСНИКАМИ	48
Луньова Т. В.	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ Й ПРАКТИЧНІ ПРИЙОМИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ ЖАНРУ НАУКОВОЇ ФАНТАСТИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕНСВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ	50
Люзак Р. Ф. Дмітренко Н. Є.	FORMATION OF SOFT SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON POLITICAL DISCOURSE IN ENGLISH LESSONS	52
Майєр Н. В.	ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕСТОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	53
Матійчук К. Д., Костинюк Я. І.	ОСНОВНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	54
Нежива О. М.	СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	56
Овчарук О. В.	ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СПРИЙНЯТТЯ БАГАТОМОВНОСТІ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ МОВ МЕНШИН	58
Подосиннікова Г. С троганов І.	ТИПОЛОГІЯ КЕЙСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	60
Свиридюк В. П.	KULTURDIMENSIONEN ALS ORIENTIERUNG BEIM ENTWICKELN DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT	62
Скляніченко Г. В.	З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	65

Столяренко Ол. Столяренко Ок.	МЕТОД ПРОЄКТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	67
Трофименко А. О.	ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	70
Федоренко С. В.	МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ	72
Ящук О. В.	МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ЯК КОНЦЕПЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	74

СЕКЦІЯ № 2 / SECTION № 2

**Організація процесу навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти:
завдання, методи та нові підходи**

**Organization of the process of learning foreign languages in high schools: tasks, methods
and new approaches**

Petrova Mariya Shevchenko A. Chernionkov Y.	DIFFERENCE BETWEEN SECONDARY AND HIGH SCHOOLS TEACHING FOREIGN LANGUAGES	77
Баранова М. В. Ніфака Т. П.	ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ МЕТОДИКИ УЗГОДЖЕННЯ	79
Бондаренко Р. Т. Шемуда М. Г.	ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	81
Гончарук С. В. Малімон Л. К.	ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: СКЛАДОВІ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	83
Євстратова Л. А. Бахмат Л. В.	PECULIARITIES OF USING ANGLICISMS IN EDUCATION IN UKRAINE	85
Загребельна І. Р. Сердюк Н. Ю.	ВПРАВИ НА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	86
Садківська О. А. Рябушко С. О.	СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	89
Христич Н. С.	УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	91

СЕКЦІЯ № 3 / SECTION № 3

Інформаційні та комунікаційні технології в навчанні іноземних мов: кращі практики, інновації, ефективність

Information and communication technologies in methods of teaching foreign languages: best practices, innovations, efficiency

Khalymon Iryna	GIVING FEEDBACK TO LANGUAGE LEARNERS IN MOODLE	93
Kozlova Viktoriia	FUNCTIONAL ASPECTS OF ADDRESS FORMS IN ENGLISH DOMINANT PARENTAL DISCOURSE	95
Smirnova Lina	THE IMPORTANCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING	96
Борисова Н. В.	ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ТА ІНСТРУМЕНТІВ СТУДЕНТАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	98
Буренко Т. М.	УВІЧЛИВІСТЬ ЯК НАЦІОНАЛЬНО-СПЕЦИФІЧНА КОМУНІКАТИВНА КАТЕГОРІЯ	100
Денисова С. В.	ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦЯМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	101
Дмитрієва В. Г.	ВЕБ-РЕСУРСИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	102
Довга Г. М.	ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ	104
Домніч В. Г.	ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	106
Калініченко Т. М.	ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ	109
Киричук-Хассан Саїд Хассан У. І.	СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ТА ОНЛАЙН-ЗАСТОСУНКІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	110
Козловська Г. Б.	CHARACTERISTICS OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF VIRTUAL EDUCATION ENVIRONMENT	113
Кондрук В. Ю.	ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	114
Коцюба Р.Б.	КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ	116

ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЛІКАРЯМИ

Кравчина О. Є.	РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНЛАЙН КУРСІВ EUROPEAN SCHOOLNET ACADEMY	119
Лехкобит М. В.	ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	121
Лещенко Г. В.	НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ	123
Марченко Н. М.	DIE BESONDERHEITEN DER ENTWICKLUNG DES HÖRVERSTEHENS IM DAF-DISTANZUNTERRICHT	125
Пазяк А. Р.	ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ (BLENDED LEARNING) У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	128
Полуніна М. О.	ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: КРАЩІ ПРАКТИКИ, ІННОВАЦІЇ, ЕФЕКТИВНІСТЬ	130
Прісовська Г. Є. Іванова О. В.	ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ GOOGLE В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	132
Рогознікова Д. І.	РОЛЬ АУДІЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	135
Рогульська О. О.	ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ	136
Савчук В. І.	DIE ENTWICKLUNG DER GRAMMATISCHEN KOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AUF DISTANZ	139
Семенова О. В.	ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	140
Сердюк Н. Ю.	ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ GOOGLE-ПЛАТФОРМ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ	142
Сласна О. В.	WEB-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)	144
Сороко Н. В. Чаюк Т. А.	РОЛЬ ЗАСОБІВ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	147
Танана С. М.	ІННОВАЦІЙНІ ЗМІШАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19 У ЗВО	149
Тихонова І. Ю.	ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ МОРСЬКОЇ	152

ГАЛУЗІ

Ткаченко В. І. Комар І. І.	ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ZOOM У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	154
Фармагей П. П.	USING ENGLISH ONLINE RESOURCES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCY IN HIGH SCHOOL STUDENTS	156
Швець Н. В. Швець Т. А.	МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК СПОСІБ ПРЕД'ЯВЛЕННЯ Й АВТОМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ	158
Янишин О. К. Вацик Ю. Д.	МОЖЛИВОСТІ ФІНСЬКОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ SANAKO ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	159

СЕКЦІЯ № 4 / SECTION № 4

Поняття «фахова компетентність перекладача» крізь призму євроінтеграції

«Professional competence of a translator» as a concept through the paradigm of European integration

Багацька О. В.	NEOLOGISMS IN THE LINGUOCOGNITIVE INTERPRETATION	161
Власенко Д. Д.	ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ	163
Караневич М. І. Куца О. І.	PATRICIA KILINA'S CONTRIBUTION TO UKRAINIAN LITERATUR	165
Коваленко А. М.	МАНІПУЛЯТИВНИЙ ВПЛИВ У СУЧАСНИХ ЗМІ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	167
Коваленко К. К. Козубай І. В.	ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ЗДАТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕРЕКЛАДАЧА	169
Молгамова Л. О.	ВИЯВЛЕННЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКІВ: ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ФІЛОЛОГІЇ	170
Юськова А. Р.	REMOTE INTERPRETING SKILLS AS A CRUCIAL COMPONENT OF INTERPRETER COMPETENCE IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC	172
Яцишин Н. П.	РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	173

СЕКЦІЯ № 5 / SECTION № 5

Шляхи формування перекладацької компетентності студентів-філологів

Main directions of formation of professional translator's competence of students-philologists

Dong Qi	THE STRATEGIES OF ENGLISH TRANSLATION OF POLITICAL DISCOURSE	175
Liu Xuena Tytarenko O. Ю.	THE BRIEF ANALYSIS OF THE TRANSLATION SKILLS OF ENGLISH CYBER-NEOLOGISM	177
Lopushanska M. Naniak Yurii	AUDIOVISUAL ASPECT OF TRANSLATION (AS BASED ON DISNEY'S «MALEFICENT» FILM SERIES)	179
Алексенко С. Ф.	ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: ВИКЛИКИ І ОСОБЛИВОСТІ	180
Головацька Ю. Б.	LINGUISTIC CHALLENGES OF VIDEO GAMES LOCALIZATION	181
Зубцова А. С. Швець О. В.	ЛОКАЛІЗАЦІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОМП'ЮТЕРНИХ РОЛЬОВИХ ІГОР	182
Ковальчук Н.	ПРОЦЕС ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)	186
Синенко К. О. Христич Н. С.	ОСНОВНІ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ПРИКАЗОК ТА ПРИСЛІВ'ІВ	187
Сідько Н.Г.	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	189
Скиба К. М.	ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЧЕРЕЗ ІМПЛЕМЕНТАЦІЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ЗМІСТ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ	191
Скляренко О. Б.	PECULIARITIES IN TEACHING TRANSLATORS	193
Ткаченко Г. О. Малашук- Вишневська Н. В.	ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	195
Ткаченко Г. О. Малашук- Вишневська Н. В.	ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ РЕАЛІЙ	198
Тонконог Н. І.	СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	200

СЕКЦІЯ № 1 / SECTION № 1

Теоретичні й практичні аспекти методики навчання іноземних мов у закладах вищої освіти України в контексті глобалізації, оптимізації та стандартизації сучасної освіти

Theoretical and practical aspects of methods of teaching foreign languages in higher education institutions in the context of globalization, optimization and standardization of modern education

Głotow Aleksander
doktor habilitowany, profesor,
Krzemieńska regionalna humanitarno- pedagogiczna
Akademia im T. Szewczenki,
Krzemień, Ukraina

SŁOWIAŃSKIE ZWIĄZKI HISTORYCZNO-LINGWISTYCZNE W TRAKCIE STUDIOWANIA ROSYJSKIEGO, UKRAIŃSKIEGO I POLSKIEGO JĘZYKÓW. CZYNNIK «YAT» («Ъ»)

Podczas wykładania języka rosyjskiego ukraińskim uczniom i studentom, języków rosyjskiego i ukraińskiego polskim studentom, języka polskiego ukraińskim studentom systemowo powstawała sytuacja, w której przyswojenie gramatycznych form mowy, co studiuje się, w słowach oczywiście podobnych do języka ojczystego wymagało na pierwszy rzut oka mechanicznego zapamiętywania

Powtarzała się historia z opanowaniem reguły użytku litery «Ъ» w przed rewolucyjnej rosyjskiej ortografii, skasowanej reformą 1917–1918 lat, kiedy omal nie jedynym dla uczni wyjściem z położenia było zapamiętywanie tak zwanych «mnemonicznych wierszy»: «*Бѣлый, бѣдный, бѣдный бѣсъ убѣжалъ голодный въ лѣсъ...*», ponieważ alternatywą temu było zapamiętywanie kilku dziesiątków reguł z kilku dziesiątkami wyjątków..

Podczas gdy dla prawidłowego użytku litery "Ъ" rosyjskiemu uczniowi dosyć było znać język ukraiński lub polski, ponieważ w tych wypadkach, kiedy on nie wiedział, co pisać w słowie "белый" [bielyj]: "e" czy "yat'", wystarczy wspomnieć, że w ukraińskim to słowo pisze się "білий" [biłyj], a w polskim - "biały", więc, w rosyjskim obowiązkowo powinien być "yat'" [бѣлый]. «Yat» jako fonem praktycznie zniknął ze wszystkich współczesnych języków i dialektów słowiańskich.

Toż przy studiowaniu mów, co spowiadają morfologiczną zasadę pisowni (a do takich i odnoszą się języki rosyjski, ukraiński i polski) w odróżnieniu od mów, gdzie dominującą albo nawet absolutną jest zasada fonetyczna (białoruski, serbski, gruziński), metodologicznie i metodycznie istotną jest, na mój pogląd, ewidencja tak zwanego «czynnika yat'», czyli – koniecznego włączenia do aktualnego synchronistycznego modelu mowy komponentu diachronicznego, który może wnieść należną cegiełkę racjonalnego tłumaczenia «dziwnych rzeczy» cudzej gramatyki, co studiuje się.

Podobną rolę w metodyce może zagrać i jeszcze jedna litera, która wypadła z obiegu w rosyjskiej ortografii: «jus», których było dwie wersje – mały «А» i duży «Ж», które w przybliżeniu odpowiadają we współczesnym języku polskim literom «ę» i «ą», czyli «e» i «o» nosowe, jakie znikły w rosyjskim i ukraińskim językach, a dokładnie – co przetworzyło się w analogicznych pozycjach do dźwięku [u] ("dąb" – «дуб») albo [a] («pięć» - «пять» - «пять»).

Przedmioty historyczno-lingwistycznego cyklu, oczywiście konieczne dla studentów filologicznych fachów (historyczna gramatyka, historyczna fonetyka), rozstawiają takie i podobne do ich sytuacje na naukowo- i metodycznie uzasadnione miejsca, nie są obowiązkowe dla ubiegających się o edukację niefilologicznego profilu, toż gwałtowne dla ich historyczne ekskursy do knieji lingwistycznej archaiki powinny, moim zdaniem, być racjonalnie uzasadnione.

Nawet dla rodzimych użytkowników języka polskiego zasady używania kombinacji liter «rz» [ж] w słowach «brzeg, przyjaźń, morze» («берег», «дружба [приятель]», «море») są nie zawsze

przezroczyście, w przeciwieństwie do litery «ż» [ж] «może» («может»). Również dla wielu osób trudno jest odróżnić literę «u» [y] od litery «ó» [y], z których jedną jest historyczne «u» („trudno”), a drugą jest historyczne «o» («słów» – dopełniacz liczba mnoga od «słowo»).

Ishchenko Tatiana
professeure principal
département social et des sciences humaines
Université d'État des affaires intérieures de Dnipropentovsk
Dnipro, Ukraine

FACTEUR DE MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

De nos jours, l'apprentissage des langues étrangères est important pour nous tous. Cela prend généralement beaucoup de temps, mais cela vous donne la possibilité de communiquer avec des personnes de nationalités et de cultures différentes. Souvent, les gens retardent l'apprentissage des langues parce qu'ils n'ont pas assez de temps, d'argent ou de ressources, mais je suis sûr que cela ne vient que d'un manque de motivation. Alors, quelle peut être la motivation pour apprendre des langues étrangères ?

Premièrement, qu'est-ce que la motivation? Il est difficile de définir le terme « motivation » parce qu'il s'agit d'un terme à multiples facettes et qu'il existe un désaccord sur sa signification exacte. Il existe de nombreuses définitions différentes. Selon Dictionnaire français la « motivation » au sens psychologique et social est « le désir général ou la volonté de quelqu'un de faire quelque chose ». La définition psychologique originale et légèrement plus précise indique que la motivation est « un stimulus (conscient ou inconscient) à l'action pour atteindre un objectif souhaité, en particulier en raison de facteurs psychologiques ou sociaux ; facteurs qui donnent un but ou une direction au comportement humain ou animal" (L'Internaute Dictionnaire Français 2021).

Qu'est-ce qui affecte notre motivation? Il existe de nombreuses opinions et études sur la motivation et ce qui affecte notre niveau de motivation. L'une des théories les plus courantes est le désir d'atteindre un certain objectif ou de devenir compétent ou de réussir dans quelque chose. et les succès actuels. Lorsque vous apprenez quelque chose individuellement et que vous n'avez personne pour confirmer que vous vous améliorez ou que vous faites quelque chose de bien, il peut être très facile de vous remettre en question et de vous sentir démotivé, ou que vous ne progressez pas du tout. Pour les apprenants de langues pour rester motivés, ils doivent avoir des objectifs clairs en vue, revoir et modifier leurs objectifs régulièrement et avoir mis en place une forme de test pour déterminer s'ils ont atteint leur objectif avec succès.

Sans une ou plusieurs langues étrangères, beaucoup d'entre nous ont du mal à imaginer notre vie quotidienne, les vacances dans un pays étranger, la communication avec des amis et collègues de différentes parties du monde, ou même une simple conversation avec les nouveaux membres de la famille, les petits-enfants qui grandissent dans un pays étranger. Lorsque vous apprenez la langue, vous êtes immergé dans la culture de ce pays ; vous apprenez des faits historiques, vous connaissez des détails intéressants sur le pays et la vie quotidienne des gens. Les cours de langues étrangères – c'est le moyen d'élargir les perspectives et ils prouvent que l'apprentissage peut être un processus très intéressant et amusant à n'importe quelle étape de notre vie.

L'apprentissage d'une langue étrangère est probablement aujourd'hui l'un des défis les plus importants pour les étudiants. De nombreuses recherches ont été menées pour découvrir quels facteurs affectent l'apprentissage des langues étrangères. Parmi ces facteurs, les plus pertinents lors de l'apprentissage d'une langue étrangère sont : l'âge, le sexe, la culture, l'identité, les objets de valeur des apprenants et les intérêts des étudiants. Néanmoins, le comportement et la méthodologie des enseignants, les interactions informelles avec les élèves, la nature des devoirs ou encore l'environnement de la classe sont des facteurs qui affectent la prédisposition, l'empressement ou la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère. La motivation joue un rôle important dans la

réussite de l'apprentissage des langues étrangères, et bien qu'elle ne soit pas le facteur principal, dans le contexte de la classe, elle peut conduire les élèves à atteindre ou non leur objectif. Le manque de motivation entraîne un manque d'effort et finalement un manque de réussite.

La motivation vient des résultats. C'est comme dans le sport, quand après quelques mois d'entraînement tu vois comment ton corps a changé, et ça donne plus envie de continuer. L'apprentissage des langues étrangères est le même. Les gens sont plus satisfaits lorsqu'ils voient comment ils progressent. Essayez donc de vérifier avec vous-même après avoir étudié pendant un certain temps, et vous verrez que vous faites des progrès.

Pour résumer, je peux dire que la motivation est vraiment importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Mais comme diverses sources l'ont montré, chacun de nous est différent. Ainsi, pour certaines personnes la motivation est le résultat, pour certaines personnes le progrès, et pour certaines personnes la conscience que cela les rapprochera de l'objectif suffit.

LITERATURE

L'internaute Dictionnaire Français (2021). Retrieved November 18 2021 from <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/motivation/>

Kostenko Viktoriia

Ph.D. in Philology,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages,

Latin Language and Medial Terminology,

Poltava State Medical University

Poltava, Ukraine

TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES: APPROACHES TO MEET DENTAL STUDENTS' LEARNING NEEDS

According to the prognosis of D. Crystal, English language will have been holding the role of lingua franca for at least next 50 years (Crystal 2018, 203). The recognition of English as the universal language of science, education, technology and pop-culture has been underpinned by the combination of historical, geopolitical and economic factors, which favored English over other potential candidate languages such as Chinese, French, German, Russian, or Spanish. With the growing globalization and internationalisation, English has become a rapidly growing phenomenon in non-English speaking countries. Being a means of scientific communication and a medium of university instructions, the English language poses the number of challenges for educational institutions, whose purposes are to foster and cultivate human resources who have the necessary skills to work in a competitive international arena.

At present non-native English dental professionals are facing the growing demand for good command of English due to rapidly changing and reshaping landscape of professional education and networking worldwide. For instance, many medical universities in the UE offer Programs of Dental Medicine for Master or PhD degrees with English as a language of instruction. This paper is aimed at highlighting and comparing the courses of English for Special Purposes taught in Ukraine (Poltava State Medical University, Stomatology Faculty), Spain (University of Santiago-de-Compostela, Faculty of Medicine and Odontology, where the author participated in Erasmus+ Staff Exchange Program), and Japan (The University of Tokushima, Faculty of Dentistry), in order to know where we are and how to raise teaching to meet the up-to-date demands. Unfortunately, Japan and Ukraine remain to be among the lowest to score in English competency tests in their regions and most Japanese and Ukrainians are still unable to communicate in English quite proficiently, ranking 55th and 44th positions (ETS 2020; The world's largest ranking of countries 2020). In Spain, the level of English

proficiency is not much better, and Spain places 25th position out of a total of 33 European countries and 34th in the world.

English for Special Purposes (ESP) is a matter of approach to language teaching aiming to meet the needs of a special group of learners in professional settings. This presumes that much work done by ESP teachers is addressed to designing appropriate courses for various groups of learners (Li, Huo 2014). To build an effective ESP course, five key stages should be considered and implemented: 1) needs analysis, 2) course design, 3) teaching and learning, 4) assessment, and 5) evaluation (Górska-Poręcka 2013; Jong, Perdomo 2016). Moreover, the designing of the ESP implies team work involving experts on the field in which the ESP course is being designed. Those experts will provide key information about relevant issues such as: discourse features directly related to the discipline, special norms and customs, which come to text and information structure, genres of the professional community, i. e. format, or text type, or speech-organizing model in terms of discipline, context of situation, content, text structure and language, as well as knowledge interests and trends. On the other hand, this cooperation helps English teachers to understand basic concepts and technical details.

The English courses for dental students in these three educational institutions are entitled as Foreign Language (English) for Professional Purposes (Dentistry) in Ukraine, Technical English for Dentistry in Spain, and English for Dental Medicine (Japan). These courses are considered within the frame of language teaching / learning and designed to meet the similar objectives as teaching dental terminology and dental technical vocabulary, and presenting conversational situations commonly used in the dental setting. Through these courses students are introduced to dental terminology by learning how to interpret commonly used dental terms, abbreviations, and symbols; students also develop an understanding of basic dental anatomy (topics “Head”, “Oral cavity” (“Oral anatomy”), “Tooth anatomy”, “Types of teeth” (Structure and types of teeth) and understand the principles of the etymology of dental terms. An emphasis is placed on the clinical environment of the dental practice and typically focused on the diagnosis, treatment and prevention of the commonest dental diseases and conditions; medical emergency response, and infection prevention and control. In Japan, for instance, students are also taught how to operate with fee codes, dental charting, to do some dental records (Rodis, Locsin 2019). As communication in medical settings is central to assessing patient needs, providing or requesting information, interacting with team members, an attention is also paid to promoting dentist-patient and inter/intra-professional communication training.

On successful completion of the course, students are expected to be able to recognize professional terminology in different types of texts; describe basic phenomena in the main fields of dentistry using professional terminology in English; summarize the information from any kind of source in written and spoken language using relevant terminology in English; retell the general idea and specific information in different kinds of texts from varied types of sources; select and apply appropriate terminology, language devices, and genres in English for oral or written communication (making oral reports, conference poster presentation, summaries, e-mails, memos).

The courses are compulsory in all three Universities and designed for students, whose English language skills roughly corresponding to B1 lower level according to the Common European Framework of References for Languages at the entry level in order to help them to reach B1 upper or B2 level.

The courses of those three universities share much in common in terms of general and specific instructional purposes and tasks, number of credit hours (3 credits). But there are a few differences distinguishing between Ukrainian and Spanish universities on the one hand, and Japanese university, on the other: for instance, the course instructors in Japan have dental medicine background, while in Ukraine and Spain they are linguists; the course in Ukraine and Spain is delivered through the spring semester of the first year of study, while in Japan, students learn the course in their third year and thus, can rely upon special knowledge. The dental students at the universities studied are offered the preceding elective course of English for General Purposes, and most of the students in Poltava State Medical University and the University of Tokushima usually take this course, while in Spain only about 60% of students use this opportunity before starting the course of English for Dentistry. We consider it would be more feasible to offer this course at upper year level because the 1st year students

have no sufficient background in basic dentistry, no knowledge about professional discourse community codes and experience some difficulties struggling through the new complex content in a foreign language.

The professional background of the language instructors is also one of disputable issues: ideally, ESP is best taught by someone who combines disciplinary expertise and language teaching experience, however, this issue is hard to solve in practice, therefore, some schools have dentists, whereas other schools have language specialists, teachers with different backgrounds. Thus, it is essential to develop the best approaches in providing language instruction and content instruction, to elaborate up-to-date context-specific materials and methodologies.

REFERENCES

- Crystal, D. (2018). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*.
- ETS. Test and score data summary for TOEFL iBT tests and TOEFL PBT tests (2013). Retrieved September 9, 2021 from: http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf.
- Górska-Poręcka, B. (2013). The Role of Teacher Knowledge in ESP Course Design. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. 34 (1). Retrieved November 5, 2021 from: doi:10.2478/slgr-2013-0021.
- Jong, De, K., Perdomo, B. (2016). Basis and Application of an ESP course for dental students. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 4, 359. 351. Retrieved October 28, 2021 from: https://www.academia.edu/35220075/BASIS_AND_APPLICATION_OF_AN_ESP_COURSE_FOR_DENTAL_STUDENTS
- Li, Qi., Huo, Xi. (2014). Research on Narrow Context ESP Course Design in Adult Education. *Proceedings of The International Conference on Education, Language, Art And Intercultural Communication*. 153–156. Retrieved October 25, 2021 from: doi:10.2991/icelaic-14.2014.33.
- Rodis, O. M., Locsin, R. C. (2019). The implementation of the Japanese Dental English core curriculum: active learning based on peer-teaching and learning activities. *BMC Med Educ*. 19. 256. Retrieved September 8, 2021 from: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1675-y>
- The world's largest ranking of countries and regions by English skills. (2020). Retrieved Oct.15, 2021 from: <https://www.ef.com/wwen/epi/>.

PAYDAŞ İzlem

Instructor,

Dokuz Eylül University Turkey School of Foreign Languages

Turkey

A CASE STUDY: TERTIARY LEVEL EFL LECTURES' PERCEPTIONS OF THEIR TEACHER AUTONOMY

1. Introduction

With the trends of communicative language teaching, the main interest of the scholar diverged into the more learner-centered fields. Therefore, autonomy has been a hot spot in language education over the decades. At first, learner autonomy (LA) creating a need for examining teacher autonomy (TA) is followed by it and both have been discussed in the foreign language education literature. LA and TA are mentioned as interdependent. Even further, they are seen as “two sides of the same coin” by Raya (2011). Since, LA has been claimed as an ultimate goal in language education and most of the time dependant on the opportunities provided by teacher (Han & Shi 2019) the concept of TA has come to the fore as a backbone of LA.

1.1. Interdependence between Teacher Autonomy and Learner Autonomy

LA can be defined as *individuals' ability of taking responsibility for their own learning* (Holec 1981). Planning and critical evaluation of the learning process are the main parts of it. Yet, as Benson and Huang (2008) discuss, the capacity for taking charge of one's own learning is not a self-induced ability of many learners, at least in the early stages of their learning journey. As a result, teacher is the one who promotes LA in many cases. Holec discusses about "a perceived need to 'develop the individual's freedom by developing those abilities which will enable him to act more responsibly...'" (ibid, 4). On the other side, "the need to foster the socio-psychological attributes associated with learner autonomy" is suggested by Dam (1995). Thus, LA is in need of the teacher's help.

Little (1995) believes that development of TA is a prerequisite for the development of LA. He also claims in his study that language teachers are more likely to succeed in promoting LA if their own education has encouraged them to be autonomous (ibid). Another study conducted with the teacher-learner participants (Benson & Huang, ibid) revealed by supporting Little that teachers' familiarity with the notion of autonomy from their own education is essential in order that they practice it on their learners' autonomy adventure. In addition to teacher's own education, the roles that he has are stressed in the literature as a factor concerning LA and TA (Benson & Huang 2008; Voller 1997). According to Benson (2011) autonomous teacher switches his role from traditional spoon-feeding style to "facilitator", "consultant", "helper", "advisor" and "resource" in the process of autonomy.

When the autonomous teacher's role of being a resource is taken into consideration, it is appropriate to present La Ganza's perspective on autonomy here. She claims, LA is about "learners' capacity of using resources and the teacher as a resource" (Lamb Learner and Teacher Autonomy 2008). Selection of the learning materials, activities have a crucial role in self-directed learning. Yet, many learners who have never had freedom to do it may not be capable of dealing with the challenge of selection. Little states permitting learners to choose not necessarily means letting them to have an open choice, but the opportunity to select from a limited number of options offered by the teacher. (Barfield, Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education Inquiry and Innovation*, 2007) By doing so, autonomous teacher who has the capacity for choosing and adapting the materials improves the learner's capacity of doing so. On the other side, La Ganza's Dynamic Inter-relational Space Model mentions the negotiation of roles in classroom by highlighting teacher's resource role again. Seeing teacher as a resource (La Ganza, ibid) rather than responsible from learning depends on both learner's and teacher's experiences and their capacities for giving, using the space for it. Learners who have never had a chance of having a space for autonomy, may not be aware to what extent they are responsible from their own learning and may have a perception that teacher is the medium of learning. Other way round, the same scenario works for TA. Teacher who has been autonomous through her own learning and teaching experiences provides a space for LA by having a facilitator, guide role in class. The improvement of TA is closely related to teachers' educational practices and their own learning experiences (Ushioda, Smith, Mann, & Brown 2011). Further, Lamb underlines "Despite a shift in the field of LA towards a consideration of the role of the teacher and ways in which LA is bound up not only with the learners' but also the teachers' own learning and teaching experiences and their beliefs about autonomy" (2008, 1). Therefore, teacher's disposition to autonomy and own learning experiences play a great role in both LA and TA.

1.2. Teacher Autonomy

The emphasis on TA in language teaching field roots in LA (Benson, Huang, 2008) The interest in LA, has created a necessity for the review of TA since as Little highlights, LA leans on TA (1995). In his study, Little introduced TA to the language education literature by defining it as capacity for autonomous teaching (Little, ibid).

Genuinely successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest possible degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploiting the freedom that this confers (Little 1995).

With his description, Little emphasises the significance of the control over professional action, the sense of willingness and responsibility for teaching and the role of analysis and reflection for improvement, in TA (ibid,1995). Since then, TA has become a focus and various definitions for it have

been suggested. According to Xu (2007), the main reason for the challenge in describing the culture of TA lies in the multi-roles of foreign language teacher. Aoki (2000) offers perhaps the most summative definition, suggesting that this includes ‘the capacity, freedom, and-or responsibility to make selections concerning one’s own teaching’ (as cited as Smith, 2000). Different aspects shape teacher autonomy concept cumulatively ending up more possible definitions presented in the study below to explore the concept in depth.

Self-directed teaching and sense of feeling responsible include the empowerment in curriculum, selection and modification of materials, deciding on how to use them in practice by choosing the teaching methods – approaches and setting learning objectives. Almost in all educational settings, curriculum is ready to use for teacher and the learning objectives-procedures are set by others such as administrators or educational policies. However, autonomous teacher either takes a part in the design of curriculum or manipulates it in her teaching practices which is called as curriculum autonomy (Smith 2000). “No matter, how teacher-proof the curriculum is, teachers always use the curricular in their own ways and for their own purposes” (Erss & Kamus 2018).

The other perspective on TA has been claimed as *control over teacher’s own professional development*. Autonomous teacher has been described as the one who is aware of the significance of professional development (Smith 2003, Viera & Paiva & Marquez & Fernandes 2008, Huang & Benson 2008). McGrath (2000) contributes to the notion with some keywords such as “self-directed professional development” and “freedom from control by others” to describe the professional attribute of autonomous teacher (as cited in Yan, 2010). By the same token, autonomous teacher plans – analyses her own teaching and learning by reflecting on them. Lamb (2000) focuses on critical reflection, proposing a progressive professional development. On the other side, Viera et al. (2008) mentions about autonomous teacher as “learner of teaching”. Benson and Huang (2008) look at teacher professionalism as a pre-condition for TA. To summarize, life-long learning via reflection can be concluded in TA from all these point of views.

Another description suggested by Smith and his colleague Erdoğan is autonomous teacher is that he is capable of improving appropriate skills and attitudes for oneself and he cooperates with others (2008). Collaboration feeds both capacity for self-directed professional development and self-directed professional action. Although, some might confuse freedom with isolation or might see collaboration as a thing against to teacher’s freedom from control by others, Xu explored in his study that collaboration for lesson preparation helps the improvement of novice English as a Foreign Language teachers’ TA (2014). On the other side, a survey including more than 4000 teachers and conducted by General Teaching Council of England (GTCE, 2003) revealed that majority of the participants stated, they gain their inspiration for their most effective lessons from knowledge-sharing conversations (Dymoke & Harrison 2006). In other respects, collaboration unions the stakeholders with autonomous teacher who is willing to participate in the process of curriculum, exam design or selection of materials. So, it is fair to claim that collaboration serves for all aspects of TA.

The sense of *freedom from control by others* is worth anatomizing. Since, teacher autonomy is influenced by standardized applications as well as affecting them. According to Bjork, teacher’s control over teaching and learning process depends on the degree to which teacher is institutionally allowed (2006). However, autonomous teacher who is eager to have a say over his profession balances the external (Ministry of Education etc.), internal (school principle) controls by meeting the requirements in addition, creating some opportunities to follow his own path as well. “Although language teacher has a tendency to be influenced by language policy, the rules and regulations of institutions, and old teaching tradition, language teacher needs to put forth his efficacy to create space and freedom that is conducive for learners to take charge of their learning” (Han 2017, 137). While discussing standardization and TA, Raya (2007) mentions about a balance between standardization and uniqueness by claiming that “what TA and LA can refer to”.

1.3. Statement of Purpose

Many scholars suggested teacher’s education and own autonomous learning affect TA as discussed in the present study (Vieira 2008, Benson & Huang 2008) Hence, lots of studies conducted to facilitate a better understanding of learner-teachers’ and novice teacher’s TA during or shortly after

their education. Nevertheless, any study aiming to explore in-service teacher's TA or a comparison between experienced and less-experienced teachers' TA haven't been found in the available literature. Thus, the purpose of the present study is to investigate in-service teachers' perception of their own TA and to close the gap in the literature.

2.Method

2.1. Research Design

The current study based on a qualitative methodology to serve the purpose of the research. More explicitly, the study followed a case study approach to have a descriptive look over the participants' perception of their own TA. It focused on each of the four participant lecturers who work for a state university located in İzmir province of Turkey, then compared their similarities and differences to generate thematic discussions. For data collection, individual interviews were had as a data resource. In data analysis researcher shape some themes form on professional teaching action practices, professional development action practices and freedom from the control by others.

2.2. Participants

The lecturers working at tertiary level were the population of interest in the study. The purposeful sampling was applied to choose two experienced and two less-experienced lecturers who take different roles in their working environment and who are from different educational backgrounds. One of the female participants has eleven years of teaching experience. She is a native speaker of English and taking a part in speaking exam unit. She graduated from English Literature department and is a TESOL certificated tutor. The other female participant has been teaching for three years as a part-time tutor. When compared with others, she is less experienced. She is one of the tutors who are responsible from the materials and curriculum. She is also from Literature department and currently completed her master degree on American Culture and Literature major. One of the male participants has twelve years of teaching experience and studying PHD on English Language Teaching department. He studied ELT in his undergraduate and master degree as well. The other male participant has been teaching for four months as a part- time tutor and he is the least experienced participant of the study. He graduated from ELT department undergraduate degree. All of the participants were informed about the nature of the study and ethical issues. The informed consent was obtained.

Table 1

Participants	Years of Experience	Qualification	Unit	Employment Status
F1	11 years	Literature Undergraduate – TESOL	Speaking Exam Unit	Full-time
F2	3 years	Literature Undergraduate – Graduate Degree	Curriculum and Material Unit	Part-time
M1	12 years	ELT undergraduate – ELT Graduate – Studying ELT PHD degree	Used to work as a coordinator	Full-time
M2	4 months	ELT Undergraduate	–	Part-time

2.3 Data collection

A sample of interview was designed by taking the literature into account. The open-ended questions prepared by the researcher and fifteen items were included to explore the different aspects of TA. Four of the items focused on participants' perceptions of to what extend they have autonomy in general and their job-satisfaction, online decision making and discretion. Five of them were designed to learn about self-directed teaching action while six others aimed to seek the self-directed professional action. Individual interviews that lasted forty to fifty-five minutes were conducted in places preferred by participants. Participants were informed that they could code switch whenever they feel it is more comfortable to use their native language. To elicit more detailed information, the researcher addressed some follow-up questions shaped by the responses of the participants.

3. Findings

3.1. *Autonomy in working environment*

Half of the participants stated that they don't feel autonomous in their working environment. Two others noted that they feel autonomous in some ways and don't in some others. All participants noted that they are satisfied when they observe their students' improvement.

F1 pointed out that she doesn't feel autonomous in general.

Textbooks are certain, I share my classes with partners. No one really tells me what I have to do but I feel even without that, there is an unspoken responsibility for the other teachers that I share my classes with. I can't do separate projects, creative things with the students, I'm really limited.

F2 stated that she is not autonomous.

I don't feel much autonomy here because all the lesson plans and everything that we have to cover are predetermined. During the class hours, in active teaching I feel pretty much free to do or use any method that I want. I don't feel any pressure to do something or not to do something. For example, I can smoke with other teachers in my working environment. So half maybe.

M1 noted he has autonomy in his working environment.

I feel a lot, just because when I get into the class, I get the idea that classroom is mine. I am autonomous in terms of what to wear, whom to talk with and I feel free.

M2 pointed out that he doesn't feel autonomous because he doesn't have an independent decision making space.

It seems that people think, part-time teachers will go one day. One of the full-time teachers warned me a few days ago. It was my preference but she didn't appreciate it. I can't and don't try to change things here. Also money issue, we are not satisfied. It affects our independent decision making. To decide independently and doing more mean more effort. So, giving more effort seems pointless.

The most common answers to the factors limiting autonomy were curriculum, pacing, exams materials and other teachers with whom the participants shared their class. All of the participants stated that administration doesn't control their autonomy.

F1 stated that pacing, exams and materials limit her autonomy.

The administration is the least of the problems. Pacing, exams even more than the materials, two biggest limits to autonomy because again you are sharing your classes and they are all being tested on the same material. If I would make my own exams, responsible from my own class I could write the exams based on what we have done. I don't have that opportunity here.

F2 stressed pacing limits her autonomy.

Most of the time I have to be fast in order to catch the pacing.

M1 pointed out that curriculum, pacing and other teachers are the limits on autonomy.

In the curriculum there's no space for you to cover extra activities. It a limit for me. I have to skip some parts. Partners are a limitation too. When they don't show up or they are too fast – too slow you need to double speed or go back and recover. There is a schedule in our book and I sometimes feel myself like a computer trying to do everything again and again. I keep asking myself what I am doing in the classroom just running from one exercise to another. In teachers' room we call the schedule as a racing one not a pacing one.

M2 noted there is no limit to his autonomy by administration.

Administration is really good, actually, they don't control me.

3.2. *Autonomy in teaching action*

All of the participants except from F2 who is having a role in Curriculum Unit noted that they don't have a say over the curriculum. Furthermore, none of them apart from F1 who is responsible from Speaking Exam Unit stated they have an influence on exams. However, majority of the participants noted, they are the one who decides on classroom activities, approaches and methods. Two of them stated they let their students to choose as well.

F1 stated that she doesn't have a say over curriculum.

No, I don't have. There are over 100 teachers so it's not impossible, difficult to get input from everyone.

F2 noted that she has curriculum autonomy.

I actually have because I work for curriculum department but other teachers don't. They can have a say, if they have any complains. When they do we try to change the curriculum-pacing according to their comments. But sometimes we have to do it in that way. We have to put everything in order to finish the books. We have to bring the students to a certain proficiency level at the end of the year. It is a rule also the departments ask us to do so.

M2 stressed that he hasn't an influence on curriculum and has a little on the approaches.

No, I don't. Actually, the school can create an opportunity for that. I can do things but there must be a need for me. The the school doesn't need it. Curriculum works well and I'm happy with the it. Sometimes the book doesn't let you to apply some certain approaches or methods but I ask my students too.

M1 noted that he doesn't feel autonomous in terms of curriculum.

Curriculum is fast. I remember myself saying this twice or three times, nothing changes. I have a right to speak but what I don't like is there are a group of people they do what they think is right to do. This is a problem. Actually, we can influence the curriculum but it is not preferred.

F2 noted that she hasn't got an influence on exams.

For the exams, we need to follow regulated rubrics and I find it useful to be fair because we are crowded.

M2 stated that he hasn't got an impact on the exams.

None, because we have a group of teachers who decide it. We don't asses our students and I wouldn't want it. It's a lot of work. Exams and the book limit our teaching but these books are prepared by professionals I think they know what they are doing.

3.3. Autonomy in professional development

The majority of the participants stated that they don't feel comfortable when they are observed or they don't find observation useful. All of the participants pointed out that they reflect on their teaching or learning internally or by sharing their experiences with others. They all prefer collaboration and enjoy attending workshops to improve themselves. Two of the participants who take a part in a unit stated they do it voluntarily.

M2 stated that classroom observations are not useful.

It doesn't matter. Everyone can get in my class, it's okay for me. We can't observe ourselves so it's good maybe. It's good but in which manner? – Developing maybe, but everyone has a different perspective for development. Our teaching philosophies are different. You can say I prefer this way and the observer may prefer the other. How can I know hers is better? So, it's useless.

F2 states that she reflects on her teaching.

I sometimes record myself to analyse later. I ask my students' reflection. I always say how they are doing and I want to learn from them how am I doing.

4. Discussion

In terms of autonomy over working environment, being paid less was stressed by two participants as a factor that affect autonomy negatively. It can be concluded that it causes demotivation to put more effort. M2 who works as a part-time teacher doesn't feel autonomous because he believes that full-time teachers have a right to question his preferences. Also, his statement about observation may be a reaction to the factors affecting freedom over the others' control. M1's statement claiming when he asks for some changes for whatever does not work well, he could not observe any change, showing the obstacle in his decision-making as well. Therefore, it is seen that both part/full-time teachers feel the control by others. However, Üzümlü and Karslı figured out (2013) teachers' perception of independent-decision making is significant for qualified educational programs. Moreover, deciding on when to smoke, what to wear are described as a part of autonomy as well that refers to the freedom in working environment.

Majority of the participants do not believe they have the autonomy as a teacher in terms of their teaching action. Curriculum, pacing, exams materials and other teachers were addressed as the biggest limits to autonomy. Yet, many of them also stated that they do not complain about not having a part in selection due to the large number of teachers. They believe it is a must for standardization supporting the results found by Öztürk (2015). Moreover, they are glad to use predetermined materials,

curriculum, exams since otherwise they would have extra work. The only factor that they all feel freer is deciding on which approach-method to use and how to shape activities similar to the finding revealed by Uğurlu and Qahramanova (2016). Moreover, half of them are open to foster LA by asking their students to select.

All of the participants consider that professional development is crucial, and attend professional events voluntarily making us to conclude that self-directed professional development is significant in our context. They also prefer collaboration and most of them reflect on their teaching internally or collaboratively, by experience-sharing conversations. However, half of them felt anxious when they are observed.

To sum up, the present study aimed to reveal the perception of tertiary lecturers on their TA but, it comes with some limitations. Only interview instrument was used to gather data in the present study, limited number of participants from population could be reached. As such, for the further studies, mixed-method design can be suggested to get both qualitative and quantitative data. Longitudinal data gathering process can be conducted and more participants should be included for a better understanding of the autonomy perception of in-service EFL lecturers.

REFERENCES

- Benson, P., & Huang, J. (2008). Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *DELTA Documentacao de Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada*, 24 (SPL.ISS.), 421–439. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000300003>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.; first published, 2001). London: Pearson Education.
- Bjork, C. (2006). Decentralisation in Education. *Institutional Culture and Teacher Autonomy in Indonesia*.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik/Karlsruhe: Askeladden.
- Han, L. (2017). The Connotations of Language Teacher Autonomy, *English Language Teaching*, (10).
- Harrison, J. & Dymoke, S. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*. 22(8).
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy: interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Ed.), 2006. *Learner and Teacher Autonomy: Realities and Responses Amsterdam: Benjamins / A I L A Review*, 63–79.
- Lamb, T. (2008). Introduction to this volume. In T. Lamb, & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins, 5–14.
- Little, D. (2007). Introduction: Re-constructing learner and teacher autonomy in language education. In A. Barfield and S. Brown (eds) *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–12.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175–181. doi:10.1016/0346-251X(95)00006-6.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kurumsal Bir İnceleme, *Electronic Journal of Social Sciences*, (10)35.
- Raya, M. J. (2011). Enhancing pedagogy for autonomy: The potential of a case-based approach in promoting reflection and action. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 151–163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577531>
- Raya, M. J. (2007). Developing professional autonomy: A balance between license and responsibility. Independence. Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group 40: 32 3.
- Raya, M. J. (2007). Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a

framework for learner and teacher development.

Shi, W. & Han, L. (2019). Promoting Learner Autonomy Through Cooperative Learning. *English Language Teaching*, 12. 30. 10.5539/elt.v12n8p30.

Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman, 89–99.

Smith, R., & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs, 83–102. <https://doi.org/10.1075/aals.1.10erd>

Smith, R. & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs, Lamb, T. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response*, Jhon Benjamin's Publishing Amsterdam Philadelphia.

Smith, R.C. (2003). Pedagogy for Autonomy as (Becoming-)Appropriate Methodology (Eds.) Palfreyman, D., & Smith, R.C. (2003). *Learner Autonomy across Cultures. Learner Autonomy across Cultures*, 129–146. <https://doi.org/10.1057/9780230504684>

Ushioda, E., Smith, R., Mann, S., & Brown, P. (2011). Promoting teacher-learner autonomy through and beyond initial language teacher education. *Language Teaching*, 44(1), 118–121. <https://doi.org/10.1017/S026144481000039X>

Üzüm, P. & Karşlı, M. D. (2013). Awareness Levels of Classroom Teachers about Teacher Autonomy (An Example of the Province of Izmir). *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 14(3), 79–94.

Vieira, F., Paiva, M., Marques, I. and Fernandes, I. S. (2008) 'Teaching education towards teacher and learner autonomy: What can be learnt from teacher development practices?' In T.E. Lamb and H. Reinders (eds) *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins, 217–36.

Voller, P. (1997). Does the Teacher Have a Role in Autonomous Learning? In P. Benson and P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 98–113.

Xu, J. F. (2007). *Autonomy in College foreign language learning: From theory to practice*. Beijing: China Social Sciences Press.

Xu, H. (2015). The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: A multiple-case study of EFL teachers in China. *System*, 52, 139–148. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.007>

Pogorielova Tetiana

*Senior Lecturer at the Foreign Language Department,
National Academy of Statistics, Accounting and Audit
Kyiv, Ukraine*

PROFESSIONALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

In today's globalized world foreign language proficiency is an essential constituent of professional training of a specialist with higher education, so the search for effective methods of teaching and learning foreign languages based on professional interests is the requirement of the time.

A multi-disciplinary approach to studying a foreign language material will contribute to formation of such fundamental skills and abilities that help develop not only linguistic and socio-cultural but also professional and communicative competencies of future economists.

Teaching a foreign language in a non-language higher education institution requires the use of professionally oriented methods, as they give a student an opportunity not only to master general language and speaking skills but also facilitate practicing real models of professional communication and ensure assimilation to intercultural differences.

The research proved that the practice of regular use of effective methods of teaching a foreign language for professional purposes provides an opportunity to develop such professionally important for a future economist qualities as good memory, logical and associative thinking, creativity, attention to detail, confidence in the acquired knowledge, initiative, independence in decision making as well as communication skills.

One of the most effective approaches to teaching a foreign language in modern methodological science is a combination of communicative and contextual methods.

In the process of foreign language training by these methods the students of non-language higher education institutions acquire the necessary language competence, supplement and improve professional knowledge, develop skills and abilities to solve specific communicative and professional tasks.

Communicative approach to a foreign language training of students of economics involves the creation of specific pedagogical conditions for the development and free application of the foreign language skills to real situations of oral and written professional communication.

Contextual teaching method refers to meaningful modeling of particular situations related to future professional activities through processing of authentic foreign language materials received from printed editions, the Internet resources as well as preparation and holding of functional, simulation or educational professional games, during which the students practice their research and communication skills.

Thus, by transforming educational activities into professional ones both a foreign language level and general professional competence of students can improve.

Our own experience shows that the simultaneous use of communicative and contextual technologies when teaching the disciplines "Business English" and "English for Professional Purposes" for students of economics allows to ensure the link between the language learning and real context of its application to professional situations. It also proves that an interdisciplinary and problem-oriented principle of training a future specialist significantly deepens his professional communicative competence.

Furthermore, a combination of both technologies in the learning process teaches students to obtain and process new authentic information, helps develop their analytical abilities and master the skills of communicating with people of different educational and professional experience.

Achieving of this goal is facilitated by such types of learning activities as working in small groups to find a common solution to the problem with further discussion of proposed ideas; performing the project-type tasks and other kinds of collective creative work.

High efficiency of language learning results is also proved by such types of pair, group and team work as brainstorming, debates, pair interviews, role-play games, case-studies, Web-quests, round table discussions, thematic presentations, mini-conferences which allow to successfully form the appropriate language and professional competencies.

The use of the above mentioned forms and methods of classroom work helps students of economic specialties develop the skills of comparative analysis, ability to synthesize and rate the information obtained in foreign sources as well as consider the research material in terms of its professional value.

So the following methods and techniques should be actively and consistently used at different stages of a foreign language training of future economists:

1. An accurate lexical and grammatical training based on working with functional language, authentic texts, audio and video materials of professionally oriented content, performing a self-study work.
2. Consolidation of acquired language and professional skills through their active use in the process of simulated learning, role-play and business games, individual and group performance of research projects.
3. Activating of the language knowledge and skills in the form of verbal and non-verbal behavior in accordance with the discourse of professional communication like modeling, considering

and discussing of nonstandard professional situations; preparing different types of business documents etc.

Therefore, a combination of communicative and contextual approach in teaching and learning a foreign language, on the one hand, contributes to the formation of a foreign language communicative competence, and at the same time increases the motivation of future economists to learn a foreign language in the context of acquisition of basic professional knowledge and skills.

REFERENCES

Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smoak, R. (2003). What Is English For Specific Purposes? *English Teaching Forum*, 8, 22-27.

Verbitskiy, A. A. (2004). Competence approach and contextual learning theory. *M.*, 84.

Аркушина Юлія

*аспірантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА

Професійна підготовка майбутніх фахівців права передбачає сформованість необхідних для їх практичної діяльності комунікативних компетенцій, так як в умовах реалізації міжнародної мобільності і інтеграції України у світовий освітній й інформаційний простір актуалізується необхідність пошуку нових шляхів становлення і розвитку мовної особистості майбутніх випускників закладів вищої освіти, здатних вільно орієнтуватися в полікультурному освітньому просторі, здійснювати професійну співпрацю у взаємодії зі спеціалістам інших країн.

Розглядаючи проблематику формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів – майбутніх фахівців права, ми звернули увагу на психологічні особливості та педагогічні умови розвитку комунікаційних навичок у роботах таких наукових персоналій, як О. О. Вербицький, М. М. Вятютнев, О. М. Леонтєв, О. В. Мамедов, М. В. Якушев та багато інших, які розглядали розвиток і практичну реалізацію комунікаційних знань, умінь і навичок під призмю педагогічного стимулу, яку формують викладачі іноземних мов.

Мета дослідження полягає в розгляді методологічної основи формування комунікативних навичок у майбутніх фахівців права та педагогічних умов їх практичної реалізації й розвитку в процесі вивчення іноземних мов впродовж навчання у вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі в українській системі мовленнєвої освіти відбулися серйозні зміни, наприклад, розширення програм міжнародного студентського обміну, контактів із закордонними вченими під час наукових відряджень, організація спільних проектів у зв'язку із підписанням договорів щодо взаємовигідного співтовариства і співпраці. Успіх навчання іноземній мові у закладах вищої освіти на даний момент буде пов'язаний з необхідністю привести освіту іноземної мови до повної відповідності з потребами суспільного життя і діяльності, а також з потребами в іноземній мові в конкретних видах професійної діяльності спеціалістів різноманітних сфер (Вербицький 1991, 1).

Аналіз наукових поглядів і гіпотез щодо вироблення ціннісних орієнтацій студентів дозволяє говорити про те, що сформована в особистості направленість на розширення професійної компетентності виступає фактором розвитку особистості як професіонала. Змінюються показники компонентів готовності, в результаті ціннісно-мотиваційний компонент

проявляється у внутрішньому прагненні студента до оволодіння основами майбутньої професійної діяльності, так як формуються професійні мотиви; виробляється установка на творчість, на розвиток творчого потенціалу і прагнення до особистісного саморозвитку і професійного самовдосконалення; усвідомлюється смисл оволодіння додатковими соціокультурними знаннями, що розширюють компетенції спеціаліста (Леонт'єв 1975, 3).

Під комунікативною компетентністю ми розуміємо сукупність властивостей, необхідних майбутньому спеціалісту для успішної реалізації комунікативної діяльності, тобто для здійснення перцептивних, власне-комунікативних і комунікативно-операційних дій. При цьому поняття «компетентність» визначається вченими як здатність людини до практичної діяльності, а «компетенція» як змістовний компонент такої здатності у вигляді знань, умінь, навичок (Мамедов 2011, 5).

В професіональному спілкуванні комунікативний компонент передбачає ефективне застосування таких стратегій взаємодії, як співпраця, суперництво, компроміс, пристосування, уникнення, а також знання про закономірності, ефекти і феномени міжособистісної взаємодії в контексті професійного спілкування і вміле використання основних принципів і технік побудови партнерських відносин у взаємодії, оволодіння прийомами протистояння негативному впливу партнера в процесі професійного спілкування.

При цьому комунікативні дії спеціаліста пов'язані з володінням мовлення на всіх рівнях професійного спілкування – спілкування між працівниками різних організацій, між працівниками в середині організації, між керівником і підлеглим, у всіх формах реалізації ділового спілкування: розмова по телефону і обличчям до обличчя, перемовини, інтерв'ю, наради і збори, публічні виступи, прийом відвідувачів і гостей, виставки і конференції, ділові переписки.

Для організації пізнавальної діяльності важливим являється те, що думка зароджується не через іншу думку, а з мотивуючої сфери свідомості, яка охоплює прагнення і потреби, інтереси і спонукання, афекти і емоції. Мотивація, яка являється продуктом пізнавальної діяльності, також виступає і фактором розвитку; впливаючи на хід логічних процесів, вона становиться джерелом інтелектуальної активності; мобілізуючи творчі сили на вирішення пізнавальних задач, мотивація впливає на якість і глибину знань, на прагнення до самоосвіти.

Ми вважаємо, що сучасну освіту і підготовку спеціаліста в області юриспруденції неможливо розглядати без ґрунтовної мовленнєвої підготовки, так як важливою складовою професійної діяльності фахівця права виступає саме комунікативна компетентність. Комунікативна компетентність являється сьогодні необхідним атрибутом міжкультурного і професіонального спілкування і розуміння.

На наш погляд, комунікативна компетенція може виражати професійно-особистісні якості спеціаліста-фахівця права, який володіє нормами літературної мови і професійно-орієнтованого мовлення (Вятютнев 1977, 2).

Велике значення для формування іноземної комунікативної компетентності мають різноманітні заходи, які проводять викладачі іноземних мов і культури мовлення в різних інститутах. Ми можемо перерахувати деякі з них, які визнані найбільш ефективними і популярними серед студентів: лінгвістичний брейн-лінг, лінгвістична олімпіада, показ відеоматеріалів на англійській мові і їх обговорення. Викладачі намагаються підібрати такі питання, які передбачають не тільки знання країнознавчого матеріалу, але й дозволяють логічно мислити.

При комунікативній освіті студенти навчаються техніки спілкування, набувають мовленнєвого етикету, стратегії і тактики діалогічного і групового спілкування, навчаються вирішувати різноманітні комунікативні задачі, що допоможе їм в подальшій професійній діяльності. Набуття студентами іноземної комунікативної компетентності ґрунтується на оволодінні іноземною мовою на такому рівні, який дозволить використовувати його для задоволення професійних потреб, реалізацію ділових контактів і подальшої професійної самоосвіти і самовдосконалення (Якушев 2000, 6).

Формування комунікативної компетентності у майбутніх спеціалістів, не тільки фахівців права, буде ефективним, якщо: систематично розвивати комунікативні компетенції іноземного спілкування у студентів не лінгвістичних спеціальностей за допомогою іноземної мови; створювати сприятливі психолого-педагогічні стимули для розвитку і формування комунікативної компетентності у майбутніх спеціалістів.

Основні педагогічні засоби, які стимулюють вивчення іноземної мови, розроблені на основі гуманістичного принципу навчання з врахуванням позицій розвитку студентів загальнолюдських цінностей, гуманного ставлення і співчуття до оточуючих, співпереживання з ними. Навчання носить особистісно орієнтований характер, який сприяє розвитку і реалізації почуття самопізнання особистості, пізнання себе та інших, з врахуванням індивідуальних потреб студентів, а звідси і індивідуальних методів стимулювання (Мамедов 2005, 4).

Отже, формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців права ґрунтується не лише на лінгвістичних знаннях рідної мови, але й на можливостях і уміннях висловлювати свої думки на іноземній мові, що в свою чергу надає різноманітність вибору до формулювання того чи іншого інформаційного тексту.

ЛІТЕРАТУРА

Вербицкий, А. А. (1991). *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва : Высшая школа.

Вятютнев, М. Н. (1977). Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*, 6.

Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Москва : Наука.

Мамедов, А. В. (2005). Интенсивные технологии обучения (на примере иностранного языка). *Совершенствование методики преподав. учеб. дис.* В РВВДКУ: сб. науч. ст.; под ред. В. Я. Крымского. Рязань, 297–313.

Мамедов, А. В. (2011). Коммуникативная компетентность будущего специалиста как педагогическая проблема: понятийный аппарат. *Вестник ЧГПУ*, 7, 123–133.

Якушев, М. В. (2000). Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 1, 16–22.

Бабенко Катерина

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Класичний приватний університет

Запоріжжя, Україна

МОТИВАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

При вивченні англійської мови в закладах вищої освіти на виняткову увагу заслуговує питання мотивації в процесі навчання студентів. Актуальність обраної теми: у студентів немовних факультетів мотивація до навчання іноземної мови слабка або відсутня. Новизна дослідження: визначення факторів, які підвищують мотивацію навчання та сприяють оптимізації вивчення іноземної мови.

Педагоги вважають розвиток мотивації до вивчення англійської мови основним питанням (Коваль 2019, 40; Рідель 2017, 448; Тимошук 2019, 158; Халявка 2021, 64; Шмуля 2018, 85). Мотивації сприяє зацікавленість студентів предметом (Коваль 2019, 40; Рідель 2017, 449; Тимошук 2019, 159). Викладачі виокремлюють зовнішню та внутрішню мотивацію (Коваль 2019, 40; Шмуля 2018, 85). Вони вважають, що взаємозв'язок обох типів мотивації підтримує

прагнення студентів вивчати англійську мову з перспективою її подальшого використання в професійній діяльності (Мельник, Озарко 2019, 42; Рідель 2017, 448; Тимошук 2019, 158; Халявка 2021, 65; Черниш 2019, 117; Шмуля 2018, 85).

Викладачі пропонують ефективні прийоми підвищення мотивації до вивчення англійської мови: створення сприятливих умов та використання елементів змагання на практичному занятті (Тимошук 2019, 161; Халявка 2021, 66; Черниш 2019, 120), застосування комп'ютерних технологій, спілкування з носіями мови (Халявка 2021, 65), залучення студентів до проектної діяльності, до участі в міжнародних студентських навчальних програмах (Коваль 2019, 41; Рідель 2017, 449). Результативними також є комунікативні вправи для поглиблення навичок загального спілкування. Викладачі зауважують, що студенти проявляють найбільший інтерес до вивчення іноземної мови при розучуванні та обговоренні тем повсякденного спілкування. Ці теми вивчалися в школі, тому студентам легше висловитися саме англійською мовою. Такі теми потребують розширення при обговоренні (Черниш 2019, 119).

Науковці пропонують при навчанні студентів немовних факультетів звертати увагу на формування професійних навичок спілкування англійською мовою: читати й аналізувати тексти за спеціальністю, прослуховувати аудіо та переглядати відео професійного спрямування, писати наукові дослідження англійською мовою (Захарова 2020, 231; Мельник, Озарко 2019, 44; Рідель 2017, 449; Тимошук 2019, 159). Студенти цікавляться читанням автентичних текстів країнознавчого та професійного напрямку (Захарова 2020, 230; Черниш 2019, 119). Для майбутньої професійної діяльності корисним буде ознайомлення студентів зі зразками ділової документації та самостійне написання різних видів документів (Черниш 2019, 120), комунікативні висловлювання професійного характеру (Захарова 2020, 232).

На думку педагогів, при пропонуванні різних видів навчальної діяльності необхідно враховувати рівень мовної підготовки студентів, налаштовувати їх на самостійне здобуття знань (Мельник, Озарко 2019, 43; Халявка 2021, 65). Дійовим прийомом викладачі також вважають залучення студентів до рольових ігор, опрацювання комунікативного завдання в малих групах (Захарова 2020, 232; Черниш 2019, 120; Шмуля 2018, 86), контролювання виконання домашніх завдань сильними студентами слабших (Тимошук 2019, 161). Проблемне навчання є теж плідним для підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови (Халявка 2021, 66). Необхідно також розгалужувати види навчальної діяльності при засвоєнні лексичного та граматичного матеріалу (Мельник, Озарко 2019, 44; Тимошук 2019, 161; Черниш 2019, 119). Продуктивним засобом підвищення мотивації являється надання студентам можливості вибрати певне завдання (Тимошук 2019, 161).

Мета дослідження – установити фактори мотивації, які допомагають оптимізувати процес навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі.

Короткий опис методів виконання дослідження. При опрацюванні тем, спрямованих на комунікацію, пропонуємо студентам вести тематичні словники. У словниках радимо занотовувати не всі слова з певної теми, а тільки ті, які важко запам'ятати або вимовити індивідуально. Особливу увагу звертаємо на незвичайні фрази, які не мають аналогів у рідній мові (*a bag of bones, she has rich make-up, she has a bee in her bonnet*). Радимо студентам занотовувати синоніми (*1. Hello! – Hi! 2. Translate – interpret. 3. Cold – cool, chilly*), антоніми (*an old hat – a new hat, a short man – a tall man, a thin cow – a fat cow, a thin book – a thick book*), багатозначні (*England is a country, Spain is another country. – The house is in the country, it is not in the town.*) та споріднені (*interest – interesting – uninteresting: He takes an interest in his work. That is an interesting book. That story is very uninteresting.*) слова. Таким чином, кожний студент веде особистий словник, який допоможе йому у складанні діалогу або монологічного висловлювання.

У процесі повторення граматичних явищ англійської мови студенти отримують вибірккові завдання: самостійно систематизувати та доповнити форми певного дієслова (*be, am, is, are, was, were, been*), або скласти власну схему чи таблицю, або віднайти відповідний гумористичний малюнок із пропонованих викладачем джерел. Можливість вибору мотивує студентів до свідомого здобуття та поглиблення знань. Процес пошуку сприяє зацікавленості

студентів у певній граматичній темі, яку вони зазвичай прагнуть пропустити. Відповідна графічна ілюстрація пояснюється в групі. Порівняння схем, таблиць, малюнків допомагає запам'ятати граматичні правила, уникати помилок при складанні речень та спілкуванні англійською мовою.

Здійснюючи переклад на англійську мову, створюючи діалог або оповідання, студенти теж можуть вибрати один із двох-трьох запропонованих варіантів. Оцінка за вибір «легшого» рівня не знижується. Головне, щоб студент грамотно, без помилок виконав обраний варіант завдання. Нерідко студенти обирають складніший варіант. Допущені помилки обов'язково обговорюються на практичному занятті. Часто самі студенти пояснюють одногрупнику його помилку.

Результати дослідження. Активне самостійне опрацювання лексичних особливостей англійської мови, ознайомлення із незвичними властивостями іноземної мови допомагає студентам глибше зрозуміти засоби утворення слів, мотивує до використання у спілкуванні. Творче порівняння граматичних явищ англійської мови сприяє зменшенню помилок в усних та письмових висловлюваннях. Можливість вибору завдання за власним бажанням стимулює студентів до якісного виконання запропонованих вправ.

У процесі практичного викладання виокремлено головні фактори мотивації, які сприяють оптимізації навчання англійській мові у закладах вищої освіти. Ведення власних тематичних словників, зіставлення лексичних особливостей рідної та іноземної мови спричиняють до уважнішого вживання лексем у спілкуванні. Порівняльний аналіз граматичних явищ помагає уникати неточностей в процесі комунікації. Вибір задачі збільшує інтерес до англійської мови як до предмету, заохочує до подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

Захарова, О. О. (2020). Повышение мотивации студентов технического вуза к изучению английского языка средствами лингвистической недели. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 5 (2), 228–234.

Коваль, О. Ю. (2019). Засоби підвищення мотивації в процесі вивчення іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, / Київ : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2019, 40–42.

Мельник, О. А., Озарко, І. І. (2019). Фактори успішного вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей у закладах вищої технічної освіти. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*, 7 (35), 42–46. URL: www.seanewdim.com (дата звернення: 16.11.2021)

Рідель, Т. М. (2017). Шляхи підвищення мотивації при вивченні англійської мови студентами СНАУ. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 12 (52), 448–453.

Тимошук, Н. М. (2019). Підвищення мотивації до вивчення іноземної мови студентами немовних (аграрних) закладів вищої освіти. *Педагогічні науки*. LXXXVII, 158–162.

Халявка, Л. (2021). Розвиток мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до вивчення іноземної мови. *Калейдоскоп мов. Імідж сучасного педагога*. 3 (198), 64–67.

Черниш, Л. М. (2019). Шляхи підвищення мотивації під час викладання англійської мови на немовних факультетах. *Наукові праці ДонНТУ. Педагогіка, психологія і соціологія*. 1 (24), 117–123.

Шмуля, Л. В. (2018). Мотиваційні чинники вивчення англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Наукові праці. Педагогіка*. 307 (319), 85–87.

Білан Наталія

*старший викладач кафедри гуманітарної освіти і туризму,
ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут»
Бережани, Україна*

ПРОЄКТНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ

В умовах сьогодення здатність вільно володіти іноземною мовою у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності можна розглядати як невід'ємну складову професійної компетентності сучасних фахівців в галузі електричної інженерії. Основна мета іншомовної підготовки майбутніх інженерів-енергетиків у технічних закладах вищої освіти спрямована на формування комплексу програмних та фонових знань, розвиток практичних умінь і навичок спонтанно спілкуватися на професійно-орієнтовану тематику метамовою спеціальності у нестандартних та непередбачуваних ситуаціях. Успішність реалізації означеної мети забезпечує функціонування інформаційно-комунікативного освітнього середовища, спроектованого з урахуванням особливостей професійної підготовки здобувачів вищої освіти та специфіки сфери майбутньої діяльності за фахом.

Вважаємо, що формування іншомовної компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка», 143 «Атомна енергетика», 144 «Теплоенергетика», 145 «Гідроенергетика» слід здійснювати за проектною методикою, в основу якої покладені активні технології навчання, що дозволяють гармонійно поєднувати вивчення іноземної мови з особливостями специфіки професійної діяльності фахівців енергетичної галузі, органічно інтегрувати іншомовні знання з фаховими, створити індивідуальний простір для розкриття і розвитку мовленнєвих здібностей кожного магістранта. Проектні технології є ефективним засобом для здобуття та самостійного розширення іншомовних знань майбутніх фахівців в сфері енергетики, близькими до проектування як різновиду інженерної діяльності.

Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків за проектною методикою здійснюється в індивідуальній, парній і груповій формах. Даний процес охоплює організаційно-підготовчий, виконавчий, підсумковий етапи. Ключовим елементом розробленої методики є навчальні проекти, які трактуємо як систему комунікативних вправ і завдань з чітко визначеною проблематикою, розв'язання якої можливе завдяки здійсненню самостійної навчально-пізнавальної, пошуково-дослідницької та практичної діяльності (Білан 2019, 102). Тематичні проекти лінгвістичного, країнознавчого, професійно-спрямованого характеру є ефективним засобом формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти в контексті проектною методикою, оскільки створюють оптимальні умови для оволодіння системою актуальних знань, які постійно змінюються у змістовому та функціональному відношеннях, розширюючи загальний світогляд, фаховий діапазон майбутніх фахівців в галузі електричної інженерії.

За результатами наукового дослідження експериментально підтверджено ефективність використання проектною методикою в іншомовній підготовці майбутніх інженерів-енергетиків. Зокрема, встановлено, що у порівнянні з традиційними методами навчання означена методика позитивно впливає на формування практичних умінь і навичок комунікативного, дослідницького, проєктувального, інтегративного характеру у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності, суттєво підвищує рівень володіння іншомовною компетентністю на репродуктивному, конструктивному та творчому рівнях. (Білан 2021, 33).

Таким чином, організація і здійснення іншомовної підготовки майбутніх фахівців в галузі електричної інженерії за проектною методикою дозволяє: створити індивідуальну траєкторію для оволодіння іншомовними знаннями, уміннями, навичками; підвищити пізнавальний інтерес здобувачів вищої освіти до іншомовної підготовки; розширити мотиваційну сферу майбутніх інженерів-енергетиків до навчальної діяльності; розкрити

внутрішній потенціал кожного здобувача вищої освіти; сформувати не лише іншомовну, але й комунікативну, інформаційну, соціокультурну, професійну, проєктувальну, дослідницьку, креативну компетентності, якими необхідно володіти в майбутній професійній діяльності для успішного виконання організаційно-управлінських, виробничо-технологічних, проєктувально-конструкторських, науково-дослідних завдань; розвинути спектр особистісно-професійних якостей, зокрема: комунікабельність, повагу, толерантність, самостійність, відповідальність, вимогливість, наполегливість, впевненість, рішучість, дисциплінованість, вміння працювати в команді, здатність відстоювати свою точку зору, ініціативність, мобільність; активізувати мовленнєву діяльність, пам'ять, критичне та творче мислення, увагу, уяву; сформувати здатність до самонавчання та самовдосконалення особистісно-професійного діапазону засобами іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

Білан, Н. М. (2019). Формування особистісно-професійних якостей майбутніх інженерів-енергетиків засобами навчальних проєктів у процесі іншомовної підготовки. *Менеджмент знань, економіка і право*, 102–104.

Білан, Н. М. (2021). Експериментальна перевірка ефективності проєктної технології як засобу формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 13, 19–35.

Гордєєва Анжела

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Київ, Україна

IMPROVING ORAL FLUENCY IN THE ESP CLASSROOM

Fluency is a serious rating consideration for a great number of oral language tests today. It is also a high priority for many language learners even after the graduation from a university when they start their professional activities. The question of fluency in the ESP classroom is rather complicated. Looking for ways of improving oral fluency as well as for practical classroom activities that can help make ESP students sound more fluent when they discuss their professional problems are the goals of our present and future research.

The ways of improving oral fluency among students and the conditions that can help its development have been under investigations of many language professionals for a long time. Some of them tried to define the concept of fluency, contrast fluency and accuracy, describe features and abilities of fluency, made an attempt to relate fluency to personality (Brumfit, Bygate, Harmer, Hartmann and Stock, Hedge, Fillmore, Richards and Schmidt, Thornbury).

Researching the problem of fluency in speaking in the ESP classroom we have achieved some results indicating the ways of fluency developing through *supporting* ESP students, *doing pretask planning* and therefore choosing appropriate types of tasks for providing a necessary effect on fluency development. Let us describe the process of the preparation for speaking in the ESP classroom more precisely.

Our students are often frustrated when they try to participate in professionally oriented discussions in the classroom. They feel they lack the ability to speak fluently and then suffer from low motivation. But they can be successful learners when we support them during fluency activities in three possible ways (Nation, I. S. P. & Newton 2009). First of all, we should provide language support, reviewing some grammar and/or preteaching terms. Secondly, knowledge support is as important as professional vocabulary and grammatical structures. We try to choose and to introduce unknown

concepts before speaking. It can be some background knowledge or latest information which should make us sure that our students have something in mind to use when doing oral activities. Thirdly, strategy support is necessary to assure that our students can keep on task. To increase oral fluency in our ESP classroom, we pay enough attention to practicing paraphrasing when modelling different strategies. Therefore, supporting our students in these three directions providing them with language, knowledge, and strategies, we can make them more confident and more successful in oral activities.

Encouraging our students to speak we always try to define what is more important for them at present – their fluency, accuracy or complexity. It is a real challenge for teachers to decide what to pay more attention to and what to ignore to some extent when doing oral language activities in every ESP classroom. Encouraging our students to be more fluent we can decrease their accuracy and make them speak in a less complex way. Increasing attention to accuracy we often realize that our students' fluency can suffer. In this case there is a question what is more important. The problem can be solved thanks to pretask planning when we give our students adequate time to think over what they want to say (Skehan, P. 1998). As our experience shows the planning time doesn't improve all three aspects – fluency and accuracy and complexity at the same time. But the pretask planning is rather helpful when we want to give attention to the areas our students have not been perfect at yet. Therefore, pretask planning can be an important factor in developing ESP students' fluency and can also help improve the accuracy and complexity of speaking.

Thus, fluency is not a single value that ESP students should have. It is rather a matter of degree. All ESP students can have oral fluency of a certain degree as well as all ESP teachers should do their best to develop fluency among their students. It can be achieved when teachers are ready to take responsibility and make use of all opportunities some of which are described in our work. There are special ways that teachers can foster oral fluency in ESP learners and there are also effective tasks types which we are going to describe in the future.

REFERENCES

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York, NY: Routledge.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK : Oxford University Press.

Долапчі Анастасія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, української та іноземних мов

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

Харків, Україна

РОЛЬ ГАЛУЗЕВИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СЛОВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ

Інтеграція України в Європейське співтовариство, нові соціально-економічні та культурні реалії та розширення контактів із зарубіжними країнами зробили іншомовну підготовку фахівців одним з найважливіших компонентів вищої освіти. У контексті змін, що відбуваються у вищій школі, змінюються також зміст та функції викладання іноземних мов. Так все більш важливим постає потреба в професійно-спрямованій іншомовній підготовці фахівців окремих галузей, що значної мірою забезпечить безбар'єрне професійне спілкування в контексті глобалізації сучасної освіти країни.

Стрімкий зріст кількості нових термінів, що спостерігається майже в усіх сферах життєдіяльності додає актуальності щодо детального вивчення нових термінів та запозичень, які у великій кількості з'являються в межах професійної лексики. Тому, насамперед,

упорядкування наявних термінів та приведення їх у відповідність з існуючими поняттями є актуальним завданням сучасної лексикографічної науки. Саме ці завдання виконуються у процесі створення галузевих термінологічних словників.

Оскільки термінологічна лексика посідає значне місце в загальнонаціональному словнику будь-якої мови, постійно змінюється та розвивається, створюючи певні труднощі перекладу фахової та науково-технічної літератури, підвищеним попитом фахівців будь-якої галузі суспільного життя користуються галузеві термінологічні словники. Їх роль, як засобу нормалізації професійної мови, впорядкування та детальний аналіз окреслює поняттєву систему певної наукової галузі.

Зважаючи на це, кафедра педагогіки, української та іноземних мов Харківської державної академії дизайну і мистецтв взяла участь у створенні вузькопрофільного двомовного словника для вивчення широко вживаних термінів в різних напрямках дизайн-діяльності, а саме: в промисловому, графічному, мультимедійному дизайні, дизайні предметного середовища тощо. Також є важливим, що у словнику подані терміни та словосполучення, які увійшли до відповідного тезаурусу з суміжних галузей знань і такі, що утворюють загальнонаукову і методичну базу прийнятої у цих сферах лексики (Бойчук, Глобородько, Опалєв, Сбітнєва, б).

З огляду на існуючу спільну взаємодію та інтеграцію національної освіти з європейським освітнім простором, виникнення нових лексичних понять та явищ в окремих напрямках знань потребують найменування, вивчення та уніфікації. Оскільки, наприклад, термінологічна лексика, яка стосується дизайну та ергономіки розвивається та поповнюється дуже швидко, її упорядкування та адекватне представлення у термінологічних словниках набуває великого значення для ефективного взаєморозуміння спеціалістами. Сучасна українська термінологія, що використовується фахівцями-дизайнерами страждає від надлишку запозичень, неточних перекладів термінів, які спотворюють їхні значення. У зв'язку з великою суспільною актуальністю понять, які позначаються цими термінами, самі терміни виходять за межі професійного слововживання та широко використовуються в засобах масової інформації. Але більшість таких термінів є незрозумілою неспеціалістам. Саме тому створення словника з чітко сформульованими професійними визначеннями є необхідним та корисним для фахівців, які вивчають мистецтвознавство, архітектуру і суміжні галузі знань, утворюючи загальнонаукову базу професійної лексики у сфері художньо-проектної культури.

З огляду на динамізм розвитку сучасного суспільства, стрімкі зміни та поповнення термінології новими лексичними одиницями, їхній адекватний переклад та тлумачення з української мови на іноземну є невід'ємною частиною як лексикографічної науки сьогодення так і якісної підготовки висококваліфікованих фахівців з окремої галузі, які володіють знаннями фахової терміносистеми та можуть застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Він також буде корисним студентам економічних та фінансових спеціальностей, аспірантам, науковцям у їхній науковій та професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Бойчук, О.В., Глобородько, В.М., Опалєв, М.Л., Сбітнєва, Н.Ф. Дизайн і ергономіка: українсько-англійський термінологічний словник. Харків : ХДАДМ, 2021.

Жигadlo Олена

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов*

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Київ, Україна

Чаюк Тетяна

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов*

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Київ, Україна

SELF-ASSESSMENT PRACTICES IN TEACHING LEGAL WRITING TO UNDERGRADUATE LAW STUDENTS

Assessment is an essential part of educational practice, which involves “interactions among curriculum, assessment and instruction (key elements) and between teachers and students (key actors)” (James 2021, 3). In mainstream education in schools and universities, assessment is typically teacher-administered and aimed at estimating what has been taught and learned in the classroom, and measuring student achievement. Conventional assessment practices are often targeted at checking students’ current knowledge, but not at the process of gaining knowledge by students, thus assessment does not prepare students “to learn in situations in which teachers and examinations are not present to focus their attention” (Boud & Falchikov 2007, 5). Nowadays, however, due to quick and easy access to information, students are expected to be active and independent participants of the educational process. This, among other things, requires the development of life-long learning meta-cognitive skills among students, such as “setting their own learning goals, monitoring their progress toward learning goals, monitoring their thinking processes for accuracy and for clarity” (Kendall et al. 2008, 3 as cited from Clark). Thus, one of primary aims of educational assessment is to assist students in the process of developing into autonomous learners. The skills which are associated with life-time and independent learning may be achieved with the help of certain assessment practices, which enhance student awareness and responsibility, increase their involvement in the process of learning and provide incentive for study. So the purpose of this paper is to analyse different types of assessment, dominating in present-day educational process and to describe the specifics of self-assessment practices application during ESP lessons for undergraduate law students.

The issue of assessment correlates with the purpose it serves. With regard to the aims and functions, present-day scholarly literature distinguishes summative assessment and formative assessment. Summative assessment or assessment of learning is typically aimed at measuring what students have learned at the end of the unit/course and is used to gauge students’ performance against required standards. Tasks used for summative purposes “provide ways of eliciting evidence of student achievement” (Black & Wiliam 2009, 9). The results are primarily used to promote students, to provide certification or as a tool for selection of students for entry into educational establishments. Summative assessment is passive, making no immediate impact on student progress (Sadler 1989, 120).

The ongoing process of interaction of teachers and students during lessons which aims to provide feedback in order to adjust instruction to students’ needs and achievements is referred to in pedagogy as formative assessment, also called classroom assessment or assessment for learning. Formative assessment “promotes the goals of lifelong learning, including higher levels of student achievement, greater equity of student outcomes, and improved learning to learn skills” (“Assessment for Learning” 2008, 1). However, assessment can be considered formative if it is employed continuously to influence the process of learning by means of improving teachers’ instructional planning (Heritage 2010, 2) on the one hand, and empowering students “in taking ownership of their learning” (Cullinane 2011, 1) on the other hand. Methods of formative assessment promote students’

active role in learning by means of making the results of learning explicit through effective feedback, enabling students to be regulators of their learning.

Formative assessment may be crucial for developing students' learning to learn competence if it is accompanied with an effective feedback, which is not only quantitative, but also qualitative in nature, accessible to the learner, instructive and inspiring (Voinea 2018, 14). An effective feedback should contain, inter alia, the information on what the student has done correctly and incorrectly, reasons and explanations, as well as strategies for improvement towards reaching his/her learning goal, and resources that may be applied, which is often referred to as "feed-forward" concerning the issues in student learning to be addressed. Hence formative feedback possesses the following features: a) student engagement in a process of developing meta-cognitive strategies that can be generalized to similar problems of varying degrees of uniqueness; b) support of students in their efforts to think about their own thinking; c) learners' understanding of the relationship between their previous and current performance, as well as clearly defined success criteria; and d) students being owners of their own learning (Clark 2011, 162).

Students' self-directedness and responsibility for their learning, their involvement in the process of learning, and "building knowledge of themselves as learners" are the key principles underlying assessment as learning (ibid., 163). Assessment as learning is considered to be an aspect of formative assessment which concerns the issues of learner's self-managing, self-monitoring and self-modifying capabilities (Costa & Kallick 2004, 2) vital for continuous learning. Based on the assumption that the only assessment that can significantly impact on students' learning is the one that correlates with the students' own self-assessment, D. Boud (Boud & Falchikov 2007, 8) argues that any type of assessment would be "sub-ordinate to learner self-assessment". To be able to make sound judgement about the quality of their work, to identify and analyze its strengths and weaknesses, students need to be equipped with a set of appropriate standards or criteria against which the quality of work can be measured. D. Sadler refers to these criteria as "reference level" aimed at by the students (Sadler 1989, 129).

During the lessons of Legal English for undergraduate students, as part of the task aimed at developing their legal writing skills, the following self-assessment algorithm has been applied: 1) students are provided with specific assessment criteria; 2) students work independently on the task; 3) students answer the questions based on the list of assessment criteria; 4) students discuss the problems with the instructor.

To illustrate the application of the 4-stage model of self-assessment to teaching writing skills to students, the task "*Writing of an email of advice to the client*" has been selected.

Stage 1 aims at acquainting students with the criteria for the writing task. These criteria include general requirements for the style of the piece of writing in question, as well as the specifics of this type of legal correspondence: the outline, function of each paragraph and phrases to be used. At this stage students may be involved in working out the list of criteria together with the instructor.

At Stage 2, students are given the facts of the case and the legal issues so that they could furnish legal advice and proposed actions. Students are asked to perform the task independently.

During Stage 3 students are offered to fill in the self-check questionnaire based on the list of assessment criteria for the task developed during Stage 1. Students respond to the questions in the self-check questionnaire by means of putting a tick in the provided space to evaluate the quality of their work. Besides, the questions in the questionnaire can be formulated as statements. For example:

1. In my email of advice, I have started with a polite greeting appropriate to the gender and marital status of the client I am writing to. YES/NO
2. I have mentioned the date of the interview and the purpose of writing in the first paragraph. YES/NO

The purpose of Stage 4 is giving and receiving feedback while discussing the mistakes in students' papers after their assessment. The instructor may pose some meta-cognitive questions to invite students to ponder on the results of the analysis and its impact on their future performance. Furthermore, the instructor is expected to elicit or provide feed-forward – the steps that should be taken by students to overcome similar problems in their future work.

The four-stage procedure for self-assessment of undergraduate students' writing during the lessons of Legal English proved to be effective in boosting students' responsibility and involvement in performing writing tasks, which usually requires a high degree of concentration and accuracy. Moreover, application of self-check questionnaires as a self-assessment practice appeared to be beneficial for scaffolding, facilitating comprehension of the task, as well as causes of mistakes, and providing methods of addressing further legal writing tasks more effectively.

REFERENCES

- Assessment for Learning. Formative Assessment (2008). In: *OECD/CERI Int. Conf. "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"*, 1–24. Retrieved from: <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/225590759_Developing_the_theory_of_formative_assessment
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Introduction: Assessment for the Longer Term. In: Boud, D. and Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge, 3–13. URL: https://www.researchgate.net/publication/305061042_Introduction_Rethinking_assessment_in_higher_education (дата звернення 28.11.2021)
- Clark, I. (2011). Formative Assessment: Policy, Perspectives and Practice. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 4 (2), 158-180. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931151.pdf>
- Costa, L., & Kallick, B. (2004). Launching Self-Directed Learners. *Educational Leadership*, 62 (1), 51-57. Retrieved from: http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_234_1.pdf
- Cullinane, A. (2011). Formative Assessment Classroom Techniques. *Resource & Research Guides*, 2 (13), 1–4. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/283328368_Formative_Assessment_Classroom_Techniques.
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Loosing an Opportunity? The Council of Chief State School Officers, Washington, DC, USA. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf> (дата звернення 28.11.2021)
- James, M. (2010). Educational Assessment: Overview. In *International Encyclopedia of Education: Third Edition* (Vol. 3, pp. 161-171). Oxford: Elsevier. Retrieved November 29, 2021 from: https://www.researchgate.net/publication/271964419_Educational_Assessment_overview
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119–144. Retrieved from: https://pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/data/media/iktvv/Symposium_LTML_Royce%20Sadler_BFormative_Assessment_and_the_design_of_instructional_systems.pdf
- Voinea, L. (2018). Formative Assessment as Assessment for Learning Development. *Journal of Pedagogy*, 1, 7–23. Retrieved from: <http://revped.ise.ro/category/2018-en/>

Заболотна Тетяна
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ми все частіше стикаємося з тим, що знання іноземної мови стає життєво необхідною річчю. Хочу зазначити, що найпопулярнішою мовою сьогодні є англійська. Іноземна мова сприяє розвитку процесів мислення.

Це пояснюється тим, що під час вивчення іноземної мови людині доводиться оперувати іншою системою знаків. Синтаксичні конструкції та граматики розвивають здатність до аналізу та синтезу, запам'ятовування лексичних одиниць – оперативну пам'ять, вивчення не лише окремих слів, а й контексту в цілому – мовну здогадку, винахідливість та увагу.

На думку Н. Христич (Христич 2019, 119), «компетентність ... охоплює професійні знання, уміння, ініціативність, здатність до співпраці, роботу в команді, комунікативні здібності, уміння вчитися і самостійно здобувати знання, креативно і нестандартно мислити, відбирати і використовувати інформацію».

Мова вчить дитину мислити логічно, вибирати правильний варіант із безлічі значень кожного окремого слова. Раннє навчання іноземної мови розвиває мовленнєво-руховий апарат дитини і, крім того, є хорошою профілактикою вад мовлення.

Іноземна мова сприяє розвитку комунікативних здібностей, а також усуненню психологічних бар'єрів. Вивчаючи мову (через діалоги, сценки, монологічні висловлювання) дитина стає більш комунікабельною, а отже, більш успішною в майбутньому.

Практика показує, що найвигідніші позиції на ринку праці посідають ті спеціалісти, які, крім знання основної професії, володіють однією або кількома іноземними мовами: щоб бути в курсі останніх подій у світі науки і техніки, ви потрібно вміти читати статті мовою оригіналу. Крім того, працювати з іноземними партнерами набагато легше, якщо ви володієте інформацією з перших рук.

У наш час дуже важливо знати іноземні мови. Деякі люди вивчають мови, тому що вони потрібні для роботи, інші хотіли б подорожувати і відносно вільно спілкуватися з людьми, для третіх це просто хобі.

Англійською розмовляє більше людей, ніж будь-якою іншою мовою, і вона є рідною для понад 350 мільйонів людей. Все більше і більше людей розмовляють англійською, що в підсумку перевершує тих, хто говорить арабською та французькою разом разом.

Для володіння іноземними мовами необхідно знання лексики та граматики, а також знання основних типів словесної взаємодії та мовних стилів. Знання соціальних умов та культурних аспектів та різноманітності також важливо. Вивчення іноземної мови збагачує духовний світ людей і вчить їх висловлюватися коротко і чітко

Це дає можливість спілкуватися з людьми з іншим світоглядом і ментальністю, що в кінцевому підсумку допомагає руйнувати стереотипи. Знання іноземних мов сприяє проникненню в минуле народів, пізнанню їх сьогодення, передбаченню майбутнього.

Читання літератури та перегляд художніх фільмів мовою оригіналу дозволяють краще зрозуміти творчість письменників і режисерів. Вивчення іноземних мов допомагає нам краще зрозуміти значення слів рідної мови, простежити вплив однієї мови на іншу. Це також відкриває можливість подорожувати в різні країни світу та спілкуватися іноземною мовою.

Чітко вкажемо фактори, що визначають вивчення іноземних мов: робота – знання іноземної мови допоможе знайти більш перспективну роботу, отримати підвищення, відправитися у відрядження до іншої країни тощо;

Наука – без знання іноземних мов неможливо знайомство з іноземними джерелами та взаємодія з іноземними колегами;

- навчатися – навчатися в інших країнах та вивчати їхню культуру та мистецтво;
- еміграція;
- подорожі;
- релігія – проповідування релігії в різних країнах світу;
- особисті мотиви – міжнародні шлюби, спілкування з іноземними друзями, хобі.

У сучасному світі мова виступає як:

- механізм міжкультурної комунікації;
- засоби взаєморозуміння і толерантності народів;
- засіб саморозвитку та збагачення внутрішнього світу.

Іноземна мова є важливим засобом професійної соціалізації студентів. На основі тематичного змісту навчальних програм і відбувається моделювання соціокультурного простору студентів – формування у них уявлень про навколишній світ і визначення їх місця у професійному середовищі.

Тому зміст професійно орієнтованих текстів та текстів краєзнавчого спрямування розширює соціокультурний простір студентів і допомагає їм розвинути професійну ідентичність і побачити себе рівноправними представниками трудової спільноти, об'єднаними спільними інтересами, проблемами та рішеннями.

Здатність постійно змінюватися, або варіювати, є однією з найважливіших властивостей природних знакових систем, таких як людська мова. Варіація мови в історичному плані є наслідком мовної еволюції, контактів мов і діалектів, взаємодії численних і різноманітних внутрішньо-системних чинників. Передумови варіації закладені як у внутрішній системі самої мови, так і в конкретних суспільно-історичних формах її існування.

Підсумовуючи, хочу зазначити, що вивчення іноземної мови – це не просто данина моді чи чийсь примхи, а процес здобуття знань, що є життєво важливим у сучасному суспільстві, яке розвивається у напрямку всезагальної глобалізації.

ЛІТЕРАТУРА

Христич Н. С. (2019). Комунікативна компетенція як основа формування професійних компетентностей студентів-філологів. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. Серія. Педагогіка*, 30, 117–126.

Кішшакова Ксенія

викладач Відокремленого структурного

підрозділу «Сумський фаховий коледж,

Національного університету харчових технологій»

Суми, Україна

НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ – ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Сучасний період розвитку суспільства, рівень його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти. В свою чергу, підготовка висококваліфікованих спеціалістів нерозривно пов'язана з активізацією процесу навчання на заняттях з іноземної мови. Отож, перед викладачем постає завдання пошуку нових, нестандартних та більш дієвих засобів навчання.

Для того щоб навчання іноземної мови стало ефективним, необхідно врахувати природні механізми навчання рідної мови в поєднанні з особливостями, які з'являються при освоєнні

другої і більше мов. Також необхідно врахувати особистісну складову в навчанні, яка виражається насамперед в індивідуальних пізнавальних стратегіях і пізнавальних перевагах.

Отже, в сучасних умовах особливо гостро постає потреба не тільки в проведенні досліджень з питань підвищення ефективності навчання іноземними мовами традиційними шляхами, але й із застосуванням нових методів. Таким методом може стати технологія нейролінгвістичне програмування (НЛП), яку на Заході вже досить широко впроваджують у педагогіку та освіту.

НЛП започаткували Річард Бендлер та професор лінгвістики каліфорнійського університету Джон Гріндер на початку 70-х рр. ХХ ст. Вони не створили принципово нового вчення чи науки, вони лише проаналізували досвід успішних психотерапевтів, психологів, гіпнотизерів; виділили ключові чинники їхнього успіху у спілкуванні. НЛП вивчає патерни або «програми», що утворюються шляхом взаємодії мозку (нейро), мови (лінгвістичне) та тіла, і створюють як ефективну, так і неефективну поведінку (Робінсон 2001, 14).

НЛП – це не просто набір технік чи прийомів впливу на підсвідомість, це велика сила, здатна міняти людей, їх думки, наміри та дії, яка має як негативний, так і позитивний вплив на людську особистість (Бендлер, Гріндер 1995, 8). Застосування технік НЛП у навчанні носить позитивний характер, оскільки має на меті змінити саме підхід до навчання. НЛП надає в розпорядження викладача технічні засоби та навички, що сприяють самовдосконаленню особистості, змушує повірити у власні сили.

У процесі навчання іноземних мов викладач може допомогти студенту швидко змінювати світобачення за допомогою застосування технік НЛП. Штучне створення-імітація екстремальної ситуації чи нагнітання навколо неї емоційних пристрастей стимулює роботу мозку об'єкта в екстремальному режимі. Таким чином, міняються погляди та ставлення студентів до самого процесу навчання і під час заняття іноземної мови, якщо викладач знаходить підходящий «ключик», організовує процес навчання таким чином, що студент сам за власним бажанням активізує свою діяльність.

У теорії використовуються диференціація особистостей на основі провідних репрезентативних систем сприйняття явищ навколишньої дійсності (візуальної, аудіальної та кінестетичної). Вважається, що у кожної людини є номінативний канал сприйняття та зберігання інформації (репрезентативна система) й основний інформаційний потік надходить саме через цей канал. Репрезентація вивчає, як організований досвід особистості та як вона сприймає явища навколишньої дійсності. Це, відповідно до теорії нейролінгвістичного програмування, відбуваються в образах (візуальна система), звуках (аудіальна система) та відчуттях (кінестетична система).

Наприклад, учнів, в яких слух є основним способом сприйняття інформації, можна назвати аудіалами. Вони спираються на свою здатність запам'ятовувати почуте. Досить часто такі учні не ведуть конспектів. Під час заняття вони можуть багато розмовляти й читати письмові завдання вголос. Вони бажають навчатися, прослуховуючи лекції, беручи участь у дискусіях і сесіях з питаннями і відповідями.

Візуали, на відміну від аудіалів, сприймають інформацію за допомогою зору й запам'ятовують краще, коли вона подається за допомогою додаткових засобів, що демонструють сказане: малюнків, схем, наочного матеріалу, карт тощо. Такі студенти віддають перевагу добре структурованій презентації інформації. Візуали люблять вести конспекти. Під час занять вони зазвичай мовчазні. Найбільш вдалимими методами для них є показ відео, слайдів або безпосередня демонстрація сказаного.

Кінестетики навчаються за рахунок особистої участі в процесі. Вони досить імпульсивні й не проявляють достатнього терпіння. Під час занять можуть бути неспокійними і метушливими доти, поки вони не зможуть порухатись або самостійно щось зробити. Їхній підхід до навчання досить без- системний. Найвдалішим методом для них є емпіричні вправи – ділові ігри та групові вправи.

Звичайно, що небагато учнів є «чистими» аудіалами чи візуалами. У відповідних дослідженнях зазначається, що в кожній випадковій вибраній групі з тридцяти студентів

приблизно 22 чоловіки здатні ефективно навчатись, якщо викладач забезпечує поєднання візуальної, слухової та кінестетичної діяльності. Однак вісім студентів – це ті, хто віддає перевагу тільки одному із способів й інколи можуть демонструвати повну нездатність до засвоєння, якщо їхні індивідуальні потреби не будуть врахованими. Для того щоб задовольнити потреби різних студентів, навчання обов'язково має бути полісенсорним і різноманітним (Пометун 2007, 11–12).

Отже причини незадовільної динаміки у навчанні можна пояснити відсутністю у традиційній системі освіти орієнтації на розвиток репрезентативних систем як фізіологічної основи процесів сприйняття. Традиційне навчання багато у чому є механічним перенесенням викладачем негнучких стратегій навчання відповідно до методики предмета без урахування особливостей карт репрезентативних систем тих, хто навчається. Навчання відбувається шляхом випадкового нагромадження стратегій, які є найбільш відповідними фільтрами сприйняття того, хто навчається. Якщо вони в загальних рисах збігаються з репрезентативними особливостями методичної карти предмета і з фільтрами репрезентативних систем викладача, процес навчання відбувається успішно і підвищує мотивацію до навчання. Той, хто навчається, відтворює випадково знайдену ефективну поведінку без урахування контекстів мети і змісту навчання. Внаслідок цього навіть у найобдарованіших студентів спонтанно утворюються деякі особистісні переваги щодо інформації та способів роботи з нею. Очевидно, що для підвищення ефективності навчання необхідно навчати багатосенсорно: багатосенсорне навчання сприяє ліпшому запам'ятовуванню, адже чим більше інформаційних каналів тим ліпша пам'ять. Слід відзначити, що застосування технік НЛП сприяє не тільки розвитку студентів, але й самого викладача. Адже під час підготовки до заняття він має врахувати індивідуальні особливості групи та окремих студентів, знати достеменно особливості репрезентаційних систем сприйняття. Лише викладач, що постійно вдосконалює власну педагогічну майстерність, займається пошуком нових ефективних прийомів та технік навчання може досягти високих результатів. Нейролінгвістичне програмування ґрунтується на певній системі базових пресупозицій, загальних принципів, розуміння яких є необхідною умовою успішної і ефективної роботи. Засновники НЛП розглядають всі технології, техніки й моделі НЛП як прояв базових пресупозицій у різних контекстах людської життєдіяльності (Волкер 2002, 78).

Не менш важливу роль у процесі навчання відіграють і стосунки, що складаються між викладачем та студентом. Для характеристики типу зв'язку у психології існує таке поняття як рапорт (фр. *Rapport* – повідомлення, відношення, зв'язок), без якого не можливе здійснення ефективної комунікації, який характеризується наявністю взаємних позитивних емоційних відносин і певною мірою взаєморозуміння. Контактуючи з іншими людьми, ми ідемо звичайно двома шляхами: на відмінностях які існують між нами, або на схожості, згадці чи подібності. Ситуація рапорту безпосередньо пов'язана зі схожою гучністю голосу, темпом мовлення, словесним рядом, зворотами. Це означає, що почуття, думки, інтереси людей, знаходяться у гармонії, що вони є опорою один для одного. Люди підсвідомо підлаштовуються один під одного. За допомогою техніки нейро-лінгвістичного програмування викладач може робити це свідомо та цілеспрямовано (Робінсон 2001, 18).

Застосування технік НЛП у навчанні не є прихованим і носить позитивний характер, оскільки має на меті змінити сам підхід до навчання. Як ефективний засіб впливу на мислення, емоції та поведінку людини НЛП надає в розпорядження викладача технічні засоби та навички, що сприяють самовдосконаленню особистості; демонструє позитивний погляд на систему загальнолюдських цінностей, змушує повірити у власні сили, в потенціал міжособистісного спілкування. НЛП дає ключ до розуміння духовної сторони людського буття, що виходить за рамки нашого особистого досвіду. Його ціль полягає не тільки в самовдосконаленні, але й у накопиченні мудрості.

Це наштовхує на думку, що і у процесі навчання іноземних мов викладач може допомогти студенту (суб'єкту впливу) швидко змінювати світобачення за допомогою застосування технік НЛП. Так під час телевізійних політичних ток-шоу погляди учасників міняються кардинально до закінчення передачі. Міняються погляди та ставлення студентів до

самого процесу навчання і під час занятті з іноземної мови, якщо викладач знаходить підходящий «ключик», організовує процес навчання таким чином, що студент сам за власним бажанням активізує свою діяльність.

Отже, нейро-лінгвістичне програмування – одна з сучасних ефективних технологій навчання студентів англійській мові. НЛП є засобом, що допомагає викладачу найбільш ефективно використовувати індивідуальний підхід у навчанні, а також сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів. Керуючись вірною послідовністю і інтенсивністю навчальних дій, студент програмує себе на знання.

Вважаємо, що цитата зі вступу до ґрунтовної колективної праці американських науковців «Нейролінгвістичне програмування» буде достойним завершенням запропонованого вашій увазі повідомлення: «Якщо інструменти, створені НЛП, отримають своє застосування також й у інших дисциплінах (крім психотерапії) ... ми зможемо ще за свого життя бути зачаровані дивами, які будуть такими ж надзвичайними і вражаючими як і висадка людини на Місяць ... Відкриваються нові перспективи для вирішення проблем у таких сферах як екологія, громадянські права, права людини та також жінок ... тоді ми зможемо впливати на окремі елементи та передбачати, давати людським істотам право на людяність та суб'єктивно оцінювати, які можливості відкриває нам творчий процес» (Дилтс, Бендлер 2003, 79).

ЛІТЕРАТУРА

- Бендлер, Р., Грюндер, Дж. (1995). *Рефрейминг: Ориєнтація личности с помощью речевых стратегий*. Воронеж : НПО «МОДЖ».
- Волкер, В. (2002). *Проект НЛП: Исходный код*. Москва: «Маркетинг». Дилтс Р., Бендлер, Р. (2003). *Нейролінгвістичне програмування*. Т.1. Київ.
- Пометун О. (2007). *Інтерактивні методики та система навчання*. Київ : Шкільний світ.
- Робинсон, С. (2001). *Словарь терминов нейро-лингвистического программирования*. Москва.

Козій Ольга

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
Кропивницький, Україна

ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Успішна професійна діяльність вчителя іноземної мови передбачає володіння значним обсягом лексичного матеріалу та його вільним оперуванням в процесі педагогічної діяльності. Аналіз системи іншомовної професійної підготовки в педагогічному ВНЗ, котрий реалізується з позиції особистісно-діяльнісного, комунікативного, лінгвокраїнознавчого та соціокультурного підходів, надає можливість визначити змістовну основу процесу формування професійної лексичної компетенції вчителя. Доволі продуктивною можна вважати ідею «розуміння культури як сукупності текстів» (Гарнопольський 2006, 55). При цьому мова розглядається як засіб встановлення та закріплення певних культурних цінностей. Тож в процесі формування професійної лексичної компетенції у ВНЗ цінним джерелом інформації про культуру країни, мова якої вивчається, можуть стати тексти художньої літератури. Самостійна робота з домашнього (або індивідуального) читання в такому ракурсі може стати ефективним фактором, що забезпечує збагачення активного вокабул яру майбутнього вчителя. Це дозволить

підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Робота з індивідуального читання здатна зробити процес формування лексичної компетенції більш ефективним.

У процесі опанування іноземної мови читання може виступити як засіб і як мета навчання. Читання тісно пов'язане з розумінням тексту і є складним розумовим процесом.

На думку Н. Гальскової (Гальськова 2004), зростаюча роль читання обумовлюється наступними факторами:

1. Читання відіграє важливу роль у професійній діяльності спеціалістів по закінченню навчання.

2. Читання є основним засобом продовжувати вивчати іноземну мову.

Під домашнім читанням розуміють «самостійне читання студентами якогось єдиного для всієї групи великого за обсягом оригінального твору іншомовної художньої літератури» (Тарнопольський 2006, 117–118) і яку розглядають як традиційний метод навчання читання як виду мовленнєвої діяльності.

Проблему організації та методичного забезпечення домашнього читання в аспекті вивчення іноземних мов у школах, мовних та немовних вишах вивчали О. Бігич, С. Складенко, Н. Станкевич, О. Тарнопольський, С. Фоломкина та ін. Домашнє читання визначається дослідниками як головне джерело практики в читанні, збагачення словникового запасу студентів, мовних та стилістичних форм, соціокультурної та лінгвокраїнознавчої інформації, а також як стимул для розвитку самостійного читання іноземною мовою.

Перед викладачем стоїть завдання навчити студентів розуміти автентичні тексти, не застосовуючи при кожній зустрічі з незнайомим словом словника. Для цього, як вважає Н. Гальськова, студенти повинні засвоїти декілька правил роботи з текстом (Гальськова 2004): читати текст іноземною мовою – це не означає перекладати кожне слово. Для розуміння будь-якого тексту важливу роль відіграє життєвий досвід, що є у студента. Тож щоб зрозуміти текст (або спрогнозувати, про що йтиметься у ньому), необхідно звернутися за допомогою до заголовка, малюнків, а у випадку з науковим текстом – схем, таблиць, структури тексту.

Залежно від комунікативних потреб і по мірі проникнення у зміст тексту у вітчизняній методиці виділяють наступні види читання: ознайомлююче, навчальне, переглядове, пошукове (Фоломкина 1985). Оскільки переглядове і пошукове по багатьом характеристикам збігаються, у практиці навчання їх, як правило, вважають за один вид, називаючи пошуково-переглядним.

Читання є важливим засобом опанування граматичної сторони мови. Виконання вправ, пов'язаних з читанням, сприяють міцнішому опануванню граматичних структур. Розуміння прочитаного не можна досягти лише завдяки знанню лексики, адже необхідно знати граматичні форми і граматичну структуру речень. Вивчаючи нову граматичну структуру, студент повинен засвоїти її лише на базі знайомого лексичного матеріалу. Засвоєні граматичні структури необхідно повторювати на прикладі нової лексики. Для подолання граматичних труднощів під час роботи з текстами необхідно сформувати у студентів відповідні навички та довести їх до автоматизму. Для досягнення цієї мети доцільно виробляти вміння пізнавати та виділяти в тексті характерні для нього мовні моделі.

У процесі навчання читання важливо, щоб студенти за сукупністю окремих слів бачили у реченні певний взаємозв'язок цих слів, який складає не менш визначену структуру – мовну модель. Лексико-граматичні вправи можуть бути не пов'язаними зі змістом тексту, хоча повинні містити лексику та граматичні явища, які зустрічаються в тексті та які необхідно опрацювати, що сприятиме розумінню тексту під час його читання. На погляд Г. Чередніченко, результативними є, наприклад, граматичні вправи, які в завданні, крім прикладу чи моделі, містять короткий теоретичний виклад граматичного явища (Чередніченко 2010, 154).

На дотекстовому етапі відбувається підготовка студентів до читання та розуміння тексту. З цією метою можна використати вправи на співвідношення значення слова з темою, ситуацією, контекстом, на розширення лексичного запасу, розпізнавання і диференціацію граматичних явищ. На текстовому етапі відбувається розподіл текстового матеріалу на смислові частини та виділення смислових опор. Даний етап передбачає читання, переклад, лексичний та

граматичний аналіз, вправи і завдання на розуміння мовної та інформативної компоненти тексту (Христова 2011, 223).

Обов'язковим елементом текстового етапу є читання вголос, оскільки, читаючи, студенти виробляють і тренують вимову, отримують нову інформацію.

Переклад тексту або його вибіркового компонентів сприяє формуванню формального сприйняття та використання мови. Зазвичай під час усного мовлення студенти висловлюють свої думки, синхронно перекладаючи інформацію з рідної мови за допомогою великої кількості мовних елементів.

Лексико-граматичні вправи також корисно давати і після читання тексту, тому що вони дають можливість ще раз зупинитися на тому чи іншому граматичному явищі, яке може викликати певні труднощі, або відпрацьовувати вживання лексики, що корисно як для читання наступного тексту, так і для усного мовлення, якщо в цьому є потреба. На заключному етапі роботи доцільне виконання вправ із текстом. Вони різняться від наведених вище тим, що основою для роботи служить текст, і перед студентами стоїть завдання самостійно вибрати з тексту та семантизувати ті чи інші похідні слова.

Студенти виконують завдання на розвиток лексичних навичок читання. Тому викладачі, готуючи методичні розробки для роботи з індивідуального читання мають укласти список лексичних одиниць, які студенти, читаючи твір, мають віднайти в тексті, з'ясувати значення слів та виразів, запам'ятати контекст вживання.

Текстова робота передбачає завдання, пов'язані зі змістом творів, а саме: відтворення ланцюга подій, обґрунтування назви, характеристика проблем та персонажів. Ці завдання мають на меті навчити студентів виділяти головну інформацію в тексті.

Післятекстові вправи служать головним чином для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів. Ці вправи формують такі комунікативні навички, як діалогічне й монологічне усне та письмове мовлення.

Таким чином, успіх реалізації поставлених цілей багато в чому залежить від формування у студентів правильного відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, залежно від виду читання. Читання на заняттях з англійської мови сприяє поглибленню знань як рідної, так і іноземної мови, збагаченню загального і спеціального лексичного словника. Завдання для роботи з художнім та науковим текстом розроблені виходячи з принципу взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Виконання запропонованих вправ вимагає кількаразового перечитування тексту, а це важливо для правильності, повноти та глибини розуміння прочитаного.

ЛІТЕРАТУРА

Гальскова, Н. (2004). Современная методика обучения иностранным языкам. Москва : АРКТИ.

Методичні рекомендації до домашнього читання по книзі С. Хінтон «Аутсайтери» / [уклад. О.В. Пономаренко]. (2007). Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя.

Скугарова, Ю. (2002). Новая жизнь художественного текста в преподавании иностранных языков. *Вестник МГУ*, 19, 3, 54 – 60.

Тарнопольський, Б. (2006). Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. Київ : ІНКОС.

Фоломкина, С. К. (1985). Текст в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 3, 18–22.

Христова, О. Ф. (2011). Використання фахових текстів на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького : зб. наук. пр.*, Серія. Педагогіка, 6. 220–225.

Чередніченко, Г. (2010). Методика навчання іншомовного професійноорієнтованого читання студентів немовних вищих навчальних закладів. *Вісник ХНУ*, 17, 150–157.

Костик Євгенія

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна*

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Глобалізаційні процеси висувають перед освітою завдання підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Сучасна стратегія реформування освіти в Україні тісно пов'язана з модернізацією організації і змісту вищої освіти, ціллю якої є оволодіння іноземною мовою як засобом міжособистісного спілкування у професійній сфері. Підготовка студентів до вільного володіння іноземною мовою є важливим завданням, яке постає сьогодні перед закладами вищої освіти. Формування такого фахівця дедалі більше пов'язується з глибоким опануванням мови, як рідної, так і іноземної, які є одними із складових професійної культури та компетентності майбутнього фахівця.

Зі змінами нових стандартів та освітньо-професійних програм укладаються нові комунікативно-спрямовані підручники та впроваджуються інтерактивні методи навчання. Однак зі зменшенням кількості відведених годин на освітній компонент з іноземної мови важко сформувати на відповідному рівні іншомовну складову у професійній підготовці студентів. Адже, у кожному закладі вищої освіти формування такого освітнього компонента відбувається по-різному. Зокрема це залежить від фаху майбутнього фахівця, навчальних планів і програм, які затверджуються на кожному факультеті (інституті) деканом (директором), а також рішенням Вченої ради навчального закладу щодо вивчення іноземної мови як факультативної чи обов'язкової дисципліни. Безумовно це викликає ряд питань, які постають перед викладачами з іноземної мови, адже формування іншомовного мовлення студентів повинне бути систематичним, і не вивчатися лише на 1 та 2 курсі, а потім після четвертого складати вступний іспит до магістратури. Звісно, що результат такого навчання матиме низький рівень підготовки студентів.

Аналіз освітньо-професійних програм Університету Григорія Сковороди в Переяславі показав, що вивчення іноземної мови складається із двох етапів: на першому і другому курсі «Іноземна мова» та на I курсі магістратури – «Іноземна мова» або «Іноземна мова за професійним спрямуванням». У навчальних планах вони винесені як обов'язкові компоненти освітньої програми, проте на III та IV курсах – як факультативні заняття. Так як факультативні заняття – це академічні предмети, які входять до навчальних планів, але не є вже обов'язковими для всіх студентів. Чи буде ефективність та системність від вивчення такої дисципліни студентами? Безумовно, вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти повинно відбуватися поступово на кожному курсі, відсутність її на третій і четвертих курсах та недостатня кількість годин призводить до поверхового засвоєння матеріалу. Це в свою чергу свідчить про порушення системного та послідовного формування мовної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови (Костик 2018).

Але і це не все, що впливає на якість підготовки. Тенденція домінування англійської мови у якості іноземної у закладах вищої освіти сьогодні призводить до проблем роботи викладача зі студентами на заняттях з іноземної мови, які вже мають базові знання і ті, які потребують її початкового вивчення. У свою чергу це призводить до проблеми наступності формування мовних навичок, та нерозуміння мови на достатньому рівні початківцями.

Слід зазначити, що формування будь-якої компетенції є складним і довготривалим процесом, який вимагає різноманітних підходів, форм, засобів і методів навчання. Тому формування мовної компетенції студентів нефілологічних факультетів у закладах вищої освіти, на нашу думку, буде ефективним за таких умов:

- переглянути освітньо-професійні програми щодо формування іншомовної складової, які б дозволили здобувачам вищої освіти вдосконалити свої мовні навички на відповідному рівні;
- системно-послідовне формування мовленнєвих навичок студентів. Все ж таки, вважаємо, що вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти не повинно обмежуватися лише 1-2 курсом, а й в подальшому (3-4 курси) наполегливо її вивчати. Це в свою чергу дозволить викладачеві дати більш ґрунтовні знання з іноземної мови.
- необхідно створити позитивний мікроклімат та психологічний комфорт в академічній групі на заняттях з іноземної мови;
- реалізувати індивідуальний та комунікативно-діяльнісний підхід, що передбачає органічне поєднання свідомих та підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією;
- визначити ефективні принципи навчання щодо формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів (комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, врахування рідної мови, апроксимації) (Мартинюк 2011, 86);
- мотивувати студентів до вивчення іноземної мови, як зовнішньо, так і внутрішньо. Зовнішню мотивацію слід спрямовувати на досягнення «стратегічної» мети: оволодіння мовою як культурним кодом іншого народу. Звідси свідчить, що володіння іноземною мовою усвідомлюється як досягнення якісно нового рівня особистості, котрий дає їй більше шансів для здійснення свого життєвого призначення. Внутрішня мотивація виникатиме, власне, у процесі вивчення іноземної мови (усвідомлення потреби спілкуватися іноземною мовою, мати змогу читати іноземну літературу тощо) (Костик 2013, 150). Тобто, мотивація студентів до вивчення іноземної мови є надзвичайно важливою у сучасних умовах освіти і тому повинна формуватися через: наявність внутрішніх мотивів засвоєння іноземної мови; наявність пізнавально-комунікативних потреб; бажання удосконалювати, відшліфувати власне мовлення (володіння екстралінгвістичними засобами спілкування); прагнення підвищити якість власної мовленнєвої культури (використання мовних засобів відповідно до мети, умов, ситуацій спілкування) (Вікторова 2011);
- впроваджувати в освітній процес інтерактивні та інноваційні технології навчання, які сприятимуть розвиткові внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови. Зокрема сьогодні, в умовах пандемії, де заняття проводяться переважно онлайн, актуально використовувати інтернет-технології. Такі технології навчання підвищують пізнавальну мотивацію, прагнення до самоосвіти, посилюють самодетермінацію та саморегуляцію. До них можна віднести: ігрову технологію навчання (розвиває навички можливих способів вирішення проблем, активізує креативне мислення студентів і розкриває особистісний потенціал кожного із них у мовленнєвій діяльності, і цим самими сприяє кращому, не вимушеному відтворенню мовлення); проектну технологію навчання (орієнтована на моделювання соціальної взаємодії навчання з метою вирішування завдань, які визначаються в рамках професійної підготовки студентів, виокремлюючи ту чи іншу предметну галузь. Така технологія сприяє реалізації мовленнєвих компетенцій міжпредметного характеру у процесі вивчення іноземної мови, а також створює педагогічні умови для розвитку креативних здібностей студентів, які потрібні їм для майбутньої професійної діяльності); кейс-технологію (передбачає аналіз проблеми та шляхи її рішень на основі «кейса», який одночасно є і технічним завданням, і джерелом інформації для осмислення варіантів ефективних дій); технологію «Ессе» (написання невеликого твору, у якому виражаються індивідуальні враження і думки автора з конкретної ситуації чи предмету і не претендує на вичерпну трактовку теми); технологію розвитку критичного мислення (сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, здатної критично відноситися до інформації, вміння відбирати інформацію для вирішення поставлених завдань); технологію навчання у співпраці (базується на взаємному навчанні під час спільної роботи студентів у малих групах.

Тобто студенти об'єднують свою інтелектуальну старанність і енергію для того, щоб виконати загальне завдання і досягнути спільної мети).

Таким чином, зазначені вище шляхи щодо організації навчання іноземної мови потребують перегляду освітньо-професійних програм у закладах вищої освіти. У свою чергу, це дозволить здобувачам вищої освіти глибше оволодіти лексичними, граматичними, фонетичними та орфографічними навичками на відповідному рівні. Також слід враховувати готовність викладачів до застосування сучасних інтерактивних технологій навчання, зокрема таких форм, методів та засобів навчання, що зможуть сприяти позитивній атмосфері у вивченні мови та формуванні мовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

Вікторова, Л. В. (2010). Іншомовна підготовка студентів ВНЗ: оцінювання сформованості комунікативної компетентності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*, 26, Ч. 1.

Костик, Є. В. (2013). Формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, Переяслав-Хмельницький. 28, 1, 147–152.

Костик, Є. В. (2018). Формування мовної компетенції студентів на елективних заняттях з іноземної мови. *Теоретична і дидактична філологія*. Серія «Педагогіка». Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 28, 87–94.

Мартинюк, А. П. (2011). Сучасні технології у вивченні іноземної мови. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 4, 85–88.

Костюк Світлана

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Криворізький національний університет

Кривий Ріг, Україна

Пальчикова Олександра

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології,

Криворізький державний педагогічний університет,

Кривий Ріг, Україна

РОЗВИТОК НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Багатонаціональність сучасного світу, трансформаційні процеси, попит на висококваліфікованих фахівців, спроможних конкурувати та адаптуватися до умов професійної діяльності у будь-якій країні посилили інтерес до культурного компоненту в освіті. Основним завданням будь-якої дисципліни, а особливо іноземної мови, є долучити особистість до культури через набуття знань про культурні досягнення, розуміння та сприйняття культурних цінностей, а відтак, покращення та розширення меж міжкультурного спілкування. Тому закономірно постає необхідність розвитку навичок міжкультурної комунікації як важливого чинника в оволодіння не лише мовою, а й культурними цінностями народів.

Процеси міжкультурної комунікації тривалий час привертають увагу вітчизняних та зарубіжних науковців. Питання міжкультурної освіти порушено у документах UNESCO, The Council of Europe Contribution to the European Higher Education, теоретичні питання міжкультурної компетентності розглядаються у працях З. Бакум, І.Дирди, В. Дороз,

М. Пентилюк, розробленню методики навчання мови як іноземної присвячені праці Ж. Горіної, О. Горошкіної, О. Караман.

На думку Т. Друженко, компонентами міжкультурної комунікації є лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний, дискурсивний та стратегічний (Друженко 2012, 31). З урахуванням того, що основою міжкультурної комунікації є мова, культура, особистість у складі міжкультурної комунікації виокремлюємо такі компоненти: лінгвістичний, соціокультурний, діяльнісний, ціннісно-емоційний.

Для розвитку навичок міжкультурної комунікації однією з основних одиниць іншомовного матеріалу є текст. Задля формування лінгвістичного компонента крос-культурної компетентності доцільно використати рецептивні комунікативні вправи, орієнтовані на формування умінь коректного сприйняття інформації з подальшим її відтворенням відповідно до конкретної ситуації спілкування. Рецептивні не комунікативні вправи («Виправте помилки». «Одна з фраз неправильна. Яка?», «Підкресліть слова, переклад яких не збігається в українській та англійській мовах») формують уміння зіставляти лінгвістичні явища, що не збігаються в рідній та інших мовах, задля запобігання явищ інтерференції. Відбувається виявлення спільних і відмінних рис у системах різних мов, оволодіння технікою аналізу й синтезу, що активізує мисленнєві процеси і водночас уможлиблює поліпшення знань. Продуктивні комунікативні вправи («Напишіть про схожі та відмінні риси між святкуванням...», «Яке свято, схоже на День подяки, відзначають у Вашій країні?») орієнтовані на організацію тактики мовленнєвої / немовленнєвої поведінки під час спонтанного говоріння та дотримання лінії спілкування згідно з комунікативною метою й ustalеними нормами. Розвиток навичок віднайдення культурно забарвлених мовних одиниць у текстах є можливим завдяки репродуктивним некомунікативним вправам («Підкресліть слова і словосполучення, які містять інформацію про культуру»).

Формування соціокультурного компонента міжкультурної комунікації відбувається за умов використання репродуктивних некомунікативних («Заповніть таблицю: слова привітання, прощання, жести під час привітання») продуктивних комунікативних вправ («Знайдіть три логотипи на верхньому одязі. Розкажіть що вони означають», «Складіть тематичний діалог»).

Розвиткові діяльнісного компонента сприяють репродуктивні не комунікативні вправи з інструкціями: «Напишіть, що можна і чого не можна робити в Україні та Ізраїлі на Великдень», «Об'єднайте два речення в одне. Використайте сполучники *якщо, який, коли*». Продуктивні комунікативні: «Про що можна і про що небажано говорити під час привітань в Україні та Великобританії? Напишіть і розкажіть»; «Розкажіть, які символи Нового року є в США та Україні. Зіставте їх». Розвиток усіх описаних навичок відбувається в межах діалогічного мовлення, оскільки, по-перше, під час діалогічної взаємодії розкриваються такі якості, як здатність уживатися в роль, ініціативність, імпровізація (якщо індивід чи його партнер забув слова); по-друге, недостатній рівень володіння іноземною мовою індивід може компенсувати невербальними засобами вираження інформації (наприклад, якщо він забув певну репліку, її можна замінити за допомогою жесту чи емоції). Означені завдання сприяють підвищенню мотивації особистості.

У процесі формування ціннісно-емоційного компонента міжкультурної комунікації варто звернути увагу на оцінне ставлення особистості до культури власного та іншого народу. Завдяки продуктивним комунікативним вправам можна повною мірою презентувати чуттєве сприйняття культурних розбіжностей та виявити рівень міжкультурної взаємодії («Які якості важливі/неважливі для жінки/чоловіка у країнах...», «Що можна /не можна робити у певних ситуаціях»). Завдання надають можливість дати характеристику культурної сфери певної країни використовуючи власні приклади з життя. Відтак формується власний погляд на ту чи ту культуру та її представників (Бакум, Пальчикова, Костюк 2019, 142–153).

Отже, формування навичок міжкультурної комунікації ґрунтується на застосуванні текстового матеріалу, системи завдань і вправ, спрямованих на з'ясування відомостей про лінгвістичні та культурні розбіжності народів, мови яких вивчають.

ЛІТЕРАТУРА

Бакум, З. П., Пальчикова, О. О., Костюк, С. С. (2019). *Навчання іноземних мов: крос-культурний підхід*: Монографія. Тернопіль : ФОП Осадца Ю.В.

Дружченко, Т. П. (2012). Особливості формування міжкультурної комунікативної компетентності в навчальному процесі. *Спецпроект: аналіз наукових досліджень*, 29–33. Дніпропетровськ : Біло К. О.

Котковець Аліна

*аспірантка кафедри методики викладання
іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій
Київський національний лінгвістичний університет
Київ, Україна*

ТЕСТ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ

Важливою умовою успіху у професійній сфері є володіння фахівцями технічної галузі англійською мовою. Сформованість англійської лексичної компетентності (АЛК), як складника професійно-орієнтованої англійської комунікативної компетентності (ПОАКК), безпосередньо впливає на здатність майбутніх бакалаврів з прикладної механіки спілкуватися англійською мовою. Контроль дозволяє управляти процесом формування АЛК та вдосконалювати його. Вибір та використання оптимальних засобів контролю сприяє підвищенню його ефективності.

Контроль сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки передбачає перевірку здатності студентів коректно розуміти та вживати термінологічні лексичні одиниці у професійному спілкуванні. Вибір засобів контролю, тобто контрольних матеріалів, технічного забезпечення та інформаційно-комунікативних технологій для їх подачі і обробки, залежить від цілей контролю, його видів та форм. Аналіз сучасних досліджень та публікацій з проблем розробки методики контролю іншомовної компетентності та її складників вказує на використання таких засобів контролю та самоконтролю, як тестові завдання (О. А. Гришина, А. В. Дроздова, О. В. Кміть, Т. Г. Король, І. Ф. Мусаелян, В. В. Осідак, О. П. Петрашук, Н. С. Саєнко, О. О. Українська та ін.), мовний, або навчально-тестовий портфель (А. В. Матієнко, С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Ягельська), контрольні листки для самооцінки та евристична бесіда (Я. А. Крапчатова). В умовах дистанційного та змішаного навчання зростає роль технічних засобів контролю, інформаційно-комунікаційних технологій (мобільних додатків, веб-сайтів, платформ, хмарних сервісів), що дозволяють проводити контрольні заходи і перевіряти сформованість ПОАКК та її окремих компонентів зокрема і в режимі реального часу. Засоби контролю лексичної компетентності, описані дослідниками І. Ф. Мусаелян, С. Ю. Ніколаєвою, Н. С. Саєнко, В.В. Сьоміною, здебільшого включають тести. За визначенням В. О. Коккоти, лінгводидактичний тест – це комплекс завдань, розроблений відповідно до певних вимог, що пройшов попереднє випробування з метою визначення його показників якості, і який дозволяє виявити у тестованих ступінь їх мовної і мовленнєвої компетентності, результати якого оцінюються відповідно до заздалегідь встановлених критеріїв (Коккота 1989, 8). Тестовий контроль здобув широкого розповсюдження завдяки таким перевагам тесту, як об'єктивність, надійність, валідність, економічність та можливість стандартизації (Гришина 2014, 13) та низці важливих функцій, серед яких управляюча, мотиваційно-орієнтуюча, контролююча, констатуюча, оціночна, навчальна, освітньо-виховна, розвиваюча, коригуюча і прогноуюча (Петрашук 1999, 27). В контексті нашого дослідження, розглядаючи контроль як комплексне утворення, що включає контроль з боку викладача, само- та взаємоконтроль,

тестування стає незамінним інструментом перевірки та самоперевірки лексичних навичок та знань в рамках поточного, тематичного та підсумкового контролю. Опираючись на класифікацію тестових завдань за структурою та способом оформлення відповіді (вибіркові та з вільно конструйованою відповіддю), за характером вибірових відповідей (альтернативні, множинного вибору та перехресного вибору) та за критерієм характеру розумових операцій (на зіставлення, на завершення, на запитання-відповіді, на узагальнення, на групування, на трансформацію, на виправлення, на оцінку інформації) (Рапопорт, Сельг & Соттер, 1987, с. 87; Ніколаєва, 1996, 5–6), слід визначити які види та типи тестових завдань доцільно залучати з метою контролю сформованості рецептивних та репродуктивних лексичних навичок та лексичних знань майбутніх бакалаврів з прикладної механіки.

Для контролю лексичних знань та навичок читання й аудіювання раціональним є застосування вибірових тестових завдань перехресного, альтернативного та множинного вибору на зіставлення (термін-синонім, термін-визначення, термін-переклад, термін-зображення, утворення словосполучень), групування (класифікація термінів за певною ознакою), пошук зайвого терміну, запитання-відповідь, заповнення пропусків у реченні термінами з опрацьованого тексту. В обмеженій кількості можливе використання тестових завдань з вільно конструйованою відповіддю для контролю засвоєння опрацьованих в тексті термінологічних лексичних одиниць (ЛО). Перелічені тестові завдання мають некомунікативний або умовно-комунікативний характер та дозволяють перевірити здатність студентів виконувати операції впізнавання, диференціації та ідентифікації термінологічної ЛО, співвіднесення термінологічної ЛО з явищем чи об'єктом, здогадки про значення термінологічної ЛО на рівні словоформи, фрази, мінітексту. З метою здійснення контролю репродуктивних лексичних навичок слід робити акцент на тестових завданнях з вільно конструйованою відповіддю та творчих завданнях, що передбачають виконання комунікативного завдання у заданій професійній ситуації. Тестові завдання з вибірковою відповіддю не дозволяють повним обсягом проконтролювати та оцінити здатність студентів коректно вживати термінологічні ЛО у говорінні та письмі, тому можуть використовуватися для швидкої перевірки під час поточного контролю та в якості підготовки до продукування усного чи письмового тексту. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дозволяють здійснювати тестовий контроль сформованості АЛК в умовах дистанційного та змішаного навчання. Серед безкоштовних зручних платформ та вебсервісів широко застосовуються для тестування Google tests, Google classroom, Classtime, Moodle, Quizlet тощо. Вони дають змогу створювати тестові завдання різних типів, а також мають функцію автоматичної перевірки відповідей, що сприяє формуванню вмінь самоконтролю у студентів.

У висновку варто зазначити, що тестовий контроль набув широкого розповсюдження та став провідним засобом перевірки сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її складників. Для контролю лексичних знань та навичок читання й аудіювання раціональним є застосування вибірових тестових завдань перехресного, альтернативного та множинного вибору, а також частково – з вільно конструйованою відповіддю. З метою перевірки репродуктивних лексичних навичок можливе використання тестових завдань з вільно конструйованою відповіддю та в обмеженій кількості – вибірових.

ЛІТЕРАТУРА

- Гришина, О. А. (2014). *Методика комунікативно спрямованого тестування англомовної компетенції в читанні у майбутніх інженерів*. (Кандидатська дисертація). Київ : КНЛУ.
- Коккота, В. А. (1989). *Лингводидактическое тестирование*. Москва : Высшая школа.
- Петрашук, О. П. (1999). *Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі*. Київ : КДЛУ.
- Рапопорт, И. А., Сельг, Р., Соттер, И. (1987). *Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей*. Таллин : Валгус.

Ніколаєва, С. Ю. (1996). *Практикум з методики тестування іноземної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови)*. Київ : КНЛУ.

Летюча Любов
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології,
перекладу та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна

МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ-СЛОВЕСНИКАМИ

У контексті нового змісту освіти, який має відповідати запитам інформаційного суспільства, сучасному вчителю-словеснику потрібно по-новому організувати освітній процес: стимулювати учнів до дослідницької діяльності, актуалізувати метапредметні зв'язки, навчити співвідносити знання з реальними комунікативними ситуаціями.

Дистанційне навчання стало тією частиною загальної системи освіти, яка дає можливість безперервного навчання та саморозвитку учнів у період оголошеного карантину. Ставлення до такого формату освіти країни далеко не однозначне. Введення дистанційної освіти, з одного боку, виявило багато проблем, що виникли в усіх без винятку учасників цього процесу, з другого – виявило нові можливості розвитку шкільної освіти. Під час дистанційного навчання виникли, на жаль, не тільки технічні складності цифрового навчання, а й проблеми при організації навчального процесу, нової комунікації учасників on-line, пов'язані, наприклад, із встановленням зворотного зв'язку, контролем, плануванням діяльності, підготовкою випускників до підсумкової атестації. Не секрет, що багато учасників таким чином організованого освітнього процесу за нових умов, виявилися розгубленими або зовсім до нього не готовими. У процесі дистанційного навчання виникли перешкоди у застосуванні та використанні метапредметних умінь на практиці. Це можна пояснити і тим, що основні зусилля вчителів, викладачів у нових, незвичних умовах роботи, як і раніше, були спрямовані переважно лише на досягнення предметних результатів. Для цього було використано репродуктивні методи, засновані на відтворенні, на організації індивідуального вирішення поставлених завдань. У результаті виявилось, що учням, студентам необхідні не тільки накопичені знання, а й уміння вільно користуватися отриманими знаннями, самостійно їх знаходити і засвоювати, застосовувати практично. Адже основними маркерами дистанційної освіти, коли змінився формат звичних навчальних занять, стали самостійність та самопідготовка учнів. У період переходу на дистанційну освіту стало зрозуміло: дистанційне навчання надало індивідуального характеру освіті, при якому учням із різними здібностями необхідно виявляти самостійність та навички самопідготовки, володіти метауміннями, що базуються, насамперед, на роботі з текстом.

Невідповідність між вимогами часу, ситуацією, що склалася, і традиційною методикою викладання зумовили необхідність змінювати стратегію навчання, використовуючи в освітньому процесі сучасні освітні технології діяльнісного типу. Тому в основу нової стратегії освіти, що опирається на передові знання, має бути покладено метапредметний підхід, у рамках якого в учнів формуються метапредметні навчальні вміння/дії. Характер професійної діяльності вчителя, викладача теж змінюється. Учитель і учні, викладач і студенти сьогодні мають уміти інтегрувати, конструювати нові педагогічні ситуації, нові завдання, спрямовані на використання узагальнених способів діяльності та створення учнями, студентами власних результатів у освоєнні знань.

Тому одним із найважливіших завдань сучасних навчальних закладів, є актуалізація значущості метапредметних умінь учнів, студентів, оскільки метапредметні вміння є необхідним атрибутом їх розумової самостійності. Саме недостатність самостійності та самопідготовки учнів, студентів виявив період дистанційної освіти у навчальних закладах. Сьогодні формування метапредметних умінь має стати пріоритетним завданням усього простору навчання.

Педагогам поки важко уявити цілісну картину реалізації нового підходу, тому виникає безліч питань про суть метапредметного підходу, метапредметності, метазнань, метаспособів, метапредметів, про шляхи забезпечення принципу метапредметності у навчальному закладі, про технології та методику, які сприяють формуванню метапредметних результатів.

Незважаючи на довгу історію розвитку поняття «метапредметність», досі немає єдиного його тлумачення, різні наукові школи трактують його по-різному. Ми дотримуємося погляду, згідно якого «метапредметними результатами навчання мають бути: оволодіння навичками самостійного здобуття знань, організації навчальної діяльності, постановки цілей, планування, самоконтролю й оцінки результатів своєї діяльності, уміння передбачати можливі результати своїх дій; розуміння відмінностей між вихідними фактами й гіпотезами для їх пояснення, теоретичними моделями й реальними об'єктами, оволодіння універсальними навчальними діями на прикладах гіпотез для пояснення відомих фактів і експериментальної перевірки висунутих гіпотез, розробки теоретичних моделей процесів або явищ; формування вмінь сприймати, переробляти й передавати інформацію у словесних, образних, символічних формах, аналізувати й переробляти здобуту інформацію відповідно до поставлених завдань, виокремлювати основний зміст прочитаного тексту, знаходити в ньому відповіді на поставлені питання й викладати його; набуття досвіду самостійного пошуку, аналізу й відбору інформації з використанням різних джерел і нових інформаційних технологій для вирішення пізнавальних завдань; розвиток монологічного й діалогічного мовлення, уміння висловлювати свої думки й здатність чути співрозмовника, розуміти його погляди, визнавати право іншої людини на іншу думку; освоєння прийомів дій у нестандартних ситуаціях, оволодіння евристичними методами й методами розв'язання проблем; формування вмінь працювати в групі з виконанням різних соціальних ролей, викладати й обстоювати свої погляди й переконання, вести дискусію» (Васьківська 2013, 73). Метадіяльність – універсальна діяльність, яка є «над предметною». Метадіяльність як універсальний спосіб життєдіяльності кожної людини визначається рівнем володіння ним метазнаннями та метаспособами, тобто рівнем розвитку особистості. Під метаспособами ми розуміємо методи, за допомогою яких людина відкриває нові способи вирішення завдань, будує нестереотипні плани та програми, що дозволяють відшукати змістовні способи вирішення завдань.

Метауміння – міждисциплінарні (надпредметні) пізнавальні вміння та навички. До них відносять теоретичне мислення; навички переробки інформації, критичне мислення, творче мислення, регулятивні вміння, якості мислення.

Теоретики різних шкіл намагаються визначити спектр життєво важливих умінь, компетентностей, здатних забезпечити не лише соціальну адаптацію, а й успішну самореалізацію людини з урахуванням формування життєвих цінностей. Це такі вміння, як уміння організувати свою діяльність (визначати цілі та завдання, вибирати засоби реалізації мети, застосовувати їх на практиці, взаємодіяти у групі для досягнення спільних цілей, оцінювати досягнуті результати). Це ключові компетентності, що мають універсальне значення для різних видів діяльності (узагальнені способи вирішення навчальних завдань, дослідницькі, комунікативні та інформаційні вміння, уміння працювати з різними джерелами інформації). Більш детально зупинимось на вміннях, що формуються під час вивчення мови: аналітичні, навчально-інформаційні, комунікативно-мовленнєві та регулятивні. Коротко охарактеризуємо їх.

Аналітичні метапредметні вміння – це вміння зіставляти явища та факти; виділяти головне, становити з окремих елементів цілу картину; формулювати загальну проблему; робити філософські, економічні, політичні, морально-етичні висновки.

Навчально-інформаційні метапредметні вміння – це вміння отримувати інформацію з різних джерел; складати план; відбирати матеріал відповідно заданій темі; складати тези; підбирати цитати; складати таблиці, схеми, графіки.

Комунікативно-мовленнєві метапредметні вміння – це вміння складати зв'язне висловлювання (усне та письмове); дотримуватися мовних норм; зберігати стиль у текстах; висловлювати свою думку та аргументувати її; оформляти науково-дослідні роботи; переказувати текст; вести дискусію.

Регулятивні метапредметні вміння – це вміння формулювати мету діяльності; планувати діяльність; здійснювати самоконтроль; здійснювати самооцінку; здійснювати самокорекцію.

Інформаційні, пізнавальні, комунікативно-мовленнєві, регулятивні та аналітичні – всі ці вміння ми відносимо до вмінь текстових. Текст та текстові вміння – основа комунікативної компетенції, на текстовій основі формуються всі групи метапредметних умінь.

Ми вважаємо, що в сучасному навчальному закладі важливо забезпечити загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток людини, озброївши її важливими метауміннями, тобто вміннями вчитися.

Метапредметний підхід в освіті забезпечує, на наш погляд, цілісність особистісного, пізнавального розвитку та саморозвитку підростаючого покоління, спадкоємність усіх ступенів освітнього процесу, що лежить в основі організації та регуляції будь-якої діяльності учня, студента незалежно від її спеціально-предметного змісту. Загалом метапредметний підхід перетворює навчання на процес саморозвитку і розширює горизонт їх пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

Васьківська, Г. О. (2013). Метапредметний підхід в процесі формування систем знань про людину у старшокласників. *Вісник Житомирського державного університету, Педагогічні науки*, 3 (69), 70–73.

Луньова Тетяна
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської та німецької філології
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
Полтава, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ Й ПРАКТИЧНІ ПРИЙОМИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ ЖАНРУ НАУКОВОЇ ФАНТАСТИКИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Явище глобалізації освіти виникає під впливом політичного, економічного та культурного аспектів глобалізації на розвиток освітньої сфери (Сбруева 2008, 137). Відповідно у феномені глобалізації освіти виділяються політичний, економічний і культурний аспекти. Культурний аспект глобалізації освіти можна розглядати крізь призму явища глокалізації як складного переплетення глобальних і місцевих, локальних процесів суспільного розвитку (Шмельова 2019, 210), які пов'язані з двома формами глобалізації: інтеграцією, уніфікацією, інтернаціоналізацією, експансією і регіоналізацією, деглобалізацією, альтерглобалізацією (Зінченко 2015, 128). Оскільки сучасний кваліфікований фахівець має орієнтуватися в універсальних культурних явищах і бути свідомим локальних культурних особливостей, то врахування специфічної двоспрямованості глокалізації під час навчання майбутніх фахівців з

англійської мови важливе як для формування контенту, так і для добору форм роботи зі здобувачами вищої освіти.

Жанр наукової фантастики має прекрасний потенціал для формування універсальної і локальної культурних компетентностей, адже, з одного боку, є поширеним і популярним жанром у сучасній інтегрованій та уніфікованій культурі, а з другого боку – жанром, у творах якого часто висвітлюються питання (реальної і вигаданої) культурної специфіки. Відповідно використання творів жанру наукової фантастики для розвитку мовленнєвих навичок майбутніх фахівців з англійської мови дозволяє запропонувати дієву відповідь глобалізації освіти як «найфундаментальнішому виклику, з яким зіткнулася сучасна вища школа» (Зінченко 2015, 128). У якості прикладу розглянемо сукупність практичних прийомів та навчальних завдань для роботи з оповіданням Террі Біссона «Вони зроблені з м'яса» під час практичних занять з англійської мови зі студентами-мовниками.

Беручи до уваги той факт, що, згідно з академіком НАНУ В. Кременем, у XXI столітті пріоритету набуде «освіта як сфера, що олюднює знання» (цит. за: Зінченко 2015, 131), важливим практичним прийомом є спонукання студентів до особистісного емоційного та інтелектуального відгуку на прочитаний текст. Із цією метою студентам можна запропонувати завдання записати три прикметники, які описують їхню емоційну та інтелектуальну реакцію на текст (наприклад, *striking, boring, awesome, strange, engaging* тощо). На цьому етапі особливо важливо заохотити студентів бути щирими і не відбуватися стандартною відповіддю “It was interesting”. Наступним завданням є знайти в групі такого студента, який має точно таку/ переважно таку саму реакцію (завдання типу “*mingle*”). За цим слідує коротке обговорення результатів пошуків односторонців з обґрунтуванням студентами своїх реакцій щодо прочитаного.

Наступним етапом є залучення до інтерпретації тексту іншого тексту – поезії Редьярда Кіплінга «Ми і вони», у якій наочно розкривається проблема труднощів сприйняття інакшості іншої культури. Застосовуючи прийом порівняльного аналізу, студентів доречно залучити до дискусії щодо того, як проблема можливості діалогу різних культур висвітлена в двох текстах. На цьому ж етапі також можна порівняти оповідання Біссона з екранізаціями і запропонувати студентам написати рецензії на ці фільми, звертаючи особливу увагу на те, які культурні стереотипи були використані для візуалізації тексту оповідання.

На етапі продуктивних завдань студентам доречно запропонувати написати за заданим початком коротке науково-фантастичне оповідання, яке мало б таку саму побудову, як опрацьоване оповідання (складалося виключно з діалогів). Це завдання може бути як індивідуальним, так і груповим. Завершити роботу над текстом жанру наукової фантастики доречно аналізом того, які глобальні й локальні культурні образи та стереотипи були використані студентами для написання власних оповідань, послуговуючись прийомом рефлексії над результатами власної діяльності.

Таким чином, розвиток мовленнєвих навичок майбутніх фахівців з англійської в контексті глобалізації освіти, здійснюваний на основі роботи з текстами жанру наукової фантастики, можна ефективно поєднати з формуванням універсальної і локальної культурних компетентностей як сукупності знань про універсальне і культурно-специфічне, усвідомлення глобальних тенденцій та релятивізму культурно-специфічної позиції і здатності до рефлексії над культурними стереотипами, які визначають сприйняття і творення текстів.

ЛІТЕРАТУРА

Зінченко, В. В. (2015). Соціосистемна глобалізація вищої освіти: тенденції, наслідки, перспективи. *Освітологічний дискурс*, 3 (11), 127–139.

Сбруєва, А. А. (2008). Глобалізація освіти. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України. / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 136–137.

Шмельова, Т. В. (2019). Вплив глобалізації на культуру та освіту. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія. Педагогіка. Соціальна робота*, 1 (44), 209–213.

Люзак Росіна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти.
Науковий керівник: Дмитренко Наталія
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри методики навчання іноземних мов.
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Вінниця, Україна

FORMATION OF SOFT SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON POLITICAL DISCOURSE IN ENGLISH LESSONS

With changes taking place around the world every second and globalization gaining momentum, every area of human life requires concrete and rapid change and improvement. Education is no exception. Teachers in educational institutions are no longer faced with the same goals as before, namely to familiarize students with the material and improve their knowledge of the subject matter. Today, an equally important aspect of educational activities is to turn students into sociable, flexible, goal-oriented graduates and company employees. That is, to develop soft skills.

As Filinyuk V. and Bilozor N. point out, soft skills are universal, social, intellectual, volitional competencies that are often considered personal qualities (Філінюк 2020, 9). That is, these skills help people adapt to new environments, deal with non-standard situations, communicate with different people, show leadership traits, work in teams, and negotiate.

Kushmar L., Kolot L., Dubinina O. reckon that «soft skills is a sociological term referring to a person's emotional intelligence, a kind of list of personal characteristics somehow related to effective interaction with others. <...> This may indicate that they are necessary for both everyday life and work. These include leadership and teamwork skills, training and negotiation skills, goal setting and achievement, time management, determination, presentation skills, effective communication skills, stress resistance, creativity and analytical skills» (Кушмар 2020, 314). This is one of the main tasks of the teacher: to make the students flexible in all areas of human life.

Political discourse occupies a very important link in life, as human well-being depends to some extent on the political ambitions, beliefs, attitudes, and words of not only politicians but also ordinary citizens. Regarding the concept of «discourse», Popov R. A. states that «discourse is a type of speech communication focused on discussion and justification of any aspects of actions, opinions, and statements of its participants» (Попов 2005, 1). Therefore, political discourse can be considered a linguistic communication focused on discussion and exchange of information on political topics. Soft skills are directly related to political discourse because it is about how people can interact with each other. In English lessons, the teacher is free to use the topic of political discourse to build the described skills in high school students.

If approached from a practical point of view, the teacher can use role-plays in English lessons to realize this goal. Pikulytska L. V, Baidak L. I consider that «role-playing is a kind of teaching technique in which the student has to speak freely within given circumstances. <...> Role-playing can be defined as a situationally controlled form of organizing students' learning activities in foreign language lessons, aimed at reproducing and assimilating social experience, <...> and such a situation is as close as possible to the circumstances of real communication» (Пікулицька 2016).

That is, role-playing is as close as possible to achieving the goal of building soft skills. Here are examples of using political discourse to practise the skills described above.

Example 1. Pupils work in pairs, where the first pupil is a representative of a particular political party and the other pupil is a journalist. The task of the pair is to discuss the political views and beliefs of the spokesperson and to deal with the political situation in the country.

Example 2. The students all work together. Among the students, several representatives of different political parties are elected. The rest of the class are journalists. The task of the politicians is to present their political tasks and views and to answer the journalists' questions. The task of the

journalists is to ask the politicians questions and try to find out the real motives of the politicians without being rude.

Example 3. The students work in groups. In each group, one politician is singled out and the others are ordinary citizens. The citizens in each group get different problems that make them very dissatisfied with the political situation in their town. So, they should go to their politician and discuss this unpleasant situation. The politicians should solve the problem.

To summarise, political discourse is as an important aspect of human life as communication itself, where information exchange is a core component. Thus, we can see that political discourse helps to build students' soft skills in English lessons, e.g., interact correctly with others, how to be creative in problem-solving situations, how to develop leadership skills, how to work properly not by oneself, but rather in pairs, different groups. It is worth noting that skills like these are even more important than professional skills nowadays.

REFERENCES

Кушмар Л., Колот Л., Дубініна, О. (2020). Формування SOFT SKILLS на основі Business Partner (Пірсон). *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 18, 309–320.

Пікулицька, Л. В., Байдак, Л. І. (2021). Рольова гра як один із методів оптимізації викладання української мови як іноземної. Сумський національний аграрний університет. 2016. URL: <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/4443/1/> (Data of access 18.11.2021)

Попов, Р. А. (2021). Політичний дискурс: проблема теоретичної ідентифікації. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=7SApFdkAAAAAJ&citation_for_view=7SApFdkAAAAAJ:Тук-4Ss8FVUC (Date of access 18.11.2021)

Філінюк, В., Білосор, Н. (2020). Soft skills: готуємо учнів до успішної життєдіяльності: формування наскрізних умінь на уроках української мови та літературного читання. *Учитель початкової школи*, 11, 9–13.

Майєр Наталія

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій

Київський національний лінгвістичний університет

Київ, Україна

ПРИНЦИПИ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕСТОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Тестова компетентність майбутніх учителів іноземних мов, як здатність добирати, самостійно розробляти тести й ефективно використовувати тестові технології для реалізації контролю іншомовної комунікативної компетентності та окремих її компонентів, формується в процесі навчання у закладі вищої освіти в межах спеціальної дисципліни професійно-методичної підготовки «Тестування у навчанні французької мови».

Оволодіння методичними вміннями проєктувати, організувати та реалізовувати тестовий контроль для перевірки сформованості в учнів іншомовної комунікативної компетентності відбувається шляхом моделювання професійно-методичної діяльності вчителя, яка повинна бути особистісно значущою, урахувати професійні потреби, мотиви, цілі учіння, індивідуально-психологічні особливості студентів. Тому одним із засадничих принципів особистісно-діяльнісного підходу для формування тестової компетентності майбутніх учителів французької мови є *принцип* пріоритету індивідуальності студента як суб'єкта навчання та учіння. Практична реалізація цього принципу полягає у забезпеченні студентам можливості проєктувати індивідуальну траєкторію учіння задля оволодіння тестовою компетентністю; виявляти

прогалини у власних методичних знаннях та методичних уміннях проєктувати, організувати й реалізовувати тестовий контроль учнів (зокрема в реальних умовах навчального процесу під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти), реалізовувати власні стратегії учіння та коригування результатів.

Потреби студентів у майбутній професійно-методичній діяльності з планування та організації тестового контролю, які зумовлені чинними вимогами до сучасних вчителів іноземних мов, визначають зміст навчання та учіння здобувачів вищої освіти з метою формування у них тестової компетентності. У зв'язку з цим висуваємо наступний принцип підходу, що розглядається, – *принцип* відбору змісту навчання й учіння з урахуванням особливостей проєктування, планування та організації вчителем тестового контролю. Задля реалізації цього принципу до змісту навчання й учіння у межах дисципліни «Тестування у навчанні французької мови» віднесено такі теми: «Класифікація тестів з іноземних мов», «Електронне тестування франкомовної комунікативної компетентності та її складників», «Тестова компетентність вчителя та учня», «Методика тестування франкомовних мовленнєвих навичок», «Методика тестування франкомовних рецептивних умінь», «Методика тестування франкомовних продуктивних умінь».

Інформатизація освіти спонукає впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній процес з дисципліни «Тестування у навчанні іноземної мови» та зумовлює необхідність формувати у студентів вміння використовувати їх для організації тестового контролю сформованості іншомовної комунікативної компетентності та її складників. *Принцип* різноцільового використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування тестової компетентності майбутніх учителів французької мови реалізується для контролю методичних знань студентів шляхом виконання тестових завдань, розроблених в системі управління навчанням Moodle та для формування методичних знань про інструментальні програми задля створення електронних тестів для контролю іншомовної компетентності учнів і методичних умінь розроблення електронних тестових завдань з використанням цих програм.

Матійчук Квітослава,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Буковинський державний медичний університет

Костинюк Ярослава,

учитель Борцівської загальноосвітньої школи I ступеня

Чернівці, Україна

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Мотивація є один із найважливіших факторів реалізації самостійної пізнавальної діяльності, управління навчанням та пізнавальною діяльністю студентів (Бойченко 2007, 3). Досліджуючи проблему формування мотивації вивчення іноземної мови в студентів вищих навчальних закладів, можна виокремити декілька факторів, які впливають на мотивацію студентів до вивчення даного предмету.

Перш за все, це *інтерес* до навчального матеріалу. Він спостерігається при самостійному творчому пошуку знань. *Позитивний емоційний настрій* спонукає студентів до самостійного пошуку нових знань. Тому завданням викладача є знаходити шляхи проникнення у мотиваційну сферу студента та методи формування його ставлення до самого знання (Вергасов 1979, 207). Викладач повинен створювати на занятті сприятливу позитивну атмосферу праці, яка впливає на формування впевненості студентів у власних силах, тоді як успіх та досягнення посилюють їхню мотивацію. Розвитку мотиваційно-пізнавальної сфери студентів також сприяє вмiле поєднання *різних методів, засобів та організаційних форм*,

використаних викладачем при навчанні іноземної мови. Важливо використовувати *ігрові методи*, які активізують мислення й поведінку студентів; задіюють в навчальний процес; є емоційними і творчими; вчать самостійно приймати рішення; викликають бажання набувати уміння і навички за відносно короткий термін. Головною метою навчальних ігор є формування уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

Особистість *викладача* теж впливає на активність і успішність студента. Його стиль спілкування, поведінки, його вміння і бажання спрямовувати і стимулювати діяльність студентів, допомагаючи в разі необхідності й підтримуючи, дозволяє створити сприятливі умови для психологічного комфорту студента. Викладачу варто створювати із студентами доброзичливі, відкриті, емоційно-насичені відносини у процесі навчання, спрямовані на формування й заохочення відчуття себе й іншої особистості.

Формування мотивації повинно відбуватися на кожному етапі заняття. Мотивацію слід розглядати як процес, який спрямовує, регулює та активізує навчальні процеси студентів (Левченко 2002, 112). Науковці розрізняють три етапи формування мотивації навчання.

1. Етап «пробудження» мотивації.

Метою даного етапу є актуалізувати мотиви попередніх досягнень («ми добре попрацювали над попередньою темою»), викликати мотиви відносної незадоволеності («але не засвоїли ще один важливий аспект цієї теми»), посилити мотиви орієнтації на майбутню діяльність («а тим часом для вашої майбутньої професії це буде необхідно: наприклад, у таких-то ситуаціях»), посилити мимовільні мотиви подиву, допитливості. «Пробудження» мотивації може бути тоді, коли студент сам визначає індивідуальну мету навчання. Теорії внутрішньої мотивації та інтересу спонукають нас до думки, що люди внутрішньо мотивовані наполегливо займатимуться певною діяльністю, коли вони відчують задоволення та насолоду (Csikszentmihalyi, 2000; Ryan and Deci, 2000; Hidi and Renninger, 2006).

2. Етап підкріплення і посилення мотивації.

На даному етапі варто застосувати різноманітні технології навчання і різні види роботи (парну, групову, колективну), які спрямовані на пробудження інтересу студента до діяльності на занятті. Новий матеріал, який викладач подає, має бути доступним (виходити з попередніх знань і опиратися на них) і, водночас, достатньо складним (зміст матеріалу повинен сприяти розвитку пам'яті, мислення та уявлення). Крім того, навчальний матеріал має викликати в студентів емоції (позитивні чи негативні) й має бути інформаційно насиченим. Лише за таких умов можна говорити про формування позитивних стійких мотивів навчальної діяльності.

3. Рефлексивно-оціночний етап.

Даний етап є етапом закінчення заняття, на якому підбиваються результати позитивного особистого досвіду кожного студента, підкріплюються ситуації успіху, оцінюється праця студента, визначаються труднощі і вибираються шляхи їх подолання.

Таким чином, можемо зробити висновок, що мотивація є визначальним компонентом організації навчальної діяльності. Навчальна мотивація формується за певних педагогічних умов і сприяє розвитку інтелекту особистості. Робота з формування позитивної мотивації до навчання має проводитись на кожному етапі заняття і має включати чітко організований процес навчання, де переважає самостійна пізнавальна діяльність студентів. Для пробудження інтересу студентів до навчального матеріалу викладач повинен використовувати різноманітні прийоми та методи роботи; створювати емоційно комфортні для кожного студента умови роботи і «ситуацію успіху»; використовувати новітні педагогічні технології навчання та завжди продумувати систему оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

Бойченко, Л. (2007). Мотивація навчальної діяльності (методичний семінар-тренінг із використанням методів інтерактивного навчання). *Завуч*, 11 (445), 1–8.

Вергасов, В. М. (1979). Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. Київ : Вища школа.

Левченко, Т. І. (2002). Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : моногр. Вінниця : Нова Книга.

Csikszentmihalyi, M. (2000). Happiness, flow, and human economic equality. *Am. Psychol*, 55, 1163–1164.

Hidi, S., and Renninger, K. A. (2006). A four-phase model of interest development. *Educ. Psychol.* 41, 111–127.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol*, 55, 68–78.

Нежива Ольга

доктор філософських наук,

доцент кафедри іноземної мови професійного спрямування

Національний університет харчових технологій

Київ, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Володіння іноземною мовою у період інтеграції України в Європейське та світове співтовариство сприяє поширенню ділових зв'язків та контактів, надає можливість вивчати та ефективно використовувати іноземний досвід, користуватися сучасними інформаційними технологіями, брати участь у міжнародних конференціях, семінарах та конгресах. Проходити стажування в іноземних державах з метою вдосконалення фахової підготовки, проводити письмовий обмін діловою інформацією, виводити власний бізнес на міжнародний рівень тощо.

У зв'язку з цим, вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти у сучасному світі – це формування необхідної комунікативної спроможності в сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Всьому цьому сприяють сьогочасні підходи викладання іноземної мови у закладах вищої освіти такі як:

- **інформаційний підхід**, характерною рисою якого є точність і конкретність теоретичних знань;
- **підхід-інновація** забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань з усіх предметів, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, формує стійкий інтерес до предмета, сприяє розвитку творчої особистості;
- **біхевіористичний підхід** визначає сформованість реакцій на іншомовні стимули через знання традицій та цінностей іншої країни, вміння вдало відображати свої знання у процесі комунікації;
- **когнітивний підхід** завбачує використання знань людини та об'єктів навколишнього середовища для ефективнішого навчання;
- **прагматичний підхід** враховує той факт, що в реальній комунікації висловлювання існує тільки у прагматичному контексті;
- **індивідуальний підхід** передбачає добір певних індивідуальних завдань, навичок і вмінь;
- **комунікативний підхід** поєднує свідомі та підсвідомі компоненти у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їхньою комунікативномовленнєвою функцією;
- **тематичний підхід** полягає в уніфікації тем, наданні їм творчого характеру;

- **підхід-діяльність** передбачає вивчення природи значення з позицій функціонування, наголошує аналіз прагматичних і семантичних аспектів, розширює уявлення студентів про зв'язок між номінативною природою і функціональним значенням;
- **інтуїтивно-свідомий підхід** враховує моделі в інтенсивному режимі з подальшим усвідомленням їхнього значення та правил оперування ними;
- **свідомо-пізнавальний підхід** спрямовує діяльність студента передусім на засвоєння правил використання лексико-граматичних моделей, на основі яких відбувається свідоме конструювання висловлювань.

Крім того, на сьогоднішній день також виділяють такі сучасні підходи, котрі створюють інтерактивне навчальне середовище і вносять зміни у зміст та форми навчання. А саме:

- **проблемно-орієнтоване навчання** (*problem-based learning*) передбачає, що викладачі та студенти беруть участь у вирішенні нагальних, та сильних проблем спільноти, або їх соціального середовища. Даний підхід полягає у тому, що першочерговим джерелом навчання є місцева історія, культура, економіка, література та мистецтво, що і є місцем навчання. Основана мета такого підходу це ознайомити студентів з актуальними місцевими проблемами та питаннями. Навчання іноземної мови за допомогою даного підходу може здійснюватися такими напрямками як: 1) професійно-орієнтованих подорожей студентів, а також зустрічей з громадськими діячами та фахівцями з економіки, бізнесменами тощо; 2) залучення студентів та викладачів до обговорення суспільного життя; 3) навчання за кордоном (*Study Abroad*), що дає змогу студентам брати участь у різних короткострокових та довгострокових програмах, що підвищить мотивацію до вивчення не лише іноземної мови, а й інших дисциплін; розширити свій кругозір, усвідомити сучасні світові соціально-економічні проблеми, виклики та зміни; 4) використання новітніх технологій навчання (додатків на мобільні телефони, соціальних мереж, блогів тощо).

• **навчання з перервами** (*space learning*). Цей підхід полягає у тому, що стислий навчальний зміст повторюється тричі, з двома 10-хвилинними перервами, коли студенти виконують, наприклад, фізичні або ігрові вправи. Дана методика активно використовується викладачами під час занять іноземною мовою, оскільки протягом перерви можуть застосовуватись ділові та рольові ігри, перегляд відеоматеріалу, тощо.

• **коллаборативне навчання** (*collaborative learning*) передбачає спільну організацію навчання, тобто студенти з різними здібностями та інтересами співпрацюють у малих групах із метою завершення проекту чи вирішення проблеми. Мета такого підходу у навчанні іноземної мови полягає у тому, що студенти у групах вирішують практичні завдання іноземною мовою без координації викладача з метою самоактуалізації особистості. У даному підході навчання іноземної мови, форми та методи можуть бути такі як: круглий стіл, співбесіда, фокус-список, анкетування, структуроване вирішення проблеми, тощо.

Таким чином, використання сучасних підходів на заняттях з іноземної мови не тільки робить навчання цікавішим, креативнішим, але сприяє кращому засвоєнню матеріалу студентами, що у підсумку покаже суттєво вищий рівень набутих знань з іноземної мови, у значно більшій кількості студентів.

ЛІТЕРАТУРА

Карпова, О. О. (2015). *Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування*. URL: <http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5940/1/> (дата звернення 5.10.2021).

Нежива, О. М. (2020). Викладач – ключова особа у формуванні освітнього процесу. *Мова і спеціальність: актуальні проблеми навчання іноземців у закладі вищої освіти: збірник матеріалів III Міжнародної науково-методичної конференції*, Харків 14-15 травня 2020 р. Міністерство освіти і науки України, Харківський національний університет радіоелектроніки, Ленкоранський державний університет. Харків : ХНУРЕ, 285–290.

Нежива, О. М. (2020). Інноваційні технології у навчальному процесі. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу*: збірник тез доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 07 квітня 2020 р. Київ : КНУТД, 74–77.

Овчарук Оксана

*кандидат педагогічних наук, с.н.с.,
завідувачка відділом компаративістики
інформаційно-освітніх інновацій
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
Київ, Україна*

ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СПРИЙНЯТТЯ БАГАТОМОВНОСТІ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ МОВ МЕНШИН

Збереження мов національних меншин та підтримка багатомовності є одним з провідних напрямів в освіті європейських країн Європи. Цей напрям сьогодні активно підтримується Радою Європи (РЄ) та спирається на прийняті РЄ рекомендаційні документи: Європейську культурну конвенцію (European Cultural Convention, 1954), Європейську Хартію регіональних мов або мов меншин (1992, European Charter for Regional or Minority Languages) та Рамкову конвенцію про захист національних меншин (Framework Convention for the Protection of National Minorities, 1995). Також варто зазначити, що питання культурного розмаїття тісно переплетені з тематиками, що поширює Рада Європи у своїх навчальних матеріалів для країн-членів, в яких подано такі поняття, як плюралізм, багатомовність, культурне розмаїття, ідентичність, громада та права людини.

Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин (далі – Хартія) охоплює своєю дією близько 80 із понад 200 мовних спільнот, у тому числі й мови меншин, до яких відноситься 14 мов в Україні. Рада Європи здійснює систему роботи, спрямовану на поширення принципів Хартії та її основних рекомендацій у різних країнах. Особливо важливим є бачення Ради Європи щодо підтримки системи шкільної освіти країн Ради Європи, оскільки більшість цих країн є багатокультурним та багатомовним суспільством, а школи відвідують діти, що належать до різних національностей і спілкуються різними мовами. На теренах багатомовності сьогодні існує багато стереотипів та упереджень. Система шкільної освіти має боротися з цими упередженнями й застосовувати інклюзивний підхід до всіх мов, що підкреслюватиме їхню цінність і багатство.

Рада Європи, враховуючи досвід країн-членів, створила навчально-методичні матеріали для вчителів та учнів, що спрямовані на подолання стереотипів і окреслюють основні теми щодо підтримки мовного різноманіття та збереження мов меншин. Ці матеріали присвячено таким темам, як Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин та її механізми захисту мов. Учителі, відповідно до положень Хартії, мають виступати за збереження мов, незалежно від кількості мовців та їхнього визначення як основної мови чи мови меншин, що потребує нового підходу до розуміння мовного розмаїття.

Особливо важливим є подолання упереджень та ідеологій, що стосуються мов меншин, сприйняття мовного та культурного розмаїття як цінне надбання, що необхідно активно розвивати. Особливу увагу, за Хартією регіональних мов, слід приділяти тим мовам меншин, які борються за виживання й потребують більше підтримки.

Важливо враховувати ключову роль школи у прийнятті позитивного підходу до мовного розмаїття та всіх мов як цінного ресурсу, що потрібно активно підтримувати. Відповідальність за це завдання насамперед лежить на місцевих, регіональних і державних органах влади, на міжнародних організаціях та закладах освіти. Саме тому школи – це сприятливе середовище для сприяння мовному розмаїттю як реалії та цінного ресурсу, особливо в ситуації офіційного

монолінгвізму, для підвищення обізнаності та боротьби з дискримінацією меншин, підтримки регіональних мов і мов меншин, обговорення суперечливих питань (Teaching controversial issues. Council of Europe, 2017).

Школи відіграють найголовнішу роль у сприянні застосуванню мов меншин не лише на територіях, де такими мовами розмовляють, а й у місцевостях, де розмовляють однією мовою. Радою Європи було запропоновано матеріали для вчителів («Навчальні матеріали. Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин»), що містять такі теми: Що таке мова меншин? Мовні упередження. Біографія відомого мовця з меншин. День (дні) чи тиждень мови меншини. Топоніміка, лінгвістичний ландшафт та інформаційні вказівники мовою меншин. Вікімарафон мовою меншин. Нові мовці мов меншин. Розмаїття систем письма мов меншин. Нетериторіальні мови. Мови жестів.

При цьому автори пропонують інтегрувати теми захисту мов меншин не тільки у зміст предмета «іноземна мова», а й у інші предмети, та використовувати під час виховних заходів з учнями. Зокрема, автори матеріалів РЄ К. Брохі, Ф. Клімент-Феррандо, А. Ошмянська-Пагет, Ф. Рамалло стверджують, що доцільно, щоб кожна школа/регіон гнучко адаптували/інтегрували заняття на тему захисту мов меншин до різних рівнів освіти (К. Brochu, F. Clement-Ferrando, A. Oshmyanska-Paget, F. Ramallo, 2020). Більшість із запропонованих у зазначеному посібнику тематик та розроблених планів занять призначені для учнів віком від 11 до 16 років. Деякі можна виконати за один шкільний день, на інші потрібно більше часу. Особливо важливо враховувати цей тематичний напрям у тих школах, де навчаються діти, що спілкуються мовами меншин. Цікавим досвідом сьогодні є інтегрування тематики багатомовності та вивчення Хартії регіональних мов та мов меншин у таких країнах—членах РЄ, як Австрія, Чехія, Франція, Польща, Сербія, Італія, Словаччина, Швейцарія та ін. (European Charter for Regional or Minority Languages (1992).

Тісно поєднаним із питаннями захисту мов меншин змістовим елементом ОДГ є виокремлений Радою Європи напрям міжкультурної/інтеркультурної освіти та пов'язані з цим напрямом тематики (Selyatytsky 2008). Польська дослідниця з питань інтегрування міжкультурної освіти як елементу громадянської та ОДГ Н. Заячківська (Zajaczkowska) стверджує, що «міжкультурна освіта покликана стати потужним засобом формування полікультурної компетентності сучасної людини. Необхідно велику увагу приділити школі, як середній, так і вищій, бо саме там формуються спільноти дітей та молоді на засадах інтеграції суспільства» (Selyatytsky 2008). М. Селятицький, один із авторів посібників, що впроваджувались у Польщі та в Україні, серед важливих тем вивчення культур і впровадження міжкультурного спілкування пропонує вчителю звернути увагу на такі важливі аспекти: міжкультурна освіта у світлі документів Ради Європи та Європейського Союзу; виховання полікультурного суспільства; шкільні програми виховної роботи в середовищі проживання представників національних меншин; методи навчання у міжкультурній освіті; дидактичні ігри і проекти в міжкультурній освіті; міжнародні молодіжні зустрічі – найкращий спосіб пізнання відмінних культур (Selyatytsky 2008).

Одним із перших кроків до інтегрування міжкультурної тематики у школі згадані експерти, спеціалісти Осередку розвитку освіти (м. Сулеювек, Польща), вважають створення відповідного середовища у школі, а також створення такої шкільної програми виховної роботи, яка б мала на меті культивування цінностей, що сприяють толерантності, діалогу та відкритості щодо іншої людини, її культури та мови. Питання підтримки мов меншин охоплюють також й такий важливий аспект для обговорення з учнями, як суперечливі питання, вирішення конфліктів та ін.

Отже, підтримка багатомовності та збереження мов меншин є одним з важливих напрямів у шкільній освіті та середовищі у країнах Європи та в Україні. Така освіта сприяє формуванню міжкультурних цінностей учнів, що пов'язані з такими питаннями: історія та культура різних народів, протидія дискримінації та насильству, права і свободи людини, толерантність, подолання стереотипів, гендерна рівність та ін.

ЛІТЕРАТУРА

Framework Convention for the Protection of National Minorities. Strasbourg, 1 February 1995 (the Framework Convention was ratified by Law № 703/97-VR of 9 December 1997). Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_055#Text

European Charter for Regional or Minority Languages (1992). Council of Europe. Strasbourg. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_014

European Cultural Convention. Verkhovna Rada of Ukraine (1954). Legislation of Ukraine. Retrieved from http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_213

Teaching controversial issues (2017). Council of Europe. 68 p. Retrieved from <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html>

Training materials. European Charter for Regional or Minority Languages (2020). Brochy K., Clement-Ferrando F., Oshmyanska-Paget A., Ramallo F. Council of Europe 42 p. Retrieved from <https://rm.coe.int/coe-educational-toolkit-ecrml-06-2019-ukr/1680956a8a>

Selyatytsky M. (2008). Intercultural education in the light of documents of the Council of Europe and the European Union. Intercultural education. Teacher's guide. Białystok: Ortdruk

Council of Europe. Recommendation 1849 (2008). Forming a culture of democracy and human rights through teacher education. Documents adopted by the Assembly. Preliminary edition. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680630dae>

Подосиннікова Ганна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики

Строганов Ігор

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Суми, Україна

ТИПОЛОГІЯ КЕЙСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Інтерактивні технології навчання є ефективним засобом підвищення пізнавальної активності учнів в навчальному процесі, розвитку критичного мислення, забезпечення комунікативної спрямованості навчання.

Інтерактивне навчання та споріднені з ним поняття активно досліджуються психологами, методистами та дидактами (відповідно, І. О. Зимня, Р. Л. Хон, О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Р. П. Мільруд, С. Ю. Ніколаєва, Є. С. Полат, С. В. Роман, А. М. Щукін, О. В. Ярошенко, В. К. Ліхачов, Я. В. Шиманська, О. О. Тарановська, а також Н. В. Богушевич, Л. Я. Зеня, О. О. Коломінова, О. А. Лясковська, І. А. Пантелеймонова-Плакса, О. І. Пометун, Л. М. Добровольська, О. Г. Макаров, В. І. Чобітько, D. Oller, С. Kessler; Л. А. Галіцина, І. П. Подласий, Г. К. Селевко, Н. В. Усейнова, Л. О. Шепель, І. В. Ющенко та інші). Під *інтерактивним навчанням іноземних мов* розуміємо спеціальну форму організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці іноземної мови, при якій учні / студенти в складі малої групи (4-8 осіб) вирішують спільне навчальне комунікативно та / або особистісно орієнтоване завдання проблемного характеру, при цьому спираючись на критичне мислення, перебуваючи в активній взаємодії і позитивній взаємозалежності та працюючи в умовах взаємної підтримки (Подосиннікова 2012, 199). Нагадаємо, що до вмінь критичного мислення відносять: аналіз/висновок; висування, формулювання, розробка гіпотез; постановка і створення, пошук аналогій; активізація раніше набутих знань; активізація причинно-наслідкових зв'язків; аналіз значущості; порівняння/співвідношення/протиставлення; застосування в реальних умовах;

контраргументація; оцінка та її достовірність/валідність; узагальнення ідей; вивчення інших точок зору, а стадії критичного мислення включають: виклик, осмислення інформації та рефлексію (Халперн 2000). Відповідно, до інтерактивних технологій навчання іноземних мов належать, фактично, всі технології, які забезпечують всебічний розгляд проблеми і її творче вирішення із опорою на критичне мислення у процесі спілкування: проектна технологія, квест-технологія, рольова гра, дискусія, дебати, кейс-технологія та інші (Подосиннікова 2012).

У перекладі з англійської “*case*” означає: ситуація, випадок, казус; у низці випадків – їх поєднання (у нашому випадку – набір практичних ситуацій, які мають вивчати студенти). Отже, кейс-метод, або метод розгляду конкретних ситуацій, – це відтворення проблемної ситуації на основі даних реальних ситуацій життя (Ліхачов, Шиманська, Тарановська, Добровольська, Макаров, 2019) з метою її аналізу та розв’язання конкретних завдань, які постають у зв’язку з ситуацією.

Особливість інтерактивних технологій навчання полягає у тому, що студенти мають можливість аналізувати надану інформацію, залучати критичне мислення, розв’язувати складні задачі на основі попередньо опрацьованих фактів, приймати рішення, дискутувати, спілкуватися з одногрупниками щодо проблеми, яку намагаються вирішити (Максименко 2014). Тож потенціал кейс-технології відносно формування компетентності у говорінні в майбутніх учителів англійської мови полягає у тому, що вона не тільки відображає проблему практичного спрямування, а й актуалізує наявні в особистості знання, навички та вміння, які необхідні для її вирішення (Ярошенко 2015). Таким чином, відбувається досягнення як розвиваючої, так і практичної мети іноземних мов: формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь критично мислити і вирішувати поставлені проблеми відповідно до здобутих знань, здатності та готовності обирати більш прийнятний шлях вирішення проблеми в ситуації невпевненості та невизначеності з паралельним оволодінням знаннями, навичками та вміннями, які визначено чинною програмою як необхідні для формування компетентності у говорінні (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, 2003).

Вивчення практики навчання свідчить, що у процесі формування компетентності у говорінні в майбутніх учителів англійської мови з використанням кейс-технології особливої уваги методиста потребує комплектація кейсу матеріалами, які є необхідними та достатніми для аналізу проблеми, що презентована у кейсі, а також організація роботи з цими матеріалами відповідно до принципів і етапів інтерактивного навчання іноземних мов. Відповідно, важливим завданням є вибір типу кейса, який є доцільним запропонувати під час використання кейс-технології для формування компетентності у говорінні майбутніх учителів англійської мови.

Типологія кейсів може базуватися на різних критеріях. За своїм призначенням, кейси здебільшого мають практично-проблемний характер. Вони можуть варіюватися за змістом та обсягом, і це залежить від практичної мети навчання англійської мови та уже набутих знань, навичок, вмінь студентів, а також від того, який характер допомоги потрібен учням від учителя у процесі прийняття рішення (Шулежко 2020, 43). Так, наприклад, відповідно до проблемно-комунікативних цілей, які необхідно вирішити у змістовному плані за допомогою використання кейс-технології, існують: 1) *кейс-потреби*; 2) *кейс-вибір*; 3) *кризовий кейс*; 4) *конфліктний кейс*; 5) *кейс-боротьба*; 6) *інноваційний кейс* (Філоненко 2016). За типом і спрямованістю діяльності, яка відбувається у процесі роботи з кейсом, виділяють: 1) *навчальні*; 2) *аналітичні*; 3) *дослідницькі*; 4) *систематизуючі*; 5) *прогностичні кейси* (Ліхачов, Шиманська, Тарановська, Добровольська, Макаров 2019). Дж. Хіз виділяє шість типів кейсів за наповненням і способом роботи над ними: 1) *кейс-подія (incident case)* – аналіз однієї короткої події; 2) *кейс-фон (background case)* – основа для пошуку і аналізу дрібних деталей; 3) *кейс-вправа (exercise case)* – основа для застосування конкретної методики, методу чи підходу; 4) *кейс-ситуація (situation case)* – негативна ситуація в якій аналізуються причини того, що трапилося; 5) *кейс-комплекс (complex case)* – важливі питання, які необхідно виділити, заховані в сукупності великої кількості фактів; 6) *кейс-рішення (decision case)* – студентам пропонується виразити власну позицію з проблеми і скласти план подальших дій (Heath 2002).

Вибір типу кейсу для формування компетентності в говорінні в майбутніх учителів англійської мови з використанням кейс-технології необхідно проводити за певними критеріями, зміст яких потребує наукового обґрунтування, у чому, зокрема, вбачаємо перспективи подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

Ліхачов, В. К., Шиманська, Я. В., Тарановська, О. О., Добровольська, Л. М., Макаров О. Г. (2019). Кейс-технології як продуктивний засіб формування компетентнісних професійних навичок на етапі медичної післядипломної освіти. *Вісник Української медичної стоматологічної академії*, 132–136.

Максименко, С. Д., Філоненко, М. М., (2014). *Педагогіка вищої медичної освіти*: Підручник. Київ : Центр учбової літератури.

Ніколаєва, С. Ю., Борецька, Г. Е., Майєр, Н. В., Устименко, О. М., Черниш, В. В. & Ярошенко, О. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія*. Київ : Ленвіт.

Подосиннікова, Г.І. (2012). Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць*, 3, 196–208. Київ : Едельвейс.

Філоненко, М. М., (2016). *Методика викладання у вищій медичній школі на засадах компетентісного підходу*: Методичні рекомендації для викладачів та здобувачів наукового ступеня доктора філософії (PhD) ВМ(Ф)НЗ України. Київ : Центр учбової літератури.

Халперн, Д. (2000). *Психологія критического мышлення*. СПб. : Питер.

Шулежко, А. О., (2020). Формування англомовної компетентності в монологічному мовленні з використанням кейс-технології в учнів профільної школи. *Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра*. Кафедра германської філології. Суми, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка.

Heath, J. (2002). *Teaching and Writing Case Studies*. Bedford. European Case Clearing House.

Свиридюк Віра

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,

методики викладання іноземних мов й
інформаційно-комунікаційних технологій

Київський національний лінгвістичний університет
Київ, Україна

KULTURDIMENSIONEN ALS ORIENTIERUNG BEIM ENTWICKELN DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen (2001) werden unter den Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen, die ein Lernender einer Fremdsprache beherrschen muss, Interkulturelle Fertigkeiten aufgeführt. Diese Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen; die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen 2001, 106)

Beim Entwickeln der kommunikativen Fertigkeiten und Fähigkeiten bei den DaF-Lernenden sollten die kulturellen Unterschiede und Besonderheiten, der Länder, deren Sprache gelernt wird, nicht unterschätzt werden. Die Kultur des Landes kann den DaF-Lernenden behilflich sein, tiefer die deutsche Sprache zu verstehen und sie als Kommunikationsmittel im Dialog zwischen den Kulturen zu verwenden.

Im Rahmen der vorliegenden Thesen ist die Aufgabe die Kulturdimensionen nach dem Konzept von dem niederländischen Kulturwissenschaftler G.Hofstede vorzuzeigen, weil sie als die Orientierung für affektive Lernziele im DaF-Unterricht dienen können.

Bei der Herausarbeitung der Ausprägung der deutschen Gesellschaft werden die Ergebnisse der quantitativen angelegten dimensional Kulturstudie von G.Hofstede verwendet. In diesem Kontext weist eine Kultur viele Aspekte auf, die im Verhältnis zu den anderen Kulturen gemessen werden können.

Anhand der Indexwerte von G.Hofstede kann die deutsche Kultur nach folgenden Dimensionen gekennzeichnet werden: Machtdistanz; Individualismus / Kollektivismus; Maskulinität / Femininität; Unsicherheitsvermeidung; Langzeit-/ Kurzzeitorientierung; Nachgiebigkeit (Indulgence) (Hofstede 2010). Folglich wird die Übersicht der Kulturdimensionen im Lande der Zielsprache vorgestellt, weil es keine Sprache ohne Kultur gibt.

Nach der Studie von G.Hofstede ist Deutschland mit der niedrigen hierarchischen Distanz. Deutschland gehört zu den Ländern, in denen man eine relativ geringe Machtdistanz hält. Die Mitarbeiter erwarten von ihrer Leitung, dass sie von ihr in den Entwicklungsprozess aufgenommen werden. Selbstverwirklichung sowie ein Mitbestimmungsrecht der jeweiligen Arbeitsschritte sind für die meisten Mitarbeiter selbstverständlich. Eigenständiges Denken und Selbstverantwortung können von den Deutschen erlernt werden. Der Reichtum von rationalen Ideen machen die Initiatoren zu erfolgreichen Mitarbeitern im Team, das wird auf Dauer viel Gutes bedingen. Für Deutsche bedarf es keiner äußeren Instanz der Kontrolle, weil eine internalisierte Kontrolle vorhanden ist. Die Konsenssuche ist eine Norm der Gesellschaft. Die durchsichtigen Entscheidungsprozesse und die Anhörung aller Meinungen sind ausschlaggebend, damit die Identifikation jedes Menschen für die Umsetzung klar bleibt. Davon ausgehend lässt sich sagen, dass die erste Dimension aus folgenden Werten besteht: z.B. Selbstverantwortung; Gegenseitige Verständigung zwischen der Leitung und den Vorgesetzten; Selbstverwirklichung; Einfühlungsvermögen; Entscheidungsfreude.

Was Individualismus / Kollektivismus anbetrifft, gehören Deutsche zu der individualistischen Gesellschaft. Sie sind unternehmungslustig und können kurze Zeit in einer Gruppe verweilen, ihren Umgang nach Lust und Empfinden leicht wechseln. Diese Kulturdimension ist mit einer geringen Arbeitsloyalität und vielen Umzügen verbunden. Deutschland ist eine Gesellschaft, in der eine Einzelperson im Mittelpunkt steht. Die Einzelpersonen fassen eigenständige Beschlüsse und haben Ansichten oder Meinungen, die unabhängig von der Gesellschaft sind. Solche Werte als Einzelperson oder Gruppenbeziehungen werden anerzogen. Ein sogenannter Individualismus-Index ist relativ hoch (Hofstede 2010, 106). Die Menschen aus der individualistischen Kultur verfügen mehr über finanzielle Mittel. Die persönliche Freiheit und Entfaltung, Menschenrechte oder Wettbewerbe stehen hier im Vordergrund. Sich-Sorge ist für mehrere Deutsche eine übliche Sache. Der Individualismus bezeichnet eine Gesellschaft, in der die Bindungen zwischen den Individuen locker und ungezwungen sind. Die Kinder lernen in der „Ich-Form“ denken. Jeder wächst in dem Bewusstsein auf, sich nur um sich und seine unmittelbare Familie kümmern zu müssen. Eine individuelle Selbstverwirklichung ist ein angestrebtes Endziel. Aus dieser Beschreibung können folgende Werte bestimmt werden: z.B. Selbstbewusstsein; Gewissenhaftigkeit; Hartnäckigkeit/ Beharrlichkeit; Freiheit; Selbstorganisation; Zielstrebigkeit.

Starke Ausprägung einer maskulinen Kultur der Deutschen äußert sich darin, dass bei vielen von ihnen das Leben ist, um zu arbeiten (Hofstede 2010, 150) In einer maskulinen Gesellschaft legt man viel Wert auf materielle Seite des Lebens. Der Wettbewerb unter Kollegen und hohe Arbeitsleistungen sind von großer Bedeutung. Es ist üblich für die Deutschen aufkommende Probleme konstruktiv zu lösen und Konflikte auszutragen. Bei der Kultur mit hohem Grad an Maskulinität treten die Menschen eher bestimmt auf und verhalten sich konkurrenzbetont. Den

Merkmale einer maskulinen Kultur kann man auf dem Arbeitsplatz zusehen, indem die Mitarbeiter entschlossen und dynamisch sind. Hinsichtlich dieser Dimension ist ein Beruf für den Mann obligatorisch und die Frau kann wählen.

Die vorgestellte Kulturdimension gründet sich auf folgenden Werten der Menschen: z.B. Arbeitsamkeit; Entschlossenheit; Konkurrenzfähigkeit; Konstruktivität.

Hinsichtlich der Unsicherheitsvermeidung haben die Deutschen der Zukunftsangst vorzubeugen und jedes Risiko durch Abschluss von Versicherungen auszuschließen. G.Hofstede sagt, die Angst vor dem Wandel sei durchaus prinzipieller Natur von den Deutschen. Um Unsicherheit im Leben zu vermeiden sorgen die Deutschen für ihre Gesundheit und finanzielle Unterstützung. Dafür braucht man viel Zeit, die in diesem Kontext Geld bedeutet. Es sei unterstrichen, dass Deutschland im Bereich der Unsicherheitsvermeidung eine mittlere Position einnimmt. Demzufolge kann man die weiteren gesellschaftlichen Werte von Deutschen bestimmen: z.B. Zuverlässigkeit; Genauigkeit; Klarheit; Gründlichkeit; Ordentlichkeit.

Nach der Kulturdimension der Langzeitorientierung hat Deutschland einen hohen Wert. Dieses Land gilt als „pragmatisches Land“, in dem die persönliche Anpassungsfähigkeit wichtig ist. In der Gesellschaft kann man nur nach den Umständen entscheiden, was gut und böse ist. Aus philosophischer Hinsicht sind Materie und Geist als eins zu betrachten, wo synthetisches Denken einer Person funktioniert (Hofstede 2010, 251). Wenn die Deutschen Pläne zusammenstellen, legen sie einen großen Wert auf den Gewinn in mehreren Jahren. Es ist üblich für einen Deutschen lebenslang in ein persönliches Netzwerk zu investieren, somit können sie viele Unsicherheiten zu vermeiden. Anhand der fünften Dimension lassen sich die Eigenschaften der Deutschen beschreiben, die im Bereich der wirtschaftlichen Entwicklung eine große Rolle spielen. Diese Dimension bildet sich aus den folgenden Werten: z.B. Ausdauer; Ordnung der Beziehungen nach Status; Einhaltung dieser Ordnung; Sparsamkeit; Schamgefühl; Flexibilität; Pragmatismus im alltäglichen Handeln. Deutschland ist eine Gesellschaft, in der sich die meisten an der Verfolgung von Zielen orientieren, was für unternehmerische Zwecke sehr produktiv ist.

Die letzte Dimension Indulgence (Nachgiebigkeit/ Beherrschung) beschreibt die Menschen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und persönlicher Wünsche, die in Erfüllung gehen sollen. Diese Kulturdimension stellt sich aus den folgenden Werten zusammen: z.B. Nachgiebigkeit; Ausgelassenheit; Ausgeglichenheit; Vergnügungsbedarf; Sittenverehrung; Verträglichkeit u.a.

Dank der Untersuchungen von G.Hofstede, die vor 50 Jahren durchgeführt worden sind, lassen sich viele Werte im Land, in der Gesellschaft oder in einer Gruppe bestimmen, um mit den Menschen sozial verträglich umzugehen und den Alltag der fremden Kultur zu bewältigen.

Auf soziologischer Basis der Kulturdimensionen von Deutschland nach G.Hofstede kann Folgendes den DaF-Lernenden vermittelt werden:

1. Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern im Kontext der interkulturellen Kommunikation beruhen auf der sozialen Kultur;
2. Die Kultur widerspiegelt die Werte der Menschen in der Gesellschaft;
3. Das Wissen von den Werten verdeutlicht das Verhalten eines Gesprächspartners, um es ins Leben zu übernehmen;
4. Die DaF-Lernenden bekommen die Herausforderung dank der deutschen Sprache die situationspezifische Faktoren zu präzisieren, um sich an eine soziale Umgebung reibungslos anzupassen und ein Gesprächsziel zu erreichen.

LITERATUR

Hofstede, G. Hofstede, G. Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations software of the mind Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. New York: Mcgraw Hill.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen (2001). Trim, J. North, B. und Coste, D. in Zusammenarbeit mit Sheils, J.- Berlin München: Langenscheidt KG.

Скляніченко Ганна
кандидат філологічних наук
доцент кафедри української мови
Донецький національний медичний університет
Кропивницький, Україна

З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Модернізація освітньої галузі України, що пов'язана з її входженням в європейське освітнє поле, збільшує можливості для мобільності студентів. Завданням українських вищих навчальних закладів, де навчаються іноземні студенти, є не тільки ґрунтовна фахова підготовка, а й набуття ними знань мови країни, в якій вони здобувають вищу освіту. Це сприяло подальшому розвитку української лінгводидактики як методичної дисципліни. Однак методисти і викладачі зазначають, що база з навчання української мови як іноземної досі знаходиться у стані формування, а технологія викладання у процесі становлення.

Метою цієї розвідки є окреслення основних проблем і труднощів, на які натрапляють викладачі у процесі викладання української мови в іншомовній аудиторії. Автор розглядає зазначене вище завдання, враховуючи власний досвід викладання української мови як іноземної в Донецькому Національному медичному університеті. Аналіз нагальних проблем, що виникають у процесі викладання української мови як іноземної, дозволяє окреслити як найбільш значущі наступні з них: вибір мови-посередника, якою здійснюється навчання, диференційний підхід до студентів, що прибули з різних країн і навчаються в одній групі, проблема двомовності освітнього і оточуючого студента середовища, проблема кількості годин, що виділяється на вивчення української мови як іноземної, проблема неповного відображення змісту і вимог навчальної програми в існуючих підручниках та посібниках з української мови як іноземної для студентів медичних університетів, проблема закріплення навичок нормативної української мови та необхідності окреслення типології помилок, які роблять іноземці під час навчання з метою їх запобігання.

У Донецькому Національному медичному університеті навчаються іноземні студенти з Індії, Пакістану, африканських та близькосхідних країн: Нігерії, Намібії, Гани, Єгипету, Мароко, Йорданії та ін. Мовою-посередником на заняттях з української мови обрано англійську. Однак досвід нашої роботи свідчить про те, що рівень володіння нею у студентів, що навчаються в одній групі може суттєво різнитися, що не може не вплинути на форми роботи з навчальним матеріалом. Набагато успішніше іде робота з студентами, які приїхали з тих країн, де англійська мова має офіційний статус (Індія, Пакістан, Нігерія, Гана), і які в основному добре володіють англійською мовою. Рівень знань англійської мови прибульців з арабських країн нижчий, іноді суттєво нижчий. За таких умов на заняттях в одній і тій же групі викладач певний час має працювати в режимі поділу студентів на дві або навіть три підгрупи, які мають або дещо різні завдання або їх різний обсяг. Однак у кінці заняття студенти мають вийти на спільну комунікативну діяльність.

Керуючись Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (Загальноєвропейські рекомендації 2003), і враховуючи комунікативну мету навчання іноземних студентів, програма з української мови як іноземної передбачає чотири складові: елементарний рівень, базовий рівень, лінгвокраїнознавчий та професійно-орієнтовний (Єдина навчальна програма 2009). Елементарний рівень передбачає часткове ознайомлення студентів із системою та структурою сучасної української мови та набуття ними можливості обмеженого спілкування в межах стандартних ситуацій. Оволодіння українською мовою на базовому рівні надає уміння спілкуватися у межах можливих ситуацій під час занять, у бібліотеці, у магазинах, у закладах охорони здоров'я, під час телефонних розмов, у побуті. Лінгвокраїнознавчий аспект передбачає ознайомлення студентів із соціо-культурними особливостями української мови. У процесі його викладання можливі дві тенденції взаємодії мови і культури: а) від фактів мови до фактів

культури, б) від фактів культури до фактів мови. Професійно-орієнтовне володіння мовою включає вивчення фахової лексики, використання текстів із спеціальності, підготовку повідомлень, пов'язаних із цією спеціальністю. Якщо взяти за основу компетентнісний підхід, то в процесі вивчення української мови як іноземної важливим є набуття наступних компетентностей: лінгвістичних, екстралінгвістичних та професійно-орієнтовних. Під лінгвістичними розуміємо знання української мови на відповідному рівні. Опанування екстралінгвістичними компетентностями сприяє засвоєнню фонових знань, що відносяться до української культури, професійно-орієнтовні компетентності формують, у нашому випадку, здатності професійного спілкування з колегами, ведення діалогу з пацієнтом, використання спеціалізованих медичних текстів.

У Донецькому Національному медичному університеті українська мова як іноземна вивчається 4 роки. Години розподілено таким чином: перший рік навчання – аудиторних годин на рік (приблизно 4 години на тиждень), другий рік навчання – 70 аудиторних годин (приблизно 2 години на тиждень), третій рік навчання – 60 аудиторних годин, четвертий рік навчання – 50 аудиторних годин. На п'ятому курсі українська мова як іноземна зазначена як курс за вибором (40 аудиторних годин на рік). На нашу думку, наведений розподіл годин не сприяє заявленій меті навчання. Слід значно збільшити кількість годин на вивчення української мови як іноземної на другому та третьому курсах. Або, якщо такої можливості немає, розподілити всі зазначені години між першим і другим роком навчання, щоб іноземні студенти могли якнайшвидше оволодіти комунікативним аспектом базового рівня української мови і адекватно використовували її, у вище зазначених можливих ситуаціях.

Серед факторів, що впливають на мотивацію вивчення іноземцями української мови важливим є наявність повноцінного мовного середовища, яке існує як в стінах університету, так і в побутовому просторі студента. З одного боку, студенти бачать, що всі вивіски і публічна інформація реалізуються українською мовою, з іншого боку, помічають факт використання двох мов жителями міст України – українською і російською. За таких умов створення повноцінного україномовного середовища в університеті набуває особливого значення.

На наше переконання, ефективне викладання української мови як іноземної вимагає від викладача не тільки знання двох мов і відповідної методики викладання, а й порівняльної типології української та англійської мов, що дозволить методично правильно і послідовно здійснювати вибір навчального матеріалу і форм роботи з ним, прогнозувати можливі помилки і організувати необхідну роботу по їх запобіганню.

Подальший розвиток методики викладання української мови як іноземної вимагає створення відповідної навчальної бази. Існує низка підручників та посібників з предмету, однак зміст жодного з тих, що були доступні автору, не повністю відображав програмну тематику. Так, хороші за своєю структурою посібники з української мови як іноземної для студентів-медиків авторських колективів Х. Ш. Бахтіярової, С. С. Лукашевич, І. З. Майданюк, М. П. Сегень, С. В. Петухова (Бахтіярова 1999) та Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світличної, Т. П. Цапко (Лисенко 2010), які найчастіше використовуються у навчальному процесі, є добре спланованими для опанування студентами елементарного та базового рівнів володіння українською мовою. Однак лінгвокраїнознавча інформація подана в них несистемно і мало уваги надається професійно-орієнтованому блоку. Чисельні посібники з предмету, що укладаються в медуніверситетах для іноземних студентів, часто складаються лише із професійно-орієнтованих текстів та вокабуляру і вправ на опрацювання лексики на їх основі. Тимчасовий перехід на онлайн навчання чітко окреслив проблему недостатнього розроблення відповідного інтерактивного навчально-методичного забезпечення відео- та аудіоматеріалів матеріалів з курсу української мови як іноземної як для самостійної роботи студентів, так і для використання під час заняття.

Зазначені вище проблеми, що постають перед викладачами української мови як іноземної, потребують удосконалення традиційних підходів у лінгводидактиці, які спрямовані на формування мовних і мовленнєвих компетентностей та урахування міжкультурного компонента, що сприяє ефективному засвоєнню іноземними студентами української мови.

ЛІТЕРАТУРА

Бахтіярова, Х. Ш., Лукашевич, С. С., Майданюк, І. З., Сегень, М. П., Петухов, С. В. (1999). Українська мова. Практичний курс для іноземців. Тернопіль : Укрмедкнига.

Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. (2009). Київ : НТУУ «КПІ».

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Київ : Ленвіт.

Лисенко, О. Н., Кривко, Р. М., Світлична, Є. І., Цапко, Т. П. (2010). Українська мова для іноземних студентів: навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури.

Столяренко Олена

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки,
професійної освіти і управління освітніми закладами*

*Вінницького державного педагогічного
університету ім. М. Коцюбинського,*

Вінниця, Україна

Столяренко Оксана

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Вінницького національного технічного університету*

Вінниця, Україна

МЕТОД ПРОЄКТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Дієвим у підготовці фахівців в галузі викладання іноземних мов є метод проекту. Його можна вважати засобом розвитку й саморозвитку професійного зростання майбутніх фахівців, завдяки чому формується система професійно-педагогічних умінь на підставі створення оптимальних умов організації самостійної роботи та досягнення високих результатів у навчальній роботі (Фунтікова, 2003, 18). Практична цінність цього методу у підготовці майбутніх фахівців полягає в його розвивальній сутності: студенти вчаться використовувати різноманітні джерела інформації для розв'язання проектного завдання, набувають навичок командної роботи, удосконалюють уміння представляти й аргументувати свої позиції щодо поставлених завдань, розвивають свої комунікативні здібності (Martynets 2020, 230); мають змогу бути включеними до процесу інтегрування знань; удосконалюють здатність застосовувати теоретичні знання на практиці; розвивають творчі здібності (Фунтікова 2003, 18).

Функціями педагогічного проєкту визначено: 1) навчальна, що пов'язана з опануванням теоретичних знань, узагальненням суттєвих фактів науки, передового педагогічного досвіду; 2) наукова, реалізація якої передбачає вміння студентів вести спостереження, аналізувати досвід педагогічної діяльності, налагоджувати співпрацю педагога з дітьми відповідно до змісту проєкту, узагальнювати проблему з позиції наукових методів дослідження; 3) методична, спрямована на розроблення системи завдань та контролю знань (Фунтікова 2003, 20).

У педагогічній діяльності використовують дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані навчальні проєкти. Дослідницькі – це проєкти, у яких учасники проходять усі етапи «дорослих» досліджень (формулювання проблеми, огляд джерел інформації з порушеної теми, пропонування гіпотези, планування експерименту, формулювання висновків, захист). *Творчі* проєкти – ті, які не мають конкретної структури спільної діяльності учасників, що підпорядковане кінцевому результату. Попередньо учасники проєкту домовляються про

результати та форму їх представлення. *Інформаційні* – мають на меті вивчення інформаційних об'єктів: енциклопедій, картотеки, книг, газет, атласів, фрагментів підручників чи задачників. *Ігрові* – це проекти, під час реалізації яких учасники перебувають у запропонованій їм ролі, що зумовлена характером та змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реальні особистості. Імітації підлягають їхні соціальні й ділові стосунки, які можуть бути ускладнені вигаданими ситуаціями. *Практико-орієнтовані* проекти – спрямовані на соціальні інтереси учасників. Результатами їх реалізації є документ (програма, рекомендації, проект закону тощо).

Підготовка проектів може бути реалізована за чітким алгоритмом з чотирьох етапів: підготовчого, виконавчого, презентаційного й підсумкового. *Підготовчий етап* охоплює формулювання теми, систематизацію та виокремлення основної інформації. На цьому етапі студенти обговорюють завдання, виявляють проблеми, окреслюють пропозиції щодо розв'язання завдання, розподіляють ролі та вибирають джерело інформації. Завершення підготовчого етапу передбачає обговорення в малих групах плану проектної роботи, формулювання мети й визначення кінцевого продукту проекту. Успіх проектної діяльності залежить від вибору теми проекту – наскільки вона цікава студентам, наскільки актуальні проблеми, які вона вирішує, наскільки вона відповідає професійним потребам майбутніх учителів початкових класів, чи бачать студенти сенс у її розробленні. *На виконавчому етапі* студенти готуються до виконання проекту, а саме: обговорюють етапи презентації результатів, вибирають оптимальний шлях до реалізації проекту, працюють з інформацією, проводять дослідження, синтезують та аналізують ідеї, займаються оформленням. *Презентаційний етап* передбачає підготовку студентів до виступу. Відбувається остаточне оформлення проектів (створення мультимедійних презентацій у програмі «Power Point», відео в цифровому варіанті тощо), після чого проходить їх презентація. *На підсумковому етапі* аналізують та оцінюють проекти. Студенти обговорюють результати проектної діяльності в малій групі й оцінюють проект у цілому, а також характеризують роботу кожного студента. На цьому етапі передбачено написання письмових звітів із проектної роботи. Викладач аналізує одержану інформацію та використовує її для загального оцінювання роботи студентів (Молчанова 2017, 430). На занятті з практичного курсу англійської мови під час вивчення студентами теми «Food and Meals» результатом проектної діяльності можуть бути мультимедійні презентації. На першому занятті, коли постала потреба об'єднуватися в групи, студенти висловили прохання, що вони це зроблять самостійно. На наступному занятті вони вже повідомили про склад кожної групи та попросили допомоги в збиранні необхідної інформації (журнальні статті, фотографії, інтернет-матеріали та інше). На наступних заняттях деякі з проектних завдань потребували негайного виконання безпосередньо в аудиторії, де розширювали словниковий запас студентів із теми, закріплювали вивчений лексико-граматичний матеріал, розвивали комунікативні вміння студентів. Під час оцінювання студентів звернено увагу на правильне використання мови, на оригінальний і творчий підхід до виконання проектної діяльності. Під час вивчення цієї ж теми студенти окреслили такі підтеми: «Laying the table», «Common ideas about food», «Traditional Ukrainian Meals», «Traditional British Meals», «Traditional American Meals», «Table manners». Опрацьовуючи проект «Common ideas about food», студенти використовували інтернет-ресурси, щоб дізнатися про переваги того чи того продукту. Ті студенти, які працювали над проектом «Laying the table», дібрали додаткову літературу, що допомогла їм повторити правила поведінки за столом і вимоги до естетичного оформлення столу. Відповідальні за манери за столом продемонстрували міні-діалоги з теми проекту, а інші накрили справжній стіл. Цікавими були виступи студентів, які готували проекти про традиційну кухню України та англомовних країн. Учасники навіть принесли деякі страви, щоб продемонструвати їх іншим особам.

Стосовно дослідницьких проектів варто зазначити, що студенти чудово справляються з таким завданням. Вивчаючи тему «Great Britain», студенти збирали матеріали з теми, після чого виконували комплексну роботу, яку оформляли в папку за підтемами: «The national symbols», «National Parks», «From the history of Great Britain», «Holidays». Робота була оформлена малюнками й фотографіями. Студенти, які підготували цю проектну роботу, захищали її. Ця

робота настільки захопила їх, що вони вирішили продовжити її в позааудиторний час. Так з'явився колективний проєкт «Meet Great Britain». Групи студентів представляли Великобританію: історію, символіку, визначні місця, свята та традиції. Захист проєкту перетворився на справжнє свято англійської мови.

На занятті з методики викладання іноземної мови використано проєкт «Cinema – new means in children's education at a secondary school», спрямований на розроблення нового засобу навчання, підвищення мотивації до навчання за допомогою кіномистецтва, що запропонований Н. Плахотнюк (Плахотнюк 2017). Це міжпредметний проєкт, який інтегрував навчальні дисципліни – «Практичний курс англійської мови», «Педагогіка», «Психологія», «Методика викладання іноземної мови». Середня тривалість проєкту – до 4 тижнів, мета проєкту – розробити спеціальну програму використання документальних, історичних, художніх фільмів у навчальному процесі школярів.

Орієнтовними завданнями для учасників стали: 1) проаналізувати шкільні предмети для виявлення можливості запровадження кіномистецтва в навчальну програму школи; 2) знайти та проаналізувати навчальні, історичні, документальні, художні фільми з погляду їхньої навчально-виховної цінності для дітей шкільного віку; 3) вибрати конкретний клас (5, 6, 7 тощо), розробити й представити навчальну шкільну програму з використанням певних фільмів; при цьому потрібно брати до уваги такі параметри: предмет, у курсі якого використовують фільми; вік дітей, їхні психологічні особливості для сприйняття фільму; знання, уміння, навички, що формує, закріплює вибраний фільм; якості, він виховує; 4) організувати й провести «нараду» між директором школи, заступником директора та розробниками програми з використанням кіномистецтва; 5) переконати «директора» та його «заступника», що така програма має суттєві переваги порівняно з чинною програмою.

Було вибрано такий алгоритм роботи над проєктом: 1) проаналізувати навчальну ситуацію в середніх загальноосвітніх закладах та можливості застосування фільмів у навчально-виховному процесі школярів; сформулювати проблему, окреслити мету проєкту; 2) сформувати творчі групи студентів для роботи над проєктом; розподілити ролі (директор школи, заступник директора, три групи студентів по 3-4 особи в кожній – розробники програм із використанням кіномистецтва; кожна творча група складається зі шкільних учителів, які викладають різні предмети; група проєктувальників вибирає предмети та класи, у яких буде запроваджено нову програму з використанням різних фільмів); 3) вибрати методи досягнення цілей проєкту; застосувати один із методів генерування ідей під керівництвом викладача (мозкова атака, діаграма ідей тощо); скласти кожній групі свій план дій і дібрати методи дослідницького етапу для здобуття та оброблення необхідної інформації, що оптимізуватиме виконання завдань проєкту; 4) студенти працюють над здобуттям необхідної для реалізації проєкту інформації, аналізують шкільну програму, предмети, можливості для використання фільмів у навчальній діяльності школярів; потім обмінюються інформацією розробляють власну навчальну програму з використанням кінематографу; для цього студенти відбирають, аналізують документальні, історичні, художні фільми та їхні навчальні можливості; 5) «директор» і «заступник директора» також аналізують навчальні можливості різноманітних фільмів, проте вони вагаються, чи варто вдаватися до змін у чинній програмі, оскільки зміни можуть спричинити й певні недоліки; 6) студенти готуються до презентації та захисту розробленої програми, вибирають найкращі форми її представлення; 7) розігрування наради з представленням розроблених програм; кожна група захищає свій проєкт, відповідає на запитання опонентів, намагаючись переконати «директора» дати згоду на впровадження програми; 8) викладач, експерти та студенти оцінюють навчально-ігровий проєкт відповідно до заздалегідь розроблених критеріїв.

Студенти, активно взаємодіючи один з одним, провадять пошукову діяльність для розв'язання проблеми. Це вимагає від них екстраполяції вже набутих знань, навичок і вмінь у новий контекст навчально-пізнавальної діяльності, унаслідок чого формується креативна, комунікативна, методична, інформаційна компетентність. У ході виконання проєкту засобами іноземної мови розв'язують проблемні завдання, що дає змогу суб'єктам пізнання імпліцитно

долати мовний і психологічний бар'єр. Творчо працюючи над проектом, кожен студент, навіть із низьким рівнем володіння іноземної мови й психологічно менш активний, отримує змогу продемонструвати власну ініціативу, фантазію, креативність, когнітивну активність і самостійність у розв'язанні проблем. Отже, метод проектів спрямований на розвиток творчого мислення студентів, уміння не лише запам'ятовувати та відтворювати інформацію, а й застосовувати її на практиці.

Теми проектів для підготовки майбутніх учителів іноземної мови можуть бути різними. Доцільно навести приклади деяких з них, організація та проведення яких може допомогти майбутнім учителям у професійній діяльності: «Самотивація як складник самоорганізації особистості викладача», «Щоденне планування в професійній діяльності вчителя іноземної мови», «Європейська та східна моделі планування часу: яку вибрати?», «Програма особистісного саморозвитку», «Щоденник самоаналізу», «Щоденник професійних перспектив», «Організаційне портфоліо викладача іноземної мови», «Щоденник тижневого планування», «Картотеки як органайзери професійної діяльності вчителя іноземної мови», «Організація робочого місця вчителя іноземної мови», «Творчий педагог – творчі учні», «Самоосвіта педагога – самоціль чи необхідність» та ін.

Проект як важливий складник підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти передбачає досягнення таких цілей: систематизація, закріплення й поглиблення теоретичних і практичних знань із фахових предметів, застосування цих знань у ході виконання конкретних науково-методичних завдань; удосконалення форм та методів самостійної роботи, оволодіння методикою науково-дослідницької діяльності й формування навичок розроблення, оформлення та презентації отриманих результатів; з'ясування ступеня підготовленості випускника до професійної творчої діяльності в школі.

ЛІТЕРАТУРА

Молчанова, В. В. (2017). Метод проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. *Молодий вчений*, 3 (43), 430–434.

Плахотнюк, Н. П. Класифікація навчально-ігрових проектів у підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/6777/1/10pnpkni.pdf> (дата звернення: 14.10.2017).

Фунтікова, О. О. Сучасний погляд на використання методу проектів в організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі (2003). *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фіз. виховання і спорту*. 11, 17–24.

Liliia Martynets, Nataliya Stepanchenko, Olena Ustymenko-Kosorich, Serhii Yashchuk, Iryna Yelisieieva, Olga Groshovenko, Oleksandr Torichnyi, Olena Zharovska, Maya Kademiya, Svitlana Buchatska, Liudmyla Matsuk, Olena Stoliarenko, Oksana Stoliarenko, Olena Zarichna. (2020). Developing Business Skills in High School Students Using Project Activities *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*: 12, 4, 222–239. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4>

Трофименко Анастасія
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Особистісно-орієнтований підхід до навчання професійно-орієнтованого спілкування на основі використання електронних освітніх технологій створює значну мотивацію вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», дозволяє автономно створити освітні траєкторії, мати власний графік роботи, що створює умови для індивідуального та особистісного розвитку, дає можливість удосконалюватись, реалізувати професійні проекти іноземною мовою.

Слід зазначити, що процес навчання іноземної мови в немовному вузі має сьогодні низку протиріч, що перешкоджають успішному здійсненню якісної професійно-орієнтованої підготовки за напрямом технічних спеціальностей вузу засобами іноземної мови між:

важливістю розвитку навичок професійно-орієнтованого спілкування та недостатньою кількістю академічних аудиторних годин для вивчення дисципліни «Іноземна мова»: 1,5 академічних години на тиждень, 36 академічних годин на семестр, що не дозволяє формувати достатній рівень комунікативної компетенції;

- значимістю ефективної організації самостійної роботи та недостатньою програмною розробленістю навчально-методичних комплексів дисциплін з метою здійснення мультимедійного підходу до навчання повною мірою;
- необхідністю здійснення особистісно-орієнтованого підходу та недостатнім ступенем використання можливостей нових інформаційних технологій, електронних курсів, освітніх міжнародних порталів мережі Інтернет, груп спілкування за рівнем підготовки та професійними інтересами, а також можливостей студентського електронного портфоліо;
- відсутністю у студентів, які вступають до магістратури, досвіду професійно-орієнтованого навчання у бакалавріаті (базовий соціокультурний рівень – 1–2 курси, а також відсутність процесу навчання мови для спеціальних цілей – 3–4 курси);
- відмінністю програмних вимог у вузах, відповідно, різним рівнем сформованості лінгвістичної та комунікативної компетенцій у групі магістрів, тривалою перервою у навчанні у вступників до магістратури;
- необхідністю організації груп з різним рівнем мовної та мовної підготовки та відсутністю диференційованих програм у структурно-змістовному полі навчально-методичного комплексу дисципліни «Іноземна мова для професійних (спеціальних) цілей».

У рамках даного дослідження в групах студентів магістратури було проведено роботу з визначення рівня розвитку мотивації до вивчення іноземної мови для професійно-орієнтованого спілкування.

Основна гіпотеза полягала у припущенні, що рівень сформованості іншомовної професійної компетентності та мотивації студентів до професійно-орієнтованого спілкування буде вищим, якщо

- використовуються можливості інформаційних технологій, включаючи можливості міжнародних інтернет-освітніх порталів як інтегрованої частини комплексу інформаційно-комунікаційних засобів та технологій системи електронного навчання в університеті;
- якщо розроблено рівневий навчально-методичний комплекс з врахуванням міждисциплінарного підходу за напрямом профільних спеціальностей студентів, що дозволяє формувати професійні компетенції студентів засобами іноземної мови;
- якщо розроблено спеціальні умови навчання.

Основу організації матеріалу для досвідченого навчання визначили такі фактори:

- підбір тематичної лексики, що включає лексичні одиниці текстового матеріалу науково-професійної тематики, що вивчається, а також ті лексичні одиниці, використання яких є можливим при подальшому здійсненні безпосередньої та опосередкованої комунікації професійно-орієнтованого характеру з фахівцями на міжнародному рівні;
- створення списку навчально-мовленнєвих ситуацій, що стимулюють студентів до активного використання тематичної науково-професійної лексики, мовного та фактичного матеріалу запропонованих професійних текстів, спрямованих на порівняння, аналіз та оцінку

науково-професійних явищ і процесів, оволодіння структурними моделями мовної та немовної поведінки у процесі презентації доповідей, повідомлень, критичних зауважень, думок. Матеріал для обговорення у запропонованих ситуаціях розглядався як основа для моделювання професійно-орієнтованої комунікації тих, хто навчається з носіями мови.

Ця організація матеріалу відповідає вимогам реалізації функціонально-змістовного підходу до викладання дисципліни «Іноземна мова» у немовному виші. Спеціально створена на основі навчально-мовленнєвих ситуацій науково-професійної проблематики навчальна модель комунікації, процесі якої реалізується найважливіша мовна функція – комунікативна, сприяла засвоєнню елементів професійно-орієнтованого спілкування, забезпечуючи взаємопов'язаний та взаємозумовлений розвиток комунікативної компетентності та її невід'ємних компонентів: соціокультурної, інформаційної, лінгвістичної та прагматичної компетенцій та формування на цій основі іншомовної професійної комунікативної компетентності.

У процесі формування та вдосконалення названих видів компетенцій підвищується рівень комунікативної компетентності студента загалом, що зумовлює розвиток професійної компетентності з метою безперервної освіти протягом життя.

ЛІТЕРАТУРА

Березіна, Т. В. Використання методу проектів на уроках англійської мови як засобу формування позитивного інтересу до іншомовної культури. URL: collection. Edu.ru / attach / 17 / 11175. Doc

Полікарпова, Ю. О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. URL: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua>).

Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.

Celce-Murcia, M. (2007), „Rethinking the Role of Communicative Competence in language teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*, E. Alcón Soler and M. P. Safont Jordà, Eds. Netherlands: Springer, 41–57.

National Foreign Language Learning and Promotion Initiative (2015). URL: http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf.

Федоренко Світлана

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Київ, Україна*

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Одним із трендів сучасної освіти є все більша інтеграція інноваційних технологій в освітній процес, проте це зовсім не означає, що будь-яке використання мультимедійних програм призведе до успішних результатів у навчанні. Навпаки, зараз, як ніколи раніше, викладачам слід ретельно підходити до вибору інноваційних освітніх технологій і дотримуватися принципів, які дозволять впровадити ці технології найбільш ефективно.

Спираючись на новітні здобутки нейронауки та когнітивістики, М. Міллер, експерт з когнітивної науки навчання, професорка психології в Університеті Північної Аризони, досліджує, як увага, пам'ять та метакогнітивні процеси студентів, такі як критичне мислення й аналітичне міркування, можуть бути вдосконалені за допомогою новітніх технологій у навчанні. Дослідниця переконана, що сьогодні викладачі повинні навчати студентів

багатозадачності, вони мають готувати навчальні матеріали у такий спосіб, щоб мінімізувати сторонню увагу (Miller, 2014). Зокрема М. Міллер указує на такі основні принципи використання інноваційних технологій у навчанні:

1. Сигнальний принцип (Signaling Principle). Згідно з цим принципом, слід візуально виділяти лише найважливіші аспекти матеріалу.

2. Принцип просторової суміжності (Spatial Contiguity Principle). Цей принцип свідчить, що задля кращого засвоєння матеріалу слід розміщувати текст і зображення якомога ближче один до одного, а під час використання графіків – розміщувати текст біля найбільш значущої графічної інформації.

3. Принцип часової суміжності (Temporal Contiguity Principle). Згідно з цим принципом слід вводити описи та пояснення одночасно з демонстрацією графіків і зображень.

4. Принцип сегментування (Segmenting Principle). При поясненні складного матеріалу або під час роботи зі студентами, які недостатньо добре знайомі з предметом, слід розбивати матеріал на більш короткі сегменти, і навіть дозволити студентам контролювати швидкість переходу від одного сегмента навчального матеріалу до іншого.

5. Принцип попередньої підготовки (Pretraining Principle). Якщо студенти не знайомі з термінологією, яка використовуватиметься у презентації, необхідно створити окремий модуль, спрямований на детальне пояснення основних концептів.

6. Принцип модальності (Modality Principle). Студенти запам'ятовують матеріал краще, якщо графічні зображення підкріплюються аудіо супроводом чи / та текстом, якщо текст містить складні технічні терміни або студенти є носіями іншої мови (Miller, 2014, 155).

Сьогодні інноваційні педагогічні технології дозволяють будувати таку навчально-пізнавальну діяльність, яка використовує багато взаємопов'язаних сенсорних сигналів (відео, аудіо, зображення, текст тощо), а також більш глибокий процес метапізнання та можливості залучення емоцій студентів. Чільне місце з-поміж таких педагогічних технологій займає електронне портфоліо, яке слугує чудовим способом для оцінки навчальних досягнень студентів. Так, портфоліо є колекцією робіт студента, що відібрана ним самим або за допомогою викладача та яка демонструє його прогрес у навчанні. Електронні портфоліо – це все та ж колекція робіт студента, проте такі роботи включають ще аудіо- та відеоматеріали або мультимодальні матеріали, зібрані на одній електронній платформі. Створення електронних портфоліо має бути спрямоване на задоволення найважливіших освітніх потреб студентів (Brown, 2013).

Також одним з видів електронного портфоліо, який набирає своєї популярності в іншомовній освіті, є блогфоліо (blogfolio). Блогфоліо – це інтерактивний онлайн блог, створений студентами з певною освітньою метою. Блоги часто використовуються в іншомовному навчанні з метою покращення читання та письма іноземною мовою, збільшення залученості до освітнього процесу, а також для надання можливості самовираження та розвитку креативності студентів.

Як і електронні портфоліо загалом, блогфоліо характеризується певними етапами використання, дотримання яких забезпечує йому ефективність у процесі навчання іноземної мови. З-поміж цих етапів такі:

1. Вибір конкретної теми, відповідно до якої студенти вестимуть дискусію у своїх блогфоліо.

2. Студентам надаються необхідні ресурси, шляхом використання й аналізу яких вони зможуть поглибити свої знання з обраної тематики блогфоліо.

3. Поступове наповнення блогфоліо матеріалом, який підбирають студенти на основі встановленої тематики. На цьому етапі також слід заохочувати пошуки додаткової інформації та подання її у блозі.

4. Студенти завершують наповнення своїх блогів, створюють презентації (для цього краще використовувати хмарний сервіс Prezi) та на основі цих презентацій записують власні відео, в яких розкриватиметься обрана для блогфоліо тема (Ananyeva, 2014).

Таким чином, використання інноваційних педагогічних технологій в іншомовній освіті, зокрема у викладанні іноземних мов, дозволяє значно розширити й урізноманітнити види діяльності студентів, що у свою чергу позитивно впливає на результати освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

Ananyeva, M. (2014). Blogfolios and their role in the development or research projects and advanced academic literacy classes for ESL students. *Tech Trends*, 58 (5), 22–26.

Brown, J. D. (2013). *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2017). Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Technology, Knowledge and Learning*, 22(1), 65–82.

Miller, M. D. (2014). *Minds online: Teaching effectively with technology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674735996>

Ящук Ольга

аспірантка

кафедри педагогіки, методики викладання іноземних мов й
інформаційно-комунікаційних технологій
Київський національний лінгвістичний університет
Київ, Україна

МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ЯК КОНЦЕПЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Усвідомлення мультилінгвізму як мовно-культурного феномену ґрунтується на розумінні передумов його виникнення в парадигмі суспільних взаємовідносин крізь призму комунікативної діяльності в різних сферах життя. Зокрема, з-поміж об'єктивних чинників мультилінгвізму виділяють міжкультурну інтеграцію в епоху глобалізації, соціальний престиж мов, соціальну мобільність (Яшкіна 2014, 11). Під «соціальною мобільністю» ми розуміємо розповсюджену в європейському та світовому просторі й детерміновану глобалізаційними чинниками практику трудової (професійної), освітньої, культурної міграції, що масштабує, диференціює, змінює, оновлює мовну картину й відображає динаміку мультилінгвальної комунікації в соціумі.

У процесі досліджень щодо ситуації з багатомовністю в нашій країні виокремлено мультилінгвізм географічний (близьке сусідство з певними країнами, що уможливорює контакти між етносами), суспільний (знаходить вияв у консенсусі щодо співіснування мов або насаджуванні своєї мови одним етносом іншому), індивідуальний, або плюрилінгвізм (зумовлений практичними потребами вивчати різні мови в суспільстві) (Панасенко 2019, 104). У цьому контексті варто відзначити, що стратегічний політичний курс України на долучення до спільноти ЄС формує зовнішню спрямованість вектора мультилінгвізму й зумовлює переконливість громадян у необхідності вивчення європейських мов як шляху особистісного, культурного, професійного розвитку й реалізації комунікативного потенціалу в форматі якісного розуміння затребуваної інформації у різних сферах спілкування з європейцями. У світлі інтеграційних і глобалізаційних процесів набагато прозоріше візуалізується потреба в навчанні іноземних мов на противагу факту щодо, в цілому, досить невисокого рівня знань іноземних мов (або принаймні однієї іноземної мови) в пострадянський період, зважаючи на відсутність у той час зовнішньої мотивації до навчання й перспектив послуговування іноземними мовами в суспільстві, закритість кордонів тощо.

Сучасна мовна реальність полягає в тому, що мультилінгвізм притаманний усім регіонам світу, існуючи у різних формах і проявах (Яшкіна 2014, 13). У вимірі сьогодення англійська

мова, наділена статусом «lingua franca», утримує чільні позиції з-поміж мов глобальної комунікації. У світі вона стає «ною латинню», «азбукою освіти»; англійською мовою «говорять» комп'ютери (Козловець, 2009, 456). Суттєво переважає англійська мова як державна, офіційна у Великій Британії, витісняючи мови шотландців, валійців, ірландців – корінного населення, що формує національний склад країн – історичних провінцій багатонаціональної держави. Разом із цим, у Великій Британії окреслюється тенденція до мовного мультиформату, особливо в освітній площині, що, зокрема, спричинено переосмисленням методології навчання сучасних мов як потужного функціоналу для вибудовування багатогранної культурологічної парадигми суспільства. Тригер трансформації освітньо-мовного змісту курикулуму вищої освіти в Сполученому Королівстві дослідники-лінгвісти вбачають, передусім, у тому, що культурні горизонти стають глобальнішими, й водночас Сполучене Королівство стає культурно й лінгвістично різноманітнішим. Учені вважають, що час відійти від усталеного сприйняття того факту, що «всі спілкуються англійською», що формує погляд на світ, у якому лінгвістичні й культурні відмінності стерті, й кожен говорить однією мовою і є носієм однакової культури ((Re)creating modern languages...2020, 5; Burdett 2018). Принципова позиція дослідників, репрезентована професорсько-викладацьким складом британських і європейських університетів щодо оновлення змісту вищої освіти в частині навчання іноземних мов окреслюється крізь призму таких міркувань:

- студіювання культурних явищ без належної уваги до мови, якою вони закодовані, вибудовує форму мовної байдужості в самій основі дослідження;
- щоб протистояти «мовній байдужості», необхідно визнавати, що мови глибоко пов'язані з культурними, політичними та економічними вимірами суспільного життя; необхідно привертати увагу до мов через системи освіти й повсякденну практику;
- опанування мови часто асоціюють із набуттям певних навичок без особливого привертання уваги до культури, частиною якої мова є; однак, вивчення мови необхідно розуміти як нероздільну частину розвитку культурної грамотності – розуміння взаємодії культурних процесів, які нас оточують, і які створюють середовище, в якому ми живемо і працюємо;
- створення сталої лінгвістичної екології передбачає докладання зусиль для того, щоб різноманітність мовних та культурних можливостей у суспільстві була видимою, виразною й відчутною (Burdett 2020, 8-9; Burdett 2018).

Зазначені актуалітети, що маркують сенс навчання іноземних мов у британських закладах вищої освіти в розгорнутому освітньо-культурному мультилінгвістичному вимірі, також окреслюють і траєкторію іншомовної підготовки майбутніх фахівців у різних сферах професійної діяльності (економіка, інформаційні технології, юриспруденція, медицина тощо). З мультилінгвальною концепцією оновлення курикулуму британської вищої освіти корелює розуміння змісту іншомовної підготовки дослідницею О. Нітенко як «системного оволодіння іноземними мовами на основі міждисциплінарної інтеграції з урахуванням індивідуальних якостей особистості, спрямованого на досягнення такого рівня професійної іншомовної комунікативної компетентності, що забезпечить міжкультурне та міжособистісне спілкування для вирішення професійних завдань у полікультурному, мультилінгвальному глобалізованому суспільстві» (Нітенко 2015, 58).

Іншомовна підготовка студентів у британських університетах здійснюється в мультилінгвальній площині по лінії усвідомленого саморозвитку, що окреслюється мотиваційними чинниками, зокрема: вдосконалювати дослідницькі навички; читаючи, охоплювати більше інформації; полегшувати комунікацію з людьми; розширювати перспективи кар'єрного зростання і навчатися нового (Oxford university language centre). В Оксфордському університеті такі цілі нарощування іншомовного комунікативного потенціалу можуть бути реалізовані в мовному центрі (хабі), що надає можливості вивчати 11 сучасних мов (арабську, датську, французьку, німецьку, італійську, японську, китайську, грецьку, португальську, російську, іспанську) й академічну англійську мову як на коротких інтенсивних курсах, так і в

межах поглибленої тримісячної програми в будь-який зручний для студента час відповідно до розкладу. Лондонський університет Метрополітен пропонує відкриту мовну програму (Open Language Programme), в межах якої розроблено модулі для факультативного навчання мов (арабської, англійської, французької, іспанської) від початкового до просунутого рівня.

Варто додати, що концептуальним чинником обґрунтування актуальності вивчення мов відповідно до навчальної політики підрозділів і центрів університетів, що забезпечують іншомовну підготовку, є обмін культурним досвідом, тобто чітко окреслено важливість більшою мірою культурного, а не лише професійного, контексту комунікативної взаємодії у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

Козловець, М. А. (2009). *Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Нітенко, О. В. (2015). Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід: дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Київ : ІВО НАПН України.

Панасенко, Є. О. (2019). Мультилінгвізм як євроінтеграційний і глобалізаційний чинник в умовах сучасної України. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Державне управління*, 30 (69), 98–105. URL: http://www.pubadm.vernadskeyjournals.in.ua/journals/2019/4_2019/20.pdf

Яшкіна, В. В. (2014). Мультилінгвалізм або культурне розмаїття? *Міжнародний журнал у галузі мультилінгвальної освіти*, 2, 8–18. URL: http://www.multilingualeducation.org/storage/uploads/articles_contents/141107015309.pdf

Burdett, C., Burns, J., Duncan, D., Polezzi, L. (2018). Transnationalizing modern languages: reframing language education for a global future. *Policy Report*, 35. University of Bristol. Retrieved from: <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/policybristol/PolicyBristol-report-35-Sept18-transnationalizing-modern-languages.pdf>

Burdett, C. (2020). Modern languages and questions of curricular reform. In R. Beaney, C. Gorrara, K. Kohl & L. Wrenowens (Eds). *(Re)creating modern languages: conversations about the curriculum in UK higher education*. Cardiff University and the University of Oxford, 6–10. Retrieved from: [https://www.creativeml.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/\(Re\)Creating%20Modern%20Languages_Conversations%20about%20the%20Curriculum%20in%20UK%20Higher%20Education/index.pdf](https://www.creativeml.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/(Re)Creating%20Modern%20Languages_Conversations%20about%20the%20Curriculum%20in%20UK%20Higher%20Education/index.pdf)

Oxford university language centre. About the language centre. Retrieved November 30.2021 from <https://www.lang.ox.ac.uk/about-language-centre>

(Re)creating modern languages: conversations about the curriculum in UK higher education. (2020). In R. Beaney, C. Gorrara, K. Kohl & L. Wrenowens (Eds). Cardiff University and the University of Oxford. Retrieved from: <https://www.creativeml.ox.ac.uk/sites/default/files/inlinefiles/>

СЕКЦІЯ № 2 / SECTION № 2

**Організація процесу навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти:
завдання, методи та нові підходи**

**Organization of the process of learning foreign languages in high schools: tasks, methods
and new approaches**

Petrova Mariya, Shevchenko Anastasiya

*Students of the Faculty of Ukrainian Philology,
Foreign Languages and Social Communications*

*Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi,
Ukraine*

Supervisor: Chernionkov Yaroslav

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Department of Linguodidactics and
Foreign Languages*

*Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi,
Ukraine*

**DIFFERENCE BETWEEN SECONDARY AND HIGH SCHOOLS TEACHING
FOREIGN LANGUAGES**

The method of teaching English is a science that is constantly looking for the most effective way to learn the language. In today's world, English is the language of international communication, so it is in great demand and requires rapid development of teaching methods. Every year new textbooks are created, new teaching methods are developed, and numerous studies are conducted to find the best way to teach the language. Therefore, it is extremely important to maintain the level of foreign language teaching in educational institutions at the appropriate level.

But for high-quality teaching of a foreign language, it is absolutely not enough to fulfill such a mandatory condition as good command of this language at the highest possible level. Equally important is the possession of the most modern and effective methods of language learning. One of the founders of modern methods of teaching foreign languages, Michael West, emphasized that a foreign language can't be taught, it can only be learned. The teacher is able to use the native language of students and when it can be useful, facilitates and accelerates the formation of skills and abilities to use the foreign language being studied. It is better to overcome the difficulties that students face because of the differences between the two languages. If a teacher is motivated enough to achieve the best results in his work with respect, sympathy, interest, kindness, pedagogical tact and fairness to his students, the learning process will be incomparably higher than conditions when the teacher is indifferent to those he teaches and their academic achievements (Тарнопольський 2019).

The purpose of this article is to find the difference between teaching foreign languages in secondary school and high school (non-linguistic faculties).

We start studying foreign language in junior classes of the secondary school. Teachers try to keep up with the times and give children the basics of the language. However, the level of English proficiency of children is very different. Most know foreign language well, while others can't organize a simple dialogue. On our own example, we can say that if you rely only on the textbook and study the rules, it will not work. The constant practice is needed. Ideally, of course, it would be useful to communicate with a native speaker, but only for pupils older than 9th grade. As for junior pupils, it is worth conducting English lessons in a more fun atmosphere. Game form of teaching would be really good for it. It may be a regular tea party, but it must be in foreign language. Pupils will not have a result only by reading textbooks and translating the texts. In addition, from the 1st grade you should

start a dictionary and teach at least 50 words every Sunday. Unfortunately, teachers do not pay attention to this. There are currently more disadvantages in teaching a foreign language in secondary school than in a high one. First, it is that there is no individual approach to each pupil. Teachers believe that it is worth «sleeping» on the program, and if the pupil does not understand, he is not further explained. Secondly, a course program is not chosen correctly (it often only includes reading and translating texts and learning the rules).

Compared to school, studying foreign languages at university has its own characteristics. First of all, you should refer to the methods used in language learning. From our own experience, the following methods can be distinguished: grammatical-translational and audio-linguistic.

The grammar-translation method involves the ability to work with grammatical nuances that appear when analyzing the forms and structures of the original language and their counterparts in the target language. It is also worth noting that the disadvantage of this method is the neglecting of the conversational side of language learning (Смужаниця 2016).

The purpose of the audio-linguistic method (created by Charles Freese and Harold Palmer) is that language is interpreted as a behavior that needs to be learned. Much attention is paid to the development of verbal speech. They start learning to read after students have mastered the language in oral form. The main content of education includes grammatical structures. Vocabulary plays an additional role. The vast majority of study time 80-85% is devoted to practice and only 15-20% is comments and explanations of the material (Рогознікова 2020).

As well as during school training various kinds of activity are involved: group, individual and work in pairs; creative work, while studying of foreign languages at the university a variety of multimedia tools and online platforms that allow you to perform tasks electronically and are useful not only during distance but also during face-to-face learning have been also widely used. Compared to school, the teaching of foreign languages in higher education already provides a level of certain basic knowledge, so the language is studied not from scratch, but on the ground. Its level is higher than in secondary school, but what definitely suffers in teaching foreign languages at non-linguistic faculties – time for studying. As the subject is not specialized, the number of hours for learning foreign languages only decreases with each course. This creates some difficulties because students are forced to either absorb less information or study information too fast, trying to get everything they need in a short time. This contributes to the deterioration of the level of knowledge, can adversely affect the motivation to learn. Those students who do not have a basic knowledge of the language only have to catch up with the material on their own. Another problem with adaptation can be assessment, because after high school students may not be ready for the new system. The main problem is that the limited number of hours at non-linguistic faculties prevents students from developing and learning the language as deeply as they should.

Instead, additional classes come to help in learning foreign languages at non-language faculties: various clubs, consultations, electives. They give students the opportunity not only to consolidate and deepen their knowledge on top of the core curriculum, but also to engage in research and development in the language they are learning, which is really useful. It is also worth noting that in addition to the level of actual language skills, studying at the university involves a certain level of understanding of the education system: the ability to independently analyze information, calculate time and highlight the main things (Chernionkov 2020).

Thus, analyzing the study of foreign languages at school and university, we can make some *conclusions* about its difference:

1. Compared to school, learning foreign languages in universities often has much less time and this time tends to decrease.
2. When learning a language at university, more attention is paid to communication in a foreign language than at school, which is an indisputable advantage.
3. Secondary education involves the usage of more forms of game learning, a variety of visual aids and learning not only the language but also the culture of the country of origin. Instead, university education is more scientific.

4. It is necessary to take into account the peculiarities of interests and life priorities, which differ in secondary education and universities. Based on this, various topics should be formed on the example of which the language will be studied.

5. When entering a university, a student already takes exams, so the teaching method involves the student gaining a certain «base» of knowledge: languages do not start learning from scratch.

6. In higher education, the language is studied at a higher level than in school, even when it comes to students of non-language specialties: so university graduates take the exam at the level of B2, while secondary education involves B1.

7. The specifics of higher education require students to have some general knowledge about learning: understanding the system as a whole, it is easier to move on to learning a particular language. In addition, university teaching implies that the so-called «ability to learn» has already been formed: students are not taught to choose the most important, analyze and systematize information – it is assumed that they already know how to do it.

8. A separate item is the level of discipline and responsibility of the teacher. Secondary school students are less independent in their actions; institutions provide more control over the teacher over them and their activities, while in higher education success in studying a subject becomes more a problem for those who study the subject.

9. Studying at the university, as a rule, gives more opportunities to study a foreign language and as a research or scientific activity. During secondary education, these opportunities are more limited and less popular.

LITERATURE

Рогознікова, Д. І. (2020). Аудіо-лінгвальний метод вивчення іноземної мови. *Розвиток наукової думки постіндустріального суспільства: матеріали міжнародної наукової конференції*. Т. 3. Миколаїв, 81–83.

Смужаниця, Д. І. (2016). Перекладні методи у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2, 248–249.

Тарнопольський, О. Б. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*: Підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 6–20.

Chernionkov, Yaroslav. (2020). Is English from A1 to B2 Possible at Non-Linguistic Faculties? *Materials of Fourth Internet Conference Proceedings «Foreign Language in Professional Training of Specialists: Issues and Strategies»*. Кropyvnytskyi, 201–204.

Баранова Марія

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету іноземної філології
Науковий керівник: Ніфака Т. П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Волинський національний університет ім. Лесі Українки
Луцьк, Україна

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ МЕТОДИКИ УЗГОДЖЕННЯ

Вивчення граматики вважається найскладнішою частиною навчання, тому практичні навички володіння іноземною мовою залишаються в нерозвинутому стані. Метою формування іншомовної граматичної компетентності учнів є оволодіння граматичними знаннями (формами

й значеннями), граматичними рецептивними та репродуктивними навичками мовлення, а також граматичною усвідомленістю. В її основі лежать граматичні знання, навички та вміння, а також способи роботи з ними, якими повинні володіти ті, хто навчається як суб'єкти іншомовного спілкування та навчальної діяльності з оволодіння ним. Саме в такому розумінні актуальність даного феномену постає як одна зі спеціальних субкомпетенцій іншомовної компетентності, формуванню якої приділяється велика увага під час навчання школярів у закладах середньої освіти.

Цілісність висловлювання може порушуватися через незнання специфіки англійських граматичних конструкцій і, відповідно, неправильне їх уживання, опору на рідну мову, що призводить до граматичних інтерференційних утворень. Однак, на рівні продуктивної мови іноземною мовою вплив української є сильнішим у випадках розходження мовних систем. Одним із основних завдань, що виникають у процесі вивчення іноземної мови, є подолання помилок, викликаних граматичною інтерференцією. Саме для цього, на нашу думку, навчання іноземної мови необхідно будувати, ґрунтуючись на порівнянні рідної та іноземної мов. Вданий час не враховувати та не використовувати рідну мову щодо іноземної практично неможливо. Це відбувається ненавмисно, спонтанно, природно. Тому, необхідно навчити дітей мислити англійською так само добре, як і українською, безпомилково користуватися правилами нерідної мови, відмінними від правил української мови, подумки зіставляти та порівнювати явища двох мов, знати та розуміти відмінності, вміти правильно використовувати подібності.

Теоретичні питання формування граматичної компетентності досліджували такі вчені, як П. Гурвич, Ю. Павлов, П. Сисоєв, В. Сафонова, Н. Склярєнко, Г. Роговий та ін.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених дав змогу сформулювати власне поняття розуміння. Практично всі дослідники вважають, що немає єдиного правильного способу роботи. Так, дослідники наголошують на тому, що граматичні навички повинні формуватися як на рівні окремих структур, так і на рівні зв'язного діалогічного та монологічного мовлення. Це дозволяє тренувати граматичні структури не лише відокремлено, а й у тематичному зв'язку.

Перш за все зазначимо, що принцип урахування рідної мови дає можливість спрогнозувати труднощі у навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторін іншомовного мовлення, у навчанні графіки, орфографії, при семантизації мовного матеріалу.

Науковці трактують методика узгодження як «шлях-спосіб упорядкованої діяльності вчителя і учнів усередині будь-якої системи, що забезпечує взаємодію навчальної та навчаючої сторін і що входить як компонент у технологію навчання, безпосередньо пов'язану з проблемою як вчити. У цьому організації та здійсненні педагогічного процесу відбувається у вигляді методів навчання, реалізованих прийомах; за допомогою різних засобів; під час використання різних організаційних форм роботи учнів; з урахуванням віку учнів, рівня їх підготовки з рідної та іноземної мови та загального розвитку, ступеня навченості, навчального матеріалу та часу, що відводиться на його вивчення» (Гурвич 2004, 25).

Варто підкреслити, що є чотири основних етапи роботи над граматичним матеріалом: етап презентації граматичних явищ, сприйняття структури і створення основи для подальшого формування навичок; формування мовленнєвих граматичних навичок шляхом їх автоматизації в усному мовленні; включення навичок до різних видів мовлення, зароджується механізм самостійного виклику структури; розвиток мовленнєвих умінь. Модель оволодіння англомовною граматичною компетентністю на основі методики узгодження в учнів базується на двох взаємодіючих видах знань – імпліцитних та експліцитних. Імпліцитні знання – це інтуїтивна інформація, якою учні оперують в процесі монологічного мовлення, а експліцитні знання – це усвідомлення знань про мову. Експліцитні знання можуть контролюватися, потребують уваги, свідомі, гнучкі, не активізуються миттєво, не можливі дві одночасні дії. Імпліцитні знання автоматизовані, не потребують уваги, несвідомі, скоріше стереотипні, активізуються миттєво, можливі дві одночасні дії (Гурвич 2004, 27).

Можемо стверджувати, що на етапі формування граматичних навичок передбачається розвиток у школярів здатності точно відтворювати досліджуване явище у типових для нього функціонування ситуаціях за рахунок варіювання умов спілкування, які вимагають адекватного

граматичного оформлення висловлювання. Для цього використовуються різні види умовно-мовленневих вправ – імітативні, підстановочні, трансформаційні та репродуктивні.

Нарешті, на етапі вдосконалення відбувається вживання активованого граматичного явища відповідно до мовних обставин. Удосконалення діалогічного мовлення доцільно проводити за допомогою актуалізації у навчальній розмові нової граматичної структури у складі діалогічних та монологічних висловлювань у ситуаціях спілкування; вживання різного типу граматичних структур у підготовленій мові; включення освоєного граматичного матеріалу в нові ситуації, що передбачають перемишування протиставлення граматичних структур тощо.

Вважаємо, що дієвим засобом подолання граматичної інтерференції є використання великої кількості вправ з тієї чи іншої теми та повторенням у вправах вивченого раніше матеріалу. У цьому випадку вивчене ефективніше закріплюється, а знання правил перетворюється на навичку.

Таким чином, сутність узгодженої методики полягає в тому, що вона відображає взаємну обумовленість комунікативно-мовленнєвого розвитку у процесі навчання засобами рідної та іноземної мови та реалізується за узгодженням практичних цілей (і результату), програмного змісту та процесу навчання, що сприятиме підвищення якості іншомовної освіти. Саме тому вважаємо необхідним застосування на заняттях із англійської мови контрастивного аналізу граматичних систем, що ставить за мету передбачення тих моментів, де можуть виникнути труднощі та їх попередження у процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Гурвич, П. Б. (2004). О четырех общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, 1, 24–28.

Корінчук, Н. І. (2018). Особливості формування граматичної компетенції учнів початкових класів при вивченні англійської мови. *Молодий вчений*, 8, 75–78.

Миськів, В. А. (2014). Прояв граматичної інтерференції у процесі вивчення англійської мови як другої іноземної. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород: Говерла, 31, 101–103.

Бондаренко Роман

здобувач першого (бакалаврського) рівня освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

Шемуда Марина

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Актуальність теми. Одним із ефективних методів роботи із запам'ятовування великих обсягів інформації є прийоми, засновані на мнемотехніці (тобто сукупності раціональних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації) (Бьюзен, 2003). Розробляючи ту чи іншу ідею, людина аналізує її зміст, структурує об'єкт, визначає логічні зв'язки компонентів та виділяє головні і другорядні ланки. При цьому, найчастіше ці ідеї переносяться на лист паперу, а результати умовиводів фіксуються у вигляді схем, умовних позначень, малюнків, піктограм тощо. У підсумку ми отримуємо картинку-схему, що структуровано відображає зміст проблеми. Ця ідея є настільки продуктивною, що передбачає

створення спеціальних ефективних картинок-схем у навчанні, в основі яких лежить асоціативне мислення. Саме дослідження цієї проблеми приводить до вивчення можливостей використання технології інтелект-карт (*mind-mapping*) у навчально-виховному процесі в цілому, і в тому числі у навчанні іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою використання технології інтелект-карт у процесі навчання іноземної мови в останні роки займалися чимало вітчизняних та зарубіжних фахівців, зокрема, Л. Гурєєва, В. Карпова, Н. Козьміна, І. Лук'янченко, S. Bukhari, J. Dostal, G. King, A. Leyden та ін.

Метою статті є проаналізувати особливості технології *mind-mapping* у навчальному процесі під час вивчення іноземних мов.

Результати дослідження. На українську мову термін *mind map* може перекладатися як «інтелект-карти», «ментальні карти», «розумові карти», «карти розуму», «концепт-карти», «карти уявлень», «карти знання», «карти пам'яті», «асоціативні карти».

Хоча прообрази інтелект-карт можна побачити в наукових працях, які були видані століття тому, їх широке застосування почалося в другій половині ХХ століття, завдяки британським вченим Тоні та Бері Бьюзен. У своїх дослідженнях саме вони систематизували використання інтелект-карт, розробили правила та принципи їх побудови.

Доцільність застосування технології зазначеного типу у викладанні іноземної мови безпосередньо пов'язана з втіленням одного з головних дидактичних принципів – принципу наочності. Форми вираження наочності в навчанні іноземної мови, як відзначають дослідники, поділяються на дві групи: 1) вербальні (мовні) та 2) предметно-образотворчі (невербальні або екстралінгвістичні). Вербальна наочність може бути застосована для демонстрації мовних явищ, які мають чуттєвий характер. Предметно-образотворчі форми передбачають використання матеріалів екстралінгвістичного характеру. При створенні інтелект-карти відбувається поєднання обох форм наочності в одній реалізації – значимість мовного змісту набуває інтенсивності вираження, оскільки необхідна інформація обробляється і у вербальнологічному, і в емоційно-художньому планах. Це важливий елемент формування холистичності, тобто цілісності в розвитку інтелекту студента.

Інтелект-карта – це графічне вираження процесу радіантного мислення і тому є природним продуктом діяльності людського мозку; це потужний графічний метод, що надає універсальний ключ до вивільнення потенціалу, прихованого в мозку (Лук'янченко, 2017, 98].

Процес побудови інтелект-карти має шість основних етапів:

1) Розміщення у центрі листа основного образу, який є символом основної ідеї. 2) Утворення гілок першого рівня від основного образу, які дають змогу розкрити основну ідею теми чи явища. 3) Утворення гілок другого рівня від гілок першого рівня, які розкривають деталі ідей, що написані на гілках першого рівня. 4) Додавання якомога більше символів та іншої графіки, яка асоціюється з ключовими поняттями теми чи явища. 5) Утворення стрілок за необхідності, які сполучають різні поняття на різних типах гілок. 6) Нумерація гілок та додавання ореол для кращого розуміння чи запам'ятовування.

Варто зазначити, що можливості використання цієї технології досить багатогранні. Інтелект-карти можуть застосовуватись як при роботі з новим вокабуляром, мовленнєвими зразками, граматичним матеріалом, так і з розмовною темою або цілим тематичним модулем з метою засвоєння, оволодіння, активізації та систематизації.

Так, наприклад, однією з переваг застосування технології *mind-mapping* у процесі навчання іноземних мов, є те, що лексика на схемі зображена як складна система логічних зв'язків, у якій лексичні одиниці представлені не ізольовано, а у зв'язку з іншими (див. схему 1). Якщо взяти до уваги групування лексичних одиниць, то створення інтелект-карт сприяє їх запам'ятовуванню і допомагає зробити як усне, так і писемне мовлення здобувачів освіти багатшим за рахунок значного запасу лексики.

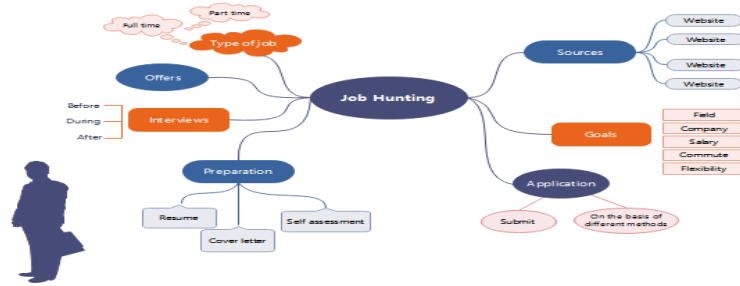


Схема 1. Mind-map. Topic "Job hunting"

Висновки. Отже, використання технології *mind-mapping* у процесі вивчення іноземних мов привертає увагу аудиторії, залучаючи її до співпраці; робить заняття і презентації органічнішими; не тільки зберігаючи факти, але й демонструючи взаємозв'язки між ними, тим самим забезпечуючи глибше розуміння предмета; розвиває творчі та інтелектуальні здібності, мислення, пам'ять та уяву; створює додаткову мотивацію для більш ефективного формування міжкультурної та комунікативної компетенції у здобувачів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Бьюзен, Т., Бьюзен, Б. (2003). *Супермышление*. Минск: Попурри.
- Карпова, В. Н. (2019). Гуманистические технологии обучения: использование интеллектуальных карт в преподавании английского языка и методике обучения иностранным языкам. *Іноземні мови*, 3, 3–7.
- Лук'янченко, І. О. (2017). До питання формування граматичної компетенції студентів мовних факультетів. *Наука і освіта*, 5, 98–101.
- Bukhari, S. F. (2016) Mind Mapping Techniques to Enhance EFL Writing Skill. *International Journal of Linguistics and Communication*. Vol. 4. P. 58–77.

Гончарук Світлана

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри практики англійської мови

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Луцьк, Україна

Малімон Леся

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри практики англійської мови

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Луцьк, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: СКЛАДОВІ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності (Наказ 2010).

Варто відмітити, що інклюзивна освіта є лише одним з варіантів надання освітніх послуг, альтернативою системі спеціальної освіти, при якій діти з особливими освітніми потребами (ООП) навчаються окремо від інших дітей або на індивідуальній формі здобуття освіти. (Порошенко 2019, 12).

В організації освітнього середовища у традиційному освітньому процесі та при інклюзивній освіті слід враховувати певні особливості, а саме:

1. У традиційному освітньому процесі освітні цілі для всіх дітей однакові, у той час як в інклюзивному освітньому процесі цілі визначаються залежно від ООП кожної дитини.

2. У традиційній школі всі учні мають опанувати уніфікований освітній навчальний план у визначені терміни, а в школах з інклюзивною освітою для кожного учня з ООП має розроблятися індивідуальна програма розвитку та, за потреби, індивідуальний навчальний план.

3. У традиційному навчальному середовищі оцінювання проводиться за однаковим підходом для всіх, в інклюзивному – використовуються адаптивні стратегії та методи оцінювання.

4. При традиційному підході оцінювання результатів навчання відбувається шляхом порівняння із загальним освітнім планом на основі визначених критеріїв навчальних досягнень учнів, у той час як в інклюзивному освітньому процесі основним критерієм успішності є індивідуальні досягнення учня з ООП з врахуванням навчального прогресу.

5. Якщо в традиційному навчальному середовищі діти з ООП навчаються виключно у закладах спеціальної освіти або на індивідуальній формі здобуття освіти, то в інклюзивному освітньому процесі діти ООП навчаються у звичайних закладах освіти та отримують психолого-педагогічну допомогу.

Таким чином, інклюзивна освіта – це системний безперервний процес налагодження взаємодії усіх учасників освітнього процесу, спрямований на створення інклюзивного освітнього середовища на основі принципів толерантного ставлення та поваги до індивідуальних особливостей дитини й недопущення дискримінації. Впровадження інклюзивної освіти вимагає радикальних змін від закладів освіти в організації та менеджменті освітнього простору, передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності.

Процес викладання в інклюзивному класі та підходи до його реалізації мають певні особливості. Наразі в інклюзії виокремлюють три підходи до викладання, відповідно до яких педагог планує та реалізовує навчальний процес, а саме: поверхневий, орієнтований на досягнення, глибинний. (Колупаєва, Таранченко 2019, 24).

При поверхневому підході метою вчителя є передача знань та кількісне збільшення знань з певного предмета. Вибір стратегій викладання може варіюватися від механічного заучування та запам'ятовування інформації, засвоєння учнями основ з певних тем навчального предмета до вивчення окремих складових навчального матеріалу та отримання учнями структурованого навчального досвіду відповідно до змісту навчальної програми. Діяльність педагога зосереджується на виборі відповідного навчального змісту, який учні мають засвоїти, на роз'ясненні базових понять і тренуванні навичок. Інформація повинна бути представлена таким чином, щоб учні зрештою навчилися її відтворювати у процесі інтенсивної практики та механічного заучування.

При підході, орієнтованому на досягненнях, мета педагога полягає в правильній організації роботи учнів з навчальним матеріалом таким чином, щоб попередньо визначені академічні стандарти були виконані, а інформація з начального предмету засвоєна. Серед стратегій викладання вчителю варто звернути увагу на допомогу учням в організації власної навчальної діяльності: навчитися планувати, контролювати проміжні результати навчання, набувати нові знання, уміння, навички. Тактика викладання повинна бути спрямована на забезпечення високої якості викладання навчального матеріалу, на навчання учнів спеціальних прийомів діяльності, які вони могли б не лише відтворювати, а й коригувати, шляхом інтенсивної практики під керівництвом учителя.

Отже, головним завданням ефективного впровадження інклюзивної освіти є розвиток критичного мислення учнів, набуття учнями вагомих знань, умінь, навичок та компетентностей з навчального предмету. Діяльність педагога зосереджується на допомозі учням якомога повніше зрозуміти інформацію, приділенні достатнього часу на обговорення й пошуки шляхів вирішення проблем. Тактика викладання повинна сприяти формуванню в учнів максимального

розуміння явищ і понять, що вивчаються, допомагати інтегрувати й розширювати інформацію, розвивати навички самостійного та спільного прийняття рішень, вирішення проблем, які можуть постати в реальному житті.

ЛІТЕРАТУРА

Колупаєва, А. А., Таранченко О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі*: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок.

Порошенко М. А. (2019). *Інклюзивна освіта*. Київ: ТОВ «Агентство «Україна».

Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН №912 від 01.10.2010 (2020). Retrieved May 11.2021 from https://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/

Євстратова Любов

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Науковий керівник: Бахмат Людмила

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харків, Україна

PECULIARITIES OF USING ANGLICISMS IN EDUCATION IN UKRAINE

Due to the rapid development of Ukrainian international relations recently, the issue of linguistic borrowings is of importance. Mostly they are of English origin. In linguistics, Anglicism is a borrowing (a word, a separate meaning, an expression, etc.), which of English origin or translated or formed on the model (The Encyclopedia of the Ukrainian language 2004).

In many countries, the issue of preserving one's linguistic identity is now relevant. In France, in 1994, the Minister of Culture Jacques Tubon passed a law to protect the state language in various areas, including in the media - radio, television, etc. For example, French songs must be min 40% of pop music programs. German linguists are also concerned about the popularity of English in Germany launching a number of programs and associations to instill respect for the mother tongue.

The history of using borrowings in the Ukrainian language is closely connected with the history of the Ukrainian people, its economic, cultural and political relations with other peoples. The main part of the borrowed vocabulary from the English language appeared in the late 19th century, introducing terms for sports and technology, public relations, politics and economics. In the 21st century, English borrowings are one of the main sources of replenishing and enriching the modern dictionary of the Ukrainian language.

The following areas (Bilodid, I. (1973) with a significant number of anglicisms are identified:

- 1) equipment: *bulldozer, buffer, grader, dispatcher, escalator*;
- 2) navigation and navy: *emergency, browning, bunker, waterline*;
- 3) politics, economics and trade: *banknotes, bluff, blockade, boycott*;
- 4) sports: *out, boxing, water polo, volleyball*;
- 5) clothes and fabrics: *corduroy, jumper*;
- 6) food and beverage: *steak, cake, pudding, punch*;
- 7) culture: *humor, jazz, clown, club, comfort*.

Recently, the EU integration has been a choice of Ukraine which resulted in more English popularization. In the period from 2011 to 2015, the President of Ukraine introduced a program of professional English for civil servants by the British Council. About 300 participated. But English is important today not only for educators and civil servants. Every citizen of Ukraine should receive a basic level of English, so from September 1, 2012, children in Ukraine began to learn English from the first grade. Also, since 2012 English has been among compulsory subjects for external independent

assessment (known as ZNO) in the 11th grade. In 2018, listening was added to the exam. In 2019, the Ministry of Education and Science of Ukraine developed and approved the Concept of English Language Development in Higher Education Institutions. It Concept provides for examinations to test and confirm the level of English language proficiency. The individual entrance examination in a foreign language (EVI) is now mandatory to get a master's degree.

In the research, English borrowings are analyzed in materials published at such websites as the newspaper Osvita and the site of the New Ukrainian School, as well as universities in Ukraine (Kyiv-Mohyla Academy, Ukrainian Catholic University, Lviv National University).

Thus, after analyzing 102 Englishisms and classifying them as parts of speech, it a conclusion is made that 89% are nouns, 10% adjectives and only 3% prepositions. This indicates that nouns are most often borrowed into the Ukrainian language.

According to the classification by V. P. Simonok, a number of word formation patterns are highlighted:

Direct borrowings are used in the Ukrainian language in approximately the same form and with the same meaning as in the origin language (e.g. potential, certification, screening).

Hybrids are borrowing where an English stem is joined with a Ukrainian affix (e.g. optimization, ambitious, interactive).

Calques keep a phonetic and graphic form (e.g. site, case, gadget).

Foreign infusions (e.g. OK)

Composites consist of two English words (e.g. online resource, check list, lunch spot)

Generally, English borrowings are widely used in all the spheres currently. Analyzing linguistic changes in developing countries, it is noted that along with strengthening economic, political, social and cultural ties with English-speaking countries, they face the penetration of English borrowings. Therefore, linguists study both the linguistic features of English and their impact on other languages as well as the development of society. Lately, attitudes towards English in Ukraine have changed for the better. It has been recognized as a language of international communication and a number of laws have been enacted to encourage Ukrainian citizens to learn English. All this helped to increase the level of English language proficiency.

REFERENCES

The Encyclopedia of the Ukrainian language. (2004). UA: Ukrainian Encyclopedia Publishing House

Bilodid, I. (1973). *Modern Ukrainian literary language. Vocabulary and Phraseology*. Kyiv.

Загребельна Іванна

Здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: Сердюк Наталія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

ВПРАВИ НА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Лінгвокраїнознавчі знання та вміння – це знання мовних і мовленнєвих одиниць з національно-культурною семантикою, які виникли завдяки культурно-історичному розвитку того чи іншого етносу та вміння використовувати їх в іншомовному спілкуванні. Вони

включають в себе знання країнознавчих (література, географія, військова справа, історія, політика тощо) та побутових реалій; знання граматики, лексики, фонетики та вміння обирати відповідні мовні форми, використовувати і перетворювати їх відповідно до контексту.

Саме для того, щоб такі знання та вміння розвивалися, на заняттях з іноземної мови використовують автентичні відео матеріали. Вони допомагають студентам заглибитись в іншомовну атмосферу і таким чином детальніше її дослідити.

При роботі з відео в методиці навчання іноземних мов прийнято виділяти три основних етапи: перед демонстраційний етап (div-viewing), демонстраційний етап (while viewing), після демонстраційний етап (post / after-viewing).

Перед демонстраційний етап. Мета етапу: мотивувати студентів, налаштувати їх на виконання завдання, зробивши активними учасниками процесу навчання; зняти можливі труднощі сприймання тексту і підготувати до успішного виконання завдання.

Завдання, які використовуються на даному етапі.

1. Різні варіанти передбачення змісту тексту.
2. Введення нових слів, їх пояснення, ілюстрація прикладами.
3. Контроль розуміння нових слів у реченнях з відеотексту.
4. Робота з найбільш складними граматичними структурами в пропозиціях з тексту, їх впізнавання, диференціація, встановлення взаємодії вихідної форми (наприклад, інфінітивом) з актуальною в конкретному реченні.

5. Тематична угруповання слів з відеотексту;

6. Структурне угруповання слів (кореневі, похідні, складні, фразеологізми).

7. Вибірчий перегляд фрагментів (пропозицій) відеотексту з виконанням завдання: сформулювати відповідь на питання, відтворити контекст вживання слова, визначити правильність попереднього затвердження тощо.

8. Короткий виклад викладачем основного змісту тексту.

Викладач може коротко передати основний сюжет відео фрагменту, пояснивши таким чином, що належить побачити. Якщо сюжет становить інтерес для слухачів, значить, перша мета етапу може вважатися досягнутою. У своїй промові вчитель може передати основну ідею тексту простими і зрозумілими словами, а може і зберегти низку важких для розуміння виразів.

При використанні даного типу завдання слід пам'ятати про те, що сам текст вступу не є установкою на первинний перегляд, тому треба ясно і зрозуміло сформулювати завдання на час перегляду тексту, вибравши одне із завдань другого етапу, про які піде мова нижче.

Приклади вправ:

- прочитайте заголовок тексту і постарайтеся визначити, про що може йти мова в даному тексті;
- ознайомтеся з питаннями до тексту і визначте основний зміст цього тексту, його тематику;
- прочитайте наведені нижче твердження, до перегляду відео спробуйте визначити вірні і невірні твердження. (Ніколаєва, 2001)

Демонстраційний етап. Мета етапу: формування навичок аудіювання, розвиток механізмів аудіювання, забезпечення подальшого розвитку соціокультурної компетенції студентів з урахуванням їх реальних можливостей іншомовного спілкування.

Завдання, які використовуються на даному етапі:

1. Завдання, спрямовані на пошук мовної інформації. Даний тип вправ і завдань орієнтований на пошук, вичленення, фіксування, трансформацію певного мовного матеріалу: лексики, граматики, фонетики. У даному випадку не стільки формулювання завдання, що зміст вправи забезпечує ту чи іншу ступінь ефективності та виправданості виконання завдання.

Приклади вправ:

Перегляньте відеофрагмент і:

- підберіть українські еквівалент до наступних англійським словами і виразами;
- заповніть пропуски в потрібними словами і виразами;

- запишіть усі прикметники, які вживалися у відеосюжеті з іменником «дорога» (всі дієслова, які вживалися з іменником «продукти» тощо.);
- запишіть дієслова з наведеного нижче списку в тій граматичній формі, в якій вони були вжиті в тексті;
- з наведеного нижче списку синонімічних висловів відмітьте ті, які (не) вживалися в тексті відео.

2. Завдання, спрямовані на розвиток рецептивних умінь (на рівні виділення змістової та смислової інформації).

Приклади вправ:

- знайдіть правильні відповіді на питання (питання пропонуються до перегляду);
- визначте вірні / хибні твердження;
- вибудуйте частини відеотексту в логічній послідовності;

3. Завдання, спрямовані на розвиток навичок говоріння.

Приклади вправ:

- відсутність зображення при збереженні звуку. Найчастіше в даному випадку використовуються установки на опис передбачуваної зовнішності героїв та їх одягу, предметів, які могли перебувати поруч, місця подій, характеру взаємин між персонажами тощо;
- вправи, спрямовані на використання кнопки «ПАУЗА». У цьому завданні учням пропонують висловити припущення про подальший хід розвитку подій, що нерозривно пов'язано з розвитком таких дискурсивних умінь як визначення та встановлення логіко-смислових зв'язків тексту та їх розвиток;
- вправи, спрямовані на відтворення побаченого у формі розповіді, повідомлення тощо (Бігич, 2013)

4. Завдання, спрямовані на розвиток лінгвосоціокультурних умінь.

Досить часто доводиться стикатися з розумінням соціокультурної компетенції в дуже вузькому сенсі, практично тотожною за значенням країнознавчих знань. Безумовно, для того, щоб досягти необхідного і достатнього рівня лінгвосоціокультурної компетентності, необхідно мати певний набір знань про країни, що вивчається. Однак ще більш важливо навчитися порівнювати різні культури світу, помічати в них культурно-специфічні особливості і знаходити загальнокультурні закономірності. Найважчим завданням для вчителя у плані формування лінгвосоціокультурної компетентності представляється вміння навчити учнів інтерпретувати різні ситуації мовного і немовного характеру з точки зору культурних особливостей конкретної країни, уникаючи при цьому формування хибних стереотипів і не підпадаючи під вплив нав'язуваних суджень і уявлень.

Використання відео надає для цього прекрасну основу, однак, було б наївно вважати, що без направляючої ролі викладача і грамотної системи спеціально розроблених вправ ці вміння сформуються самі собою. Так, працюючи з відеоматеріалами, пропонується використовувати такий тип завдань, як встановлення міжкультурних зіставлень і розбіжностей. Тут викладачеві важливо пам'ятати про те, що до тих пір, поки вміння порівнювати і зіставляти інформацію не будуть сформовані, необхідно продумувати систему опор, що направляють увагу учнів на вичленення, фіксування та інтерпретацію потрібної інформації.

Після демонстраційний етап. Мета етапу: використовувати вихідний текст як основу і опору для розвитку мовних навичок і продуктивних умінь в усній або письмовій мові.

Обидва попередніх етапу є обов'язковими як в умовах використання відеотексту як засобу розвитку комплексних комунікативних навичок, так і як засобу контролю рецептивних навичок (аудіювання). Цей етап може бути відсутнім, якщо відеотекст використовується тільки для розвитку та контролю рецептивних умінь.

Етап включає такі види роботи: питально-відповідну роботу, складання плану переказу; послівний, стислий, розгорнутий переказ; коментар до змісту і мовного оформлення тексту; розширення та продовження тексту студентами, складання оповідання за аналогією; підготовка монологічних висловлювань по темі тексту; складання діалогу за темою тексту; рольові ігри, в основу яких покладено сюжет або ситуації відеофільму.

ЛІТЕРАТУРА

Бориско, Н. Ф. (2000). *Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку)*. (Дис. докт. пед. наук). Київ.

Влахов, С., Флорин, С. (1980). *Непереводимое в переводе*: под ред. В. Россельса. Москва : Междунар. отношения.

Методика навчання іноземних мов і культур: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. (2013). Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. /за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвін.

Ніколаєва, С. Ю., Шерстюк, О. М. (2001). Сучасні підходи до викладання іноземних мов. *Іноземні мови*, 1, 50–58.

Садківська Ольга

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: Рябушко Світлана

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри романо-германської філології та методики навчання іноземних мов

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Ізмаїл, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний освітній процес позначається різноманіттям педагогічних теорій з огляду на які вчителі обирають найдоцільніші підходи для його організації з метою досягнення найвищих показників якості освіти. Модель змішаного навчання з англійської мови не є виключенням, що зумовлює необхідність обґрунтування основних педагогічних теорій та підходів до організації мовної освіти у закладах загальної середньої освіти відповідно до психологічного концепту навчально-пізнавальної діяльності учнів.

У «Теорії та практиці змішаного навчання» (Кухаренко 2016, 99) розглядаються такі базові для організації змішаної та дистанційної форм освітнього процесу педагогічні теорії: когнітивна, біхевіористська, коннективістська та конструктивістська. Ці теорії обґрунтовують здатність учня до обробки інформаційного поля та пізнавальної діяльності, що є базисом для формування сучасних підходів до навчання та розвитку дистанційного навчання. На даному етапі мовної дистанційної освіти вони існують у тісній взаємодії і знаходять своє відображення в організації інформаційного освітнього середовища з можливістю використання ресурсної онлайн-бази для учнів та вчителів.

Отже, розглянемо *біхевіористський підхід* до змішаного навчання англійської мови. Його започаткували Б. В. Скіннер та Е. Л. Торндайк.

Так Е. Торндайк вважає навчальну діяльність механічним процесом і висуває до концепту «навчання» два основні закони: «Закон тренування» та «Закон ефекту».

Розглянемо більш детально «закон тренування». Він передбачає часте повторення для створення реакції-відповіді на поставлену педагогом умову. На основі даного закону Чарльзом Фрізом та Роналдом Ладо було започатковано аудіолінгвальний підхід до вивчення англійської мови. Реалізується він у процесі змішаного навчання асинхронного типу, корегуючи та покращуючи мовленнєві та мовні навички школярів шляхом багаторазового механічного повторення та запам'ятовування матеріалу.

Щодо «закону ефекту», то він демонструє зв'язок рівня задоволеності процесом діяльності з рівнем засвоєння знань у процесі виконання певних навчальних дій. Це означає, що матеріал сприймається краще, за умови задоволення процесом його сприймання та засвоєння.

Отже, на основі вищезазначених законів В. Скіннер, об'єднавши їх, запропонував свою формулу засвоєння нових знань учнями на усіх етапах освітнього процесу, а саме: «стимул-реакція-підкріплення». Вчений вважає, що стимул повинен мати зовнішній характер (схвалення вчителем, винагорода), що досить вдало ілюструє у своїй праці «Радикальний біхевіоризм» (Скіннер 2011, 200).

Також В. Б. Скіннером був розроблений підхід лінійного програмування освітнього процесу, що у поєднанні з основними положеннями кібернетики продемонстрував високі результати у процесі спроби алгоритмізації освітньої діяльності. Проявляється він у тестах закритого типу з обов'язковим зворотнім зв'язком для подальшої корекції недоліків для досягнення учнем бажаного рівня відповідно до програмових вимог навчальної дисципліни. Цей підхід до навчання широко застосовується вчителями англійської мови на усіх етапах навчального процесу і є невід'ємним за умов змішаної форми здійснення освітнього процесу. Оптимально використовувати тести вищезазначеного типу для контролю рівня засвоєння матеріалу учнем стає можливим, але не задовольняє усі основні освітні потреби предмету «Англійська мова».

Так, В. М. Кухаренко зазначає, що за *когнітивною теорією* здійснення освітнього процесу він повинен бути внутрішньо осмисленим та ґрунтуватись на внутрішніх психічних процесах. Якісні показники навчання за вищезазначеною теорією повністю підпорядковуються ментальним можливостям учня та рівню попередньо набутих ним знань, умінь та навичок.

На основі когнітивної теорії в здійсненні освітнього процесу виокремлюють такі наступні педагогічні технології, як от: розвиваюче навчання (В. Давидов, Д. Ельконін), проблемне навчання (І. Лернер, І. Махмутов), особистісно-зорієнтоване навчання (І. Якиманська).

Таким чином, когнітивний підхід у системі навчання англійської мови продемонстровано у технологією навчання Жан-П'єра Гаттеню «The Silent Way» (Gattegno, 2019). Вона пояснює та обґрунтовує важливість розвитку в учнів самостійності, автономності і відповідальності за власні дії та їх результат у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Перевагою такої технології є мінімальний вплив рівня володіння мовою викладача англійської мови на знання учня і розглядається як процес інформування суб'єкту освітнього процесу про необхідність вивчення певного мовного матеріалу. У вищезазначеній технології важливо використовувати відомості про особливості різних видів пам'яті та навчальних стилів для отримання ефективного результату, адже за когнітивною теорією головною метою процесу навчання є перенесення сприйнятої інформації учнем з сенсорного відділу головного мозку до довготривалої пам'яті, що прямо пропорційно залежить від якості обробки інформації та її структурування.

Поява у педагогічній теорії та практиці явищ *конструктивізму* пов'язано із пришвидшенням інформатизації суспільства і необхідністю розвитку гнучкості ситуативного мислення, що пов'язані з процесами діяльності.

Так, Ф. Д. Бунятова та Л. С. Виготський – основоположники конструктивістського підходу у навчанні, доводять, що учні сприймають нові знання та світ у власній реальності. Учень в теорії конструктивізму – активний учасник освітнього процесу, знання якого виступають індивідуальною інтерпретацією та обробкою інформації, отриманої з навколишнього середовища. Тут учитель цілком виконує роль модератора та радника, що здійснює підтримку процесу активної самоосвітньої діяльності.

Освітній інформаційний простір сформований викладачем, за умов конструктивістських підходів до навчання має відповідати таким складовим (Кухаренко 2016, 200), як от: активність, конструктивність, співробітництво, цілеспрямованість, комплексність і змістовність, інтерактивність, рефлексивність.

Тож, конструктивізм, як педагогічне явище, повинен бути присутній під час навчання англійської мови за дистанційною або змішаною формами навчання на усіх етапах освітньої діяльності, адже його реалізація дає можливість вчителю ретельно підбирати англійські освітні онлайн-ресурси задля забезпечення реалізації усіх складових вищезазначеного підходу на усіх

етапах навчання. Самостійне формування учнем власних інформаційних просторів є основою забезпечення дистанційного навчання з англійської мови і однією із його особливостей.

Інформаційна картина світу досить швидко змінилась з розвитком технологій web 2.0, й вплинула на основні методи роботи з інформацією, а отже і на успішну реалізацію освітнього процесу. Таким чином, виникає *коннективістський* підхід до навчання, що визначає освітній процес як створення мережі, що об'єднує у собі певні зовнішні аспекти навчання, формує системні вузли. Формування таких мережевих вузлів у своїй сутності і описує освітню діяльність учня.

Коннективістський підхід до навчання акцентує увагу на використанні технологій web 2.0 та здатності учнів активно вчитись у результаті власної пошукової та творчої діяльності та вимагає високого рівня самостійності та ініціативності школярів. Мережа переходить від способу передачі інформації до постійного зосередження суб'єктів освіти для вирішення освітніх проблем, без потреби фізичної присутності, що є надзвичайно зручним для змішаної форми навчання.

Крім вищезазначених підходів до здійснення освітнього процесу, що реалізується за змішаної форми навчання з будь-якої дисципліни існують і два основні підходи вивчення англійської мови, зокрема – комунікативний та лінгвосоціокультурний, котрі визначені програмовими вимогами іншомовної освіти в Україні, що є обов'язковими у процесі вивчення англійської мови.

Кожен із зазначених специфічних мовних підходів вивчення англійської мови реалізується під час змішаної форми освітнього процесу для досягнення основних цілей навчання англійської мови (АМ). Це можливо лише шляхом застосування сучасних підходів до навчання в умовах дистанційної та змішаної форм освітнього процесу описаних вище.

Отже, ми розглянули основні сучасні підходи до організації змішаного навчання англійської мови й можемо зробити висновок, що лише їх правильне та раціональне поєднання, підбір засобів навчання та ефективна їх реалізація дає можливість досягти ефективного результату у вивченні англійської мови учнями загальної середньої освіти. Таким чином перспективи подальших розвідок можна позначити як вивчення й підбір мультимедійних засобів навчання англійської мови для учнів профільної школи.

ЛІТЕРАТУРА

Кухаренко, В. М. (2016). Теорія та практика змішаного навчання: Монографія. Харків: Міськдрук.

Майер, Н. В. (2015). *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*: колективна монографія. Київ: Ленвіт.

Gattegno, J. (September, 2019). Silent Way - Silent Way. 360wiki.ru. Retrieved November, 2021 from https://360wiki.ru/wiki/Silent_Way.

Skinner, B. (2011). About Behaviorism (pp 1–303). Knopf Double day Publishing Group.

Христич Ніна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Духовно-інтелектуальне відродження українського народу, визначення пріоритету людини та переосмислення загальнолюдських цінностей потребують пошуку інноваційних

підходів до організації навчально-виховного процесу, впровадження сучасних педагогічних технологій. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед новою українською школою завдання підготовки учнів профільної школи здатних адаптуватися в мінливих життєвих обставинах, самостійно здобуваючи необхідні знання; самостійно критично мислити та уміти працювати з інформацією, здатної до самореалізації та самоактуалізації, професійного зростання, адаптування і мобільності у сучасному суспільстві.

Результат аналізу наукових і методичних праць свідчить про посилення уваги дослідників щодо питання використання інноваційних технологій у навчанні іноземних мов (Биков, Жуков, 2005; Коцюба, 2015; Литвинова, 2011) та ін. У роботах дослідників зазначено, що впровадження інноваційних технологій дає можливість ефективно вирішувати такі проблеми як посилення ролі самостійної роботи учнів та студентів, зміна педагогічних методик, впровадження активних методів і сучасних інформаційних технологій. Аналіз наукових джерел з досліджуваного питання дає підстави стверджувати, що головна увага приділяється взаємодії учасників інтерактивного спілкування за умови широкого використання інноваційних технологій, що з часом стають традиційними.

Профілізація вивчення англійської мови у старших класах загальних закладів середньої освіти потребує застосування і впровадження нових педагогічних підходів та інноваційних технологій навчання. Методи навчання англійської мови у профільних класах мають специфіку, що пов'язана з тенденціями тотальної цифровізації суспільства, переходу до «paperless» (безпаперового) спілкування, а також урахування схильностей та здібностей учнів до обраного ними предмета.

Досліджуваний матеріал демонструє, що якісна підготовка учнів неможлива без використання сучасних інноваційних технологій. Сучасні інноваційні технології в освіті – це використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, проектна робота в навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій. Ці технології допомагають створити особливий підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їхнього рівня знань.

Підводячи підсумки теоретичних надбань та практичного досвіду, ми вважаємо, що процес впровадження інноваційних технологій у традиційні повинен бути поступовим та методично обґрунтованим. У цьому процесі ми виділяємо п'ять основних умов:

- 1) ефективне використання інноваційних технологій на уроках англійської мови, що мотивує учнів до їх використання в самостійній та індивідуальній роботі;
- 2) виконання у класі різних видів вправ (трансформаційних, підстановчих, імітативних тощо), розроблених за допомогою цифрових інструментів, наприклад, QR-квести, скрайбінг тощо;
- 3) виконання домашніх завдань, які потребують використання інформаційних та комунікаційних технологій або посилання на Інтернет-ресурси;
- 4) забезпечення каналу зворотного зв'язку у вигляді чату, форуму або контактної групи для взаємодії учителя та учнів;
- 5) реалізація принципу зв'язку теорії з практикою, навчання з життям, що вимагає від учнів вміння застосування інформаційних технологій для вирішення практичних завдань та формування компетентностей.

Дотримання вищеперерахованих педагогічних умов у навчальному процесі учнів профільної школи забезпечує вимоги комунікативної методики та сприяє успішному втіленню інноваційних технологій у традиційні за допомогою елективної та селективної моделей.

Досягти запланованого, на наш погляд, було б можливим лише тоді, коли учень сприймався вчителем як особистість нового покоління, так званого покоління «Y» та «Z», а сам предмет «Англійська мова» посів провідне місце серед шкільних предметів, тим самим забезпечуючи умови інтеграції України в європейський освітній простір та прискорюючи процеси глобалізації, демократизації та модернізації світового освітнього простору.

Ми вважаємо, що широке впровадження інноваційних технологій за умов використання методів та прийомів організації індивідуальної і групової роботи сприятиме формуванню комунікативних компетентностей учнів профільної школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Стає очевидним, що його варто поглиблювати у напрямі раціонального, вдумливого втілення світових досягнень технологій навчання іноземної мови у навчально-виховний процес профільної школи в умовах української класичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Биков, В. Ю., Жук, Ю. О. (2005). Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. *Комп'ютер у школі і сім'ї*, 5, 20–23.

Коцюба, Р. Б. (2015). Набуття навичок аудіювання за допомогою веб-орієнтованої методики вивчення іноземних мов. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 50, 6, 120–127.

Литвинова, С. Г. (2011). Віртуальний клас як комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 22, 2. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/331#.U9T4Vh-5Mz1>. (дата звернення: 10.11.2021)

СЕКЦІЯ № 3 / SECTION № 3

Інформаційні та комунікаційні технології в навчанні іноземних мов: кращі практики, інновації, ефективність

Information and communication technologies in methods of teaching foreign languages: best practices, innovations, efficiency

Khalymon Iryna

Ph.D. in Pedagogy,

Associate Professor of the Department of Applied Linguistics

Nizhyn Mykola Gogol State University

Nizhyn, Ukraine

GIVING FEEDBACK TO LANGUAGE LEARNERS IN MOODLE

Making teaching and learning effective has always been the key task of educators. Assessment for learning, or formative assessment, is widely acknowledged as an essential part of effective learning. While assessing for learning the teacher does not only give a grade informing learners of their success or failure but also provides feedback on their learning.

The most general definition of feedback defines it as the information given to students about their performance (Arends 1998, 533). V. Liebling (Liebling 2005, 58) elaborates on it referring to feedback as giving a critical opinion or observation about what has happened in the past. It is important when giving directions for improvement to students who need to understand what has already taken place, and what needs to happen next time.

In foreign language learning feedback is as important as in any other subject. As a rule in a language classroom it implies error correction but there is much more to it than that. According to D. Nicol (Nicol, 2010) the feedback is meant to explain to students how their mark or grade was derived; comment on and praise specific qualities in student work; advise students on further steps for improving their performance; encourage them to take action based on their assessment; foster in them autonomous learning skills in terms of monitoring, evaluating and regulating their own learning.

It is suggested that effective feedback should be:

- focused on a person's performance or product, not on his personality;

- sincere, authentic and impartial, aimed at providing help and progress to the person;
- specific and referred to a well-defined object;
- honest and balanced, bringing to light both positive and negative aspects;
- aimed at encouraging person's growth and improving his skills (Minnoni et al., 2017).

Feedback can be oral and written. In face-to-face learning oral feedback is common. When due to Covid-19 pandemic much of teaching and learning went online it has become less available and sometimes even impossible. So it is really important to find ways to give effective feedback to students and get feedback from them. In this challenging situation modern information technologies offer us their helping hand. Thus, Moodle, one of widely used virtual learning environments, provides multiple opportunities for teacher-student communication, including giving feedback.

The simplest tool which can be used for giving feedback is the «Chat» which provides a place for synchronous text-based discussions. Activities in other tools can be assessed and given feedback on. It is essential that feedback in Moodle can take various forms – a simple text, an image, an audio or a video file, a link to an external resource, etc. and that learners can turn to the feedback, even oral, as many times as necessary to improve their further learning.

The tool «Quiz» can be used both for testing at the end of a module or a course, and for practising, e.g. language skills. The tool gives the possibility not only to assess learners' knowledge and skills and instantly give feedback in the form of a grade, but also to provide several other types of feedback – general, specific and combined. Students get instant general feedback as soon as they have completed the question. It can be not just the correct answer, but a link to more information on the question if the student has trouble with it. Combined feedback is the comment students see about their response. There are three options for combined response – for any correct response, for any partially correct response and for any incorrect response. Overall feedback is provided after the whole quiz has been attempted and it can vary depending on the grade the student obtains in the quiz. Although the feedback which students get in quizzes is not personalized as it is provided on the stage of creating the quiz, it is no less valuable, as it is instant which is really important keeping in mind assessment for learning. It is also important for the teacher that feedback in quizzes is not as time-consuming as in other activities because both grades and feedback in quizzes are given automatically.

The tool «Assignment» in Moodle can also be not just graded. There is a possibility to give students personalized feedback in various forms – in the form of feedback comments, in the form of annotated PDF allowing the teacher to add comments, drawings and stamps directly on top of students work, in the form of feedback files (marked-up students submissions, documents with comments or spoken audio feedback). There is a possibility to comment inline or edit the submitted text which is copied in the feedback comment field during grading.

The tool «Workshop» is a powerful peer assessment activity: students not only get the teacher's grade and feedback on their own submission, but also are given an opportunity to get feedback from their peers. Moreover, the course teacher assesses both students' submissions and their peer assessment.

Giving effective feedback takes time. To save time, it is important to thoroughly explain to students requirements to their final product and provide models of good work. Also, the course teacher while assessing students' work can create a bank of possible feedback comments and use them when necessary.

Thus, a conclusion can be made that a virtual learning environment like Moodle provides tools not only for grading students' work but also for giving feedback. Educators should take care that the feedback is based on the principles of assessment for learning, i.e. it should encourage students' learning and promote motivation by emphasising progress and achievement rather than failure.

REFERENCES

- Arends, R.E. (1998). *Learning to Teach*. USA: McGraw Hill Corp.
- Liebling, V. (2005). *The A – Z of Learning: tips and techniques for teachers*. New York Routledge Falmer.

Minnoni, E., Tomei, N., & Collini, M. (2017). The Value of Feedback in the Learning Process. *Teaching and Learning Together in Higher Education*. Retrieved November, 20, 2021, from URL: : <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol11/iss20/8>

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35(5), 501–517.

Kozlova Viktoriia
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University
Sumy, Ukraine

FUNCTIONAL ASPECTS OF ADDRESS FORMS IN ENGLISH DOMINANT PARENTAL DISCOURSE

Address is viewed as a functionally significant component of the communicative interaction in English parental discourse. The optimal choice of address forms contributes to the efficiency of speech impact realization as addressing ensures the establishment and maintenance of the contact between an addresser and an addressee, regulates their interpersonal relations, identifies the communicative strategy of a speaker and his emotional psychological attitude to the interlocutor.

The dominant parental discourse represents personally oriented interaction between parents and their children in situations that involve parents' communicative dominance. Communicative dominance refers to the ability of a communicative leader to control verbal and non-verbal behavior of a partner (Коваленко 2003, 74). Dominance involves demonstration of the initiative, confidence and persistence. The dominant partner is someone who is able to change the topic and monitor roles transitions (Исепс 2008, 207). Dominance as a sociolinguistic category presupposes that its core is the language means of verbalization of the concept of power, and the peripheral zone includes the discursive embodiment of asymmetric communicative relations (Ущина 2003). In the parental discourse it actualizes the right of a dominant speaker to underestimate the status of the addressee and overestimate his own social status.

Address as an actual component of the communicative situation performs a number of functions depending on a particular strategic goal. Within the sphere of English dominant parental discourse addresses carry out socio-regulatory and expressive-emotional functions.

The use of combination of child's full name with surname implicates the dominant social status of the parents and informs about the considerable distance established between the addresser and the addressee. At the same time, this form of address performs a socio-regulatory function:

"Hi?" Rosie asked when she drew near.

"You are in disgrace, Rosie Ferguson. You blew off a match –"

(A. Lamott, P.184).

The change of the address form in the process of interaction, that is, the transition from a shortened to a full birth name, indicates the replacement of the flexible communicative tactics of the addresser's by more rigid. To indicate this tendency indirect imperatives are substituted by direct ones, negative evaluative vocabulary and non-verbal prosodic components are employed:

"Well, there's nothing you can do. And I don't think you should see something like that, Tan."

"Oh, no!" She was belligerent now. "What should I see, Mom? Dinner parties on the East Side, evenings in Greenwich with the Durning clan? That's the worst crock of crap I've ever heard. My best friend has just had his ass shot off in Vietnam, and you don't think I should do something like that."

"Don't be so cynical, Tana" Jean Roberts sounded firm

(D. Steel: The Gift, P. 210).

The dominant speaker in English parental discourse typically resorts to emotional and evaluative forms of address in order to convey their attitude to the interlocutor. Negative-evaluative address represented by the collocation of the noun and adjective components with an optional adverbial element is utilized by the addresser to intensify his discontent caused by child's behavior:

"I hate it that you lied, you rotten little shit," said Elizabeth (A. Lamott, P. 185).

Addresses that carry out expressive-emotional functions are generally represented by adjective-noun collocations. Pronouns function as utterance intensifiers:

"Fun!" Maurice covered his hands to stop the flickering lights, but they were still there. "I hope you find it fun. Let me tell you, you are going to regret this. I didn't realize what a bloody fool you were. You could get yourself killed, you stupid ass" (A. Baker, P. 70).

The peculiarity of such address type usage is their final position in the structure of the message. The dominant speaker exerts an increasing pressure on a interlocutor resorting to obscene words and other lexico-grammatical means of negation.

Emotional and evaluative address forms of explicit negative semantics are also involved in dominant communication. When emotional evaluative address functions in combination with the adjective *young*, which conveys the age characteristic of the individual the effect of the negative assessment of the recipient is achieved only due to the content of the whole utterance. Non-verbal component increases the effect of addressee indignation:

"Now look what you've done!" Mum shouts, and I think she's overreacting.

"It's not that bad," I say, trying to scoop it up on my knife.

"You don't have to spend all day, every day washing and ironing, young lady!" she tells me, her face contorted with anger (A. Eires, P. 22).

The present findings confirm that address forms represented by names perform socio-regulatory function while address forms represented by emotional and evaluation nominations carry out expressive-emotional functions, identifying the emotional and evaluative attitude to the addressee, as well as conveying communicative intention of the speaker in English dominant parental discourse.

LITERATURE

Иссерс, О. С. (2008). *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва : КомКнига.

Коваленко, А. И. (2003). Вербальные и невербальные средства реализации статусно обусловленных отношений коммуникативного доминирования. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна*, 586, 74 – 77.

Ущина, В. А. (2003). *Соціолінгвістична категорія доміантності та її реалізація в англomовному політичному дискурсі*. (Дис. ... канд. філол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Smirnova Lina
PhD, Associate Professor,
Chair of Linguodidactics and Foreign Languages
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian
State Pedagogical University
Kropyvnytskyi, Ukraine

THE IMPORTANCE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Recent studies have shown that nearly 100 % of pupils starting from the age of 6 to 13, own a smartphone and have access to the internet. This means that nearly everybody uses Digital Technologies and contacts Digital Media daily. Obviously, we need to differentiate the notions of

Digital Media and Digital Technology. The term Digital Media includes created products and the digital tools which were used to produce them, while it also includes the transport of information. In other words, digital media is digitized content that can be transmitted over the internet or computer networks. This can include various platforms where humans communicate electronically, by text, audio, video, and graphics. This means that news from a TV network, newspaper, magazine, etc. that is presented on a Web site or blog can fall into this category (IGI Global Dictionary). Digital Technologies is a more generic term which includes everything covered by Digital Media. Digital technologies are electronic tools, systems, devices and resources that generate, store or process data. Well known examples include social media, online games, multimedia and mobile phones. Digital learning is any type of learning that uses technology. It can happen across all curriculum learning areas (Victoria State Government 2021). Therefore, Digital Technologies are composed by digital devices like tablets, computers or smartphones as well as digital resources, which provide information of any kind in a digital format.

Obviously, we should take a new view of foreign language training considering both terms, Digital Technologies and Digital Media.

Just like Digital Technologies (DT), the English language nowadays plays an important role in young people's careers as well. English is not only the language spoken by most people in all spheres of life but also an effective instrument in skills training and development. Apart from soft skills, among the top skills that learners will need in the nearest future are global ones. In order to operate in an international context a modern teacher should have tools to engage students in meaningful conversations with meaningful language. Speaking about English for specific purposes (ESP), we need tools to engage students in meaningful professional language (Smirnova 2021, 196).

Naturally, English for specific purposes classes should follow a competence orientation, which means that they should provide many opportunities to foster not only language and intercultural competencies but also learning agility, building relationships and digital dexterity competencies (Shandruk 2017, 130). Defining learning agility in ESP classroom we speak about flexibility (open to new ideas and solutions), speed (acting quickly), experimenting (trying new behaviors), collaborating, information gathering, feedback seeking and reflecting. For ESP students digital dexterity is the ability to adapt and adopt existing and emerging technologies in their specialty to produce better results in future career. As the digital world is constantly changing, the desire to adapt and innovate using new technologies is important for students.

Considering how the two fields of English for specific purposes, and the usage of Digital Technologies in school can be possibly combined and why there should be a correlation between Foreign Language Training and using DT, the content of an ESP class should be examined. In this context, DT can be seen as a supplementation of analogue textbooks by providing authenticity of language and professional topics which are not available in the textbooks through internet access. It is also possible to include new forms of tasks besides the ones already shown in the textbooks, wherefore the use of DTs can be seen as an improving supplementation of the already given materials. YouTube videos on specialty issues from native speakers could be used to provide authentic content without simulation. This supports students' competence of global and selective listening comprehension and draws awareness of characteristics of spoken professional language. Another benefit is that those technologies can be accessed independently from location and time. However, students' interest and class effectiveness will not increase just by providing access to DT, but by engaging it in the class and its content effectively.

We get used to quickly adapting and changing the forms of full-time, distance and blended learning, using different Digital Media. Educational platforms come to the teacher's aid, which allows us to monitor the work of students easily and quickly, check the assessed work in one click or set deadlines. Online platforms guarantee students easy blended learning, during which they have the opportunity to practice the content they have learned in class, and then in an interactive environment, with instant feedback and tips to continue learning English.

Another significant advantage of an online platform, mentioning such platforms as MyEnglishLab from Pearson or the one from British Council, is the automatic detection, verification

and evaluation of students' tasks. Each student always has an instant result of the work done. Additional convenience and motivation of training is provided by students' ability to work through a special application in a smartphone, the availability of additional resources of different types (audio, video, etc.), tests of different levels, arranged on one platform. Also, there are interactive platforms for ESP such as Studyjams from Scholastic that provides students with involving tasks and material.

According to constructivist teaching, feedback is a very important part of foreign language training. Digital Technologies and Digital Media offer the opportunity of automatic feedback for students while doing a certain task, they bring some huge advantages with them. Primarily the automatized feedback is an innovation, because it does work a teacher would not be able to do: it checks every student's answer individually and directly after logging it in. It definitely saves time, minimizes effort and enables independent and individual working at any location. But teachers have to consider that the quality of the given feedback through Digital Technologies is questionable as it turns out not as elaborated as a teacher's feedback could be, because it mostly only tells if an answer is right or wrong. In conclusion, the advent of digital technology has dramatically changed routines and practices in foreign language training. Digital Technologies as well as Digital Media have a great potential of lowering the existing lack of individual scaffolding feedback but forms of direct, interactive and individual feedback are still to be developed.

LITERATURE

Smirnova, L. (2021). Current Trends of Bilingual Education. *Матеріали міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії»*. – Кропивницький, ISSN 2522-4743. 195–198. Retrieved November, 29, 2021, from URL:https://www.cuspu.edu.ua/images/files-2021/konferencii/ONLINE_BOOK_OF_ABSTRACTS_2021.pdf

Shandruk, S. (2017). Foreign language teachers training in Ukraine: tendencies and challenges of education reform. *Current Higher Education Environment: Views and Perspectives*. Arkalyk. 128–136.

IGI Global Dictionary. Retrieved November, 29, 2021, from URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/digital-media/7668>

Victoria State Government (2021). Retrieved November, 29, 2021, from URL: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/digital/Pages/teach.aspx>

Борисова Наталія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ТА ІНСТРУМЕНТІВ СТУДЕНТАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У процесі навчання в закладах вищої освіти студенти за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)) повинні проходити педагогічні практики в ЗЗСО. До цього процесу вони мають бути готові як теоретично, так і практично. Останнім часом широкої популярності набули різні цифрові технології, які сприяють швидшому та цікавішому вивченню іноземної мови, підготовці до уроків, проведенню занять як у школі, так і індивідуально. Проте підготовка до такого заняття потребує багато зусиль та матеріалів. По-перше, потрібно самому оволодіти роботою на всіх доступних платформах, а по-друге, знати методику її застосування у роботі з дітьми різного віку.

Вважаємо за необхідне подати ресурси та приклади їх використання на заняттях з іноземної мови.

У вчителя є можливість створити матеріал до уроку на платформі <https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets>. На цій платформі є доступним створення відео-уроків, презентацій чи Worksheets. Ще одним варіантом є платформа з віртуальної реальності Altospace VR: <https://altvr.com>, яка може бути особливо актуальною для проведення занять на відстані. Навіть за відсутності спеціального VR-обладнання можна отримати ефект присутності на занятті в реальному часі, так як створені на платформі персонажі репрезентують кожного учасника. За допомогою графіки та гейміфікації цих персонажів кожен учасник має можливість не просто спостерігати за лектором та отримувати інформацію, а ще й самовиражатись, що є невід'ємною частиною навчального процесу в офлайн режимі та чого так не вистачає в умовах пандемії.

Можна створити інтелектуальну карту стосовно вивчення нової лексики або її актуалізації, особливостей граматики тощо. У цьому допоможе середовище MINDJET MINDMANAGER. Інтелектуальні карти – це ефективний інструмент структурування та аналізу інформації. Вони дозволяють прискорити процес вивчення навчального матеріалу, підвищити ступінь запам'ятовування навчальної інформації, прискорити розробку особистих і бізнес-проектів тощо. *MindManager* – одна з кращих і найбільш функціональних програм для побудови інтелект-карт, яка розроблена компанією *Mindjet*.

Галузі застосування програми MindManager:

- навчання та запам'ятовування будь-якої інформації;
- проведення презентацій;
- управління часом;
- управління проектами;
- прийняття рішень та планування;
- генерація ідей («мозковий штурм»).
- Серед переваг MindManager варто виділити:
 - можливість приєднувати будь-які файли, посилання, папки;
 - можливість працювати над картою спільно, через мережу;
 - велика кількість інструментів і широкі функціональні можливості;
 - перегляд створеної карти у вигляді презентацій;
 - можливість збереження в різноманітних форматах («.bmp», «.gif», «.jpeg», «.png», «.wmf», «.docx», «html», «.pptx»).

Так можна, до прикладу, малювати власні інтелектуальні карти з новою лексикою, фразовими дієсловами, ідіомами, граматичними конструкціями тощо.

Є певні платформи, які сприяють розвитку мовленнєвих навичок і якими учні можуть користуватися самостійно, проте їх потрібно ознайомити з їхніми можливостями і процесом роботи на них. До прикладу, на сайті <https://www.englishclub.com/reading/> можна відкрити вкладку з форумами і поспілкуватись із людьми щодо прочитаної книги тощо.

При виконанні граматичних завдань, чи, радше, вивчення граматичних правил, учням можна запропонувати освіжити вже набуті граматичні знання на платформі <https://www.elllo.org/english/course/index.htm>. Тут це можна зробити за окремою темою чи рівнем володіння мовою при перегляді коротких відео-уроків.

На сайті <https://wordwall.net/create/picktemplate#> студент-практикант може створювати завдання різних типів: квізи, завдання на встановлення відповідності, випадкові картки (для перевірки понять, чи вивчення (або ж повторення) нових лексичних одиниць), «колесо фортуни» (ще одна платформа для завдання такого типу: <https://wheelofnames.com>), анаграми, пропущене слово, кросворди, true/false, лабіринти тощо. Студент може втілити тут будь-яке задумане завдання і запропонувати учням навіть те, чого немає у програмі, і, відповідно, в жодному підручнику.

Всі вищезгадані платформи, застосунки та джерела можна використовувати як для наповнення уроку, його інтерактивності, залучення складових з такого предмету як англійська

мова, так і для перевірки вже отриманих знань. Ще одним таким джерелом для останнього випадку може послугувати платформа Kahoot! <https://create.kahoot.it/auth/login>.

Тож, з огляду на типи завдань та особливості функціонування запропонованих платформ, можна зауважити, що для їх використання студенти мають бути повністю ознайомлені з ними та їх роботою.

Слід також зауважити, що умовою для використання переважної більшості наведених у цьому розділі платформ є те, що студенти вже повністю знайомі з програмним матеріалом, володіють методикою його подачі та вмінням застосовувати цифрові платформи на практиці. Для цього корисним буде застосування цих платформ для навчання практики усного і писемного мовлення, практичної фонетики і граматики тощо на студентських заняттях у ЗВО.

Буренко Тетяна

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Суми, Україна

УВІЧЛИВІСТЬ ЯК НАЦІОНАЛЬНО-СПЕЦИФІЧНА КОМУНІКАТИВНА КАТЕГОРІЯ

Згідно теорії П. Браун і С. Левінсона, ввічливість є засобом збереження балансу між дистанціюванням та зближенням комунікантів у дискурсі. Увічливість покликана виконувати наступні функції: запобігати конфліктам, не порушувати гармонії у відносинах з партнером по спілкуванню, пом'якшувати потенційну агресію, не торкаючись гідності та не вражаючи прав партнера по спілкуванню, забезпечувати доброзичливу атмосферу перебігу міжособової взаємодії, намагаючись, щоб партнер по спілкуванню почувався комфортно (Карпова 2002, 5). Під увічливістю розуміється вербальна поведінка, націлена на повагу особистості партнера по комунікації. А особистість партнера по комунікації тлумачать як його індивідуально-психологічні характеристики й соціально-рольові потреби, що задовольняються за рахунок збереження «обличчя» комунікантів (Brown 1978).

Поняття обличчя (*face*) за І. Гоффманом – це система індивідуально-психологічних і соціально-рольових потреб особистості, важливіші з яких – потреба у невтручанні у її приватну зону (*negative face*) та потреба в отриманні позитивної оцінки (*positive face*) (Goffman 1967), це комплексна самооцінка, своєрідний соціальний імідж, збереженню якого підпорядкована комунікація. Вербальні й невербальні дії, що направлені на збереження іміджу, – це стратегії негативної і позитивної ввічливості (Brown 1987), або стратегії віддалення та зближення (Стернин 2003).

Комунікативна категорія ввічливості є ментальною категорією, тому що вона відображає прийняту в суспільстві, схвалену суспільною свідомістю на певному етапі його розвитку сукупність ментальних установок, приписів до демонстрації в процесі комунікації певних матеріальних сигналів, які передають інформацію про прагнення учасників спілкування до контакту (Стернин 2003, 28). Матеріалізована в спілкуванні ввічливість є актуалізацією ввічливості як ментальної, когнітивної категорії, яка притаманна комунікативній свідомості народу (Стернин 2003, 23).

В основу світогляду та світосприйняття кожного народу покладено власну систему предметних значень, соціальних стереотипів, когнітивних схем, тому національний світогляд, що є віддзеркаленням дійсності, проявляється в мові – лексиці, фразеології, граматиці, дискурсі. Таким чином, спілкування людей завжди відбувається в межах певної культури із використанням конкретної етнічної мови, неповторних мовних картин світу, а також законів спілкування, напрацьованих у межах цієї мови та культури. Національно-культурні чинники

мають істотний вплив як на елементи мовного коду, так і на безпосередній процес спілкування, на структуру комунікативного акту та його складові.

Отже, увічливість визначається як національно-специфічна комунікативна категорія, змістом якої є система ритуалізованих стратегій комунікативної поведінки (вербальної і невербальної), направлених на гармонійне, безконфліктне спілкування і дотримання суспільно-прийнятих норм комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

Карпова, Е. В. (2002). Стратегии вежливости в современном английском языке (на материале малоформатных текстов). (Автореф. дис... канд. филол. наук). Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, СПб.

Стернин, И. А. (2003). Проблемы описания вежливости как коммуникативной категории. *Коммуникативное поведение*, 17, 22–47.

Brown, P. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. E.N. Goody (ed.), 56–310.

Brown, P. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. London, New York etc. : Cambridge University Press.

Goffman, E. (1967). *Interactional rituals : Essays on face-to-face behavior*. New York : Doubleday.

Денисова Світлана

*старша викладачка кафедри авіаційної англійської мови
Харківський національний університет Повітряних Сил*

*імені Івана Кожедуба
Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦЯМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

За потреби глобалізації світу майже вся комунікація відбувається англійською мовою. Але, все ще залишається актуальною проблема вивчення іноземної мови до світових стандартів вільного володіння, зокрема англійської мови для спеціальних цілей. Упродовж багатьох років методика викладання авіаційної англійської мови відчувала на собі різноманітні впливи. Сьогодні ж існуючі методи й технології знаходяться під випробувальним тиском дистанційної освіти.

Під дистанційною освітою розглядається навчальний процес, який відбувається у режимі онлайн або офлайн за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, таких як *Moodle, Google Forms, Google Meet, Zoom, EdModo, Vocaroo, Viber* тощо. Науково-педагогічним працівникам знадобився певний час щоб пристосуватися до нових викликів освітнього процесу у добу карантинних обмежень. Почався активний пошук нових методик й методів викладання авіаційної англійської мови. Обмін досвідом між викладачами з різним терміном педагогічної діяльності набув реально неочікуваних масштабів. Науково-педагогічні працівники з багатим досвідом використання різноманітних методів навчання авіаційної англійської мови, але в аудиторії, активно зверталися за допомогою до науковців з невеликим стажем, з приводу ознайомлення з найсучаснішими й найпопулярнішими платформами, сервісами або застосунками щодо комунікації зі студентами інженерних спеціальностей, можливостей надання необхідних для заняття матеріалів й наявних способів контролю знань і умінь.

Разом с тим, майже всі викладачі авіаційної англійської мови для фахівців інженерних спеціальностей постійно намагались переконатися, що студенти самостійно і належним чином виконують всі завдання і, завдяки цьому, зможуть підвищити свої знання та навички, незалежно

від того, навчаються вони вдома, в аудиторії чи в інтернеті. І тому, для введення нових лексичних одиниць авіаційної термінології використовували найбездоганніший застосунок *Quizlet* з цифровими флеш-картками, де кожен студент окремо мав можливість прослуховувати, вивчати, виконувати вправи і, ще й грати (підбір відповідного перекладу на час), роблячи виклик своїм одногрупникам: хто скоріше знайде відповідний український еквівалент вже вивченим новим англійським словам. Завдання, запрограмовані таким чином, що складність їх виконання нарощується й, навіть у кінці, є оціночний тест із зазначенням успіху виконання у відсотковому співвідношенні. Але викладач, по рекомендаціям творців цього застосунку, має перевірити засвоєння лексичних одиниць студентом. Для цього дуже підходить відео-зв'язок на платформі *Zoom, Viber, Webex* тощо. Тоді як свої особисті, контролюючи здобуті знання, вправи науковець може створити за допомогою таких, вже доволі знайомих, освітніх платформ та систем як-от: *Moodle, Google Forms, Google Classroom* та ін.

Отже, можна спостерігати що виклики сучасності ніяким чином не заважають дистанційно опанувати авіаційною англійською мовою фахівцям інженерних спеціальностей. Вже дуже знайома всім науковцям аксіома каже: для реалізації змісту освіти науково-педагогічному працівникові потрібно володіти певними методами, прийомами та засобами навчання. А в теперішні дні – ще й бути добре обізнаним із сучасними освітніми платформами й системами, держати руку на пульсі розвитку науково-технічних технологій, вчитися самому повсякчасно й повсякденно, щоб не втратити зв'язок із реальним світом.

Дмитрієва Віолетта

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Науковий керівник: Шалацька Ганна

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Криворізький національний університет

Кривий Ріг, Україна

ВЕБ-РЕСУРСИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Інформаційні технології стали невід'ємною складовою сучасного освітнього середовища. Впровадження дистанційного режиму навчання у закладах вищої освіти спонукало переглянути загальноприйняті підходи та методи до організації занять та розпочати пошук веб-ресурсів необхідних для самостійної роботи студентів. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням є важливим етапом підготовки конкурентоспроможного та висококваліфікованого фахівця особливо у сфері ІТ.

Метою нашої роботи є розглянути веб-ресурси, які будуть ефективними інструментами для засвоєння іноземної мови за професійним спрямуванням студентами факультету інформаційних технологій, дозволять зробити навчальний процес цікавим та персоналізованим, продемонструють практичну цінність володіння іноземною мовою для саморозвитку та самовдосконалення.

Використання веб-ресурсів у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням стало предметом дослідження багатьох вітчизняних і закордонних науковців. З. Берге досліджував можливості використання Інтернету під час дистанційного навчання, роль комп'ютерних технологій у процесі реструктуризації навчання. У своїх роботах І. Акавець, О. Петрова, Н. Попова, Є. Процько, О. Одінцева, Л. Подопригорова, А. Светлорусова, В. Черненко та інші дослідники приділили увагу особливостям використання Інтернет ресурсів у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

За визначенням В. Прошкіна, «до веб-ресурсів належать електронні засоби навчання, основою застосування яких є веб-технології, використання яких дає змогу здійснювати

опрацювання та веб-ресурсів, (текстових, графічних, звукових, відеоресурсів), зв'язаних між собою гіпертекстовими зв'язками і розміщених у веб-просторі комп'ютерних мереж (локальних чи глобальних)» (Прошкін 2017, 184).

Відеохостинг Youtube надає доступ до аутентичних та освітніх відеоматеріалів іноземною мовою на різну тематику, які можливо використовувати під час виконання індивідуальних завдань або вивчення професійно орієнтованої теми. З метою поглиблення своїх знань у фаховій сфері, а також для підвищення рівня володіння іноземною мовою можна використовувати наступні відео-канали:

1) канал Destin Learning дає практичні поради для майбутніх програмістів, базові знання з основних тем, розповідає про можливості працевлаштування, необхідні вміння та навички для професійного зростання.

2) канал Sergey Nemchinskiy створений програмістом з 20 річним досвідом роботи. Автор висвітлює важливі питання пов'язані з ІТ індустрією, а також дає поради з працевлаштування, складання резюме, проходження співбесіди іноземною мовою, аналізує питання важливості вимови та знань граматики.

3) канал English For IT містить відео-уроки з іноземної мови, розбір найпоширеніших комунікативних ситуацій та інтерв'ю з різними експертами.

Масові відкриті онлайн-курси (МВОК) провідних університетів світу пропонують професійно-орієнтований контент іноземною мовою. Користуватись навчальними платформами зручно, студент обирає бажаний рівень складності курсу, переглядає відеолекції, завантажує рекомендовану літературу, виконує інтерактивні завдання та спілкується з кураторами курсу, задає питання викладачам та ділиться враженнями з іншими студентами. МВОК платформи та їх курси для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніми ІТ спеціалістами:

- coursera.org («Doing More with SAS Programming», «Programming for Everybody», «Advanced Linear Models for Data Science 2: Statistical Linear Models»);
- edx.org («How to Code: Simple Data», «Advance Programming in C++», «Programming Basics», «Programming for Data Science», «Linux Basics»);
- futurelearn.com («Digital Skills», «Networking with Python», «Programming with GUIs», «Understanding Computer Systems», «Introduction to Databases and SQL»).

Веб-ресурс ted.com публікує он-лайн короткі відеолекції з різних тем для вільного доступу. Перегляд виступів іноземною мовою сприяє розвитку навичок аудіювання та розширює словниковий запас студента. На сервісі є зручна система пошуку за ключовими словами, темами, спікерами, а також можливість увімкнути субтитри. Лектори пропонують додаткову літературу для більш глибокого вивчення теми та самостійного опрацювання. Актуальними відео для вивчення іноземної мови ІТ студентами будуть наступні лекції: «All your devices can be hacked» (Avi Rubin), «Better cybersecurity starts with honesty and accountability» (Nadya Bartol), «How does artificial intelligence learn?» (Briana Brownell), «The promise of quantum computers» (Matt Langione), «A beginner's guide to quantum computing» (Shohini Ghose) та інші.

Таким чином, використання веб-ресурсів під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням дає можливість отримати нові знання зі сфери ІТ та покращити різні види мовленнєвої діяльності, а саме удосконалити навички письма під час спілкування на форумах МВОК, розширити словниковий запас, навчитись швидко читати та аналізувати інформацію отриману з субтитрів до Youtube відео та TED лекцій, покращити навички аудіювання.

ЛІТЕРАТУРА

Прошкін, В. В. (2017). Освітні веб-ресурси в професійній підготовці майбутніх учителів. *Освітологічний дискурс*, № 1–2 (16–17), 183–197.

Довга Ганна
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: Рябушко Світлана
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри романо-германської філології та методики навчання
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Ізмаїл, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

В останні роки комп'ютерні технології стали головною складовою освітнього процесу їх упровадження в практику роботи школи вважається одним із ключових питань інформатизації сучасної освіти, на що нині вона й спрямована.

Застосування інформаційно-цифрових технологій надає учням ефективно засвоїти матеріал. Проте слід зазначити, що комп'ютеризоване навчання з використанням інформаційно-цифрових технологій не може замінити викладача, але воно може доповнити його, особливо у тих сферах, в яких розвиваються самостійність та творче мислення старшокласників.

Інформаційно-цифрові технології, які застосовуються в старшій школі, відкривають перспективи для системної освіти, зокрема:

- 1) широке впровадження засобів інформаційних мультимедіа-технологій для наочного представлення навчальної інформації та доступ до інформаційних ресурсів;
- 2) безперервність навчання на всіх рівнях освіти, свобода вибору методики, стилю і засобів навчання для розкриття і виявлення творчих індивідуальних здібностей учнів.

Використання інформаційно-цифрових технологій на уроках англійської мови в старшій школі сприяє розвитку в учнів абстрактного й наочно-образного мислення, формуванню теоретичних і фактичних знань, навичок володіння учнями цифровими технологіями. Особливості застосування інформаційно-цифрових технологій в старшій школі виявляються як:

1. Більша наочність матеріалу за рахунок використання звуку та відео.
2. Підтримка інтересу учнів на високому рівні впродовж усього заняття.
3. Інтегрування двох дисциплін, а саме: англійської мови та інформатики.
4. Стимулювання когнітивних аспектів навчання, таких як сприйняття та усвідомлення інформації.
5. Підвищення мотивації учнів до навчання.
6. Розвиток кооперативних умінь і колективного пізнання.
7. Творчі можливості учнів.

З власного досвіду роботи виокремимо такі інформаційно-цифрові технології, котрі ми використовуємо на уроках англійської мови в старшій школі:

1. Мультимедійні презентації. Мультимедійна презентація як комп'ютерний документ являє собою послідовність слайдів які змінюють один одного, тобто електронних сторінок. Демонстрація такого документу може відбуватися на екрані монітору комп'ютера чи на великому екрані за допомогою спеціальних пристроїв (Пахомов 2018).

Найбільш доступним засобом для створення власних презентацій є програма PowerPoint. Створену презентацію можна записати на диск, поділитися електронною поштою чи через соціальну мережу, завантажити на електронну дошку. Презентація формату PowerPoint вже давно є допоміжним засобом візуалізації навчального матеріалу, але її можна віднести до більш стандартних. Але є й інші сервіси, зокрема:

PREZI.COM – це сервіс, за допомогою якого можна створити інтерактивну презентацію онлайн. Можливості презентацій дозволяють розробляти презентації нового виду з нелінійною структурою. Всю презентацію можна згорнути в одну картинку, і навпаки кожен елемент

презентації може бути збільшений (акцентований) для детальнішого вивчення та зосередження уваги.

POWTOON. У сервісі можна створити відео з музикою на основі шаблону або з «чистого аркуша». В програмі передбачено кілька варіантів анімації тексту: написання від руки, послідовна поява літер. Робоча область містить кнопки керування, вікно попереднього перегляду, список слайдів.

VIDEOSCRIBE – програма, що дозволяє розробляти мальовані презентації навіть тим, хто малювати не вміє. Вся презентація розміщується на одному великому полі, а не на кількох слайдах. На виході отримуємо скоріше відео, ніж звичайну презентацію.

2. Електронні самовчителі. Це один із найефективніших засобів самоосвіти. Основу самовчителя становить електронний підручник, доповнений системою тренажерів та інтерактивних тестів для самоконтролю (Гайдаєнко 2016, 164). Існують різні види електронних самовчителів, якими користуються на уроках англійської мови. Це такі, як:

1) **EnglishDom** – сучасна екосистема для вивчення англійської мови. Для учнів доступні завдання на платформі на сайті та в мобільних додатках: цифровий підручник, додаток для вивчення нових слів, онлайн-тренажер.

2) **BBC Learning English** – масштабне відділення BBC, присвячене вивченню англійської мови. На сайті доступні навчальні курси для різних рівнів. Частина курсів поділяється за тематикою: англійська мова в школі, англійська в університеті, на роботі, у новинах тощо.

3) **British Council LearnEnglish** – самовчитель для вивчення англійської мови від Британських рад, департаменту уряду Великої Британії, що займається поширенням британської культури. На сайті можна вивчати граматику, лексику, покращувати навички з письма та вимови.

3. Аудіо-та відеоресурси. Аудіокнижки використовуються для вдосконалення вмінь читання й розуміння учнями англійської мови. Навчальні та художні відеоролики, ефіри новин, котрі необхідні для формування умінь учнів сприймати на слух англійську мову, а також поглиблення соціокультурних знань про країну, мова якої вивчається (Білоцерковець 2019, 20–21).

Найефективнішим відео-та аудіоресурсами є канал YouTube, в якому є цікаві відео-уроки, а саме:

EngVid – уроки від носіїв мови на YouTube. 10 вчителів пояснюють різні аспекти англійської: слова, їх вимова, граматику, типові помилки, бізнес англійська, підготовка до іспитів. Можна просто слухати та розвивати вміння розуміти англійську носіїв мови на слух.

EF podEnglish. Уроки поділені за рівнями англійської та вчать, як спілкуватися в різних ситуаціях.

Business English Pod. На каналі вчать обговорювати ділові питання в різних сферах: економіка, фінанси, менеджмент, право. Потрібно мати базовий рівень англійської мови.

4. Навчальна платформа – цифрове майбутнє освіти в єдиній системі. Це платформа, призначена для забезпечення як дистанційного, так і інтерактивного стаціонарного навчання. Всі складові, необхідні для ефективної організації навчального процесу, доступні в єдиній платформі, яка відповідає за проведення онлайн-уроків, доступ до електронних навчальних матеріалів; управління навчальними планами; оцінювання знань і зворотний зв'язок; моніторинг успішності, статистику та аналітику; завантаження домашніх завдань та інше (Платформа «Навчання і Технології» 2021).

Сьогодні цифрові технології – це один з перспективних напрямів інформатизації навчального процесу. Організація занять з англійської мови в старшій школі із застосуванням інформаційно-цифрових технологій дає змогу економити час, тим самим інтенсифікувати навчальний матеріал з використанням простих, доступних будь-кому сучасних інформаційно-цифрових засобів.

У результаті дослідження можна зробити деякі загальні висновки, зокрема:

1) старшокласники позитивно ставляться до використання технологій та підтримки вчителя у процесі вивчення англійської мови;

2) навчання учнів стає ефективним за підтримки вчителя й використання основних технологій.

Можна стверджувати, що необхідно підвищувати інформаційну компетенцію як учителів, так і учнів закладів загальної середньої освіти. Уміння користуватися різними видами навчального матеріалу із застосуванням інформаційно-цифрових технологій – один із показників високої кваліфікації викладача. Отже, подальші дослідження вищевказаної проблеми можна спрямувати на вивчення таких інформаційно-цифрових технологій навчання англійської мови, які ефективно будуть впливати на формування і розвиток соціокультурної компетенції учня.

ЛІТЕРАТУРА

Білоцерковець, М.А. (2019). Використання цифрових технологій у мовній підготовці майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*, 17, 19–23.

Гайдаєнко, І. (2016). Електронний підручник як новий засіб подання інформації у навчальному процесі. *Наукові записки*, 2(3), 162–170.

Пахомов О. (2018). Презентація – слово, яке має два значення. URL : <https://medium.com/@strong990525/> (дата звернення: 20.11.2021)

Платформа «Навчання і Технології» (2021). URL: https://nit.school/?gclid=EAIaIQobChMI8o-1ocmp9AIVDU4YCh1kYgFGEAMYASAAEglRTvD_BwE (дата звернення 15.11.2021)

Домніч Валентина

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри зарубіжної філології,

Таврійський національний університет імені В.І.Вернадського,

Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасній освіті один із пріоритетних напрямів розвитку є інформатизація та впровадження цифрових технологій у навчальний процес, що значно покращує якість та ефективність навчання майбутніх фахівців, підвищує конкурентноспроможність на ринку праці. Застосування цифрових технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. З поширенням діджиталізації неможливо уявити процес навчання без використання сучасних технологій. Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти України є використання цифрових технологій, які забезпечують удосконалення навчального процесу, доступність та ефективність навчання, а також підготовку майбутніх фахівців до життя у цифровому суспільстві, що і визначає **актуальність** теми. Цифрові технології в освіті допомагають майбутнім учителям іноземних мов ефективно вивчати матеріал, використовуючи новітні засоби, сприяють досягненню позитивних результатів. Використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентноспроможності майбутнього фахівця. При масовому забезпеченні комп'ютерами зберігається його індивідуальність, можливість отримання достовірної оцінки без великих затрат часу на проведення контролю.

Головним для майбутнього фахівця в сучасному інформаційному середовищі є подальше використання цифрових технологій як методів та інструментів майбутньої педагогічної діяльності для розв'язання задач предметної галузі.

Основні засади інформатизації освіти, розвиток науково-методичної бази, формування освітнього інформаційного середовища відбуваються за різними напрямками наукових досліджень, зокрема: обґрунтування засади цифрової гуманістичної педагогіки (В. Биков, М. Лещенко); теоретико-методичні засади формування інформаційного освітнього простору та використання цифрових технологій у неперервній педагогічній освіті (А. Гуржій, М. Жалдак, Т. Коваль, А. Коломієць, К. Колос, В. Олійник); закордонний досвід використання цифрових технологій та формування інформаційно-комунікаційної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (Н. Авшенюк, І. Малицька, О. Овчарук, А. Сбруєва й ін.).

В освітньому процесі закладів вищої освіти (ЗВО) проблема використання цифрових технологій у навчанні майбутніх учителів іноземних мов залишається відкритою та недосконало вивченою. Однак в умовах трансформаційних змін у ЗВО потребують постійного ретельного вивчення та науково-практичного обґрунтування цифрових технологій та переваг їх використання у закладах вищої освіти.

Деякі окремі аспекти навчання майбутніх учителів іноземних мов до використання комп'ютерних, інформаційно-комунікаційних технологій на уроці іноземної мови досліджували О. Власенко, А. Гуржій, І. Костікова, Л. Морська, О. Овчарук та інші.

Під цифровими технологіями ми розуміємо широкий спектр інструментів і ресурсів, що містять інформацію, представлену у різних форматах, на базі різноманітних девайсів та гаджетів. Сам термін «цифрові технології», який є на сьогодні є більш сучасним та зрозумілим для нового покоління, ми розглядаємо, як об'єднання комп'ютерних, електронних, інформаційних, інформаційно-комунікаційних та телекомунікаційних технологій. Безперечно, цифрові технології є незамінною та інтегрованою складовою навчання майбутніх учителів, у нашому випадку – саме майбутніх учителів іноземної мови. На думку Л. Морської, (Морська 2012), майбутні вчителі іноземних мов мають чотири рівні готовності до використання цифрових технологій у професійній діяльності, виокремлюючи: ознайомчий (ввідний, вступний); репродуктивний; продуктивний; творчий та групи зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (особистісних та професійно-пізнавальних) мотивів. Зокрема, застосування цифрових технологій у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої педагогічної освіти підвищує професійні можливості, тим більше, що майбутній вчитель повинен мати такі професійні знання, вміння, навички і досвід діяльності, які в своїй сукупності являє впевнене використання цифрових технологій.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, можна виділити наступні переваги використання цифрових технологій у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов, а саме:

- 1) надання великого обсягу автентичної інформації;
- 2) вплив на всі канали сприйняття за рахунок використання мультимедійних технологій (текст, графіка, звук, мультиплікація, відео);
- 3) адаптивність;
- 4) нелінійність надання інформації;
- 5) висока зацікавленість у навчальному процесі.

Отже, до цифрових ресурсів, їх засобів, які використовують сьогодні у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов слід відносити:

- 1) електронні словники (навчальні, тлумачні, перекладні, термінологічні, довідкові, ілюстровані, інтерактивні);
- 2) автентичні матеріали на мові, що вивчається (в текстовому, графічному, відео, аудіо, ігровому форматах);
- 3) спеціальні навчальні ресурси для навчання іноземних мов;
- 4) прикладні програми (MS Word, MS PowerPoint, веб-браузери, веб- додатки (Google Документи, Таблиці та Презентації));
- 5) засоби електронного синхронної (чати, месенджери, відео-конференції) та асинхронної (електронна пошта, форуми, навчальні групи в соціальних мережах) комунікації;

6) навчальні Інтернет-ресурси (хотліст, мультимедіа скрепбук, трежа хант, сабджект семпли, вебквест).

7) електронні додатки, електронні навчальні ігри. Використовуючи цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов, необхідно пам'ятати, що в якості провідного компонента змісту навчання виступають різні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Тому використання зазначених цифрових ресурсів своїми дидактичними можливостями дозволяє практикуватися в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності, що, насамперед, є вкрай важливим у навчанні іноземної мови. Слід зазначити, що цифрові технології використовуються у навчанні майбутніх учителів іноземних мов при різних формах організації діяльності, таких як: аудиторна робота; позааудиторна робота; дистанційне навчання, змішане або комбіноване навчання, яке містить елементи аудиторного та дистанційного навчання, що є досить зручним. Таким чином, цифровізація освіти передбачає застосування мобільних інтернет-технологій, розширюючи горизонти їх пізнання, роблячи їх безмежними. Продуктивне застосування цифрових технологій, включення студентів у самостійний пошук, відбір інформації, участь в проектній діяльності формує у них компетенції ХХІ століття. Останнім часом активно реалізується процес створення і застосування відкритих онлайн-ресурсів, починаючи від окремих завдань, тестів до повномасштабних курсів (модулів) із формування необхідних компетенцій.

Додаткові напрямки застосування цифровізації в освіті спрямовані на розвиток цифрових бібліотек і кампусів університетів. Розробка і наповнення онлайн курсу здійснюється із застосуванням програмних рішень, що дозволяють здійснити збірку курсу з наявних інформаційних ресурсів і в спеціалізованих програмних середовищах, авторськими системами, автоматизованим проектуванням. Система освіти із застосуванням нових технологічних інструментів і необмежених інформаційних ресурсів повинна навчитися ефективно їх впроваджувати в освітній процес. Практика онлайн курсів і змішаного навчання створює поле безмежних освітніх можливостей, що орієнтує на якість освіти для кожної людини, незалежно від місця проживання, умінь, але відповідно до його інтересів і можливостей. Такі зміни потребують від педагога вільного володіння цифровим освітнім середовищем. З огляду на це, перспективним завданням всіх вишів є підвищення кваліфікації педагогів щодо цифрової грамотності, орієнтованої не лише на розробку курсів, а й на застосування цифрового середовища в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

Власенко, О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для контролю рівня навчальних досягнень. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та наукових дослідженнях*, 23, 3. URL : http://www.tryus.npu.edu.ua/type/conference/images/stories/files/tezy/Tom_2/section_g.pdf (дата звернення: 20.11.2021)

Гуржій, А. М., Карташова, Л. А., Лапінський, В. В. (2013). Особливості навчального посібника з інформаційних технологій для майбутніх учителів гуманітарних предметів. *Проблеми сучасного підручника*, 13, 80–94. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2013_13_12 (дата звернення: 18.11.2021)

Гуржій, А. М., Лапінський В. В. (2014). Електронні освітні ресурси – від теорії до практики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Київ-Вінниця, 38, 3–11. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2014_38_3 (дата звернення: 21.11.2021)

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003). Пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт. URL: <https://lenvit.ucoz.ua/ZER.pdf> (дата звернення: 18.11.2021)

Морська, Л. І. (2012). Особливості організації та проведення уроку іноземної мови з використанням інформаційних технологій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна», 25, 211–213.* URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_75 (дата звернення: 19.11.2021)

Овчарук, О. В. (2018). Цифрова педагогіка в підготовці вчителя XXI століття. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: зб. тез доповідей учасників Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 28 лютого 2018 року.* За заг. ред. О. Е. Коневщинської, О. В. Овчарук. Київ : ПТЗН НАПН України, 50–53.

Калініченко Тетяна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри романської філології

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Останні кілька років відзначилися радикальною зміною точки зору: класичний підхід, коли студент отримує інструкції від викладача іноземної мови, який керує процесом навчання, тепер слідує конструктивістському підходу, який розглядає той самий процес як інтерактивний обмін, де здобувач вищої освіти бере активну участь, створюючи власні моделі навчання іноземних мов. Навчальні програми з іноземних мов також зазнали фундаментальних змін за останні роки, щоб включити цю нову перспективу.

З точки зору викладання іноземних мов, ця зміна відображається у переході від професії викладача до професії консультанта, роль якого по суті полягає в посередництві між здобувачами вищої освіти та об'єктом навчання. У рамках цієї парадигми викладачі іноземної мови тепер посередники між знаннями та студентами, творці освітнього середовища, фасилітатори навчання, провокатори розвитку, тренери, співробітники, що сприяють успіху вихованців.

Ці загальні цілі лежать в основі педагогіки, яка має для слухачів наступну форму: виконання та презентація проектів з іноземних мов, робота з іншими вихованцями і науково-педагогічними працівниками поза заняттями, які можуть слугувати джерелами інформації, планування діяльності та координація різноманітних інформаційних ресурсів у пошуку знань з іноземних мов (Дубасенюк 2014). Питання, яке цікавить нинішніх учасників освітнього середовища, зокрема викладачів іноземних мов, є наступне: чи користування цифровими технологіями для викладання іноземних мов сьогодні є позитивною інновацією.

У сьогоднішньому глобалізованому світі оволодіння іноземними мовами є найважливішим навиком для тих, хто бажає досягти успіху у професійній інтеграції. Вчені вважають, що: «не потрібно боятися змінювати підходи до викладання іноземної мови, країнознавства, комунікації та переходити від лише теоретичних знань до практичних тренінгів, курсів, руйнуючи хибні культурні стереотипи» (Воробель, Романчук, Юрко 2021, 43).

Для викладача іноземної мови цифрові технології вивільнили час у його розкладі занять, але він повинен все одно пройти навчання з використання цих технологій.

Для здобувачів вищої освіти, які вивчають іноземні мови користь від використання цифрових технологій набагато більша на кількох рівнях. Найголовнішим є те, що це середовище знайоме для них; цей факт позитивно відображається на їхній продуктивності, зокрема це стосується занять з усної практики з іноземних мов (Beach 2012). На відміну від 1990-2000-х років, коли була обмеженість через підключений комп'ютер, сьогодні цифрова реальність дозволяє отримувати знання з іноземних мов, знаходячись в зручному місці.

Таким чином, ми вважаємо, що застосування цифрових технологій у навчанні іноземних мов і надалі матиме додаткову цінність в освітньому просторі. Ми ще не закінчили експериментувати з усіма можливостями цих технологій з точки зору дидактики, зокрема, завдяки гнучкості, яка може дозволити багато цікавих можливостей у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

Воробель, М. М., Романчук, О. В., Юрко, Н. А. (2021). Сучасні моделі міжкультурних і транскультурних комунікативних процесів вивчення іноземних мов. Сущенко А. (гол. ред.) та ін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 78, 38–44. URL : <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.6> (дата звернення: 25.11.2021)

Дубасенюк, О. А. (2014). Інновації в сучасній освіті. Дубасенюк О. А. (гол. ред.). *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць, 3, 12–28. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Beach, R. (2012). Constructing Digital Learning Commons in the Literacy Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 448–451. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/41331471> (дата звернення: 22.11.2021)

Киричук-Хассан Саїд Хассан Уляна
асистент кафедри тюркології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Київ, Україна

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ТА ОНЛАЙН-ЗАСТОСУНКІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасне суспільство повинне пристосовуватися до тих умов, які передбачає світова глобалізація. Глобальні зміни у всіх сферах життєдіяльності людини, викликані масштабною пандемією, спонукають викладачів до оптимізації навчального процесу в умовах онлайн-навчання. Особливо складно проводити навчання в режимі онлайн викладачам-мовникам, які працюють зі студентами-філологами. Навчання мови дистанційно за допомогою сучасних технологій зв'язку в більшості відбувається за допомогою таких онлайн-платформ, як: Skype, Zoom, Google Meet та ін. Зазначені онлайн-платформи користуються популярністю серед викладачів, адже є досить простими у використанні та досить добре забезпечені з точки зору функціональності. Вищезазначені онлайн-платформи зв'язку передбачають проведення онлайн-зустрічей зі студентами у зазначений час для особистого спілкування викладача з аудиторією. Окрім цього, у світі, зокрема і в Україні, зросла тенденція до використання онлайн-застосунків, у яких зручно спілкуватися зі студентами без проведення онлайн-конференцій. Популярними для спілкування між викладачем та студентами застосунками в Україні можна вважати Viber, Telegram, What's up, Messenger та Classroom.

Розглянемо поетапно використання онлайн-платформ зв'язку та онлайн-застосунків під час дистанційного навчання на заняттях з іноземної мови. Майже всі онлайн-платформи та онлайн-застосунки передбачають попередню реєстрацію облікового запису для професійного використання. Викладачу необхідно ввести адресу своєї електронної пошти та деякі основні дані, такі як: ім'я, дату народження та країну. Викладач може завантажити фотографію свого профілю, додати контакти та почати використовувати платформу. Після створення облікового запису в онлайн-платформі зв'язку викладач можете шукати користувачів, надсилати повідомлення, здійснювати телефонні або відеодзвінки та інтегрувати зовнішні медіа.

Для успішного використання онлайн-платформ зв'язку викладачу необхідно мати надійне інтернет-з'єднання, адже відеоконференції через Skype, Zoom та Google Meet потребують трохи більше пропускної спроможності, ніж перевірка електронної пошти чи перегляд інформації в мережі Інтернет. У більшості випадків викладачі використовують дротове з'єднання або систему WiFi, щоб мінімізувати перебої в роботі. Веб-камера (вбудована або зовнішня) є одним з найголовніших чинників для успішного проведення онлайн-заняття, тому пристрій викладача повинен бути оснащеним камерою. Викладачу необхідно заздалегідь подумати, що побачать студенти на екрані позаду нього. Акуратний, добре освітлений навчальний простір – запорука мінімізації розсіювання уваги студентів. У програмах онлайн-платформ зв'язку знаходиться функція, яка дозволяє розмивати фон, чи обирати фон у вигляді аудиторії.

Як показує практика, дистанційне навчання іноземної мови не може бути ефективним без використання електронної дошки. Найпростішим способом візуалізації матеріалу під час онлайн заняття з іноземної мови є демонстрація екрану. Викладач може користуватися онлайн-дошкою для наочних записів граматичного чи лексичного матеріалу. Онлайн-дошки використовуються як програми або інструменти на основі браузера. Вони підтримують команди для візуальної співпраці на відстані в режимі реального часу. Кожен учасник заняття входить в ту саму онлайн-дошку і може додавати свій запис, в той час, коли інші студенти та викладач спостерігають за цим процесом і, якщо потрібно, можуть взаємодіяти разом. Онлайн-дошка має велику кількість функцій, таких як: виокремлення основних частин написаного тексту за допомогою зміни шрифту чи кольору; можливість зберегти раніше записаний матеріал для подальшого використання, не витираючи його; функція інтерактивної взаємодії викладача та студента (така функція передбачає запис тексту на онлайн дошці студентом з можливістю внесення правок у нього викладачем). Онлайн-дошки дозволяють перенести спільну діяльність викладача зі студентами на новий рівень та підвищити продуктивність і креативність навчального процесу.

Для забезпечення інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу можна використовувати онлайн-кімнати, функції яких пропонують деякі онлайн-платформи зв'язку. Онлайн-кімнати – це умовний поділ студентів на групи у відеоконференції для виконання завдань парами або у команді. Функція онлайн-кімнати передбачає спілкування студентів у групах, на які їх розділив викладач, не покидаючи основну відеоконференцію. Онлайн-кімнати є дуже ефективними під час підготовки студентами діалогів, виконання різних завдань одночасно або обговорення між собою. Викладач, в свою чергу, щоб проконтролювати виконання даного ним завдання може переключатися з однієї онлайн-кімнати у іншу не виходячи з основної відеоконференції.

Демонстрація екрану в онлайн-платформах зв'язку – досить корисна функція при проведенні занять з іноземної мови. За допомогою демонстрації екрану викладач може запропонувати студентам спільний перегляд відео іноземною мовою, підручників та інших допоміжних матеріалів навчального процесу. Окрім цього, демонстрація екрану забезпечує якісний контроль домашніх завдань, адже студенти також можуть скористатися цією функцією для наочного представлення підготовлених раніше завдань.

Для зручності спілкування викладача зі студентами у позааудиторній формі можна використовувати онлайн-застосунки. Яскравим прикладом спільної комунікації є створення так званих чатів в онлайн-застосунках, де студенти можуть переглядати актуальні новини щодо домашніх завдань з іноземної мови та отримувати матеріал від викладача для додаткового опрацювання. Viber, Telegram, What's up, Messenger та Classroom – це онлайн застосунки, які допомагають оптимізувати комунікацію викладачів та студентів під час дистанційного навчання. Більше того, онлайн-застосунок Classroom може використовуватися для як перевірки домашніх завдань з іноземної мови у позааудиторний час, так і проведення контрольних заходів для визначення рівня знань з дисципліни. Онлайн-застосунок Classroom має функцію встановлення ліміту часу для відправки завдань викладачу, як наслідок, коли викладач

завантажує, наприклад, контрольну роботу у Classroom, він може встановити точний час, до якого система прийматиме виконані роботи студентів.

Зокрема, для проведення контрольних робіт у онлайн-форматі можна використовувати ще одну корисну онлайн-платформу, яка має назву Google Forms. У цій платформі можна створювати файли контрольних робіт з різними функціями, такими як: тестові завдання, завдання з варіантами відповіді, завдання з короткими та довгими відповідями, таблиці з варіантами відповіді, утворення спадного списку, використання прапорців для позначення правильної відповіді та ін. Контрольні роботи з іноземної мови у вигляді тестів досить зручні у використанні з точки зору автоматичної перевірки завдань. Викладач може заздалегідь запрограмувати правильні відповіді на тестові завдання, а коли студенти їх виконають, вони автоматично отримують оцінку. Використання функції розробки контрольних робіт у Google Forms не обмежується тільки тестовими завданнями, адже ця онлайн платформа дозволяє завантажувати різні файли для більш якісної перевірки знань студентів з іноземної мови. Наприклад, функція завантаження файлів формату PNG (фотографії), PDF (текстові документи), PPT (презентації) може бути корисною для контролю такого виду мовленнєвої діяльності як читання. Зокрема до завантаженого файлу, у якому розміщений текст можна створити завдання за прикладом «правильно-неправильно», «підберіть синоніми чи антоніми до виділених слів», «дайте короткі відповіді на запитання до тексту», «перекладіть виділені частини з тексту» та ін. Контроль за видом мовленнєвої діяльності аудіювання може відбуватися за допомогою функції завантаження відео чи аудіо матеріалу з пристрою викладача, до якого в свою чергу можна створити завдання. Для контролю письма можна використовувати функцію «абзацна відповідь», де студент має змогу написати письмове завдання без різкого обмеження використання знаків. Контроль мовленнєвої діяльності говоріння, що забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній та монологічній формі краще проводити у онлайн-конференціях за допомогою онлайн-платформ зв'язку або запропонувати студентам записати діалог чи монолог на диктофон телефонного пристрою, а потім надіслати файл з діалогом за допомогою онлайн-застосунків Viber, Telegram, What's up, Messenger та Classroom.

Спостерігається безліч суперечок серед викладачів щодо якісного проведення занять дистанційно за допомогою онлайн-платформ зв'язку та онлайн-застосунків. Практика показує, що здобувачі освіти демонструють кращі результати під час очного навчання, адже на навчальний процес впливає безліч як психологічних, так і технічних факторів, однак за допомогою сучасних технологій зв'язку дистанційне навчання можна зробити не менш цікавим та якісним, якщо використовувати онлайн-платформи зв'язку та онлайн-застосунки у всій їх функціональності.

ЛІТЕРАТУРА

Кремень, В. Г. (2016). Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 6, 5–9.

Корбут, О. В. (2017). Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Науково-практична конференція «Новітні освітні технології». URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123> (дата звернення: 25.11.2021)

Лапшина, І. С. (2012). Адаптивні підходи до моделювання освітніх процесів у системі дистанційного навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 6, 42–47.

Козловська Ганна
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,
Сумський державний університет
Суми, Україна

CHARACTERISTICS OF A TEACHER IN THE CONTEXT OF VIRTUAL EDUCATION ENVIRONMENT

Modern social and economic processes and demands of post-industrial information society give the new tasks of development for the education system. A teacher must improve his knowledge and skills together with the scientific progress and, moreover, he has to be ahead of this progress in his own professional development. The research is aimed at describing the most important characteristics of a teacher in a virtual education environment. The topicality of the problem mentioned above is proved by the fact that the role of a teacher in a virtual education environment has been constantly changing.

The topic about the use of information technologies in the process of study, in other words computerization of education, is popular among researchers (Вайндорф-Сысоева 2010; Горелова 2003; Костенко 2013).

A teacher acquires new competences and skills. Firstly, a teacher conducts distance learning and structures his learning course in a virtual education environment. Secondly, he organizes teaching through the internet using modern facilities of net communication. Finally, a teacher uses the advantages of the net for his own professional development, self-study, in-service training, obtaining the information about various innovations.

The role of a teacher in a virtual education environment has been constantly changing. In a new form of communication virtual discussion has such kinds of criteria as preciseness and shortness of information that lead to the development of logical and abstract thinking of students. The priority directions for educators today are individualization and practical orientation. These directions are useful for modern education principles because a productive combination of the system of life-long study, professional development and practical skills of students help them build their own trajectory for innovative work. A teacher acquires an important role in the use of new technologies such as project methodology which is the theoretical basis of virtual education. All educators construct a pedagogical internet environment taking into account technological, administrative, and financial resources. Moreover, a teacher has to structure a virtual education environment that must be flexible and open and then, he must adjust to individual disagreements and take into account personal needs of learners – that demands the elaboration of the new concept and methodology of study.

It is worth mentioning that teachers working in a virtual education environment differ from teachers working face-to-face in a traditional environment. Firstly, they have indirect communication in the process of study. Secondly, they use a virtual education environment to find materials and realize a back connection with the students. And finally, such a kind of teachers support and correct students' activity and they try to cooperate with learners bearing in mind their motivation component of study.

There are some specific characteristics of teachers in a virtual education environment (Вайндорф-Сысоева 2010, 45–46). At first, we should mention professional competence, i.e. knowledge of his subject, usage of different resources of additional information and innovations. A teacher has been constantly improving his professional development including self-study and self-development. Nowadays this in-service training is important because the quick and rapid development of information society results in the changes of technologies and the content of study. If a teacher is behind this process of quick changes he is behind the progress in an education process. At the same time an educator must use traditional methods of pedagogical activity and he should organize control of the process of study (different types of tests; group and individual forms of control, etc.)

A teacher uses technologies of information and communication (basic computer literacy, ability to work with Internet-resources). Successful distance learning completely depends on the level of teachers' professionalism. That is why a teacher must be the real artist in professional use of e-technologies. Educators also should have the methodology of interactive study courses and programs elaboration. We should bear in mind specific peculiarities of a virtual education environment, thus, a teacher chooses the principles very carefully and uses them in his teaching.

Teachers in a virtual education environment have the ability to see technological, organizational, social and economic, pedagogical, informational, and communicational resources for getting the highest level of results.

Thus, there must be a clear differentiation of a teacher's role and characteristics in the context of traditional face-to-face learning and his specific features in a new virtual education environment. We are sure that online communication cannot replace face-to-face contacts and it is better for educators to combine the best characteristics of two forms of communication. We can conclude that the process of learning and teaching in a virtual education environment demands a different type of a teacher as distance learning involves a high level of interaction between a teacher and a student.

REFERENCES

Вайндорф-Сысоева, М. Е. (2010). *Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий* : учебное пособие. Москва : МГОУ.

Горелова, Л. М. (2003). Використання Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови для підвищення соціокультурної компетенції студентів. *Наукові праці : наук.-метод. журн.* Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П.Могили. 25 (12), 144–148.

Костенко, І. Г. (2013). Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. *Таврійський вісник освіти*, 1 (41), 170–176.

Кондрук Вероніка

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: Харченко Тетяна

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри романської філології

та порівняльно-типологічного мовознавства

Київський університет імені Бориса Грінченка,

Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна ситуація в Україні та світі відзначилася значними змінами у різних сферах суспільного життя. Пандемія COVID-19 порушила злагоджений та напрацьований процес традиційного навчання в закладах освіти, змінивши принципи його організації та структури. Карантин поставив нові виклики перед закладами освіти. В умовах катаклізму, коли аудиторна робота стає неможливою, нам на допомогу приходять інноваційні технології для дистанційного навчання.

Аналіз наукових досліджень показав, що проблему організації освітнього процесу в навчальних закладах України в умовах карантину досліджували Л. Гриневич, Л. Ільїч (аналіз нормативно-правового забезпечення освітнього процесу під час карантину), К. Линьов, А. Лотоцька (методичні рекомендації), Н. Морзе (модернізація педагогічної вищої освіти з використанням інноваційних інструментів викладання), О. Пасічник (технічні особливості

організації дистанційної освіти), О. Питюр (ефективний зворотній зв'язок онлайн: правила та інструменти), О. Проценко, В. Прошкін, Г. Рій, Н. Христинч, І. Шемелинець.

Дистанційна форма навчання має ряд беззаперечних переваг. Зокрема, здобувач вищої освіти може навчатися у зручний для нього час, звичному оточенні та у відносно автономному темпі. Варто врахувати також і нижчу вартість такого навчання, оскільки відпадає потреба в оренді приміщень, оплаті значної кількості персоналу та економію часу (Биков 2021).

Проте, система дистанційного навчання має і недоліки. По-перше, для успішної корекції навчання та адекватного оцінювання важливо мати безпосередній контакт із здобувачем. Крім того, неможливо точно перевірити, чи саме та людина працює, виконує завдання чи це робить хтось інший (Клокар 2012, 39).

По-друге, вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу. Найбільш поширеною проблемою стала відсутність у викладачів та студентів якісного доступу до Інтернету. На початку пристосування до дистанційного навчання учасники освітнього процесу зіштовхувалися з різноманітними проблемами інтернет з'єднання: поганий доступ до мережі спричиняє неякісну роботу онлайн платформ, гальмує швидкість реагування на запитання та репліки викладача або студента, а також перешкоджає регулярному відвідуванню онлайн занять. Так, М.Федоров наводить дані, що понад 17 тис. населених пунктів України не охоплені оптичними мережами жодного оператора. Тобто понад 4 млн. українців мешкають в селах, де немає якісного фіксованого доступу до Інтернету (Гриневиц 2021, 31).

По-третє, при тривалому перебуванні на дистанційному навчанні студент гірше формулює власну думку та майже позбавлений можливості проводити дискусійне обговорення. Окрім того, деякі види роботи проводити онлайн особливо важко: наприклад, лабораторні роботи, або ж екзаменаційні сесії, де складно визначити чи студент працює самостійно, чи використовує додаткові джерела.

По-четверте, під час дистанційного навчання велике навантаження здійснюється саме на зір викладачів і студентів. Викладачі вимушені бути постійно доступні для онлайн комунікацій, що збільшує емоційне та психологічне навантаження.

На наш погляд, за час дистанційного навчання викладачі та студенти розробили власні комплекси подолання труднощів формування італійськомовної комунікативної компетентності. Розглянемо вироблені стратегії подолання труднощів формування італійськомовної комунікативної компетентності студентів під час дистанційного навчання більш детально:

- належне технічне забезпечення (як студентів, так і викладачів);
- постійний діалог між викладачем та студентом (для стимуляції студентів до внутрішньої роботи та підвищення рівня мотивації необхідний постійний діалог. Важливо не просто дати завдання, а пояснити алгоритм його виконання, надати поради для кращого засвоєння матеріалу та не обмежувати уяву студента);
- урізноманітнення дистанційного навчання, використання різноманітних форм роботи (метод Case-study, технології згуртування, хмарні технології, відео-конференції, STREAM, PREZI, MOODLE та інші), створення індивідуальних завдань для висловлення власної думки.

Отже, наведені стратегії допоможуть сторонам освітнього процесу налагодити та правильно організувати процес дистанційного навчання італійської мови студентів вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

Биков, В. Ю., Гриценчук, Ю. О., Жук, Ю. О. (2015). *Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України* : кол. монографія. Київ : Атіка.

Гриневиц, Л., Ільїч, Л., Морзе, Н., Прошкін, В., Шемелинець, І., Линьов, К., Рій, Г. (2020). *Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину* [Аналітична

записка]. URL : <https://www.irf.ua/wp-content/uploads/2020/09/organizacziya-osvitnogo-proczesu-v-shkolah-ukrayiny-v-umovah-karantynu-2020.pdf> (дата звернення: 28.11.2021).

Клокар, Н. І. (2012). Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*, 4 (46), 38–41.

Христич, Н. С., Скляренко, О. Б. (2021). Педагогічні умови формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов: науковий збірник. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 40, 240–250.

Коцюба Роман

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри іноземних мов

Тернопільський національний медичний університет

ім. І.Я. Горбачевського

Тернопіль, Україна

КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ЛІКАРЯМИ

Останнім часом в Україні було здійснено важливі кроки на шляху до модернізації системи вищої освіти, створення механізмів впровадження комп'ютерних технологій навчання. У 2020 році через пандемію COVID-19, в умовах запровадження у ЗВО змішаного та дистанційного навчання вітчизняні університети змушені були перейти в середовище цифрової освіти. Заклади вищої освіти України, в т.ч. і медичні, постали перед низкою викликів, а саме:

- пошуком моделі цифровізації кожним закладом вищої освіти в межах визначеної автономії;
- необхідністю формування оптимальної структури закладу вищої освіти та поєднання складників цієї структури в ефективну систему, на основі якої і формується цифровий університет;
- поєднанням елементів інформаційно-комунікаційних технологій, що є в кожному університеті, у систему, на основі якої і формується цифровий університет, і технічних засобів навчання у дієві мережеві інструменти;
- визначенням ролі, завдань і видів діяльності для наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників такого університету;
- заміною традиційного «аудиторного» освітнього простору на віртуально- мережевий;
- пошуком відповідних освітнім завданням методів і прийомів дистанційного навчання;
- налагодженням ефективної комунікації усіх учасників освітнього процесу в мережевому середовищі (Арешонков 2020, 4).

На сьогодні накопичено значний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі шкіл та ЗВО, який відображений в роботах Р. Гуревича (Гуревич 2005, 220), М. Жалдака (Жалдак 2004, 153), Т. Коваль (Коваль 2011) та ін.

Проблемою інформатизації закладів вищої освіти займалися такі вчені як

В. Биков (Биков 2005, 21), С. Литвинова (Литвинова 2011), М. Шишкіна (Шишкіна 2004, 18) та ін.

Одним із результатів розробленої нами комп'ютерно орієнтованої методики вивчення латинської мови став практикум - «Практикум з латинської мови для студентів 1 курсу студентів спеціальності «Лікувальна справа» із використанням інструментів та засобів ІКТ».

Практикум складався з 3 модулів, які повністю охопили курс з латинської мови: «Частини мови», «Клінічна термінологія» та «Рецептура». Було розроблено різноманітні завдання, які студенти могли виконувати за допомогою ІКТ засобів та ресурсів:

- «*Частини мови*»: одним із завдань цього модулю було розпізнати орган, пронумерувати його згідно нумерації слайду і записати його словникову форму латинською мовою:

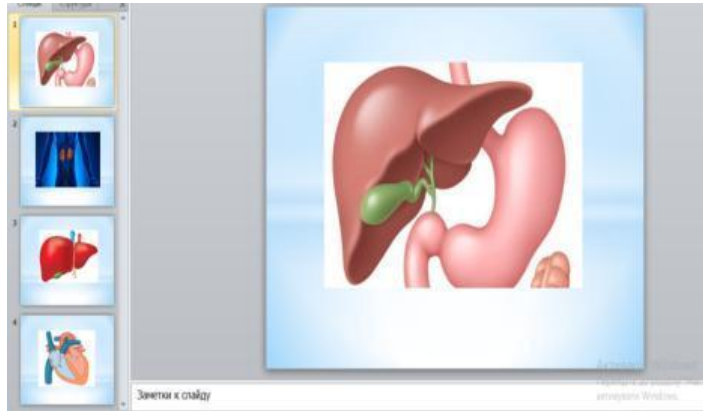


Рис.2. Частини мови.

- «*Клінічна термінологія*»: завдання – відкрийте сайт anatom.ua і зареєструйтесь; відкрийте вкладку Тести, знайдіть тест Graeca/Latina і пройдіть тест. Тест складається з 88 питань, які стосуються латинського та грецького лексичного мінімумів та клінічних діагнозів. Зверніть увагу на приклади, отримані після надання правильної відповіді, вони допоможуть вам засвоїти лексику. Після закінчення тесту ви побачите кількість правильних відповідей у відсотках

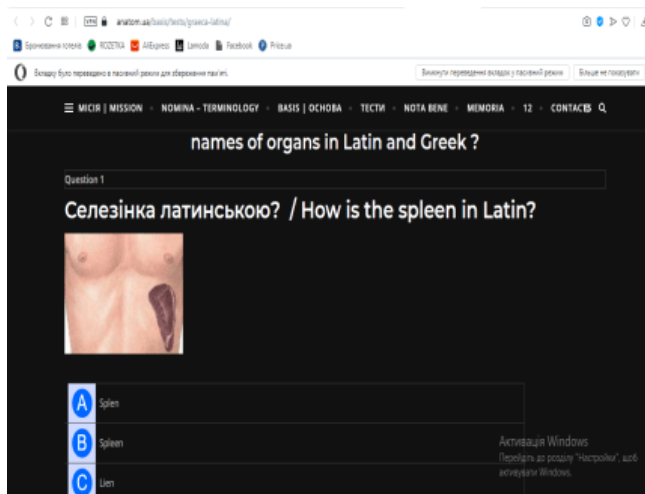


Рис.3. Клінічна термінологія.

«*Рецептура*»: завдання – у додатку Google Apps знайдіть вкладку Docs, на ній ви знайдете документ «Рецепт». Ваше завдання – знайти помилки, якщо вони є і виправити і записати рецепт у повній і скороченій формах:

Виправіть помилки у нижче поданих рецептах, запишіть у скороченій формі і перекладіть:

- 1) Rp.: Papaverini Hydrochloridum 0,05
Analgina 2,0
Adonisidus 10 ml
Tinctura valeriana
Tinctura Leonuri
Tirae Convallariae aa XV ml
Misce. Detur. Signetur.
- 2) Rp.: Decoctum folia Farfara ex 20,0 – 200 m.
Olei Anisi gttss. 10
Natrii benzoas 0,45
Misce. Dat. Signetur.
- 3) Rp.: Acidum salicylyci 1,0
Hidrgargiri amidochloridum
Bismuti subnitratu aa III
Vaselini
Lanolini aa XV
Misce ut fiant linimentum
Da. Sinetur.
- 4) Rp.: Sulfurus precipitatum

Активация
Перейдіть до
активувати W

Рис. 4 Рецензура.

Для перевірки рівня знань майбутніх лікарів після курсу вивчення латинської мови було проведено підсумкове тестування. Результати тестування показано на рис. 5.

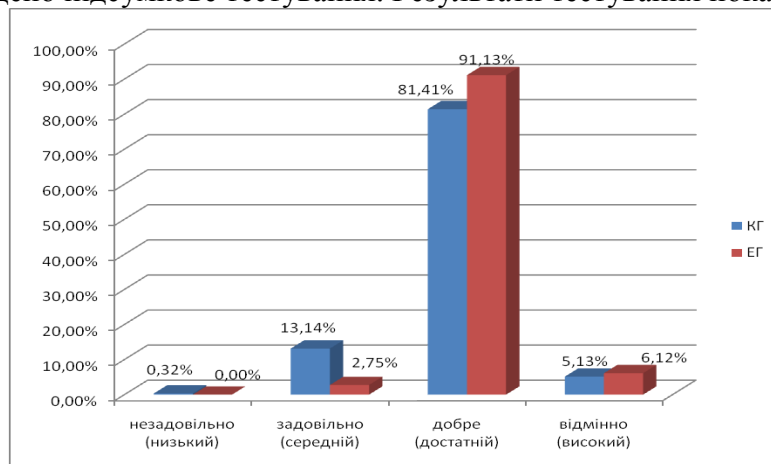


Рис. 5. Порівняння рівнів розвиненості ІКК студентів з курсу «Латинська мова та медична термінологія» за результатами підсумкового контролю.

Проаналізувавши рівні знань студентів з курсу «Латинська мова та медична термінологія» за результатами підсумкового контролю після формувального етапу експерименту у контрольній групі (КГ) та експериментальній групі (ЕГ), можна дійти висновку, що студенти ЕГ, які під час навчання використовували засоби та інструменти ІКТ, такі як електронну літературу, словники, різні онлайн ресурси для виконання граматичних вправ з латинської мови, завдання різної складності, які розміщені в Google додатках та складанням тестів в системі Moodle та на інших онлайн ресурсах показали кращі результати на підсумковому занятті, ніж ті студенти, які навчалися за традиційною методикою, що свідчить про підвищення рівня розвитку ІКК.

Основні результати дослідження відображені в публікаціях автора (Коцюба 2015, 2020).

ЛІТЕРАТУРА

Арешонков, В. Ю. (2020). Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. Т. 2, 2, 1–6.

Гуревич, Р. С., Кадемія М. Ю. (2005). Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Вінниця : Планер.

Жалдак, М. І., Лапінський, В. В., Шут М. І. (2004). Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.

Коваль, Т. І. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 26, 6. URL : <https://www.journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/546/451> (дата звернення: 09.11.2021)

Биков, В. Ю., Жук, Ю. О. (2005). Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. *Комп'ютер у школі і сім'ї*, 5, 20–23.

Литвинова, С. Г. (2011). Віртуальний клас як комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 22, 2. URL : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/331#.U9T4Vh-5Mzl> (дата звернення: 10.11.2021)

Шишкіна, М. П. (2004). Модельний підхід у побудові комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища. *Інформатизація освіти та дистанційна форма навчання: сучасний стан і перспективи розвитку* : збірник матер. VI міжнар. наук.-метод. конф., 13-15 жовт. 2004 р., м. Суми. Суми : СумДУ, 2004, 17–21.

Коцюба, Р. Б. (2015). Набуття навичок аудіювання за допомогою веб-орієнтованої методики вивчення іноземних мов. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 50, 6, 120–127.

Коцюба, Р. Б. (2020). Розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів лікувальної справи з використанням ІКТ : методичні рекомендації. Тернопіль : ТДМУ «Укрмеднига».

Кравчина Оксана

науковий співробітник

відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Київ, Україна

РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНЛАЙН КУРСІВ EUROPEAN SCHOOLNET ACADEMY

В умовах функціонування ринкової економіки в Україні виникає необхідність у підготовці випускника школи до життя в конкурентному середовищі, який здатен виробляти та реалізовувати власну стратегію професійного зростання та володіє підприємницькими якостями та професійною мобільністю. Для реалізації цих завдань вчитель має не тільки навчати, а й бути успішним менеджером освіти, який володіє основами управління освітнім процесом використовуючи цифрові технології, тобто створювати та використовувати інформаційно-цифрове навчальне середовище для формування підприємницької компетентності учня та свого професійного розвитку. Навчання підприємству та підприємливості починає закріплюватися в усьому світі, так і в Україні у 2020 році затвердили професійний стандарт за професіями вчитель старших класів та вчитель початкових класів, який розроблено МОН спільно з Українським інститутом розвитку освіти за участі вчителів, директорів шкіл і фахівців. У сучасному освітньому стандарті зазначено, що до загальних компетентностей педагога увійшли на ряду з іншими лідерська та підприємницька компетентність. До професійних компетентностей вчителя наряду з іншими увійшли мовно-комунікативна, інформаційно-цифрова та організаційна. Визначені в документі загальні та професійні компетентності вчителя дозволять йому розробити стратегію свого професійного розвитку.

Відповідно до стандарту підприємницька компетентність вчителя це здатність до генерування нових ідей, виявлення та роз'яснення проблем, ініціативності та підприємливості. А здатність спілкуватися іноземними мовами розширює можливості вчителя та допомагає знаходити не тільки корисну інформацію але й підвищувати свій професійний рівень, беручи участь в міжнародних проектах та проходячи спеціалізовані міжнародні курси для вчителів. Підвищення кваліфікації вчитель може здійснювати шляхом неформальної (тренінги, семінари, вебінари, майстер класи) та інформальної освіти.

Не дивлячись на прийняті нормативно-законодавчі документи у науково-педагогічних дослідженнях недостатньо розглянуті питання розвитку підприємницької компетентності вчителя в процесі його професійного розвитку, що дозволяє не тільки опанувати нові професійні знання, а й вільно адаптуватися до сучасних соціально-економічних умов через самореалізацію. Проблеми формування підприємницької компетентності як ключової компетентності присвячені роботи вітчизняних науковців Т. Гільберг, О.В. Ліскович. Однією з головних характеристик підприємницької компетентності людини, за думкою О.В. Овчарук, є поперечний, наскрізний характер та гнучкість, а використання та впровадження в навчальний процес активних методів та ІКТ підвищують ефективність навчання (Овчарук 2017, 83).

На сьогодні перед вчителем під час введення Україною карантинних заходів стають нові завдання щодо організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, для реалізації яких йому необхідні підприємницькі якості: організація та просування освітньої послуги; створення освітніх цифрових ресурсів; управління освітнім процесом з використанням ІКТ та ін. Тобто вчитель виступає як соціальний підприємець, націлений на реалізацію власних проєктів та інновацій. Для того щоб реалізовувати свою діяльність вчителю необхідно підвищувати свій професійний рівень.

Для свого професійного розвитку вчитель може брати участь не тільки у вітчизняних заходах, але й тих що пропонують провідні країни світу. Так, наприклад European Schoolnet Academy – це Європейська шкільна мережа, організаторами якої є 33 європейські міністерства освіти та яка розташована у Брюсселі. Це некомерційна міжнародна організація, цілями якої є розповсюдження інновацій у викладанні та навчанні та донесення інформації до зацікавлених сторін, таких як міністерства освіти, школи, вчителі, дослідники тощо. На платформі European Schoolnet Academy знаходяться високоякісні безкоштовні масові відкриті онлайн-курси (МООС) для вчителів початкової та середньої освіти, а також інших фахівців. Курси викладаються англійською мовою та проходять від 3 до 8 тижнів з різної тематики.

Одним з таких курсів для вчителів щодо впровадження підприємництва в шкільну освіту є «Розвиваємо у учнів ініціативність та підприємливість» (анг. Boosting a Sense of Initiative and Entrepreneurship in Your Students). Цілями даного курсу є: розуміння важливості виховувати у студентів та учнів почуття ініціативи та підприємницького мислення; дослідження різних аспектів, які охоплює підприємницьке навчання, і різних сфер застосування (від особистого розвитку до активної участі в житті суспільства, до виходу або повторного виходу на ринок праці, до створення нових професійних або особистих підприємств); залучення до експериментального навчання та проєктної роботи; формування соціальних та підприємницьких навичок; заохочення учнів вчитися, стикаючись із реальними проблемами та ситуаціями, які необхідно вирішити; навчити поєднувати світ освіти та світ праці.

Курс складається з 4-ох модулів:

- Модуль 1: Залучення учнів до підприємницької освіти.
- Модуль 2: Дати учням можливість створювати майбутнє своїми руками.
- Модуль 3: Правильне використання ресурсів.
- Модуль 4: Досягнення цілей шляхом втілення планів у дію.

Кожен модуль включає відео, ілюстрацію планів уроків, викладацьку діяльність або ресурси з підприємницької освіти, за допомогою яких вчителі та викладачі можуть розвинути підприємницькі навички своїх учнів. Після проходження курсу та тестування вчителі отримують сертифікат.

Наступний курс це «Відкриття шкіл для кар'єри STEM» (англ. Opening Schools to STEM Careers) призначений для надання можливостей керівникам шкіл, вчителям та консультантам з кар'єри отримати знання щодо успішного інструментарію, який можна застосовувати для ознайомлення молодих людей зі STEM-кар'єрами. Основними завданнями даного курсу є: розуміння вирішального значення STEM для майбутнього добробуту та успіху учнів; визначення актуальних кар'єрних шляхів STEM; оцінка підходів до кар'єрного консультування на шкільному рівні; визначення найбільш значущих м'яких навичок (англ. soft skills) та STEM здібностей, методології та педагогічних підходів для використання вчителями та

консультантами з кар'єри; ознайомлення з механізмами подолання гендерних стереотипів та виховання культури розуміння; організація співпраці в школі щодо консультування з кар'єри STEM, включаючи співпрацю між батьками та вчителями, з громадою; організація кар'єрного консультування STEM та створення плану дій для шкіл (враховуючи аспекти лідерства).

Курс включає 7 модулів:

- STEM кар'єра в школах і на ринку праці;
- кар'єрні шляхи STEM;
- провідні школи STEM;
- гендерні стереотипи в STEM-освіті;
- збалансування ролей вчителів, наставників, батьків та приклади для наслідування;
- переваги екстернатних програм для роботи;
- профорієнтаційні заходи зі STEM освіти.

Після проходження курсу та тестування вчителі отримують сертифікат.

Слід зауважити, що говорячи про розвиток підприємницької компетентності вчителя необхідно враховувати, що особисті якості вчителя, такі як підприємливість, ініціативність, ризикованість, рішучість, комунікабельність, відповідальність, принциповість, впевненість в собі та в своїх діях можуть реалізовуватись лише в умовах виконання самої підприємницької діяльності або в створених умовах, наближених до неї. Міжнародні курси та проекти надають таку можливість. Підприємницька компетентність є одним із компонентів загальної компетентності вчителя, актуальність якої викликана процесами економічного розвитку суспільства, необхідністю підготовки конкурентоспроможного випускника школи. Вибір свого професійного розвитку є складовою такої компетентності, а знання іноземної мови розширює можливості вчителя щодо вибору видів та засобів самонавчання та саморозвитку. Проходження міжнародних курсів, надає можливість вчителю не тільки здобувати знання та розвивати свій професіоналізм, але і спілкуватися з колегами з інших країн та обмінюватися досвідом, що розширює можливості вчителя та впливає на ефективність його роботи.

ЛІТЕРАТУРА

Професійний стандарт за професіями вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти (2020). URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 11.11.2021)

Ovcharuk, O. V. (2017) Integrating key entrepreneurial competence into school curricula in Ukraine: the path to a democratic school. *Bulletin of Kremenchuk Mykhailo Ostrogradsky National University*. Part 2, 82–88.

European Schoolnet Academy (2021). URL : <http://www.eun.org/about> (дата звернення: 20.11.2021)

Лехкобит Мар'яна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Науковий керівник: Швець Тетяна

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ефективна адаптація України до глобальної інформаційно-комунікаційної системи є умовою її процвітання, рівноправної й активної участі у світовому співтоваристві. У сучасних

умовах збільшення вимог до випускників закладів вищої освіти постає необхідність для викладачів впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні технології навчання, втілювати в життя передовий досвід викладання дисципліни. Нові інформаційні технології навчання дозволяють інтенсифікувати освітній процес, розширити людські можливості, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння навчального матеріалу. Іншими словами, технологія може змінити або видозмінити спосіб доступу людей до інформації, її збору, аналізу, передачі та моделювання.

Інформаційні технології розглядаються не просто як інструмент, який можна додати або використати на заміну існуючих методів навчання, а як важливий інструмент підтримки нових способів викладання та навчання. Їх слід використовувати для розвитку навичок студента для співпраці, спілкування, вирішення проблем та навчання впродовж життя.

Як показали дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників [3], сучасні студенти широко використовують інформаційні технології навчання, оскільки нове покоління народилося та виростає за допомогою технологій, що можна визначити як цифровий природний феномен. Наукові дослідження засвідчують, що таке впровадження здебільшого залежить від особистісних факторів студентів, зокрема: здатності до навчання (інтелектуальних властивостей студентів); розвитку довільної уваги (зосередження, стійкості, розподілу, переключення); осмисленості сприймання навчального матеріалу (швидкості та глибини сприймання, спостережливості); розвитку довільної логічної пам'яті (швидкості та міцності запам'ятовування, легкості відтворювання, особливостей забування); розвитку мислення (розрізнення суттєвих і другорядних ознак, уміння порівнювати, узагальнювати, робити самостійні висновки тощо); розвитку уяви (багатство репродуктивної і творчої уяви у різних видах навчальної діяльності); мотивації навчальної діяльності; уміння вчитися (організованість і самостійність, контролювання і самооцінка, складання конспектів тощо); особливого інтересу до нового та особливостей навчального матеріалу і його змісту, складності й значущості; особистості викладача; матеріальних умов навчання тощо [2].

Оскільки комунікативна компетенція передбачає вільність стосунків і мовленнєвого акту між партнерами спілкування, необхідною передумовою постає здатність встановлювати контакти, знаходити успішні форми спілкування, а для цього необхідні вміння слухати, говорити, переконувати, аргументувати, координувати власні дії з діями партнерів по спілкуванню.

Забезпечення швидкого зворотного зв'язку, можливість отримувати регулярні консультації від викладача, підтримка комунікативного процесу з боку викладача, контроль успішності – все це дозволяє задовольнити особистісно значущі освітні та пізнавальні потреби кожного студента з різним рівнем навченості іноземної мови, сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетенції та стимулює самостійну навчальну діяльність студентів.

Формування комунікативної компетенції засобами інформаційних технологій припускає формування універсальних навичок мислення й уміння вирішувати поставлені завдання. Успішність формування комунікативної компетенції забезпечується використанням можливостей продуктивного навчання, які передбачають розвиток й удосконалення умінь та навичок: адаптуватися у середовищі; вступати в контакт; орієнтуватися в умовах спілкування; співвідносити інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів; утілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення; здійснювати пошук необхідної інформації та обговорення проблеми тощо

Важливо, щоб у процесі набуття знань студенти займали не пасивну позицію, були не спостерігачами, а співтворцями практичних занять. І це сприятиме формуванню комунікативної компетенції, вихованню успішного, конкурентоспроможного фахівця. У цьому контексті найбільш ефективним для формування комунікативної компетенції студентів є метод інтерактивного навчання.

З точки зору майбутнього розвитку, зрозуміло, що мультимедіа буде невід'ємною частиною процесу викладання англійської мови, орієнтованого на студентів, за сучасними стандартами.

Підсумовуючи вищесказане, вважаємо, що найважливішими передумовами формування комунікативної компетенції студентів ЗВО слід вважати: відповідне організаційно-методичне забезпечення навчального процесу; професійну компетентність та педагогічну майстерність викладачів закладу вищої освіти; створення мотиваційної основи для активності студентів в оволодінні технологією компетентного спілкування; знання, уміння, навички та досвід, набуті у процесі навчання та орієнтовані на самостійну й успішну участь у практичній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Андрейко, Я. В. (2013). Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*, 63, 238–241.

Богдановская, И. М. (2017). *Информационные технологии в педагогике и психологии: учебник для вузов*. Санкт-Петербург : ИД «Питер».

Гуревич, Р. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті. *Теорія і методика професійної освіти*, 1, 1–96. URL : http://ito.vspu.net/repozitariy/Kademiia/stati/15last/7_15zIKT.pdf (дата звернення: 02.11.2021).

Лещенко Ганна

доктор філологічних наук,

завідувач кафедри прикладної лінгвістики та перекладу

Черкаський державний технологічний університет

НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Серед найновіших і найефективніших навчальних технологій дедалі більшого поширення набувають інтерактивні методи, спрямовані на досягнення комунікативно-пізнавальних цілей навчання. Як зазначає Н. О. Бреславець, основними принципами інтерактивних методів вважають наступні: 1) рух від цілого до окремого; 2) орієнтація навчального процесу на того, хто навчається (*learner-centered lessons*); 3) чіткість і змістовність занять, 4) спрямованість навчання на досягнення соціальної взаємодії; 5) віра викладача в успіх своїх учнів; 6) інтеграція мови та її засвоєння за допомогою знань з інших галузей наук (Бреславець 2017, 37).

У сучасній методиці викладання існують різні назви цих методів – «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach», але всі вони ґрунтуються на спільній взаємодії учасників освітнього процесу і передбачають не лише формування релевантних знань і умінь, а і створення навчального середовища, де учасники «взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють реальні життєві та професійні ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в атмосферу ділового співробітництва для розв’язання проблем» (Панина, Вавилова 2006, 12).

Саме до таких методів належить метод нейролінгвістичного програмування, який за останні роки набув надзвичайної популярності серед представників західної академічної спільноти (роботи П. Тосі, К. Артур, Р. Клеббі, Р. О’Коннора, Д. Хелма), водночас залишаючись майже невідомим для широкого кола вітчизняних науковців. Серед поодиноких наукових розвідок українських дослідників можна назвати роботи А. І. Біденко, Н. О. Бреславець, Т. Ю. Ковалевської, Н. М. Гордієнко та ін.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) – це методика вивчення суб’єктивного досвіду людини і створення відповідних моделей її поведінки й наборів навичок і технік (Біденко 2002, 229). Сучасні західні дослідники (Tosey, Mathison & Michelli 2005) називають НЛП «мистецтвом комунікації». Теорія НЛП виникла ще у середині 1970-х р.р.; її засновники –

Джон Гріндер і Річард Бендлер – під впливом робіт з гештальт-психології і терапевтичної психології Фредеріка Перлза, Вірджинії Сатір, Мільтона Еріксона та положень трансформаційної граматики Ноама Хомського розробили методика когнітивного поведінкового моделювання за допомогою мовних патернів.

Розшифровка абrevіатури НЛП представлена у колективній монографії С. Андреаса, К. Герлінга і Ч. Фолкнера: поняття «нейро-» відноситься до нервової системі, до шляхів, за якими в мозок надходить інформація від п'яти органів відчуттів (зору, слуху, дотику, нюху, смаку), складник «лінгвістичний» підкреслює здатність людини до використання мови, а також визначає способи відображення її внутрішнього світу за допомогою певних слів і мовленнєвих зворотів. «Лінгвістичний» відноситься також і до невербальної мови – мови жестів, поз, які розкривають нам образ мислення, емоційний стан, систему переконань індивіда тощо. Слово «програмування» запозичене з мови комп'ютерів для демонстрації того, що наші думки, почуття і дії є просто звичним використанням ментальних програм, які можна змінити шляхом вдосконалення (Андреас, Герлінг, Фолкнер 2000).

Будучи започаткованою у сфері практичної психології і терапевтичної комунікації, ця методика отримала схвальну оцінку і в інших сферах людської діяльності і наразі активно розвивається у галузях консультування, корпоративного навчання, спортивного тренування, вивчення мови (Arthur 2012). Д. Дж. Хелм називає НЛП позитивною стратегією покращення навчальних здібностей у процесі навчання, під час якого мозок використовує усі сенсорні елементи для фіксування досвіду отримання знань (Helm 1989).

Огляд наукових робіт з проблематики НЛП свідчить про наявність цілої низки різноманітних технік, пов'язаних із вивченням іноземних мов. Однією із базових технік є техніка **переважаючого типу мислення** (*Preferred Thinking Pattern*). Відповідно до положень НЛП величезну роль у тому, як саме людина сприймає світ, відіграє якість відчуттів, що виражається у незначних розбіжностях у роботі сенсорних систем, у характеристиках внутрішніх репрезентацій, які складають досвід сприйняття людини – так звані «субмодальності». Виокремлюють *візуальну* (зорове сприйняття), *аудіальну* (слухове сприйняття) і *кінестетичну субмодальності* (сприйняття на дотик або через відчуття).

В залежності від субмодальностей внутрішніх репрезентацій досвіду формуються моделі мислення і обробки інформації (*thinking pattern*) – *візуальний* тип мислення, *аудіальний* або *кінестетичний*, одному з яких і надається перевага. Звичайно, той, хто навчається, може використовувати всі три типи мислення, але в будь-якому разі він буде тяжіти саме до якогось певного типу, який і виявляється найбільш ефективним у процесі навчання. Ідентифікація переважаючого типу мислення є корисною як для учня (він усвідомлює свою участь у навчальному процесі), так і для викладача, який може відслідковувати ступінь засвоєння учнями навчального матеріалу.

Переважаючий тип мислення визначається за допомогою спеціальних анкет (опитники Дж. Ревелла і С. Нормана (Revell & Norman 1997), Д. Дж. Хелма (Helm 1989) та ін.). Відповіді учнів із різним типом мислення матимуть різну експлікацію і відрізнятимуться вибором слів для опису внутрішнього досвіду. Так, для візуала характерною буде фраза: «Мені подобається, як *виглядає* твоя теорія», для аудіала – «Мені подобається, як *звучить* твоя теорія», для кінестетика – «Я у *захваті* від твоєї теорії». Якщо викладач правильно ідентифікував тип мислення учня, це допоможе йому розробити такі завдання, які будуть ефективними саме для цього учня і сприятимуть кращому засвоєнню знань.

Так, розпізнавши у студента візуальну модальність (наприклад, виокремивши в його мовленні візуальні предикати: «мені здається», «я помітив», «у мене склалася загальна картина» і т.п.), слід мати на увазі, що цей учень сприймає і запам'ятовує інформацію за допомогою образів, уявних картин, а, отже, спроби привернути його увагу за допомогою звуків, не матимуть успіху. Тому в таких випадках слід подбати про наявність наочних посібників, ілюстрацій, карток та використовувати роздатковий матеріал, а головне, при введенні, наприклад, нового лексичного матеріалу, необхідно продемонструвати написання кожної лексичної одиниці (див. Гордієнко 2015).

Крім того, викладач має враховувати, що учень із переважаючим візуальним типом мислення матиме значні труднощі під час виконання завдань на аудіювання, оскільки в цьому випадку задіяним є лише слуховий канал сприйняття. Для полегшення завдання викладач має забезпечити такого учня хоча б мінімальним зоровим супроводом до запропонованої для сприйняття на слух інформації (таблицею, малюнком, планом тощо).

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що застосування методів і засобів НЛП у процесі викладання іноземних мов дозволяє суттєво розширити інструментарій навчально-методичних прийомів, що сприяє більшій ефективності освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

Андреас, С., Герлінг К., Фолкнер Ч. (2000). *Миссия НЛП. Новейшие американские психотехнологии*. Москва : Институт общегуманитарных исследований.

Біденко, А. І. (2002). Нейролінгвістичне програмування в політичній рекламі. *Наукові записки НАУКМА*. Том 20. Ч. 1. 228–231. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/9137?show=full> (дата звернення: 29.11.21)

Бреславець, Н. О. (2017). Нейролінгвістичне програмування в контексті інтерактивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 58, 34–40. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/19417?show=full> (дата звернення: 29.11.21)

Гордієнко, Н. М. (2015). Застосування принципів нейролінгвістичного програмування у процесі навчання іноземних мов. *Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф., 29 квітня 2015 р., м. Київ*. URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1289> (дата звернення: 29.11.21)

Панина, Т. С., Вавилова, Л. Н. (2006). *Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва : Издательский центр «Академия».

Arthur, C. (2012, May 18). Improving language teaching and learning through Neurolinguistic Programming. *Computer Science*. URL : <https://www.semantic scholar.org/paper/Improving-language-teaching-and-learning-through-Arthur/9f15488615ac2d6b3d8c538cf5bf562d945a8c56> (дата звернення: 29.11.21)

Helm, D. J. (1989). Education: the wagon train to the stars / It's time to jump start learning through N.L.P. *Education*, 110 (2), 54–56.

Revell, J. & Norman, S. (1997). *In your hands: NLP in ELT*. London: Saffire Press. URL : <https://ru.scribd.com/doc/15454697/In-your-hands-NLP-in-ELT-Jane-Revell-and-Susan-Norman-Saffire-Press-1997> (дата звернення: 29.11.21)

Tosey, P., Mathison, J. & Michelli, D. (2005). Mapping transformative learning: the potential of Neurolinguistic Programming *Sage Journal*. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344604270233> (дата звернення: 29.11.21)

Марченко Наталія
старший викладач кафедри іноземної філології,
перекладу та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна

DIE BESONDERHEITEN DER ENTWICKLUNG DES HÖRVERSTEHENS IM DAF-DISTANZUNTERRICHT

Der schnelle Übergang vieler Bildungsprozesse in einem anderen Format verursachte die Notwendigkeit von schnell Anpassung an neue Bedingungen durch den Staat Behörden, Fachministerien und direkt Bildungsinstitutionen. Die Veränderungen an den Hochschulen und Universitäten beziehen sich auf Methoden der Ausbildung, die Bildung von Kompetenzen bei

Studierenden, Organisationen des Lernprozesses, dass die Mehrdeutigkeiten der Reaktion der Teilnehmer im Bildungsprozess verursachte. Das Distanzstudium bietet die Ausbildung und den Erwerb der notwendigen Kenntnisse aus der Ferne von der Schule mit Bildungstechnologien und verschiedene Kommunikationsmittel. Es entstehen sehr viele wichtige Fragen, wie man den Lernprozess erfolgreich organisieren kann.

Erfahrungsgemäß der Corona-Zeit hat das Distanzstudium auch viele Vorteile und Nachteile. Zu den Vorteilen gehören: soziale Gleichberechtigung, Transparenz, Mobilität, Effizienz, Rationalität, Modularität, Zugänglichkeit, Flexibilität, Möglichkeit der Live-Kommunikation, Interaktivität, Kontrolle, Möglichkeit zur Selbstentwicklung und auch Kommunikationsfähigkeit, Klarheit, interaktive Zusammenarbeit, Feedback, unabhängige Arbeit mit dem Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, das Vorhandensein eines positiven emotionalen Hintergrunds (Коваленко 2021, 252).

Die Nachteile sind der Mangel der ausreichenden Internetgeschwindigkeit und die unvollständige Abdeckung von drahtlosen Internetbereichen, die negativen Auswirkungen über den psychologischen Zustand des Mangels an persönlicher Kontakt im Lernprozess, unzureichendes Niveau der Kenntnisse über die Themen des Bildungsprozesses im Bereich der elektronischen Mittel, geringe Chancen Kontrolle über den Grad der Selbständigkeit bei der Durchführung von Aufgaben, Verringerung der Motivation der Schüler, häufige Fälle von unzureichender Maß an Selbstdisziplin und Selbstorganisation. Darum entsteht eine wichtige Frage: Wie kann man das DaF-Distanzstudium im Bereich des Hörverstehens erfolgreich machen?

Dieses Thema ist zurzeit sehr aktuell und braucht viel Forschung.

Matthias Rupp hat in seiner Forschung wichtige Voraussetzungen für den erfolgreichen Distanzunterricht vorgestellt:

- **Gute Planung.** Dafür ist sehr wichtig der Bestand der passenden Lernkonzepte, Anpassung der Lernziele für bestimmten Zielgruppen, Form des Qualifizierungsprozesses, Lernzeit für Virtual Classroom und für die interaktiven Aufgaben, Kenntnisse der Grundlagen des Distanzstudiums, die Entwicklung der Selbstlernkompetenz u a m.

- **Curriculum Design als Grundlage.** Im Mittelpunkt stehen die Fragen: Welche Lern- und Arbeitsformen, welche Methoden und Medien sind für die Kursleitenden und Teilnehmenden umsetzbar? Wie können Sie sicherstellen, dass die Selbstlernphasen mit den virtuellen Kursraumphasen, sogar mit Transferphasen, ideal miteinander vernetzt und optimal aufeinander abgestimmt sind? Wie kann eine kontinuierliche Betreuung sichergestellt werden? Wie sollen Lernerfolgskontrollen aussehen?

- **Vorbereitung und Studienanleitung.** Es geht um die Informierung über die Ziele der Fortbildung, das Curriculum, die Selbstlernphasen, Transferphasen und tutorielle Begleitung. Diese Studienanleitung dokumentiert, wann welche Inhalte wie behandelt und gelernt werden.

- **Präsentation des virtuellen Klassenraums.** Man muss einen klaren Ablauf für das Virtuelle- Klassenraum-Training: mit methodischen Wechseln zwischen Input, Stillarbeit, Anwendung und Ergebnisfeststellung planen.

- **Selbstlernphase mit dem digitalen Lehrwerk.** Matthias Rupp betont, dass in den Selbstlernphasen die interaktiven Übungen elementarer Bestandteil sind. Die Lernenden bearbeiten die interaktiven Aufgaben nach den Präsenztreffen. Auch in dieser Phase bietet es sich an, weitere Selbstlernmaterialien einzubinden wie z. B. Intensivtrainer, Grammatik oder Vokabeltrainings. Es ist wichtig, dass in dieser Phase vornehmlich die kognitiven Fertigkeiten trainiert werden, während die kommunikativen Fertigkeiten v. a. in den Präsenz- und Transferphasen vertieft werden.

- **Anwendung und Transferphase.** Die Präsenzphasen im virtuellen Klassenraum sind immer von begrenzter Dauer, darum kann man für die Anwendungsphase zum Beispiel Sprachtandems mit Muttersprachlern anbieten, damit die Lernenden das Gelernte auch anwenden. In diesen Phasen können Lernende auch Messenger- oder Kommunikationsmedien und andere Netzwerke nutzen (Rupp 2020).

Beim Distanzstudium, bei dem im Unterricht nur in der Zielsprache gesprochen werden sollte, stand die aktive mündliche Sprachbeherrschung im Mittelpunkt. Der Ausspracheschulung wurde daher

große Aufmerksamkeit geschenkt. Für das Üben des Hörverstehens wurden zwar Erkenntnisse der Phonetik und Phonologie berücksichtigt, es wurde jedoch trotzdem nicht bewusst und systematisch geschult: Die Fremdsprache konnten die Lernenden nur durch den Lehrer wahrnehmen, der ein absolutes Sprachmodell im Unterricht vertrat. Die Lehrbücher waren daher weiterhin ohne jegliches Audiomaterial konzipiert. Durch diese Vorgehensweise liefen die Lernenden natürlich Gefahr, keine wirklich korrekte Aussprache zu hören, wenn ihr Lehrer nicht vollkommen akzentfrei sprach. Darum ist es sehr wichtig und bei solchem Lernen ist es möglich deutsche Videos zu benutzen.

Anhänger der Audiolingualen und Audiovisuellen Methoden waren der Meinung, dass Fremdsprachenlernende das Neue leichter und dauerhafter behalten könnten, wenn mehrere Sinnesorgane gleichzeitig an der Wahrnehmung beteiligt seien. Diese Hypothese war von Ergebnissen der Forschungen auf dem Gebiet der Lernpsychologie bestätigt worden, die schon damals gezeigt hatten, dass menschliche Erkenntnisprozesse immer von sinnlich-konkreten Wahrnehmungen ausgehen, wobei der visuellen und der akustischen Wahrnehmung eine besondere Bedeutung zukommt. Oft wird in den neuen ersten Monaten auf den Einsatz des Lehrbuchs verzichtet. Der Phonetik kommt elementare Bedeutung in der Anfangsphase des Spracherwerbs zu. Das Unterrichtsziel ist nach der audiolingualen Methode dann erreicht, wenn man innerhalb eines begrenzten Vokabulars das Lautsystem beherrscht und über die wichtigsten Satzmuster automatisch (wie ein Muttersprachler) verfügt. Lernziel ist nicht Sprachwissen, sondern Sprachkönnen; die Fremdsprache soll in Situationen des Alltags beherrscht werden, Literatur und Kultur zählen nicht zum Lehrstoff (Weining 1995, 250).

Die angebotenen Hörtexte sollen einerseits alltägliche Kommunikationssituationen in der Zielkultur darstellen und berücksichtigen andererseits die kulturellen Besonderheiten der Lernenden. In den Hörtexten wurden in der Regel die beiden Kulturen gegenübergestellt und kommen unterschiedliche Textsorten, verschiedene Redemittel und vielfältige Kommunikationssituationen zum Einsatz. Es wurde darauf geachtet, dass die Themenbereiche für die Lernenden relevant sind und ihren Lernbedürfnissen entsprechen. Das Lernmaterial soll altersgerecht, problemorientiert und berücksichtigt den Kenntnisstand und das Interesse der Lernenden sein.

In den meisten realen Kommunikationssituationen hört man global oder selektiv. Jeder hört zunächst das, was er hören will, was ihn interessiert und vor allem, was ihn anspricht. Darum sollen die Hörübungen so gestaltet werden, dass in erster Linie das globale und das selektive Hören entwickelt wird. In manchen Übungen wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich auf bestimmte Informationen zu konzentrieren.

Die Studie zeigt dass es breite Perspektiven für die Entwicklung des Distanzunterrichts einer Fremdsprache im Bereich des Hörverstehens gibt. So, die Arbeit mit Informationen in der Zukunft wird es ermöglichen die Mittel der automatischen Vorbereitung von Hörtexten und Übungen, die direkt aus dem Internet bezogen wurden, für den Einsatz im Bildungsprozess verwenden.

LITERATUR

Коваленко, А. (2021). Дистанційне навчання іноземної мови з умов пандемії. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : ВД «Гельветика», 35 (3), 250–255.

Rupp, M. (2020). In 7 Schritten zum erfolgreichen Distance Learning. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2020. URL : https://www.klett-sprachen.de/download/24090/W640993_Artikel_Distanzlernen_web.pdf (дата звернення : 28.11.2021)

Weinig, P. (1995). «Sin ze ân als verdrissen»: Deutsch als Fremdsprache – ein Fach und seine Methoden. In: Handwerker, B. (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch, Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen: Gunter Narr, 239–262.

Пазяк Андрій

викладач,

кафедра іноземних мов за професійним спрямуванням

Національний університет харчових технологій

Київ, Україна

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ (BLENDED LEARNING) У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У наш час існує загальноновизнана потреба у зміні підходів до вивчення іноземної мови в вищих навчальних закладах. Це обумовлено передусім суспільно-економічними змінами, неухильним розвитком інформаційних технологій (поява і розвиток платформ для дистанційного навчання, таких як MOODLE, ZOOM та ін.), зміна потреб студентів (потреба у асинхронному навчанні, бажання засвоювати матеріал у власному темпі, що може не співпадати з темпом роботи групи) і насамкінець санітарно-епідеміологічною ситуацією. (О. Кривонос, О. Коротун, 2015; S. Albiadi Waheeb, K. Alshareef Khlood, 2019). Моделі змішаного навчання, пропорційність застосування комп'ютерних технологій і аудиторної роботи, форми і методи роботи, переваги і недоліки цієї моделі навчання потребують детального розгляду.

Проблеми змішаного навчання викликають широкий інтерес серед вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, А. В. Логінова детально розглядає основні переваги і недоліки змішаного навчання та проблеми, які можуть з ним пов'язані (Логінова 2015). Серед інших зарубіжних дослідників виділяються Waheeb S. Albisdi, Khlood K. Alshareef, які детально аналізують літературу, присвячену цьому питанню, В. Guzer, Н. Caner, С. Dziuban, R. Garrett, R. Garrison, Н. Kanuka. Серед українських дослідників цією проблемою займалися Є. В. Бутенкова, Л. В. Десятова, М. Г. Євдокимова, Ю. І. Капустіна, О. В. Львова, М. Н. Мохова, А. Л. Назаренко. Особливу увагу розгляду цього питання приділяє О. І. Безлюдний (змішане навчання у закладах вищої освіти), Н. М. Тимощук (застосування моделі в немовному ЗВО). В їх дослідженнях висновки були зроблені на основі спостережень за результатами застосування змішаного навчання в групах з різним рівнем володіння мовою та різних курсів, були враховані відгуки і побажання самих студентів.

Метою даної розвідки є розгляд переваг і недоліків дистанційної системи навчання і змішаного навчання як її різновиду і можливостей її застосування в сучасних умовах навчання. Об'єктом дослідження є процес викладання іноземних мов в сучасних закладах вищої освіти, проблеми і труднощі, пов'язані із стрімкою трансформацією вищої освіти і активним використанням засобів дистанційної освіти.

Як зазначає Н. М. Тимощук (Тимощук 2019), змішане навчання називають освітою третього покоління.

Перше покоління – під час аудиторних занять викладач використовував радіо та телевізійні передачі в режимі прямої трансляції. Друге покоління – це застосування простих інформаційних технологій: навчання за допомогою комп'ютерів і використання елементарних інтернет технологій. Третє покоління – це навчання в аудиторіях, під час якого використовуються різні інформаційні технології (Тимощук 2019, 217).

А. Фандєєва (Фандєєва 2017, 5) зазначає, що «за своєю суттю змішане навчання – це поєднання традиційної класно-урочної системи та сучасної цифрової освіти».

З вищесказаного випливає, що ознаками змішаного навчання є:

- змішане навчання відноситься до формального навчання в рамках діяльності освітніх установ;
- це цілеспрямований процес здобуття знань, умінь та навичок у рамках певних навчальних дисциплін, частина якого реалізується у віддаленому режимі;
- під час вивчення навчальної дисципліни використовуються ІКТ та ТЗО (ПК, мобільні телефони, планшети, проектори тощо);

– ІКТ використовуються не тільки для зберігання і доставки навчального матеріалу, але й для реалізації контрольних заходів, організації навчальної взаємодії (консультацій, обговорення);

– має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання. (Бугайчук 2016, 4).

Таким чином, під терміном «змішане навчання» ми розуміємо такий підхід, коли частина матеріалу вивчається в групі (оф-лайн) під керівництвом викладача, а інша частина засвоюється студентом самостійно за допомогою засобів дистанційного навчання (он-лайн). Як зазначає науковець А. В. Логінова.(2015), змішане навчання являє собою «значний відхід від будь-якого з підходів. Воно являє собою фундаментальне переосмислення і реорганізацію динаміки викладання і навчання, починаючи з різних контекстуальних потреб і непередбачених обставин» (Логінова 2015, 809).

Вважаємо ЗН особливо ефективним у вивченні іноземних мов, оскільки воно охоплює живе спілкування, онлайн читання, перегляд роликів, візуальне «заучування» слів, допомагає студентам організувати та планувати роботу самостійно, незалежно отримувати та аналізувати знання, шукати та відбирати інформацію, приймати рішення, формувати навички презентації проєктів, займатись самоосвітою. Завдання викладача полягає у створенні курсу і розподіленні навчального матеріалу на такий, який необхідно опрацювати на практичних заняттях, самостійно, на індивідуальних заняттях, під час роботи в групах. (Безлюдний О.І., Безлюдна В.В., Щербань І.Ю. & Комар О.С. 2019, 89).

Таким чином, перевагами змішаного навчання є:

- можливість використання індивідуального підходу до навчання (навчати, враховуючи інтереси та потреби кожного студента, а не всієї групи в цілому);
- можливість для студента отримувати і засвоювати матеріал в зручній для нього час і в зручному для нього самому темпі, не орієнтуючись на товаришів по групі і не порівнюючи себе з ними, що значно знижує психологічну напругу під час навчання і дає більше можливостей суміщати навчання з роботою;
- переміщення фокусу заняття з викладача на студента (дати змогу студенту впливати на хід заняття, обирати більш придатні форми роботи);
- можливість для викладача змінити пост-радянські моделі, побудовані на пасивному сприйнятті матеріалу студентами (teacher-centered approach) до спрямованих на активне засвоєння і самостійне використання матеріалу (student-centered approach);

У підсумку, слід зазначити, що сучасна освіта вимагає не просто механічної передачі знань від викладача до студента, а потім їх формальної перевірки, а перш за все формування навичок самостійного здобування знань, не просто пасивного сприйняття інформації, а й активної її обробки з подальшим використанням для вирішення практичних завдань, наближених до реального життя. Крім того, важливе врахування індивідуальних особливостей і потреб студента на противагу традиційному груповому підходу. Змішане навчання дозволяє значно змінити загальний підхід до вивчення іноземних мов на краще, покращити якість освіти і наблизити її до європейських стандартів.

ЛІТЕРАТУРА

Безлюдний, О. І., Безлюдна, В. В., Щербань, І. Ю., & Комар, О. С. (2019). Досвід використання змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 73, 35, 86–100. URL : https://www.researchgate.net/publication/336951520_DOSVID_VIKORISTANNA_ZMISANOGO_NAVCANNA_NA_ZANATTAH_Z_ANGLIJSKOI_MOVI_U_ZAKLADAH_VISOI_PEDAGOGICNOI_OSIVITI (дата звернення 08.11.2021)

Бугайчук, К. Л. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Т. 54, 4, 1–18. URL :

https://www.researchgate.net/publication/331467726_ZMISANE_NAVCANNA_TEORETICNIJ_ANALIZ_TA_STRATEGIA_VPROVADZENNA_V_OSVITNIJ_PROCES (дата звернення 08.11.2021)

Кривонос, О., Коротун, О. (2015). Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 8 (2), 19–23. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf> (дата звернення 08.11.2021)

Логинова, А. В. (2015). Смешанное обучение : преимущества, ограничения и опасения. *Молодой учёный*, 7, 809–811. URL : <https://moluch.ru/archive/87/16877/> (дата звернення 08.11.2021)

Тимошук, Н. М. (2019). Застосування моделі blended learning під час викладання іноземної мови в немовному (аграрному) ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 62, 2, 216–220. URL : http://pedagogyjournal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/45.pdf (дата звернення 08.11.2021)

Фандеєва, А. Є. (2017). Змішане навчання як технологія змін і трансформації. *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*, 2 (32) 4–9. URL : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=NarOsv_2017_2_3 (дата звернення 08.11.2021)

Waheeb, S. Albiadi, Khlood, K. Alshareef. (2019). Blended Learning in English Teaching and learning: A Review of the Current Literature. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (2), 232–238. URL : <https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol10/02/03.pdf> (retrieved 26.11.2021)

Полуніна Марина

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Науковий керівник: Сердюк Наталія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: КРАЩІ ПРАКТИКИ, ІННОВАЦІЇ, ЕФЕКТИВНІСТЬ

Що досить часто об'єднує різні вікові групи у вивченні іноземної мови? Звісно, це цифрові технології, які на сьогодні активно використовуються здобувачами різних вікових категорій під час навчання іноземної мови, є ефективними та прогресивними.

Сьогодні використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов стало дуже важливим. Нестабільна ситуація у світі, у зв'язку з останніми подіями, показала, що саме на це треба звернути нашу увагу, оскільки тепер учителі мають бути більш креативними, а учні – більш незалежними. Цифрові технології допоможуть досягти хороших навчальних результатів двома основними способами: розв'язуванням певних задач і переключенням уваги зі збереження знань і підтримки концентрації учнів. Ці методи слід досліджувати у їх взаємозв'язку як з учнем, так і з вчителем з метою виявлення їх значення та впливу в освітньому середовищі.

Іноземна мова – це навчальний предмет, який створює особливі умови для здобувачів освіти, що визначає рівні різних цифрових засобів навчання для нових завдань викладання іноземної мови. Цифрові технології – це інтерактивні системи, що працюють одночасно з

анімаційною комп'ютерною графікою, звуком, відеокадрами, текстами та зображеннями. На користувача здійснюється безпосередній вплив через різноманітні інформаційні програми, курси та інструменти, де він відіграє активну роль, самостійно отримуючи додаткові знання тощо.

Мультимедійний урок – це виховний урок із використанням цифрових технологій, різноманітних програм і технічних засобів для ефективного впливу на учня. Він вимагає найкращих інструментів і пристроїв, програмне забезпечення найвищої якості.

Мультимедійні презентації є наступним ефективним методом навчання, що впроваджується в навчально-виховний процес, основними компонентами якого є комп'ютер і проектор. Презентації можна проводити як синхронно, так і асинхронно, тобто попередньо записувати. Вони яскраво демонструють рівень знань і технічних навичок, творчі підходи обох сторін: учителя та учня. Звичайно, від багатьох факторів залежить те, яким чином презентації будуть включені в урок: рівень знань учнів, технічні можливості в класі, зміст уроку та його цілі. Методи презентації залежать від цілей, таких як: вивчення нового матеріалу; закріплення нової теми; перевірка домашнього завдання.

Одним з найефективніших і найпопулярніших підходів до вивчення іноземної мови є змішане навчання (з англ. *blended learning*), що собою представляє поєднання можливостей ресурсів Інтернету та класичних засобів, форм і прийомів у навчанні. На сьогодні такий підхід використовується не тільки у навчанні учнів ЗЗСО та студентів ЗВО, а й у процесі корпоративного навчання дорослих.

Серед очевидних переваг змішаного навчання виділяють такі:

- результативність, оскільки підсилення мотивації та використання різноманітних технік сприяє кращому, ефективному засвоєнню інформації, яка є необхідною та важливою для учнів/студентів;

- швидкий зворотній зв'язок як для педагога, так і здобувача, який може швидко побачити чи ефективною є його діяльність, чи її потрібно вдосконалити;

- регулярність, адже завдяки інструментам змішаного навчання, учень/студент має змогу неперервно перебувати у процесі вивчення мови;

- самостійність учня, бо зважаючи на використання онлайн-формату, учень сам контролює час, місце і регулярність опанування матеріалу.

Розглянемо як приклад цифрову платформу *MyEnglishLab*, яка є своєрідною лабораторією різноманітних засобів та інструментів для вивчення англійської, новітньою онлайн-платформою, розробленою компанією «Pearson» для вивчення цієї мови у всьому світі. Мета *MyEnglishLab* – мотивувати та зацікавлювати молодь у вивченні мови, а для педагога – ефективно організувати роботу і контроль самостійної роботи учнів/студентів.

Які переваги у вивченні англійської дає *MyEnglishLab*? Насамперед це системність, яка просто необхідна при вивченні англійської мови. Якщо в одного учня/студента складнощі у сприйнятті мови на слух, а в іншого проблеми з фонетичною складовою мови, очевидно, що акценти мають бути індивідуальні та розставлені відповідним чином.

MyEnglishLab пропонує широкий вибір курсів для будь-якого віку та рівнів володіння англійською мовою: курси загальної англійської; курси з бізнес-англійської; курси для підготовки до іспитів (як міжнародних, так і державних). При цьому всі учасники підключаються до одного абонентського кабінету, таким чином, переходячи в один і той же онлайн простір, доступний у будь-який час дня та ночі з будь-якого пристрою, що має доступ в Інтернеті. У особистому кабінеті Ви можете листуватися з викладачем, та скористатися своїм шансом дізнатися про те, що Ви давно хотіли, але в силу різних причин не могли запитати.

Ще одна не менш цікава та корисна платформа – це *Google Classroom*. Безкоштовний вебсервіс, створений Google для навчальних закладів з метою спрощення створення, поширення і класифікації завдань безпаперовим шляхом. Основна мета сервісу – прискорити процес поширення файлів між педагогами та здобувачами освіти. Може використовуватися вчителями та учнями у школах, або у закладах вищої освіти викладачами та студентами. Здобувачі освіти (в сервісі всі їх види об'єднані під назвою «студенти») можуть

бути запрошені в клас через базу навчального закладу, за допомогою приватного коду, який потім може бути доданий в користувацький інтерфейс здобувача, або автоматично імпортуватися зі шкільного сайту. Кожен клас, створений за допомогою *Google Classroom*, створює окрему папку на Google диску педагога (в сервісі всі їх види об'єднані під назвою «викладачі»), куди здобувач може подати роботу для оцінки (Wikipedia).

Google Classroom також має ряд своїх переваг, а саме: вчителі можуть створювати віртуальний клас чи класи, додавати теми/підтеми та уроки/заняття/завдання/запитання учням, та прикріплювати тести чи посилання, а також можуть виставляти бал за кожну вправу, встановлювати час, який виділяється на її виконання, тощо. Особливої актуальності ця платформа набула в період карантину, коли всі навчальні заходи знаходились на дистанційному навчанні, але ефективним буде використання її і під час змішаного навчання.

Проте, слід пам'ятати, що діяльність у цифровому просторі ніколи не зможе у повному обсязі замінити педагогічну взаємодію у процесі вивчення іноземної мови. У сучасному світі розумне використання технологій може значно покращити освіту. Дистанційне та змішане навчання мають багато переваг, але головними завжди будуть стосунки вчитель-учень, тому що саме між ними відбувається процес навчання. Інноваційні цифрові технології можуть бути дуже ефективним інструментом, наприклад вищезазначені популярні онлайн платформи *MyEnglishLab* та *Google Classroom*, водночас вони не мають на меті повністю замінити вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

- Courville, K. (2011). *Technology and its use in Education: Present Roles and Future Prospects*. Retrieved November, 24, 2021, from URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520220.pdf>
- Google Classroom. Wikipedia. Retrieved November, 24, 2021, from URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom
- Google for Education (2021). Retrieved November, 24, 2021, from URL: [Privacy & Security | Google for Education](#)
- MyEnglishLab (2021). Retrieved November, 24, 2021, from URL: <https://www.pearson.com/english/digital-tools/myenglishlab.html>

Прісовська Галина

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри лінгводидактики

Навчально-наукового інституту підготовки іноземних громадян

Державний університет «Одеська політехніка»

Одеса, Україна

Іванова Олена

старший викладач кафедри лінгводидактики

Навчально-наукового інституту підготовки іноземних громадян

Державний університет «Одеська політехніка»

Одеса, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ GOOGLE В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Актуальність застосування нових інформаційних технологій як інструментарію в дистанційній освіті полягає в тому, що дані технології використовуються для вирішення як окремих, так і загальних педагогічних завдань, дозволяють розкрити якісно нові можливості для навчання, а також сприяють формуванню навичок самостійної навчальної діяльності студентів-іноземців.

Вибираючи оптимальну навчальну дистанційну платформу для іноземних студентів, ми виявили, що процес переведення наявної інформації у цифровий формат є недостатнім – необхідно адаптувати традиційні методи її передачі, а також кардинально переосмислити педагогічну парадигму.

Дослідження переваг хмарних Google сервісів показали можливість якісного використання єдиної системи, яка поєднує ресурси різних апаратних платформ, а також операційних систем у єдине ціле та надає студентам доступ до хмарних сервісів через глобальну мережу Інтернет, що кардинально підвищує ефективність навчання.

Web 2.0 – це невід’ємний помічник для реалізації нового стандарту навчання. Це ті можливості, які необхідні для організації самостійної роботи студентів, що виконується в рамках навчального процесу під керівництвом та контролем викладача (Філат 2021).

Нижче наведено досвід упровадження онлайн-технологій дистанційного навчання української мови як іноземної в Державному університеті «Одеська політехніка» в Навчально-науковому інституті підготовки іноземних громадян. При навчанні української мови як іноземної особливого значення набуває сучасний професійний програмно-інформаційний супровід освітнього процесу. Для вирішення цього завдання університет «Одеська політехніка» уклав договір із корпорацією Google на використання середовища Google Workspace for Education. Хмарні сервіси Google є загальнодоступними та універсальними для роботи в освітньому середовищі. Відсутність витрат, пов’язаних із встановленням, оновленням та підтримкою працездатності обладнання та програмного забезпечення, що працює на ньому, значно полегшує навчальний процес, крім того, нема потреби в оновленнях програми та відповідного практикуму, оскільки сервіс надає лише актуальні версії конфігурацій.

Для цього було проведено низку досліджень, таких як:

1. Вивчення різних форматів дистанційного навчання;
2. Опис освітніх платформ та інтернет-ресурсів, які підходять для занять із вивчення української як іноземної;
3. Аналіз проблем, що ставить перед викладачами дистанційне навчання;
4. Відстеження ставлення студентів до дистанційного навчання загалом та до результатів їх навчання зокрема.

Короткий огляд хмарних сервісів від компанії Google, що використовуються викладачами кафедри лінгводидактики, а також аналіз їх можливостей. Хмарними технологіями Google для освітніх закладів є Google Workspace for Education. Ця платформа постійно вдосконалюється та надає безліч додатків і сервісів, доступ до яких можливий у вікні будь-якого браузера за наявності підключення до Інтернету.

Найчастіше використовуються такі хмарні сервіси Google: Google Classroom – основний інструмент, за допомогою якого видаються, здаються та перевіряються домашні завдання; Google Meet – сервіс, що дає змогу проводити онлайн-заняття зі студентами. Google Meet має коректні, автоматично визначені налаштування доступу для викладачів та студентів; Google Docs – онлайн-документи, що дає змогу у реальному часі коментувати роботи студентів або групи; Google Sheets та Google Presentation – онлайн-таблиці (використовуються для ведення онлайн-журналів) та онлайн-презентації, що мають аналогічні функції з онлайн-документами; Google Forms – сервіс, призначений для проведення онлайн-опитувань та тестування результатів навчання; Google JamBoard – онлайн інтерактивна дошка, що розширює можливості взаємодії «студент-викладач», з активним зворотним зв’язком; Google Sites – сервіс, що дає змогу викладачеві створити власний навчальний сайт, наповнений навчальними та методичними матеріалами без знань програмування; Google Keep – сервіс, що надає можливість створити дошку оголошень для студентів; Google Calendar – онлайн-календар, дає можливість фіксувати розклад проведення онлайн-занять з автоматичним оповіщенням для студентів та термінами здачі завдань; Google Translate – онлайн-перекладач, допомагає іноземним студентам швидше адаптуватися в іншомовному середовищі, YouTube – відеохостинг, який широко використовується під час проведення онлайн-занять, а також для проведення відеолекцій.

Google Workspace for Education має стійку систему безпеки та рівень надійності, дуже простий у використанні та адмініструванні (Іванова, Прісовська 2021).

Основні проблеми, пов'язані з використанням дистанційного навчання. Університетські викладачі, що були вимушені перейти в «цифровий світ» дистанційного навчання, одразу зіткнулися з низкою технологічних та дидактичних проблем. Технологічна проблема полягає в цифровій компетентності щодо опанування функціональних можливостей пристроїв, що потребує зміну навичок викладання. Дидактична – в очевидній неможливості автоматичного перенесення традиційних методів навчання та навчального матеріалу у межі дистанційного навчання. Це спричинило гостру потребу в навчанні викладачів, організації навчальних семінарів, темою яких став алгоритм використання цифрових ресурсів, а також способи переформатування шаблону занять з аудиторного у дистанційний режим.

Дисципліна «Українська мова як іноземна», як і всі мовні дисципліни, має на меті опанування студентів як лінгвістичними, так і мовленнєвими, комунікативними компетенціями у різноманітних сферах життя: від побутової до академічної та професійної.

Зважаючи на рівень володіння мовою (нульовий або елементарний) та багатовимірність завдань, що стоять перед іноземцями на початковому етапі навчання мови, викладач стоїть перед неможливістю простої проєкції традиційного уроку безпосередньо на дистанційний формат (Висотченко 2021).

Дослідження показують, що ефективно дистанційне навчання іноземної мови має ґрунтуватися на відмінно організованому віртуальному мовному середовищі. Останнє вимагає від викладача великих трудовитрат, особливо на перших етапах створення курсу (Адамова 2012; Вишнівський 2014; Ільченко 2021; Рудоман 2021).

Дистанційне навчання не лише змінило зміст та технології проведення традиційного заняття з української мови як іноземної, а й кардинально змінило способи та форми контролю досягнень іноземних студентів. Сучасні технології полегшують це завдання роблячи його автоматичним, наприклад, платформи OnlineTestPad (Іванова, Прісовська 2019) і LearningApps (Іванова 2019), автоматично фіксуються оцінки у додатку Classroom.

Звичайно, як і у всіх системах навчання, у хмарних сервісах теж є свої недоліки. Їх усуненню у межах дистанційного навчання сприятиме:

- Надання студентам можливості подати свої знання не тільки письмово, а й усно (наприклад, на вебінарах);
- Розв'язання проблеми аутентифікації користувачів під час перевірки знань;
- Наявність відповідного технічного обладнання для використання відео- та аудіофайлів;
- Розробка методів поступового ускладнення дистанційних курсів із використанням останніх досягнень інформаційних та телекомунікаційних технологій;
- Постійний зворотний зв'язок між викладачем та студентом;
- Підвищення рівня комп'ютерної грамотності студентів;
- Моральна підтримка та матеріальне стимулювання віддаленої діяльності викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

Адамова, І., Головачук, Т. (2012). Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми.

Висотченко, С., Малиновська, І. (2021). Особливості викладання іноземних мов в умовах дистанційного навчання.

Вишнівський, В. В., Гніденко, М. П., Гайдур, Г. І., Ільїн, О. О. (2014). Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів.

Іванова, Е. В., Прісовская, Г. Е. (2021) Использование Google-сервисов при обучении учащихся начального этапа русскому языку как иностранному. *Русистика и современность* (6), 311-318.

Иванова, Е. В. (2019). Использование интернет-сервиса LearningApps при обучении русскому и украинскому языкам как иностранным на начальном этапе. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття* : матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції, 195–199.

Иванова, О. В., Прісовська, Г. Є. (2019). Контроль знань іноземних студентів з мови (елементарний рівень) за допомогою тестування на сайті Online Test Pad. *Мова* (32), 80-88.

Ільченко, В. І., Пікуль, К. В., Сизова, Л. М., Дуднікова, А. М., Жаріна, К. М., Жарін, В. М. (2021). Переваги й недоліки дистанційного навчання.

Рудоман, О. А., Якимчук, Ю. В. (2021). Дистанційне навчання: проблеми та перспективи викладання іноземної мови студентам ЗВО.

Філат, Т. В., Сидора, М. Ю., Запорожець, О. С., Сербіненко, Л. М. (2021). Дистанційне навчання української мови: проблеми та шляхи їх вирішення.

Філат, Т. В., Сидора, М. Ю., Запорожець, О. С., Сербіненко, Л. М. (2021). Особливості та проблеми викладання мови в умовах дистанційного навчання.

Форостюк, І. В. (2021). Викладання іноземної мови у вищій школі в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Рогознікова Діана

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: Козубай Інна

старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

Дніпро, Україна

РОЛЬ АУДІЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі знання та вміння вільно говорити англійською мовою вже не є чимось особливим. Якісна освіта є неможливою без підвищення рівня викладання іноземних мов, оскільки володіння ними є неодмінним критерієм інтеграції України в Європейське та світове співтовариство. Одним з найважливіших видів мовленевої діяльності є аудіювання. Сучасні мовознавці розглядають аудіювання як один із засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Саме завдяки аудіюванню більшість студентів, які вивчають іноземну мову, можуть краще розуміти та сприймати іноземні мови на слух.

Неможливо автоматизувати повністю таке вміння, як аудіювання. Це можливо лише частково – на рівні впізнавання фонем, слів і граматичних конструкцій. Аудіювання, як окремий вид мовленевої діяльності, забезпечує когнітивне сприйняття та розуміння усного мовлення. Аудіювання є основою комунікації в багатьох школах і вищих навчальних закладах. Його не слід змішувати зі слуханням. Слухання – це передусім акустичне сприймання звукового потоку, тоді як аудіювання включає процес одночасного сприйняття та розуміння усного говоріння. У вищих закладах освіти студенти слухають текст та роблять потім завдання, щоб узагальнити знання за прослуханим матеріалом. Важливою когнітивно-психологічною особливістю аудіювання є одноразовість, неповторність цього процесу в природних умовах спілкування. Аудіювання дає можливість розширювати вміння правильного говоріння англійською мовою, активувати та збагачувати лексичний склад та його граматичні особливості. Таким чином, здійснюється покращення розуміння структур різного типу, а саме стверджувальних, питальних і заперечних. Очевидно, що аудіювання, як вид мовленевої діяльності, відіграє важливу роль в реалізації освітніх і виховних завдань, виступає ефективним засобом вивчення іноземної мови у вищих закладах освіти. Важливим є відокремлення різних видів аудіювання, як видів мовленевої діяльності (Дубровская 1990, 114).

Розрізняють комунікативне аудіювання та навчальне аудіювання. Під час навчального аудіювання у студентів формуються навички розпізнавання лексико-граматичного матеріалу та вміння розуміти і оцінювати прослуханий матеріал. Комунікативне аудіювання є складним мовленнєвим вмінням сприймати іноземну мову на слух, повторюючи її неодноразово. Такий вид аудіювання є більш складним, адже потрібно вміти розуміти всі слова, їхні граматичні особливості та вміти відтворити стисло на письмі. Аудіювання – це вид розумової діяльності, яка здійснюється на природних здібностях людини, покращується в процесі її розвитку та дає їй можливість сприймати інформацію в акустичному коді, зберігати її в пам'яті (чи на письмі). Навчальне аудіювання – вид прослуховування тексту, який дає змогу студентам початківцям зрозуміти, що таке аудіювання, вміти прослухати всі слова та зрозуміти суть почутого тексту (Миловидова 1980, 71).

Головним завданням дисципліни «Іноземна мова» є формування перекладацької компетентності, тобто розвитку умінь та навичок сприйняття інформації з тексту однією мовою з її подальшою адекватною передачею іншою мовою. Метою аудіювання є обмін думками, отримання нової інформації шляхом усвідомленого зв'язного мовленнєвого повідомлення (те, що студенти зрозуміли під час прослуховування). Формування умінь аудіювання є обов'язковим засобом професійного спілкування. Завдяки аудіюванню відбувається підвищення здібностей студентів, а надалі випускників вищих закладів освіти до іншомовного спілкування як у професійній, так і в побутовій сферах. Завдяки аудіюванню іде підвищення, як і студентів, так і науковців (Кандзюба 2015, 27).

Отже, аудіювання на заняттях іноземної мови допомагає зробити її вивчення для студентів більш цікавим, закріпити їхні уміння і навички в даному виді мовленнєвої діяльності, сприяє тренуванню слухової пам'яті. Для досягнення бажаних результатів у навчанні аудіюванню потрібно застосовувати як спеціальні, так і неспеціальні мовні вправи разом із підготовчими мовними вправами. Забезпечення успішного процесу комунікації, розвиток уміння студентів спілкуватися іноземною мовою не є можливим без успішного оволодіння аудіюванням.

ЛІТЕРАТУРА

- Дубровская, С. В. (1990). Система упражнений по развитию навыков аудирования на иностранном, 113–119. Пермь.
 Миловидова, Р. В. (1980). Аудирование как один из видов речевой деятельности, 69–72.
 Кандзюба, Л. І. (2015). Мотивація – запорука успіху вивчення іноземної мови, 25–30.

Розульська Оксана
 доктор педагогічних наук,
 доцент кафедри іншомовної освіти
 та міжкультурної комунікації
 Хмельницький національний університет
 Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Іноземна мова – це дисципліна, яка передбачає використання різноманітних технічних засобів навчання, переважно для створення штучного мовного середовища через відсутність природного. Тому не дивно, що у викладанні іноземної мови нові можливості, які пропонують мультимедійні технології, знайшли найрізноманітніше застосування. Нині в узагальненому вигляді можна виділити три основні шляхи використання мультимедійних технологій у навчанні іноземних мов: використання вже готових програмних засобів з вивчення іноземної

мови, що представлені, переважно на компакт-дисках; застосування програмних продуктів, що створюються безпосередньо викладачами в різних середовищах візуального проектування; використання ресурсів мережі Інтернет.

Мультимедійні технології є універсальними, оскільки можуть використовуватися на різних етапах заняття з іноземної мови: під час мотивації перед вивченням нового матеріалу; у поясненні нового матеріалу; під час закріплення й узагальнення знань; для контролю знань; рефлексії. Використання мультимедійних технологій на занятті залежить, звичайно, від змісту заняття і від мети, яку ставить викладач. Тим не менш, практика дозволяє виокремити деякі загальні, найбільш ефективні прийоми застосування таких технологій (Пищик 2013):

1. При вивченні нового матеріалу. Мультимедійні технології дозволяють ілюструвати новий матеріал різноманітними наочними і більш пізнавальними засобами: граматичний (відпрацювання граматичних явищ завдяки зворотному зв'язку між практичним та теоретичним матеріалом, а також візуалізації граматичних довідників, таблиць, наявності пояснювальних мікродіалогів, які призначені для вирішення й закріплення певних граматичних правил і конструкцій; виконання тестів у режимі online); лексичний (введення лексичного матеріалу; закріплення нових мовних одиниць; контроль рівня засвоєння лексики); навчання аудіювання на основі аутентичних звукових текстів, пісень, кіно-епізодів (можливість прослуховування різних за складністю фонограм (інколи в поєднанні з відео) з наступним контролем розуміння почутого); відпрацювання вимови (прослуховування оригінального аудіофрагмента (діалогу, тексту) з опорою на текст або без неї, та з його наступним відтворенням фразами через мікрофон, записом і порівнянням зі зразком); формувати навички й уміння читання, використовуючи безпосередньо матеріали інтернет-мережі різного рівня складності; вдосконалювати вміння писемного мовлення, поповнювати свій словарний запас (як активний, так і пасивний) лексикою сучасної іноземної мови, яка відображує певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства; збагачувати студентів культурологічними знаннями, які включають в себе мовленнєвий етикет, особливості поведінки різних народів в умовах спілкування, особливостей культури та традицій країни, мова якої вивчається; формувати стійку мотивацію пізнавальної діяльності на уроках; формувати навички глобального мислення прививати потребу у використанні іноземної мови з метою справжнього спілкування.

2. Для тренування, перевірки знань, рефлексії. Для тренування – інтерактивні аркуші, вправи, флеш-картки, кросворди, онлайн-вікторини, навчальні ігри, які включають в себе широкий спектр мультимедійних елементів, таких як відео, зображення, текст тощо. Що стосується комп'ютерного тестування, воно є надзвичайно поширеним і популярним, оскільки дозволяє швидко визначити рівень знань студентів, прискорити обробку отриманої інформації, охопити великі за обсягом масиви вивченого матеріалу. Сучасні навчальні платформи дозволяють викладачам створювати тести використовуючи необмежену кількість запитань і відповідей (множинний вибір, текстова та числова відповідь, упорядкування, встановлення відповідності, можливість формування запитань з варіантами відповідей, з використанням зображень, аудіо- та відеофрагментів). Викладачі мають можливість встановлювати час виконання завдань, передивлятися результати оцінювання, аналізувати статистику та мають можливість отримати звіт про те, як студенти пройшли завдання. Необхідно відзначити, що комп'ютер знімає такий негативний психологічний чинник, як «страх». Під час традиційних аудиторних занять різні чинники (дефекти вимови, страх припуститися помилки, невміння вголос формулювати свої думки тощо) не дозволяють багатьом студентам показати свої реальні знання. Залишаючись «наодинці» з екраном комп'ютера, студент, як правило, не чуває скутості і намагається виявити максимум своїх знань.

3. Для поглиблення знань, як додатковий матеріал до уроків, а саме: мультимедійні презентації, навчальні відеоматеріали, таблиці та схеми, ментальні карти, мультимедійні ігри навчальної спрямованості, електронні підручники, робочі зошити з Multi-ROM, електронні листи, освітні веб-сайти, мультимедійні навчальні програми з іноземної мови тощо. Поєднання графіки, анімації, фото, відео та звуку в інтерактивному режимі навчання, активізує роботу всіх

сенсорних каналів та створює інтегроване інформаційне середовище, в якому відкриваються нові можливості для навчання іноземної мови.

4. Для комунікації між учасниками – блоги, онлайн конференції, електронна пошта, платформа обміну відеороликами (для завантаження відеовідповідей, коментування, дискутування).

Слід зазначити, що застосування мультимедійних технологій у навчанні іноземної мови сприяє розвитку у студентів наочно-образного мислення; на етапі подання навчального матеріалу стимулює увагу (мимовільну та довільну); сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності; дає змогу пов'язати теоретичні питання з практикою; створює можливості для моделювання процесів і явищ; дає змогу у найбільш доступній формі систематизувати і класифікувати явища, що вивчаються, із застосуванням схем, таблиць, карт пам'яті, форматowanego тексту тощо; сприяє формуванню мотивації студентів до навчання; дає змогу досить швидко і просто оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу (Петкова 2010).

Обґрунтовуючи доцільність використання мультимедійних технологій у навчанні іноземних мов, вважаємо за необхідне зупинитися на певних недоліках, що виникають при використанні мультимедійних технологій, знання яких, допоможе викладачам зробити процес навчання максимально ефективним. До негативних аспектів застосування мультимедійних технологій можна віднести:

1. Самостійне навчання. На жаль, не всі студенти здатні скористатися тією свободою, яку надають комп'ютерні матеріали.

2. Розсіювання уваги. Часто заплутані та складні способи подання інформації можуть стати причиною несприйняття студентами матеріалу. До того ж, нелінійна структура мультимедійної інформації піддає користувача «спокусі» слідувати за запропонованими посиланнями, що при невмілому використанні може спричинити відхилення від теми.

3. Відсутність зворотнього зв'язку. Як правило, зворотний зв'язок обмежується контролем відповідей на рівні «правильно-неправильно», і не підтримує можливості динамічного вибору різних стратегій навчання, не надає подальших пояснень з приводу вірної або помилкової відповіді.

4. Складність створення навчальних матеріалів. Створення аудіо, відео, графіки і інших елементів мультимедіа набагато складніше, ніж написання традиційного тексту.

5. Часоємність. Самостійне створення методичного забезпечення з використанням мультимедійних технологій вимагає багато часу.

6. Складнощі налаштувань і використання програмного й апаратного забезпечення. Для забезпечення ефективного педагогічного використання матеріалів створених за допомогою мультимедіа програмне і апаратне забезпечення має бути належним чином налаштоване. При цьому такі технології висувають вищі вимоги до якості та ресурсного складу використовуваних засобів інформаційних і комунікаційних технологій в порівнянні з простими засобами редагування і візуалізації текстів.

7. Проблеми доступу до мережі Internet. Недостатньо швидкий канал зв'язку означає низьку якість звуку, зображення, відео й інших мультимедіа-джерел інформації, що може негативно позначитися на якості навчального процесу (Пінчук 2007). Відтак, мультимедійні технології не можуть замінити викладача, але вони можуть удосконалити й урізноманітнити його діяльність. Незважаючи на певні недоліки, головною перевагою мультимедійних технологій є можливість створення мовного середовища, що так важливо для опанування іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

Петкова, М. І. (2010). Формування інноваційного середовища під час навчання іноземним мовам. *Збірник наукових праць*, Донецьк, 24–26.

Пищик, О. В. (2013). Методика використання мультимедіа-технологій на уроці. *Класному керівнику. Усе для роботи*, 2(50), 61–70.

Пінчук, О. (2007). Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект. *Нові технології навчання*, 46, 55–58.

Савчук Валерій
 викладач кафедри іноземної філології,
 перекладу та методики навчання
 Університет Григорія Сковороди в Переяславі
 Переяслав, Україна

DIE ENTWICKLUNG DER GRAMMATISCHEN KOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AUF DISTANZ

Die gesellschaftlichen Anpassungen an die neuen Herausforderungen stimulierten den raschen Übergang zur Distanzarbeit. Der Bereich der Ausbildung sollte sich als einer der ersten an den Auswirkungen der modernen Zeit anpassen und reagierte auf die bestehenden Beschränkungen mit dem Distanzunterricht, aktivierte die Anwendung von verschiedenen innovativen Ansätzen und Methoden. Die Praxis des Fernstudiums zeigt, dass für einen erfolgreichen Lernprozess und Qualität des Erlernens einer Fremdsprache ist es sehr effektiv Online-Unterricht durchzuführen. Die wichtigsten Aktivitäten, die für diesen Typ verwendet werden, sind den typischen Klassenaktivitäten ähnlich. Und natürlich entsteht die wichtige und aktuelle Frage, welche neue Unterrichtsmethoden und Hilfsmittel zu benutzen.

Das Thema dieser Arbeit ist die Analyse der neuen Unterrichtsmethoden, die für die Fremdsprache, konkret für die Entwicklung der grammatischen Kompetenz im Distanzunterricht, geeignet sind. Die Arbeit beschreibt diese Methoden, vergleicht sie und hält ihre Vorteile und Nachteile fest.

Nach gründlicher Forschung haben wir die geeigneten Methoden für das erfolgreiche Erlernen der Grammatik im Fremdsprachenunterricht auf Distanz ausgewählt: Projektunterricht, interaktiver Unterricht, Unterricht der fremden Sprache über den ganzen Unterrichtstag, Briefwechsel im Chat, der Schüler in der Position des Lehrers.

Die Anwendung der Projektmethodik hat viele Vorteile. Sie erhöht das Interesse der Schüler am Erlernen des Fachs, indem sie intrinsische Motivation entwickelt, indem das Zentrum des Lernprozesses vom Lehrer auf den Schüler übertragen wird. Das Projekt bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre eigenen Ideen in einer für sie bequemen, kreativ durchdachten Form auszudrücken: Collagen, Werbung, Anzeigen, Interviews und Recherchen, Forschung u.a.m. Die Schüler arbeiten dabei mit verschiedenen Quellen (Internet, Bücher, Zeitschriften, eigene Fotos, Informationen aus den Nachrichten, aus der Erzählung der Eltern oder Großeltern usw.). In der Projektarbeit liegt die Verantwortung für das Lernen bei den Schülern als Einzelperson und als Mitglied des Projektteams. Das Wichtigste ist, dass das Kind und nicht der Lehrer bestimmt, was das Projekt beinhaltet, in welcher Form und wie es präsentiert wird (Kirst 2021; Wicke, Rainer 2011).

Im interaktiven Unterricht gebraucht man interaktive Tafel, interaktive Lehrbücher, interaktive Übungen. Mit einer interaktiven Tafel können die Lehrer im Unterricht das grammatische Material interessanter präsentieren und klarer erklären, verschiedene Stile wählen, das Üben, die Arbeit mit verschiedenen Programmen und Ressourcen gebrauchen, Fokus auf bestimmte Bedürfnisse verschiedener Altersgruppen machen. Interaktive Lehrbücher und Übungen geben die Möglichkeit, die Produktivität und Qualität des Fremdsprachenunterrichts für Schüler zu erhöhen; einen sinnvollen, lebendigen und attraktiven Unterricht für einen modernen Schüler aufzubauen; die Motivation der Schüler zum Erlernen einer Fremdsprache zu erhöhen; die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht zu erleichtern; unproduktive Nutzung der Unterrichtszeit reduzieren (Čáslavová 2017; Костікова 2018).

Sehr interessant ist auch der Unterricht der fremden Sprache über den ganzen Unterrichtstag. Der große Vorteil dieser Unterrichtsmethode besteht darin, dass man das gerade durchgenommene

Thema nicht nach fünfundvierzig Minuten unterbrechen muss. Man muss nicht die Pausen einhalten, sondern man kann sie nach Bedarf machen, ohne Unterbrechung der gerade durchgenommenen Arbeit. In der Praxis kann man diese Methode in jede Form des Unterrichts applizieren. Die beste Tätigkeit für den Unterricht über den ganzen Unterrichtstag ist die Arbeit mit einem Text. Der Lehrer muss vor allem auf den beherrschten grammatischen Lehrstoff Rücksicht nehmen, ob die Schüler ihn gut üben können. Es ist sehr gut, dass man das gerade durchgenommene Thema nicht unterbrechen muss. *«Für die Schüler ist es schwierig, wenn sie mit einem Thema anfangen und sich in ein paar Tagen erinnern müssen, was der Lehrer in der vorigen Stunde gesagt hat. Besser ist es, wenn man ein ganzes Thema an einem Tag vorstellt, erklärt und auf verschiedenen Weisen übt. Das lässt sich aber innerhalb einer Unterrichtsstunde nicht schaffen»*(Čáslavová 2017).

Wenn die Schüler mit ihrem Freund mailen oder chatten, müssen sie den Text mehr durchdenken, sie suchen neue Wörter beziehungsweise arbeiten auch mit der Grammatik. Wenn beim Telefonieren sie alles spontan sagen, dann beim Briefwechsel werden alle Ausdrucksvermögen und kommunikativen Fähigkeiten aktiviert.

Die Entwicklung des grammatischen Denkens der Schüler erfolgt hauptsächlich durch Bildungs- und Forschungsarbeiten, in die jeder Schüler einbezogen werden muss, damit er Sucharbeiten durchführt und Rückschlüsse auf die Verwendungsmuster von komplizierten grammatischen Phänomene ziehen muss. Dabei hilft die Methode, bei der jeder Schüler in der Position des Lehrers sein kann. Die Erklärung des grammatischen Materials von den Schülern ist effektiv. Beteiligt sind Studierende (vorzugsweise nach ihrem eigenen Wunsch), die die Bedeutung und Funktionierung dieses Phänomens richtig verstehen. Trotz der pädagogischen Erfahrung des Lehrers können die Erklärungen der Schüler verständlicher sein, da die Schüler versuchen, ihre eigene (manchmal ziemlich überzeugende und originelle) Interpretation eines grammatischen Phänomens zu geben.

LITERATUR

Костікова, І. (2018). Використання інтерактивної дошки на уроках іноземної мови. *Нові технології навчання*: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, Вип. 91, 54–61.

Čáslavová, M. (2017). Innovative Methoden im Deutschsprachenunterricht. URL: https://theses.cz/id/6rph6o/Innovative_Methoden.txt.

Kirst, K. (2021). Methoden im Überblick. URL: https://deutschlernen.zum.de/wiki/Methoden_im_%C3%9Cberblick.

Wicke, Rainer, E. (2011). Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag.

Семенова Олена

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри французької та іспанської мов

Горлівський інститут іноземних мов

Державного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет»

Бахмут, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі використання інтернет ресурсів у процесі вивчення французької мови свідчить про намір змінити вимоги до змісту і методики навчання та самовдосконалення. Актуальність обраної теми полягає в тому, що формування компетентностей під час реалізації

діяльнісного та студентоцентрованого підходу при вивченні французької мови викликає необхідність використання нових навчальних ресурсів.

Питанням використання інтернет технологій в процесі навчання займалися І. Г. Захарова, Н. Р. Балик, Є. С. Полат, В. М. Франчук, Ф. Манжено, Е. Луво, комунікаційними технологіями – В. А. Красильникова, В. П. Олексюк, К. Девелотт, електронними ресурсами – А. М. Богомолів, інтернет ресурсами під час навчання французької мови – Р. Бібо та інші.

Зараз існує безліч електронних підручників, посібників, навчально-методичних комплексів, інтерактивних платформ, платформ для перевірки рівня сформованості знань, умінь, практичних навичок. Так, наприклад, І. Г. Захарова виділяє такі ресурси, як навчальні, контролюючі, тренувальні, пошукові, моделюючі, пізнавальні, інструментальні, що забезпечують процес комунікації (Захарова 2003, 25–26).

Ми поділяємо точку зору представників французької лінгводидактики Ф. Манжено та Е. Луво, які вважають, що платформа «Le point du FLE» (<https://www.lepointdufle.net>) цілком відбиває класифікацію дидактичних ресурсів (Louveau & Mangenot 2006, 24). Зазвичай ми використовуємо на практичних заняттях з практичної фонетики, практики усного та писемного мовлення, граматичних аспектів іншомовного дискурсу такі платформи як «Le point du FLE», «Le français facile» (<https://www.francaisfacile.com>), «Le français avec Pierre» (<https://www.francaisavec pierre.com>), «Le français facile podcast» (<https://www.podcastfrancaisfacile.com>) з метою автоматизації набутих практичних навичок, що сприяє формуванню та розвитку комунікативної компетентності як в аудиторному режимі, так і самостійно.

Індивідуальний сайт-портал викладача французької мови М. Оверманна <https://portail-dufle.info> містить дидактичний матеріал для всіх видів мовленнєвої діяльності відповідно рівня володіння французькою мовою.

Сайт Міністерства освіти, молоді та спорту Франції <http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/tice-fls-fle/portails-sites>, а саме рубрика «Langues vivantes» пропонує наукові доповіді, практичні поради щодо запровадження нових технологій до процесу навчання французької мови, дозволяючи викладачам французької мови як іноземної підвищувати свою методичну компетентність.

Для формування лінгвістичної та культурологічної компетентностей доцільним буде застосування платформи <https://www.francparler.info>. Електронна пошта дозволяє здійснювати обмін інформацією; платформи Zoom, Google Meet організовувати он-лайн дискусії. Проведення занять у дистанційному форматі завдяки Skype, Zoom, Google Meet є сьогодні актуальним через пандемію Коронавірусу 2019-nCoV. Вищезгадані платформи сприяють практиці говоріння, аудіювання, письма французькою мовою; дозволяють проводити нетрадиційні види занять, а саме чат-семінари або майстер-класи з використанням презентацій, чат-проекти зі студентами вищих навчальних закладів-партнерів; консультації; здійснювати контроль засвоєння студентами матеріалу. Під час дистанційного навчання, чат дозволяє створити віртуальний клас для проведення занять за допомогою групового текстового спілкування.

Скориставшись наступним посиланням https://studentsoftheworld.info/menu_entreamis.php, студенти з різних країн світу мають можливість спілкуватися в чаті на будь-які теми.

Таким чином, використання інтернет ресурсів при навчанні французької мови дозволяє більш ефективно вирішувати дидактичні завдання, здійснювати діяльнісний та студентоцентрований підхід при навчанні, заповнити відсутність іншомовного середовища, створити умови для контролю, підвищити мотивацію та автономність студентів. Подальшу перспективу вбачаємо у розгляді питання застосування інтернет ресурсів при навчанні різним аспектам французької мови.

ЛІТЕРАТУРА

Захарова, И. Г. (2003). Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия.

Louveau E., Mangenot F. (2006). Internet et la classe de langue. Paris: CLE international.

Сердюк Наталія
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання, Університет
Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ GOOGLE-ПЛАТФОРМ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

В умовах пандемії COVID-19 актуальним для освіти є застосування таких форм, методів і засобів роботи, які б були більш універсальними у застосуванні у будь-якому типі навчання, традиційному, дистанційному чи змішаному. Сучасне навчання іноземних мов все частіше характеризується імплементацією новітніх засобів і технологій, зокрема онлайн-платформ. Поруч з багато використовуваними сервісами Moodle, Microsoft Teams тощо, одними з найактуальніших та найпопулярніших є платформи компанії Google, які постійно розширюються та вдосконалюються.

Для навчання англійської мови, у тому числі учнів базової школи, виділимо основні онлайн-платформи для використання:

1. З метою створення віртуальних класів можна використовувати безкоштовну платформу Google Classroom (www.classroom.google.com) на будь-якому комп'ютерному пристрої чи телефоні. Доступ забезпечується вчителем, разом із створенням віртуального класу, заповненням інформації для занять, календаря зустрічей, завантаження тематики, матеріалів чи презентацій для уроків, встановлення часових меж виконання завдань, перевірки виконаних робіт, веденням журналу оцінок тощо.

Перевагами над іншими платформами є зрозумілий дітям інтерфейс, опція загального чату віртуального класу та особистого у формі коментарів і повідомлень; можливість вчителя відхилити роботу, направити на доопрацювання та повторно отримати виконане завдання, перенести дедлайни тощо; автоматична функція сповіщення учнів про нові завдання, повідомлення, оцінки тощо, нагадування на е-пошту; додавання до завдань не лише інтернет-посилань, а й опції інших Google сервісів і додатків, що спрощує і пришвидшує роботу вчителя. Платформа містить архів завдань автоматичне завантаження матеріалів на Google-Диск і, за потреби, вивантаження з нього.

2. З метою створення онлайн-уроків в режимі реального часу в нагоді є гарно відома, для базової школи у тому числі, платформа Google Meet (meet.google.com), що схожа за змістом з програмами Zoom, Microsoft Teams і т.п. та представляє собою відео-зв'язок з можливостями чату, поширенням власного екрану для учасників тощо.

3. З метою створення цікавих уроків для учнів доцільним і незвичним буде використання платформи Google Earth (<https://earth.google.com/>), наприклад для здійснення:

- віртуальних подорожей до будь-якої точки світу з можливістю побачити цікаві місця на рівні очей у 3D, озирнутися по сторонах, обрати маршрут, наприклад, під час вивчення англійських країн, їх столиць чи їх визначних місць і подій тощо, коли можна відпрацьовувати певну лексику з теми, типу: 5 клас – «Great Britain», «Nature»; 6 клас – «A tour of London»; 7 клас – «A day around London», «Exploring famous British celebrations»; 8 клас – «Adventure travel»; 9 клас – «Heritage is great», «Northern Ireland», «Scotland», «Four nations»;

- віртуального відвідування рідного або улюбленого міста України, чи визначних місць – для відпрацювання навичок усного мовлення, удосконалення комунікативних умінь,

наприклад з таких тем: 5 клас – «Ukraine», «My native town», «My free time», «Ukrainian Holidays»; 6 клас – «Describing photos: Speaking»; 8 клас – «Adventure travel»; 9 клас – «Heritage is great»,

- перегляду фотографій розміщених у системі, читання додаткової інформації про певне місце чи місцевість – для розвитку навичок читання, перекладу, вживання певних лексичних одиниць;

- прокладання та озвучування маршруту учнем чи групою учнів, наприклад, з теми щодо підготовки до подорожі у 6 класі типу: «Mingling: Terry's trip», «Holiday destination travel review», «Trains and travel», «Let's plan a trip» – для розвитку навичок говоріння, удосконалення знань лексики та умінь з теми, розвитку діалогічного мовлення тощо;

- віртуального огляду пам'яток в тривимірній проекції та їх опису, наприклад, під час вивчення тем: 6 клас – «Appearance»; 9 клас – «Individual style», для відпрацювання навичок читання, перекладу, вживання певних лексичних одиниць, що використовуються для передачі зовнішності людини, розвитку монологічного мовлення;

- опису запропонованої місцевості, певного об'єкту (наприклад, Big Ben, Tower of London тощо) та його місцезнаходження (наприклад, що знаходиться біля нього типу станція метро, банк, кінотеатр, магазин, готель тощо);

- мікро-діалогів для тренування мовних навичок, виконуючи умовно-комунікативні завдання, такі як, наприклад:

- *Excuse me, could you tell me where Big Ben is situated?*

- *Big Ben is situated at the Palace of Westminster.*

У разі, якщо рівень класу дозволяє, вчитель може запропонувати учням скласти більш розгорнуті діалоги, що представляють собою опис певного маршруту (типу «How can I get to the Tower of London?») та подібні).

- віртуальних квізів, наприклад, для 6 класу з теми «Food» (коли можна показувати на екрані певну країну та учні мають пригадати їх традиційні страви чи продукти тощо, вимовляючи раніше вивчені слова);

- онлайн-квестів будь-якої тематики, наприклад з теми «Sport» для 6 класу вгадування традиційного виду спорту у певних країнах, через розміщені вчителем на карті певних підказок і позначок (наприклад, біля видатних стадіонів світу) тощо, згідно з логікою віртуального квесту;

- паралельного відпрацювання вмій опису будь-якої подорожі, маршруту, зовнішності, їжі, виду спорту та вживання граматичних структур типу «There is/are...» (разом з можливою структурою «It is ... that...»), часових форм, пасивного стану дієслова, прикметників та прислівників тощо.

- для фону під час розігрування сценки, діалогів тощо, з можливістю виведення на проектор тощо, з тією метою, щоб задати певний фон і обставини спілкування.

Вважаємо доречним використання платформи Google Earth і на факультативних заняттях з англійської мови, оскільки велике виховне значення в аспекті діалогу культур має позакласна робота з іноземної мови.

З метою тренування сприйняття англійської мови на слух, в рамках заняття по темах «A tour of London» (6 клас) та «A day around London» (7 клас) вчитель може запропонувати аудіювання тексту «A Visit to London». Можливо одночасне прослуховування і виконання завдань. Наприклад, таких, як заповнення таблиць, визначення місцезнаходження по карті або схемі, множинний вибір, співвіднесення один з одним фраз або частин речення, підстановка слів, цифрових значень, відповіді на питання, заповнення схеми, діаграми, бланку; складання речень. Таким чином, текст з аудіювання максимально наближається до природного середовища, адже в звичайному житті, слухаючи мовлення іншої людини, ми і спостерігаємо, і маємо можливість реагувати, – такі ж умови створюються текстом з аудіювання, тобто учень одночасно чує, бачить і реагує.

Вищенаведені теми для 6-9 класів взяті нами з путівників для вчителів «Curriculum Map. Basic secondary education» (Grade 6-9), які розроблені Британською Радою в Україні,

Міністерством освіти і науки України, Cambridge University Press, Cambridge Assessment English та ТОВ Лінгвіст, спеціально для НУШ і використовуються на курсах підвищення кваліфікації вчителів в Україні на платформі Ukrainian English Language Teacher Learning Platform (“Ukrainian English” 2021).

4. З метою використання віртуальної дошки під час уроку або для створення презентацій можна використовувати Google Slides, який попри свій простий інтерфейс є багатофункціональним і легким у використанні, навіть, для школярів.

5. З метою оцінювання та контролю знань англійської мови учнів базової школи легкою для їх використання є платформа Google Forms (www.docs.google.com/forms), що представляє собою безкоштовну можливість створення і використання вчителем тестів та опитувальників (або ж вікторин, контрольних чи підсумкових робіт), завдань для самостійної перевірки знань, які дають можливість перевірити знання школярів з певної теми, розділу тощо.

Отже, нами були охарактеризовані можливості використання основних Google-платформ у навчанні англійської мови учнів базової школи, імплементація яких може не лише підвищити рівень їх володіння англійською мовою, а й сприяти вихованню інтелектуально розвиненої творчої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

Ukrainian English Language Teacher Learning Platform (2021). Retrieved November, 17, 2021, from URL: <https://nus-english.com.ua/>

Сласна Олена
викладач вищої категорії,
викладач-методист
Слов'янський фаховий коледж НАУ
Слов'янськ, Україна

WEB-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

Серед платформ, які використовуються в дистанційному навчанні в Україні, однією з найпопулярніших є платформа *Google Classroom*.

Дистанційне навчання в цілому та викладання дисципліни «Іноземна мова» (за професійним спрямуванням) (Ніколаєва 2003) зокрема у Слов'янському фаховому коледжі НАУ здійснюється за допомогою саме цієї платформи.

Доступ до цього програмного засобу можливий після реєстрації користувача та отримання звичайного облікового запису *Google*.

За допомогою *Google Classroom* користувач може створити навчальний клас або приєднатися до існуючого. Кількість навчальних груп, які може створити викладач та до яких може бути включений здобувач, необмежена.

E-learning в іншомовній підготовці здобувачів коледжу здійснюється такими способами:

– синхронне навчання відбувається за допомогою сервісу відеотелефоного зв'язку *Google Meet*, розроблений компанією *Google* – викладач і здобувач одночасно присутні в системі навчання. Цей тип навчання повністю відтворює ситуацію взаємодії викладача та слухача в навчальній аудиторії. Завдяки функціоналу системи управління навчанням така Web-конференція дозволяє реалізувати принципи «живого навчання»;

– асинхронне навчання – викладач і здобувач присутні в системі не одночасно, але завдяки тому, що система накопичує статистику навчання, запитання і результати виконання завдань, викладач має можливість брати участь у навчальному процесі в зручний для себе час. Таке навчання може бути повністю автоматизованим і не вимагати участі викладача.

Сервіси для Web-конференцій *Google Meet* можуть включати такі можливості та інструменти: screen sharing – спільний доступ до екрану або окремих додатків; whiteboard – інтерактивна дошка; демонстрація веб-презентацій; co-browsing – синхронний перегляд Web-сторінок; управління мишкою та клавіатурою; інструменти для зворотного зв'язку (наприклад, опитування); інструменти для планування та запрошення учасників; запис ходу Web-конференції та ін.

Далі пропонуємо більш детально розглянути, які веб-технології доцільно використовувати на різних етапах іншомовної підготовки здобувачів коледжу.

На етапі введення нового лексичного (лексичні одиниці – ЛО) та граматичного матеріалу (граматичні структури – ГС) доцільно, окрім традиційного використання підручників, таблиць, вводити ЛО або ГС за допомогою інструменту *Google – Jamboard* (рис. 1) або веб-інструменту *SKELL* (<https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=en>).

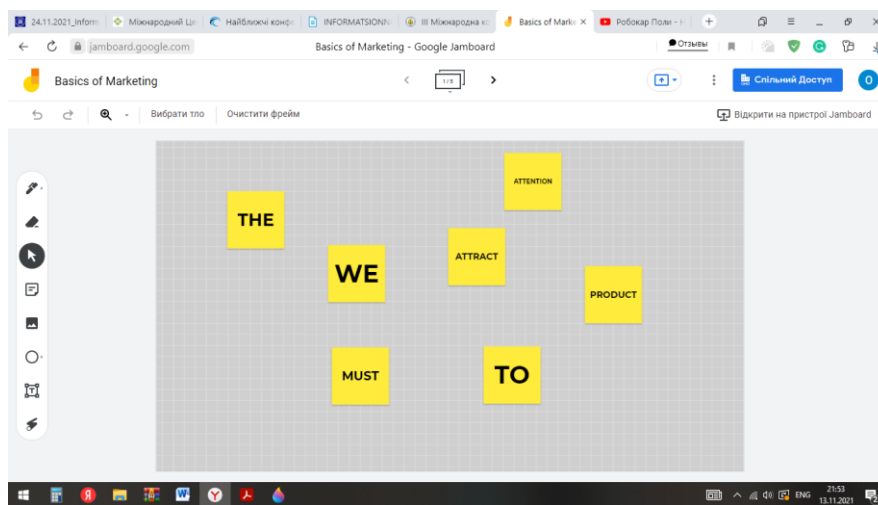


Рис. 1. Використання цифрової дошки Jamboard під час відео конференції.

На етапі організації практики вживання ЛО та ГС використовуємо, наприклад, веб-сервіс для створення навчальних карток *Quizlet* або *Jeopardy*. Щодо останнього, гра представляє собою інтерактивний мультимедійний квіз, в ході якого учасників/здобувачів можна розділити на команди і ставити їм питання з категорій або просто окремі питання.

Jeopardy знайома по формату гри «Вгадай мелодію». Інтернет пропонує безліч шаблонів. Наприклад, цікавим є наступний сайт <https://jeopardylabs.com/browse/>.

На одному з занять зі здобувачами коледжу економічного профілю після вивчення теми «Types of Economy» було використано цю форму роботи (рис. 2). Варіант був створений як шаблон електронної книги. Так, при вивченні граматичної теми теми «Умовні речення» здобувачам було запропоновано наступне завдання. На табло ми бачимо клітинки з цифрами (це бали). Відповідно, чим вище бал, тим складніше питання. Здобувач має обрати питання (його вартість), відкриваємо його, здобувач відповідає на питання та йому зараховуються бали.

Під час планування та організації навчальних занять зручним та ефективним інструментом є інтерактивна віртуальна дошка *PADLET* (<https://uk.padlet.com/>).

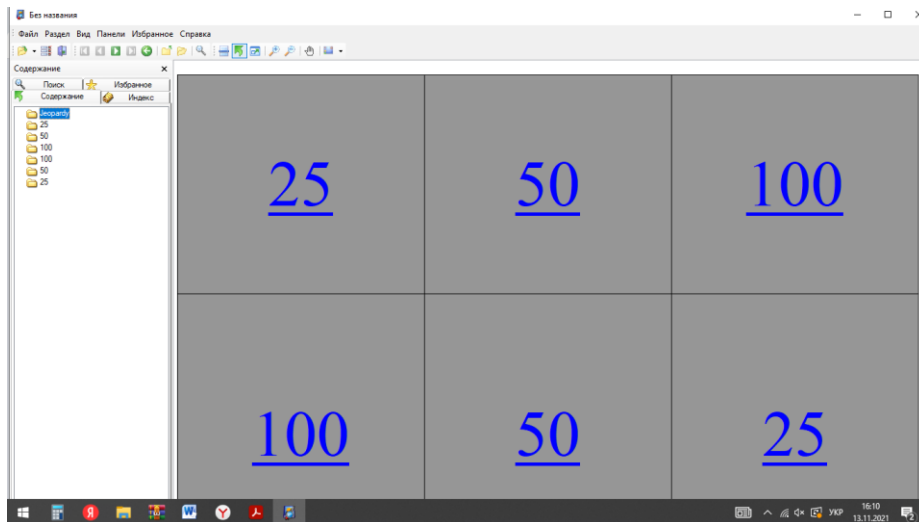


Рис. 2. Інтерактивний мультимедійний квіз Jeopardy.

Padlet – це потужний онлайн-інструмент, який дозволяє додавати текст, посилання, зображення, файли та власні аудіо або відео. *Padlet* частково безкоштовний інструмент, який ефективно працює як веб-сайт і мобільний додаток.

Наприклад, при підготовці до заняття можна використовувати *Padlet* в якості опорного конспекту заняття, розподіливши його на декілька навчальних ситуацій (рис. 3)

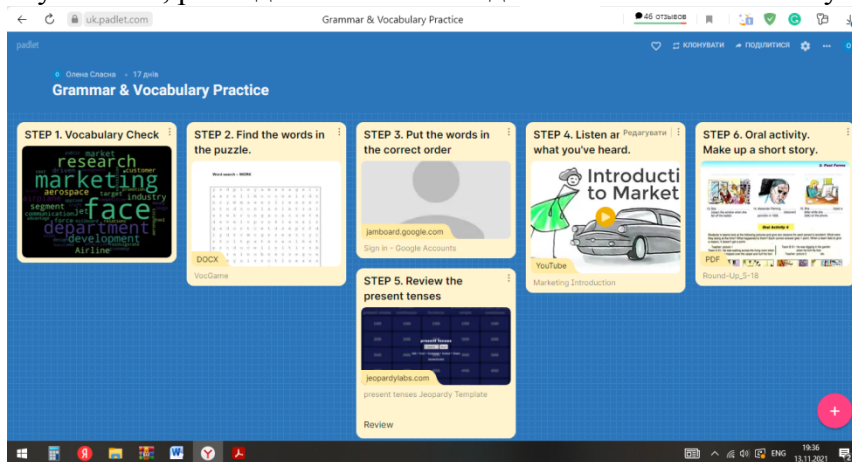


Рис. 3. Віртуальна інтерактивна дошка Padlet.

Отже, все вищезгадане далеко не вичерпує можливості освітніх технологій. Беручи до уваги сучасні зміни, ми маємо адаптуватися до сьогодення. Достатньо багато питань, пов'язаних з використанням веб-технологій, потребують свого вирішення, а саме, недостатньо описана технологія створення та алгоритм застосування в навчанні веб-технологій, орієнтованих на підтримку конкретних навчальних курсів; не виявлені особливості організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності щодо формування основ іншомовної лінгвістичної компетенції здобувачів за допомогою освітніх технологій, не досліджені якісні та кількісні характеристики стратегій навчання, контролю й управління, а також педагогічні дії викладача в навчальному процесі.

Але на цьому етапі однозначно можна стверджувати, що зацікавленість та активність здобувачів є вищими при застосуванні веб-технологій в навчальному процесі.

У подальшому вважаємо за необхідне провести формуючий та констатуючий експерименти з метою підтвердити або спростувати основну думку, чи є веб-технології засобом інтенсифікації процесу вивчення ІМПС.

ЛІТЕРАТУРА

Ніколаєва, С. Ю. (2003). Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт.

Козак, Л. В. (2014). Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. Т. 1, № 5. 95–107.

Потапов, В. О., Хасхачих, Д. А., Демченко, Т. В. (2017). Упровадження інтернет-сервісу Socrative у навчальну роботу студентів ВНЗ. *Медицина освіти*. № 2 (74). 60–64.

Сороко Наталія

*кандидат педагогічних наук,
завідувач відділом технологій
відкритого навчального середовища,
Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України,
Київ, Україна*

Чаюк Тетяна

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Науково-навчальний інститут права
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
Київ, Україна*

РОЛЬ ЗАСОБІВ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у різних сферах життєдіяльності держави є пріоритетним напрямом інноваційного розвитку України та створення повноцінного інформаційного суспільства. Особливого значення ці технології набувають для підтримки освіти на різних її рівнях. Їхня роль є суттєвою для викладання англійської мови у закладах вищої освіти. При цьому, актуальними засобами для вивчення студентами англійської мови визначають засоби віртуальної реальності (ВР) (Краснопольський 2019; Martín-Gutiérrez et al. 2017).

Вчені зазначають основні аспекти щодо переваг використання ВР, а саме (Martín-Gutiérrez et al. 2017):

- ВР підвищують мотивацію та зацікавленість студентів, оскільки вони отримують захоплюючий досвід і відчувають себе головними героями при вивченні 3D-моделі, або при участі у віртуальній ситуації навчання;
- ВР дозволяють здійснювати конструктивістський підхід до навчання, тобто студенти можуть вільно взаємодіяти з віртуальними об'єктами та іншими учасниками навчального процесу, експериментувати та отримувати зворотний зв'язок, набуваючи, таким чином, потрібний досвід що призводить до покращення результатів навчання;
- ВР швидко розвиваються та стають більш доступними викладачам і студентам за допомогою смартфонів, планшетів і відеоігор.

У процесі викладання англійської мови у закладах вищої освіти науковці звертають увагу на такий віртуальний світ (VW), як Second Life (<http://secondlife.com>), що можна використовувати або адаптовувати для навчання студентів при здійсненні навчального процесу будь-якої дисципліни (Jorge Martín-Gutiérrez 2017; Aydin Selami 2013). Користувачам надається повна свобода досліджувати та взаємодіяти у віртуальному світі, де вони навчаються, спілкуються, працюють.

Головною перевагою SL було те, що кожен інструктор міг сформувати ВР відповідно до своїх потреб, поглядів і ситуацій, забезпечити як синхронне, так і асинхронне навчання, а також залучення до процесу вивчення мови її носіїв.

Слід відмітити дані, що пропонуються на порталі організації United language group (ULG), яка є одним із найбільших у світі постачальників інструментів для перекладів мов та навчання ним. Так, на сторінці порталу «Віртуальна реальність – наступний крок у вивченні мови» («Virtual reality is the next step in language learning»: <https://www.unitedlanguagegroup.com/blog/virtual-reality-next-step-language-learning>) надаються актуальні додатки для ВР щодо вивчення англійської мови, а саме, Mondly VR, ImmerseMe, EngageVR.

Додаток Mondly VR працює на платформах ВР від Google Cardboard і Daydream. Даний засіб надає користувачам можливість зануритися в іншомовне середовище, де відбувається спілкування з віртуальними персонажами. Суть полягає в тому, щоб користувач підвищив свою впевненість у випадках коли треба задіяти іноземну мову в реальних ситуаціях. Наразі інструмент пропонує учням і студентам 30 мов, які вони хотіли б вивчити. Серед них російська, японська, італійська, німецька, французька, іспанська, арабська, англійська та ін. Крім цього, у додатку є голосовий чат-бот, миттєвий відгук щодо вимови, а також пропозиції щодо покращення словникового запасу користувача. Відразу після запуску програми учень вказує свою рідну мову та вибирає одну з тридцяти мов для навчання. Потім користувач може вибрати, в яких ситуаціях він хоче відпрацювати навички спілкування: поїзд, таксі, стійка реєстрації та ресторан. Також учні проходять лексичні міні-уроки на такі теми, як тварини, овочі, фрукти, космос. Суттєва перевага Mondly полягає в тому, що він переносить того, хто навчається, у реальні ситуації.

Додаток ImmerseMe – це ще один інструмент на базі ВР, що пропонує досвід вивчення дев'яти мов: німецьку, іспанську, французьку, китайську, японську, англійську, індонезійську, грецьку та італійську. Він пропонує користувачам різні сценарії реальних життєвих ситуацій, які спонукають їх потренуватися у мовленні.

EngageVR від Immersive VR Education дозволяє зібрати аудиторію до шістдесяти осіб, використовуючи на заняттях не лише стандартні інструменти як дошки, але й різні 3D-об'єкти, якими можна маніпулювати у віртуальному просторі. Крім того, платформа містить кілька готових навчальних уроків, а також серію відео 360, які можна вбудовувати в структуру уроку.

Отже, технології навчання іноземної мови у віртуальній реальності є одним із інструментів, який може доповнювати існуючі методичні засоби.

Якщо віртуальна реальність виявиться ефективним інструментом освіти, потреба споживачів освітніх ігор у ВР також зросте, що сприяє збільшенню уваги науковців до цих інструментів, зменшенню їхньої вартості та забезпечення відкритого доступу до них (H. Sezgi Sagas 2014). Вивчення мови у ВР грі може забезпечити унікальний, захоплюючий досвід, який шукають багато тих, хто вивчає мову, а саме, використовувати свої навички в автентичній обстановці. Крім цього, завдяки тому, що ці ігри включають багатокористувацький режим, можна легко створити загальний мовний центр для тих, хто вивчає мову.

Проте, якщо технологія ВР буде повністю реалізована, це може змінити спосіб вивчення та практики мови.

Слід зауважити, що, незважаючи на всі переваги та потенціал ВР, використання технології має бути розумним і відповідати принципу дидактичної доцільності – нові технології слід використовувати тільки в тих навчальних ситуаціях, коли традиційні методи менш ефективні.

ЛІТЕРАТУРА

Aydin, S. (2013). Second Life as a foreign language learning environment: A review of research. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 14. 53-63.

Sarac, H. S. (2014). Benefits and challenges of using Second Life in English teaching: Experts' opinions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 158, 326 – 330. DOI 10.1016/j.sbspro.2014.12.095.

Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual Technologies Trends in Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(2), 469-486. DOI 10.12973/eurasia.2017.00626a

Краснопольський, В. Е. (2019). Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей на основі створення і використання WEB-технологій: дис. ... д-ра пед. наук. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Київ.

Танана Світлана

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу, методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ЗМІШАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19 У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі, заклади вищої освіти, готують майбутніх фахівців, які не можуть залишитись осторонь від прискороного, випереджаючого, інноваційного розвитку освіти та науки. Сьогодні, як ніколи актуальною освітньою проблемою є сприяння використання інноваційних технологій навчання в ЗВО, шляхом дистанційного навчання, з огляду на ситуацію з світовою пандемією COVID-19. У всіх сферах сучасного життя сьогодні відіграють важливу роль різні освітні платформи, смарт-девайси, комп'ютери, без яких ми не можемо уявити своє особисте та професійне життя. Сучасний педагог професійного навчання повинен у своїй практиці вміло застосовувати весь комплекс інноваційних технологій, які в свою чергу, безпосередньо сприятимуть розв'язанню даної проблеми.

Упровадження в освітню практику нових педагогічних нововведень – головне завдання сучасного фахівця, який сьогодні розглядається як успішна, активна, відповідальна особистість. Тому для досягнення цієї мети заклади вищої освіти мають головним пріоритетом формування освіченої, творчої особистості. Інноваційна професійна діяльність майбутнього філолога висуває особливі вимоги до знань, досвіду, сформованості сфери та особистісних його якостей. Це вимагає від майбутнього фахівця філологічних дисциплін певної практичної готовності до використання інноваційних педагогічних технологій як необхідних і бажання впроваджувати їх у своїй практичній діяльності.

У стратегічних документах освітньої галузі України, зокрема в Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, наказах МОН і постановах Кабінету Міністрів України щодо реформування освітньої системи у контексті Болонського процесу, особливою ваги набирає потреба стратегічних завдань та вимог до рівня сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців із філологічних дисциплін. Завдання закладів вищої освіти – розробити навчально-методичне й програмно-апаратне забезпечення дистанційного навчання, розвинути мережу віртуальних наукових та освітніх лабораторій, інформаційних ресурсів навчально-наукового характеру, електронних бібліотек (інформаційних кейсів із вивчених дисциплін), репозитаріїв тощо (Камінська, 2017). Створюються нові центри освітніх технологій, науково-освітні мережі зі значним інтелектуальним змістом: бази даних та інформація з різних напрямків науки й освіти, електронною бібліотекою, системою пошуку інформації, забезпечення віддаленого користування потужними електронними освітніми ресурсами (Zoom, Teams, Google classes),

роботою в режимі віртуальних наукових і освітніх лабораторій, здійснення мультисервісної обробки інформації.

Численні розвідки щодо вдосконалення системи стратегічного управління вищою освітою шляхом сучасних інформаційних технологій, управління інноваційним потенціалом представлений у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці, зокрема у працях: Л. Гайдук, В. Грига, О. Косенко, І. Єгоров, Л. Гриценко, О. Пархоменко, Г. Андрощук, О. Герасименко, В. Щекунов); забезпечення інформатизації вищої освіти (Л. Зайнутдінова, І. Захарова, Є. Полат, І. Роберт, А. Смирнов, В. Солдаткін); узагальнення різних підходів науковців до визначення сутності поняття «інформаційно-освітнє середовище вишу» (Б. Ахметов, О. Гончарова, Н. Зарічанська, А. Калюжний, А. Камінська, О. Косолапов, В. Крюков, О. Торіна, С. Танана, О. Шапран); організаційних аспектів впровадження в освітній процес нових інформаційних технологій (С. Бондарев, В. Биков, Т. Габай, Н. Гунько, М. Жалдак, Л. Козак, П. Корчемний, Ю. Машбіц, О. Співаковський, В. Хомич).

Метою дослідження є визначення ролі інноваційних змішаних технологій навчання іноземних мов під час пандемії Covid-19 у ЗВО як важливого компонента у професійній діяльності фахівців філологічних спеціальностей.

Більшість ЗВО внаслідок глобальної пандемії COVID-19, тимчасово припинили аудиторне навчання в рамках пакету заходів, спрямованих на боротьбу зі швидким поширенням коронавірусу. Зміна формату навчання в закладах вищої освіти стала найбільш непередбачуваною подією в освіті. Тому заклади вищої освіти змушені були шукати альтернативні дистанційні інноваційні засоби та методи навчання під час різних локдаунів, які б доцільно та ефективно замінили очний процес навчання. За умов викликів сьогодення, серед пріоритетних напрямів університету Григорія Сковороди у Переяславі зазначено низку інноваційних засобів і методів освітнього процесу:

- автоматизація управління навчальним процесом у ЗВО за допомогою спеціальних інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення інноваційного освітнього середовища.

Інформаційна структура університету Григорія Сковороди в Переяславі базується на локальних комп'ютерних та телекомунікаційних мережах, навчальній телевізійній студії «Універс-TV», бібліотечно-інформаційному центрі, центрі тестових технологій, бібліотечно-інформаційному центрі, Інтернет-сайти тощо. Завдяки інформаційним технологіям університет створив комп'ютерне навчальне середовище на базі «Moodle». Інноваційне освітнє середовище Moodle пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання, різноманітні способи подання навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності фахівців філологічних спеціальностей. Користувачі системи Moodle мають доступ до електронних ресурсів: робочих навчальних програм, текстів лекцій, методичних вказівок для виконання семінарських, практичних та лабораторних робіт, посібників, рекомендованої літератури, запитань до тестового контролю, перелік тем рефератів, самостійної роботи над темами.

Для роботи з будь-яким ресурсом, кожному студенту достатньо зайти в систему Moodle під своїм логіном і паролем, знайти відповідний навчальний курс, відкрити (завантажити) необхідний ресурс. Зареєстрованими користувачами системи можуть бути лише студенти університету Григорія Сковороди у Переяславі. Під час реєстрації користувачів проводиться ідентифікація студента за допомогою бази даних електронної інформаційної системи університету. Організація самостійної роботи студентів також здійснюється через Moodle. Система навчально-методичних засобів, методичні матеріали, рекомендована література, завдання та вказівки викладачів для виконання студентами самостійної роботи, розміщеної в системі Moodle і є доступними для завантаження та ознайомлення. У закладі вищої освіти здійснено перехід на електронну тестову форму моніторингу якості навчального процесу, що дозволяє системно та постійно контролювати навчальну діяльність кожного студента, суб'єктивно оцінювати їх знання.

Широкого поширення набув новий напрям у сфері дистанційного навчання – Інтернет-платформи, «хмарні технології», які допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід до навчання, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням можливостей майбутнього фахівця філологічних спеціальностей, їх рівня володіння мовою, можливостей та уподобань, спонукають до пошуку нових форм освітньої діяльності. Інтернет-ресурси містять велику кількість фактичних і ілюстративних матеріалів, які зазвичай подаються у більш цікавій формі, ніж на паперових носіях, що дозволяють збільшити кількість практичних та творчих робіт пошукового характеру (Шапран 2020, 259).

Одним із найбільш поширених засобів інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців філологічних спеціальностей є електронні підручники. Вони є не лише засобом навчання, а й засобом контролю. Використання різноманітних відеоматеріалів, фільмів, мультимедійних програм, електронних словників, мультимедійних довідників та енциклопедій допомагають створити належні умови у професійній діяльності вчителя філологічних спеціальностей.

На практичних та семінарських заняттях доцільно використовувати різноманітні форми з технологіями творчого мислення майбутніх фахівців філологічних спеціальностей (Tanana et al. 2021, 518). Однією з сучасних методик навчання іноземної мови у теперішній час є метод проектів. Особливо значущу роль при підготовці майбутніх фахівців філологічних спеціальностей до вивчення іноземних мов відіграють інтернет-конференції, які дають можливість всім учасникам освітнього процесу обмінюватися повідомленнями, що представляють собою значну дидактичну цінність. Хоча, як показує практика, до недоліків інноваційного навчання відносять недоступність або повільність Інтернет-з'єднання у сільській місцевості, де проживають студенти. Тому доцільно використовувати змішане навчання, щоб уникнути таких труднощів.

Таким чином, упровадження всього комплексу інноваційних змішаних методів і форм у навчальний процес ЗВО з урахуванням їх доцільного поєднання є соціально значущим аспектом у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя філолога; забезпечує доступність навчання в зручний час і в зручному місці; збільшує мотивацію, автономність, безперервність вивчення іноземної мови; дозволяє використання командної та групової роботи; забезпечує сприятливе середовище для вивчення іноземної мови. Якість використання інноваційного освітнього середовища зумовлюється виробленою інформаційною компетенцією фахівців філологічних спеціальностей, що є важливою складовою їх професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Гулько, Н. А. (2014). Сучасне інформаційно-освітнє середовище як фактор удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача. *Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка*, 3, 43–48.

Зарічанська, Н. В. (2017). Використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі: методичні рекомендації. Вінниця. ВДПУ.

Камінська, А. В. (2017). Формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11kavvzn.pdf>. (дата звернення: 29.11.2021)

Козак, Л. В. (2017). Інноваційне навчання як основа розвитку інноваційної особистості майбутнього викладача. *Розвиток особистості умовах трансформаційного суспільства: матеріали Міжнародної наук.-практ. конфер. (13 грудня 2012 р.)*. / заг. ред. В.О. Огнев'юка. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 36–42.

Шапран, О. І. (2020). Освітнє середовище вищої педагогічної освіти в контексті сучасних ідей енвайронменталізму. *Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих: зб.наук.пр. VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслав. 2020. 259–264.

Tanana, S.; Khomenko, O.; Buhiniska, T.; Terleska, L.; Hladkoskol, L. (2021). Formation of Linguistic Competence of a Foreign Teacher (On The Example of Language) In The System of Lifelong Learning. *Laplage Em Revista*, v.7 n. Extra-C. Conhecimento científico: certezas e incertezas, p. 518– 527.

Тихонова Ілона

*старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін
Дунайського інституту Національного університету
«Одеська морська академія»
Ізмаїл, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Підготовка сучасних кваліфікованих фахівців передбачає формування у них низки компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та комунікації як в Україні, так і за її межами. Сьогодні суспільству потрібні фахівці, які не лише мають фахові знання та знання з іноземної мови, але й вміють застосовувати їх на практиці, сприймаючи та аналізуючи отриману інформацію, чітко, логічно й переконливо висловлюючи власні думки, добираючи відповідні засоби спілкування, встановлюючи та підтримуючи ділові контакти та організовуючи співробітництво з іноземними партнерами. Професійна підготовка фахівців постійно визначається вимогами ринку праці і особливостями їхньої професії. Високі вимоги до професійної підготовки сучасного фахівця морської галузі зумовлюють пошук найбільш ефективних методів і технологій у навчанні іноземної мови у вузах морського напрямку. Професійний підхід до навчання іноземної мови у цих вишах передбачає встановлення інтегративних зв'язків змісту професійно спрямованого навчання та курсу іноземної мови. Володіння іноземною мовою є обов'язковим компонентом професійної підготовки сучасного моряка, тому курс іноземної мови у вузах морського напрямку має комунікативно орієнтований і професійно спрямований характер. Його завдання визначаються комунікативними та пізнавальними потребами фахівців відповідного профілю

Метою навчання іноземної мови у вишах морського напрямку є формування у курсантів іншомовної комунікативної компетенції, яка дозволить використовувати іноземну мову у професійній, науковій діяльності та для подальшої самоосвіти. Тому велике значення відіграють міждисциплінарні зв'язки дисципліни «Іноземна мова» у морських вузах та її інтегрований характер, які сприяють формуванню єдиної картини світу у свідомості курсантів. На нашу думку, проєктна методика є однією з актуальних технологій у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування, що дозволяє курсантам застосувати накопичені фахові знання; сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, пошуку оптимального поєднання теорії та практики, актуалізації наявних знань та умінь з іноземної мови, розвитку здібностей курсантів, стимулюванню їхньої самостійної продуктивної навчальної діяльності. Курсанти збагачують свої фахові знання, розширюють власні кордони володіння іноземною мовою, отримуючи досвід від практичного його використання, вчать розуміти та продукувати професійно орієнтовані іншомовні тексти. Вони працюють з довідковою літературою, словниками, комп'ютером, що створює можливість безпосереднього контакту з іншомовним автентичним фаховим матеріалом. І цього неможливо досягти шляхом вивчення іноземної мови лише за допомогою підручника. Тому професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців морської галузі з використанням методу проєктів потребує особливої уваги та детальніших досліджень.

Сучасна педагогіка розглядає «метод проєктів» як спосіб організації самостійної діяльності особистості курсанта, що спрямована на вирішення завдань навчального проєкту й інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідницькі,

пошукові й інші методики. Є. Ахраменко сприймає метод проектів як діяльність курсантів, спрямовану на вирішення дослідницької або соціально значущої прагматичної проблеми. Цей метод передбачає поєднання індивідуально-творчої та самостійної пізнавальнопошукової роботи курсантів (Ахраменко 2013, 404).

Актуальність використання методу проектів, як цілісної педагогічної технології, на нинішньому етапі розвитку системи вищої освіти зумовлена такими факторами: компетентнісний підхід до освіти передбачає продуктивну спрямованість навчання, орієнтованого на практику; якість такого навчання, сформованість компетенцій визначаються за здатністю виконувати завдання на рівні ситуації, наближеної до життя та професійної діяльності майбутнього фахівця, підвищення мотивації курсантів до вивчення іноземної мови (Ахраменко 2013, 404). Цей метод, спрямований на необхідність не лише передавати курсантам певні знання, а навчити їх отримувати ці знання самостійно.

Діяльнісний підхід, що лежить в основі методу проектів, зорієнтований на самостійну діяльність курсантів, що передбачає володіння певними інтелектуальними вміннями (аналіз, зіставлення, синтез, прогнозування, формулювання висновків) та сприяє розвитку комунікативних навичок та умінь працювати у групах, вирішувати конфліктні ситуації, самостійності й активності курсантів (Ахраменко 2013, 405). Відповідність навчання з використанням методу проектів парадигмі особистісно-орієнтованого навчання, оскільки, при роботі над проектом, кожний курсант має змогу виконувати завдання, що відповідають його можливостям та інтересам (Аліксійчук 2008, 23).

Використання методу проектів при викладанні іноземної мови професійного спрямування майбутнім фахівцям морської галузі – це розв'язання окремим курсантом або групою курсантів певної проблеми, яке передбачає використання методів і засобів навчання та інтегрування знань та умінь з іноземної мови та фахових дисциплін для її вирішення. Слід також зазначити, що під час вирішення проблеми майбутні фахівці набувають нових знань та умінь та певний досвід. Курсанти сприйматимуть знання як дійсно необхідні лише за наявності завдання, для вирішення якого їм потрібно буде використати набуті знання. Як показує практика, цей метод навчання стимулює роботу курсантів, призводячи до активного вивчення іноземної мови та застосування попередніх знань з іноземної мови та з фахових дисциплін у кожній конкретній ситуації.

Різні етапи проекту сприяють засвоєнню курсантами різних видів діяльності: якщо на перших двох етапах набуваються знання і вміння зі створення матеріального об'єкта, поглиблюються знання іноземної мови, то на останніх етапах отримані знання і вміння перетворюються у компетенції. Метод проектів не лише надає курсантам можливість досконаліше вивчити тему, але й розширює їхній кругозір, навчає спілкуватись, самостійно знаходити та відбирати необхідний матеріал, сприяє розвитку як колективної творчості, так і індивідуальних здібностей курсантів.

ЛІТЕРАТУРА

Аліксійчук, О. Б. (2008). Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання». Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ахраменко, О. В. (2013). Проект на уроці англійської. *Молодий вчений*, Київ, 12, 404–406.

Ткаченко Вікторія

кандидат педагогічних наук

викладач циклової комісії загальноосвітніх дисциплін

Миколаївський юридичний коледж

Національного університету «Одеська юридична академія»

Миколаїв, Україна

Комар Ірина

викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін

Миколаївський юридичний коледж

Національного університету «Одеська юридична академія»

Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ ZOOM У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сьогодні освіта розвивається в умовах змішаного навчання через пандемію COVID-19. Очне навчання є неможливим в умовах збільшення захворюваності й відповідно до Положення «Про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України «Деякі питання організації дистанційного навчання» № 1115 від 8 вересня 2020 року (Положення, 2020) навчальні заклади в умовах карантинних обмежень переходять на дистанційне навчання.

Значна увага в освіті надається вихованню освічених та конкурентоспроможних фахівців. Відтак, одним із головних питань є рівень володіння іноземними мовами. Вивчення іноземних мов вимагає постійної комунікації між викладачем та студентами. Необхідно звернути увагу й на зміну ролі викладача під час дистанційного навчання. Так, О. Вакуленко зазначає, що «за таких умов, акцент у навчанні зміщується на самостійну роботу студента, а викладач виступає в ролі організатора навчального процесу або педагогічного консультанта» (Вакуленко 2017, 5). Отже, під час переходу з очного на дистанційне навчання потрібно зберігати методику проведення занять.

Одним із основних онлайн сервісів, який використовувався, стала програма ZOOM для організації відео-конференцій, якою можна користуватися на безоплатній основі, але тоді діють обмеження: 1) тривалість конференції 40 хвилин, а далі знову заходить в конференцію, або сплатити підписку й не мати ліміту на тривалість конференції; 2) одночасно можна зібрати не більше 100 осіб. Перевагою програми є простий у використанні інтерфейс та можливість запланувати конференцію на конкретні дати і час.

Перевагою використання є можливість налаштування вигляду конференції: галерея (на екрані видно до 25-ти студентів) або доповідач. Функція «Учасники» показує список присутніх на конференції та допомагає швидко визначити, хто відсутній. Ця функція передбачає, що під час наведення курсору на ім'я певного учасника конференції можна попросити увімкнути або вимкнути звук або камеру. Також передбачена функція повноекранного режиму, яка надає можливість викладачу спостерігати за роботою студентів, їхніми емоціями, артикуляцією, що наближує заняття до аудиторного. Студенти мають можливість «підняти руку» для відповіді, натиснувши на «реакції» знизу екрану. Так викладач бачить симол-руку в галереї, або в розділі «учасники» й охочих відповідати.

Недоліками є те, що не всі студенти забезпечені гарним інтернетом, який може зникати; не всі студенти мають веб-камери, ноутбуки або мобільні телефони з потужною батареєю, яка б витримала 3–4 пари в онлайн-режимі. Перелічені недоліки є причиною того, що студента в будь-яку мить може відключити від платформи і йому треба заходити у конференцію знову, що займає певний час і такий студент не отримує певну частину інформації.

Позитивним є можливість включення «демонстрації екрана» під час проведення конференції. Ця функція дозволяє викладачу вивести на екран підручник, теоретичний матеріал (граматику, лексику, приклади), тренувальні вправи, таблиці, малюнки, тексти тощо. Студенти

мають можливість читати текст з екрана, будувати діалоги з однокласниками, ставити питання, спілкуватися тощо. Також за допомогою демонстрації проводиться й аудіювання: викладач вмикає текст і учні його слухають, а потім відповідають на питання, так само як і в аудиторії. Ще один плюс цієї функції у тому, що студентам не треба перемикатися між Zoom та іншою програмою, де викладач розміщує теоретичні матеріали та вправи, оскільки, коли студенти, що користуються телефоном, переходять в іншу програму, то в Zoom вимикається камера.

За допомогою цієї платформи можна проводити не тільки практичні заняття, але й перевіряти успішність засвоєння знань. Наприклад, використовуючи демонстрацію можна провести тестування: на екран виводяться питання та варіанти відповідей на 30–40 секунд, потім показується наступне питання. Таким чином студенти мають достатній час для опрацювання тесту, але позбавлені можливості списувати.

Також корисною є функція запису конференції (заняття повністю, або певні його частини). Особливо зручна ця функція під час пояснення нового матеріалу, тоді студенти, які не були на занятті або потребують повторення матеріалу, мають можливість знову переглянути інформацію.

У програмі Zoom є функція чата, яка дозволяє спілкуватися за допомогою повідомлень, коментувати, ставити питання, усно перекладати слова і тексти. Його перевагою є те, що є можливість обрати категорію кому відправляти повідомлення і, відповідно, хто його буде бачити «Всі» або конкретна особа. Також у чаті можна вказувати на помилки і не оголошувати їх на всю групу, а писати конкретному студенту; давати додаткові та диференційовані завдання, якщо студент раніше за інших впорався з попереднім завданням.

Мінусом використання платформи Zoom під час вивчення іноземної мови є складність перевірки навичок письма. Оскільки чат не передбачає написання великої кількості текстів всіма учасниками конференції. Проте, навички письма можна перевірити й усно: студенти пишуть текст або лист, а потім зачитують його. Так викладач може вказати на граматичні та лексичні помилки, визначити правильність і послідовність побудови висловлювання. Але цей метод не є досконалим, оскільки на слух неможливо перевірити орфографію.

Отже, використання платформи Zoom забезпечує якісне проведення заняття з іноземних мов та дозволяє розвивати навички говоріння, читання, слухання й, меншою мірою, письма. Платформа має ряд переваг і недоліків, але виконує важливу функцію – організацію спілкування викладача зі студентами у режимі реального часу.

ЛІТЕРАТУРА

Вакуленко, О. Л. (2017). Формування і розвиток стратегій дистанційного вивчення іноземних мов у контексті модернізації освітньої системи України. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Наукові записки РДГУ*, 16 (59). 74–77.

Положення «Про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України «Деякі питання організації дистанційного навчання» №1115 від 8 вересня 2020 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyidistancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku> (дата звернення: 26.11.2021).

Фармагей Павло

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Науковий керівник: Дмітренко Наталія

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри методики навчання іноземних мов

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Вінниця, Україна

USING ENGLISH ONLINE RESOURCES FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCY IN HIGH SCHOOL STUDENTS

The rapid implementation of new requirements to the educational system and the use of new approaches to education in Ukraine leads to a wider use of innovative technologies which, in our opinion, can be used to develop various competences in high school students. The need for accelerated implementation of digital technologies in education is also demonstrated by the unpreparedness of the distance learning system, which caused difficulties at the beginning of the COVID-19 pandemic. Particularly for Ukraine, the topic is also relevant as there has been a rapid growth (about 7 million people per year) of online technologies users due to quarantine restrictions (“За рік карантину”, 2021), which in turn indicates the growing importance of researching potential ways of applying online resources in the educational process.

We consider that the use of English online resources in the teaching process in high school will accelerate the development of interdisciplinary communication in pupils. In doing so, we will focus on the following factors, which in the future will encourage the development of interdisciplinary communication: the use of digital technologies by the pupil, the pupil's location in an English-speaking environment, and the variability of available information. Describing the competencies that can be developed by a learner in this way, we first of all focus on digital competence, which is achieved by acquiring practical skills of using online resources, developing skills of information retrieval and skills of dialogic communication. In our opinion, the most promising platforms for students to use are English forums, especially those related to certain subject areas (literature, history, geography, etc.), as this type of resource is one of the most promising in terms of developing various types of competences. Online communication can also develop skills conducive to offline social interaction, which is achieved by characteristics such as the availability of a large number of services that allow a large number of people to communicate and a more open space for establishing communicative connections (Lieberman & Schroeder 2021, 18).

Considering that the use of authentic materials is one of the key factors in the rational development of communication skills in a foreign language, we assume that English-language resources, to which we refer to services that allow dialogic communication. We believe this to be supported by the increasing role of digital communication in people's lives and the assimilation into offline communication of stylistic features characteristic of online resources. Moreover, with the development of technology, the digital environment is becoming a full-fledged communication environment in which high school students can participate today. To carry out this type of communication, pupils can benefit from the language knowledge, which is directly related to Internet slang (frequently used examples of such vocabulary are atypical for the Ukrainian segment of the Internet abbreviations and acronyms such as *omg*, *w8*, *m8* (“What Does M8?”)). This type of resource is a potentially promising source of material for applying strategies aimed at developing various language skills, particularly reading. However, integrating this type of material into the lesson structure, the teacher should be aware that, as with all authentic materials, this type of resource may require additional explanations to the students, for example the interpretation of abbreviations and acronyms used in the text (Solak 2016, 32).

Summarizing the mentioned information, we consider it necessary to emphasize the relevance of this direction in the field of development of foreign language teaching methodology, as we have

been observing a significant increase of online technology users in recent years, which in turn leads to the emergence of new linguistic phenomena. In turn, these phenomena, provided they are frequently used in the process of online communication, can be potentially considered as a significant subject to be studied in foreign language classes in high school. In our opinion, the integration of materials on this topic can make a significant contribution to the development of communicative competence of students in Ukrainian schools and can also become a serious source of authentic materials for foreign language lessons.

REFERENCES

За рік карантину кількість українців у соцмережах зросла на сім мільйонів. (2021). *DeutscheWelle*. URL:<https://www.dw.com/uk/za-rik-karantynu-kilkist-ukraintsiv-u-sotsmerezkhakh-zrosla-na-sim-milioniv/a-56899697> (дата звернення: 17.11.2021).

Lieberman A., Schroeder J. (2021). Two social lives: How differences between online and offline interaction influence social outcomes. *Current Opinion in Psychology*. №. 31. P. 16–21.

Solak, E. (2016). Teaching Language Skills For Prospective English teachers. Ankara: Pelikan Yayinlari.

Trentin, G. (2002). What Does 'Using the Internet for Education' Mean? ResearchGate. Retrieved November, 17, 2021, from URL: https://www.researchgate.net/publication/234744709_What_Does_'Using_the_Internet_for_Education'_Mean

What Does M8 Mean? *Cyber Definitions*. Retrieved November, 19, 2021, from: <https://www.cyberdefinitions.com/definitions/M8.html#:~:text=M8%20means%20%22Mate.%22>

Швець Наталія

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
Переяслав, Україна

Швець Тетяна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
Переяслав, Україна

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК СПОСІБ ПРЕД'ЯВЛЕННЯ Й АВТОМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Активізація розвитку міжкультурної комунікації, зумовлена глобалізаційними й інтеграційними процесами у країнах світової спільноти, зосереджує увагу науковців на підвищенні ефективності оволодіння іноземними мовами, знання яких є ключем до налагодження взаєморозуміння між представниками різних країн і культур. Викладене орієнтує заклади вищої освіти на підготовку висококваліфікованих фахівців, у житті яких знання і майстерність посідають першочергове місце.

Пошук способів інтенсифікації і модернізації навчального процесу потребує залучення технічних засобів, метою яких є творче формування особистості в інтелектуальному й емоційному вимірах.

Невпинний поступ науково-технічного прогресу посприяв виникненню нових технічних засобів, що володіють значним лінгводидактичним потенціалом. На сьогодні у практиці навчання іноземних мов використовують низку технічних засобів, як стаціонарних, так і мобільних. Поява цих технічних засобів вплинула на спосіб представлення інформації, яку

почали найчастіше подавати у мультимедійному форматі, тобто у кількох формах одночасно: текстовій, графічній, відео, аудіо, інтерактивній тощо.

Дієвим способом оптимізації процесу оволодіння іноземними мовами є використання комп'ютерних технологій, що примножують дидактичні можливості традиційного навчання, забезпечуючи одночасно унаочнення, аудіо- та відео підтримку навчального матеріалу. До інноваційних технологій навчальної діяльності відносять розвиваюче навчання, проектування, проблемне навчання, рівневу диференціацію, тестові системи, занурення в іншомовну культуру, навчання у співпраці, інформаційно-комунікативні й особистісно-орієнтовані технології тощо.

Серед існуючих технічних засобів навчання особливе місце, на нашу думку, посідає використання різного роду презентацій. Презентація є способом наочної подачі інформації з використанням аудіовізуальних засобів. Це синтез комп'ютерної анімації, графіки, відео, музики і звукового ряду, організованих в єдиному навчальному середовищі. Вона має сюжет, сценарій і структуру, організовану для зручного сприйняття інформації. Така форма подачі навчального матеріалу здійснює одночасний вплив на зоровий і слуховий канал тих, хто вивчає іноземні мови. Синхронний вплив на слухові і зорові аналізатори людини підвищує обсяг і ступінь засвоєння інформації, що передається за певну одиницю часу.

Залежно від способу презентації за допомогою комп'ютера, презентації можуть бути інтерактивними та зі сценарієм (Пушкар, Завгородня 2015). За кількістю залучених медіа засобів, вирізняють мультимедійні та текстові презентації. За призначенням виокремлюють інформаційні та навчальні презентації (Дементієвська, Морзе 2007).

Мультимедійна презентація представляє собою набір слайдів і спецефектів (слайд-шоу), текстовий вміст презентації, нотатки доповідача, а також роздатковий матеріал для студентів, що зберігаються в одному файлі. Саме поєднання зображення з текстовим матеріалом та звуковим супроводом забезпечує підвищення ефективності навчального процесу.

Мультимедійні презентації можна використовувати на будь-якому етапі заняття. Вважаємо найдоцільнішим звернення до мультимедійних презентацій у ході пред'явлення нового матеріалу та його автоматизації. Використання викладачем мультимедійних презентацій сприяє підвищенню інформативності й ефективності заняття у процесі пояснення нового навчального матеріалу, завдяки збільшенню його динамізму та виразності.

Так, у процесі семантизації лексичних одиниць, що належать до реалій країни, мова якої вивчається, і не мають еквівалентів у рідній мові студентів, доцільним буде використання комп'ютера, який одночасно подає зображення реалії, її дефініцію, а також аудіо- і відео супровід. Тобто, студент може одночасно бачити зображення предмета, що позначений певною лексичною одиницею, чути як вимовляється нове слово у мовленнєвому потоці при його визначенні. Нові лексичні одиниці студенти відпрацьовують, виконуючи подані на слайдах різноманітні лексичні вправи.

Важливе місце посідає звернення до мультимедійних презентацій у ході оволодіння граматику іноземної мови, що вивчається. Завдяки мультимедійній презентації, новий граматичний матеріал можна демонструвати у формі зручних для опрацювання та запам'ятовування таблиць або схем. Поданий граматичний матеріал автоматизується у процесі виконання вміщених на слайдах граматичних вправ. Це можуть бути вправи на використання потрібних дієслівних форм у реченнях, складання питальних речень із поданих слів, трансформацію розповідних речень на заперечні, заповнення пропусків словами, що підходять за змістом, тощо.

Правильність виконання вправ можна перевірити скориставшись слайдом, на якому продемонстровані правильні відповіді.

Подання у мультимедійних презентаціях навчального матеріалу за схемою: графіка – відео – звук уможлиблює донесення до студентів потрібної інформації максимально наочно, що полегшує сприйняття її змістової частини.

Підкріплення сказаного ілюстративним матеріалом підвищує рівень сприйняття інформації, викликає інтерес до побаченого і прослуханого, зосереджує увагу студентів і сприяє

тривалому запам'ятовуванню. Класичні й інтегровані заняття у супроводі мультимедійних презентацій дозволяють студентам поглибити знання, отримані раніше.

Проте, не варто забувати, що головне місце у будь-якій мультимедійній презентації відведене тому, що говорить викладач, а решта відіграє лише допоміжну роль.

ЛІТЕРАТУРА

Дементієвська, Н. П., Морзе, Н. В. (2007). Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07dnpsts.html>. (дата звернення 10.11.2021).

Пушкар, О. І., Завгородня, О. С. (2015). *Мультимедійне видавництво: навчальний посібник для студентів спеціальності «Технології електронних мультимедійних видань»*. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця.

Янишин Ольга

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри філології та перекладу

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

Івано-Франківськ, Україна

Вацик Юлія

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

Івано-Франківськ, Україна

МОЖЛИВОСТІ ФІНСЬКОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛАТФОРМИ SANAKO ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Фінляндію вважають лідером у галузі освіти з її тривалим послужним списком на вершині світових рейтингів і доведеними результатами батьківщина освіти світового рівня. Згідно з індексом цифрової економіки та суспільства Європейської комісії, Фінляндія виділяється як провідна країна з ІКТ.

Згідно з показниками індексу цифрової економіки та суспільства за 2020 рік, Європейської комісії виділяє Фінляндію як провідну країну за рівнем розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій у суспільстві та освіти ("Digital Economy," 2020).

За даними Інституту *Legatum*, Фінляндія використовує хмару більше, ніж будь-яка інша європейська країна – і посідає четверте місце у світі, коли йдеться про підприємництво та можливості. Відповідь на запитання, чому країна веде перед в ІКТ, слід шукати в освітній практиці країни. Фінляндія послуговується чи не найбільш розвиненим і широко розгалуженими системами цифрових технологій в освіті. Їх запроваджують з першого класу початкової школи в усій системах формальної та позашкільної освіти, оскільки розуміють цінність та перспективи цифровізації ("Education technology," 2020).

У сфері навчання другої та іноземної мов освітні технології в Фінляндії мають давню історію і беруть свій початок з 1960-х років, коли методику викладання іноземних мов змінило перших комерційних лінгафонних лабораторій. Однак в умовах пандемії лінгафонні лабораторії, створені у спеціально відведених класах, втратили привабливими для освітніх закладів, які прагнуть зробити фізичний простір гнучким і придатним для багатьох цілей. Перехід до онлайн та дистанційного навчання створює потребу в доступності навчання без часових чи просторових обмежень, яку можуть забезпечити тільки сучасні освітні технологічні засоби, оскільки, по-перше, впровадження освітніх технологій у викладанні мов може мати значний вплив на фундаментальні елементи мовних занять, забезпечуючи гнучкіший формат

уроку мови, враховуючи навчальні потреби окремих студентів та наявність у них часу. По-друге, такі технології надають доступ до готового контенту та допомагають викладачам та вчителям іноземних мов створювати адаптований навчальний контент. Водночас завдяки доступності і кожному програмні інструменти на основі браузера така навчальна діяльність добре підходять для різних цільових груп студентів та учнів. Зауважимо, що доступ до навчальних матеріалів і вправ на хмарних платформах дає змогу задовольнити потреби кожного, від класу початкової школи до групи молодих спеціалістів, які мають час на навчання лише після роботи.

Значні успіхи у розробленні та наданні таких технологій, зокрема у царині викладання мов, має фінська компанія *Sanako*. З 1961 р. вона утримує провідні позиції міжнародному ринку, а продуктами для навчання мови *Sanako* послуговуються з рішеннями в понад 110 країнах світу, зокрема в США. Ключовим фактором цього успіху було те, що педагогічний та технологічний підхід компанії побудований на всесвітньо відомих фінських моделях навчання: чітка спрямованість на досягнення відмінних результатів навчання, зокрема через 1) дослідницький підхід до розвитку педагогіки та впроваджувати інновацій в освітньому секторі; 2) визнання важливості якісної підготовки, професійної свободи та довіри до вчителя для успішності навчального процесу; 3) опору на творчість, що проявляється через інноваційні методи навчання та потужний національний стартап і технологічний сектор ("*Sanako – A Finnish EdTech*," 2020).

Аналогічно *Sanako* 1) має постійну програму інновацій і тестує продукти з клієнтами, надаючи найкращі рішення для навчання мови у вигляді навчальних програм/продуктів у поєднанні з навчальними середовищами та процесами; 2) розробляє продукти, в які викладач може легко та гнучко включати власний навчальний контент, власні ресурси та власний стиль викладання; 3) завдяки поєднанню досягнень потужного національного стартапу і технологічного сектору (*Angry Birds* і *Nokia*) із зусиллями педагогічної спільноти має можливість для створення найсучасніших рішень для цифрового навчання. *Sanako* бере участь у спільноті стартапів і влаштовує хакатони та інноваційні змагання, щоб відібрати найкращі стартапи *EdTech* ("*Sanako – A Finnish EdTech*," 2020).

Далі зупинімося на можливостях програмного забезпечення віртуального класу *Sanako Connect*, *Reactored* та *Sanako Study*.

Sanako Connect – це платформа для навчання мови на базі браузера, яка перетворює пасивні мовні курси в активне середовище, засноване на мовленні. Викладачі використовують його в класі, дистанційно та в гібридному навчанні. Найкраще підходить для середніх шкіл та університетів.

Послаблюючи негативний вплив дистанційної освіти на студентів, *Sanako Connect* підтримує комунікативне навчання мови онлайн, оскільки забезпечує відкрите спілкування з викладачами у загальних та менших групах. Викладач може легко ділити учнів на пари або малі групи для практики онлайн-розмови. У *Connect* кожна група студентів може говорити одночасно, не відволікаючи один одного. Викладачі можуть слухати або розмовляти з різними групами і, за потреби, надавати допомогу. Усі ці окремі групові бесіди можна легко записувати та переглядати і студенти, і вчителі ("*Why Sanako Connect*," 2021).

Sanako Connect максимально полегшує викладачам оцінювання роботи та надання зворотного зв'язку студентам, кожному окремо або одночасно всій групі за допомогою текстового повідомлення або аудіо. Викладачі також можуть записувати усні відгуки і та націлити свої коментарі на окремі моменти записаної усної відповіді.

Sanako Connect забезпечує можливість завантажити різноманітний матеріал для опрацювання студентами. Приміром, до онлайн-уроку можна легко приєднати будь-яку кількість звукових файлів, PDF-файлів, презентацій, відео та вебсторінок. *Sanako Connect* також надає викладачам шаблони, які можна легко адаптувати для загальноприйнятої діяльності з викладання мови, як-от вікторини з кількома варіантами, введення тексту або вправи для заповнення пробілів ("*Sanako Connect*," 2021).

Платформа *Reactored* містить багатомовні навчальні матеріали та курси і налічує понад 4500 попередньо створених високоякісних цифрових завдань на рівнях A1 і B1 для вивчення англійської, іспанської, французької, німецької, китайської, в'єтнамської та шведської мов. Найкраще підходить для мовних курсів початкового рівня, для середніх шкіл та навчання другої та третьої іноземної мови у ЗВО (“Multi-language learning,” 2021).

Sanako Study – це програмне забезпечення для ефективного навчання мови під час занять у мовній лабораторії. Воно забезпечує ефективніше керівництво заняттями завдяки збільшенню часу, який кожен студент витрачає на розмову та активну практику. *Sanako Study* є галузевим стандартом у виборі програмного забезпечення для мовної лабораторії на базі аудиторії (“Sanako Study,” 2021).

ЛІТЕРАТУРА

Education technology (2021). Retrieved November, 15, 2021, from URL: <https://www.ccefinland.org/information-comm-technology>.

Digital Economy and Society Index (DESI) 2020. Questions and Answers. (2020). Retrieved November, 15, 2021, from URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/HU/qanda_20_1022.

Sanako Connect (2021). Retrieved November, 15, 2021, from URL: <https://sanako.com/connect/>.

Sanako Study (2021). Retrieved November, 15, 2021, from URL: <https://sanako.com/study/>.

Multi-language learning content (Reactored) (2021). Retrieved November, 15, 2021, from URL: <https://sanako.com/reactored/>.

Sanako – A Finnish EdTech success story (2020). Appeared at Sanako Blog on June, 29, 2020. Retrieved November, 15, 2021, from URL: <https://blog.sanako.com/sanako-a-finnish-edtech-success-story>.

Why Sanako Connect is the ultimate oral language assessment tool? (2021). Retrieved May, 12, 2021, from URL: <https://blog.sanako.com/the-ultimate-oral-language-assessment-tool>.

СЕКЦІЯ № 4 / SECTION № 4

Поняття «фахова компетентність перекладача» крізь призму євроінтеграції

«Professional competence of a translator/interpreter» as a concept through the paradigm of European integration

Багацька Олена
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Суми, Україна

NEOLOGISMS IN THE LINGUOCOGNITIVE INTERPRETATION

Profound analysis of the word-formation in the overall language system as well as in its particular spheres has been in the focus of recent linguistic researches. The logical consequence of such raising attention to the word-formation is the successes in the development of the general theory and solving specific tasks associated with word-formation. It grows obvious that linguocognitive study of neologisms makes it possible to find out a wide range of linguistic and extralinguistic data.

The cognitive approach allows to regard nomination as a cognitive process associated with the emergence and transformation of certain information structures that result from one's cognitive activity as a reflection of real objects or phenomena in the human mind. The linguocognitive analysis accounts for the emergence of new words in the language via one's reconsidering of well-known facts and phenomena, producing new objects and generating ideas and the need to nominate them.

The cognitive direction in neology is in the stage of its formation. Linguists working in this area believe that one encodes a language, accumulates, retains, transmits and decodes knowledge of various kinds. Therefore, cognitive linguists are trying to analyze the structures of knowledge that stand behind the neologisms, and their influence on the linguistic and conceptual picture of the world of a speaker. Thus, O. V. Pivovarova believes that the prime task of the linguocognitive analysis of new lexical units – tracing the interaction of linguistic and cognitive aspects within the word semantics (Пивоварова 2007, 15).

The major task of the study of word-formation processes in the linguocognitive aspect is to identify the links of word-formation processes with mental activity of the language personality, the search for general patterns of word-forming meanings, conceptual analysis of derivatives, word-forming categorization of the world. Thus, the process of meaning forming is a cognitive process, closely interconnected with the knowledge of the surrounding world and the formation of relevant concepts (Болдырев 2009, 37). Consequently, neologism is the result of creative work of human consciousness, which is determined by its intellectual and practical activity (Марченко 2013, 150).

The formation of new words, as no different phenomenon, is intended to reflect and record changes in society, its history and culture. Due to one's ability to create new lexical units, it remains a moving, mobile system that responds to all changes in human life and society. The name in the language of new concepts, as well as the death of existing ones, reflects the dialectical nature of everything that is happening: the emergence, functioning (interaction and mutual influence), getting out of use.

Changes in the language vocabulary is a natural phenomenon that is associated with a reflection of changes occurring in society. New communication capabilities are the cause of increasingly intensive penetration and mutual influence of different languages. Giving names to new, or replacing already existing names of concepts, lexical units can undergo various transformations: to gain a short form, to undergo metonymization and metaphorization, be borrowed in full or partly from other languages, to reflect the desire of its creator to individualization and originality, be the basis for further derivation. By producing and learning new words, one not only expands knowledge of the world, but also serves as the mediator to preserve the continuity of the past and present, present and future.

LITERATURE

Болдырев, Н. Н. (2009). Функциональная категоризация английского глагола. Москва: Книж. Дом ЛИБРОКОМ.

Марченко, Е. И. (2013). Когнитивные подходы к исследованию неологизмов. *Вестник Кыргызско-Российского славянского университета*. Т. 13, 9, 148–151.

Пивоварова, Е. В. (2007). Новая лексика немецкого языка периода объединения Германии (лингвокультурологические и когнитивные аспекты). (Дисс. канд. филол. наук). Москва.

Власенко Діана
 здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
 спеціальності «Переклад з французької та англійської мов»
 Навчально-науковий інститут філології
 Київський національний університет
 імені Тараса Шевченка
 Київ, Україна

ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Актуальність дослідження лексичних трансформацій у процесі перекладу медичної термінології зумовлена процесами вдосконалення ділового мовлення міжнародної медичної спільноти. За словами Н. Христич (Христич 2020, 16), «... у мові формується етикет вживання спеціальної наукової лексики, яка мусить задовольнити як теоретично-наукову, практично-фахову, так і науково-популярну комунікацію».

Останнім часом вживання запозиченої іншомовної лексики в усіх сферах нашої життєдіяльності дуже зросло. Численні наукові публікації, у тому числі медичної тематики, буквально піддалися впливу іншомовних термінів, особливо англіцизмів.

Однакові за звучанням на всіх мовах терміни-інтернаціоналізми значно полегшують процес обміну різного роду інформацією. Також, помітно прискорюється робота з перекладу зарубіжної спеціальної та вузькоспеціальної літератури, обсяги якої постійно зростають. Боячись помилитися в точності тлумачення наукового терміна у визначеному контексті і маючи труднощі з пошуком мовного еквівалента, перекладачі спеціальної літератури, або ж самі вчені, вдаються до способів перекладу, при яких максимально зберігається початковий образ слова. Очевидно, що швидкий розвиток науки призводить до виникнення нових наукових понять, а, отже, до застаріння, виходу з ужитку, зміни значення старих і появи нових термінів у мові, а потім їх запозичення в інші мови. До того ж, практика запозичення термінів-англіцизмів в наукових публікаціях і виступах просто ввійшла в моду. І тому, на додачу до складної структури і важких для сприйняття речень, англіцизми покликані створювати враження «науковості» викладу або новизни теми.

Велика кількість англіцизмів частково асимілюють, тобто слова пишуться українськими літерами, але зберігають своє іншомовне звучання: *бренд, монітор, текст, кастинг, менеджер*. Приклади подібних явищ в медицині ще більш численні: *вірус, скринінг, емульсія, гендерний, капсула, катетор, калорія, діагноз, еліксир, артерія, гонокок, глюкоза, гемоглобін, інгаляція, лапароскопія, ліпід, неврологія, операція, стеноз, пацієнт*.

Однак, поряд з необхідними термінами-неологізмами відбувається масштабне запозичення англійських термінів, для яких в українській мові вже існують точні відповідники і рівноцінні за змістом синоніми: дефінувати (визначати), перцептувати (сприймати), сімультантний (одночасний). Неологізми необхідні для позначення нових понять (лексичні неологізми) або зміни значення вже існуючих термінів (стилістичні неологізми). Метою перекладача стає пошук словникового відповідника в мові перекладу або, що відбувається частіше за все, точна передача значення нового терміну найбільш адекватним способом.

Слід зазначити, що неологізми можуть бути відсутні навіть в самих сучасних спеціальних словниках. Часто доводиться використовувати описовий переклад, переклад з тлумаченням або довідкою. Наприклад: *ambulatory automatism* – (лат. *ambulo* «прогулюватися») – затьмарення свідомості без марення, галюцинацій або виражених афективних розладів, що виявляється тривалим мимовільним блуканням з впорядкованою поведінкою, виконанням складних дій і подальшою амнезією; спостерігається основним чином при епілепсії; *Bordier – Frenkel symptom* – нагадує зсув догори очного яблука внаслідок опущення нижньої повіки на стороні поразки при периферичному паралічі м'язів.

Найбільш поширеними способами перекладу термінів-неологізмів в сучасній медицині української мови є транскрипція і транслітерація. Перекладацька транскрипція – це фонетична імітація вихідного слова алфавітом мови перекладу. Мета транскрипції найбільш точно передати іншомовне звучання слова.

Транслітерація – це якомога точніше передавання переважно власних назв однієї мови графічними засобами іншої. Транслітерація в медичному перекладі в наш час набула особливо важливого значення у зв'язку з великою кількістю запозичень з інших мов. Труднощі транслітерації полягають у тому, що, по-перше, фонологічні системи різних мов не відповідають одна одній, і, по-друге, у кожній мові своя графіка, свої правила читання окремих букв і буквосполучень. Транслітерація завжди великою мірою умовна й приблизна. Найчастіше це обумовлено загальним походженням медичних термінів, джерелом зазвичай служить латинь, також мають місце запозичення і з сучасних мов. Наприклад: *Laparoscopic gastric bypass* – лапароскопічне шунтування шлунка; *Epilepsy* – епілепсія; *Dermatitis* – дерматит; *Psoriasis* – псоріаз; *Anemia* – анемія; *Thrombocytopenia* – тромбоцитопенія; *Henophilia* – гемофілія; *Atelectasis* – ателектаз; *Targeted ultrasound* – таргетве ультразвукове обстеження.

У деяких випадках застосовують морфологічну трансформацію при перекладі: *Infectious disease* – інфекційні захворювання; *Migraine headaches* – мігрень; *Allergies* – алергія; *Chlamydia (infection)* – хламідії; *Habitual abortions* – звичне невиношення вагітності; *Weight history* – історія зміни ваги; *Endocrinology* – ендокринологічні захворювання; *Neurological* – неврологічні захворювання; *Skin* – шкірні захворювання; *Hematology* – гематологічні захворювання; *Gastrointestinal* – шлунково-кишкові захворювання; *Respiratory* – респіраторні захворювання; *Asthma* – бронхіальна астма; *High cholesterol* – підвищений вміст холестерину в крові; *Genital-Urinary* – уrogenітельні інфекції; *Musculoskeletal* – кістково-м'язові захворювання; *Anorexia* – нервова анорексія; *Bulimia* – нервова булімія; *Oxygen* – медичний кисень; *Presenting problems* – існуючі проблеми зі здоров'ям; *Psychological history* – історія психологічних змін; *Euphoric* – в стані ейфорії; *Completed series* – завершений курс щеплень; *Bi-Polar Disorder* – біполярний афективний розлад; *Volume loss* – зменшення обсягу легень; *Ultrasound* – результати ультразвукового дослідження; *Breast* – грудне вигодовування; *Quickening* – перші ознаки ворухіння плода; *Abdomen* – дослідження області живота; *Position* – передлежання плода; *Low transverse* – нижній поперечний переріз; *Spinal* – спінальна анестезія; *Urinary symptoms* – ознаки порушення роботи сечовидільної системи.

Приклади описового перекладу: *Greatest single weight loss* – максимальний результат за один період боротьби із зайвою вагою. *Current medical condition* – стан здоров'я на момент надходження в клініці. *Reason for seeking evaluation today* – причини звернення. *Psychiatric admission* – служба допомоги людям з психічними захворюваннями. *Prenatal classes* – заняття для майбутніх мам.

Багатозначність терміна в рамках конкретної сфери вживання (медицини): *Follow-up* – дообстеження; повторний прийом. *Tape* – медична стрічка; відео / аудіо урок для боротьби із зайвою вагою. *Session* – огляд; процедура. *Стійкі відповідності при перекладі медичної термінології. Birth control pill / patch* – протизаплідні таблетки, пластир. *Congestive heart failure* – серцева недостатка. *On a regular basis* – регулярно. *Clinical record form* – історія хвороби стаціонарного хворого

На підставі проведеного аналізу можна зробити наступні висновки.

При перекладі медичної документації в першу чергу потрібно пам'ятати, що у більшості медичних форм існують аналоги або схожі форми в мові. Таким чином, слід зіставити наявні документи та адаптувати переклад під існуючий аналог. Потрібно також враховувати подібності та відмінності ангомовних і україномовних документів.

Особливе значення має проблема перекладу лексичних одиниць. Найбільшу групу лексики, що відноситься до труднощів перекладу, складають скорочення. Значно також кількість «хибних друзів перекладача». Серед найбільш частотних прийомів перекладу – описовий переклад і прийом додавання. Не варто забувати і про те, що, не дивлячись на велику

кількість «хибних друзів», в медичних формах часто використовуються терміни, які мають прямі відповідності в мові.

Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що з метою збереження адекватності семантики при перекладі слід розглядати всі можливі варіанти і у відповідності до семантики лексичної одиниці обрати найоптимальніший спосіб лексичних трансформацій.

ЛІТЕРАТУРА

Вострова, С. В. (2003). Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні особливості сучасного англomовного медичного дискурсу (на матеріалі медичних текстів з проблематики ВІЛ/СНІДу): автореф. дис... канд. філол. наук: Нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ.

Христич, Н. С. (2021). Лінгвостилістичні засоби як елементи емоційності наукових медичних текстів. *V Міжн. науково-практичної Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії»*, 20 лютого 2021, 16–18. Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький.

Караневич Мар'яна

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії і практики перекладу
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

Куца Оксана

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і практики перекладу
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна

PATRICIA KILINA'S CONTRIBUTION TO UKRAINIAN LITERATURE

The personality of P. Kilina (original name Patricia Nell Warren) is attracting considerable interest due to the fact that being born in the USA she learned the Ukrainian language and chose it as a form of expressing herself in poetry. Moreover, she provided Ukrainian-English fiction translation. It is worth mentioning that during this period of P. Kilina's career Ukraine was under the rule of the Soviet Union, which makes her interest in the Ukrainian language and culture even more intriguing.

In 1957 P. Kilina married a young Ukrainian poet, Y. Tarnawsky. She mastered the Ukrainian language within a remarkably short period of time and chose it to be her medium of poetic expression. M.G. Rewakowicz made an assumption that P. Kilina consciously chose the status of the Other in the USA, as if celebrating her alterity. Writing in the language of an oppressed nation was her way to deal with issues of identity, difference, and injustice (Rewakowicz 2013, 16).

After her marriage to Y. Tarnawsky, P. Kilina joined the association of Ukrainian émigré poets known as the New York Group. Their creativity provided a much-needed revitalization of émigré Ukrainian literature after the Second World War (New York Group Papers 1950-2000). The landmark meeting of group members with D. Pavlychko and I. Drach took place in New York in 1966. It was the first face-to-face contact with poets from Ukraine (Карабович 2017, 131).

Interestingly, P. Kilina's case even spurred literary critics to reevaluate the meaning of home: «Her commitment to Ukrainian literature proves that home is not always a geographic location: home can be language and culture alone, with their own rigorous territorial imperatives» (Rewakowicz 2001, 293). Speaking about her pseudonym, P. Kilina explained: «It seemed to me only fair that I should

keep using my Ukrainian pen-name on my English writing since Ukrainians have been my first audience and I am grateful for their acceptance of me and their serious consideration of my work» (Svoboda 1971, № 219).

P. Kilina's Ukrainian output consists of four collections of poetry, three of which appeared as printed volumes: «Trahediia dzhmeliv» («A Tragedy of Bees», 1960), «Lehendy i sny» («Legends and Dreams», 1964), and «Rozhevi mista» («Pink Cities», 1969). These volumes offer poetry that is fresh and different not only because of peculiar poetic vision but also due to the occasional oddities in the language usage. It should be mentioned that, on the one hand, literary critics praised P. Kilina for her remarkable and expeditious acquisition of the Ukrainian language (Rewakowicz 2013, 17; Rewakowicz 2001, 51) and regarded the departures from the standard language as deliberate reminders of her otherness and foreignness (Rewakowicz 2013, 22). But on the other hand, they made an issue out of nonstandard usage and chastised her for grammatical trespasses (Rewakowicz 2013, 21). A number of poems from the fourth, unpublished collection, entitled «Kin z zelenoiu hryvoiu z vinilu» («Horse With the Green Vinyl Mane») were published in the last three issues of the New York Group's yearly almanac (Rewakowicz 2001, 52).

It should be noted that P. Kilina also tried her hand in Ukrainian-English translation. Therefore, the English speaking audience was given the opportunity to read «A Children's Adventure» by V. Stefanyk, «Proteus» by O. Zujewskyj, «On the Rock» by M. Kotsiubynsky, and «The Parchment of Memory» by W. Lesytsch. In addition, P. Kilina together with her husband translated the Ukrainian dumy. In the translators' foreword they wrote about their approach: «First of all, we have tried to stay away from any persistent attempts at rendering the prosodic characteristics of the originals – as is invariably the case in practice, this could have been achieved only at the expense of the semantics, and we felt that in the dumy the latter (images) plays a much greater role (is much more interesting from the literary standpoint) than the former» (Ukrainian Dumy 1979, 5), «In other words, we tried to introduce poetic and linguistic customs and expressions into English which, although they have not existed there until now, could have arisen just as well as they had in Ukrainian. <...> to leave them out (for in most cases they would have had to be left out, since they have no English counterpart) would have made the translations flat and ineffective» (Ukrainian Dumy 1979, 6). Hence, P. Kilina made her contribution to presentation of Ukraine, the Ukrainian language, literature, and culture to foreign audience.

Our work has led us to conclude that P. Kilina made her contribution to the Ukrainian literature both as a poetess and a translator. Further work needs to be done to reveal translation transformations used by P. Kilina to provide adequate Ukrainian-English translation.

REFERENCES

- Карабович, Т. (2017). *Міфопоетика Нью-Йоркської групи*: Монографія. Київ: Талком.
- Luckyj, G.S.N., Lupul, M.R., Rudnytsky, I.L. (Eds.). (1979). *Ukrainian Dumy* (translated by G. Tarnawsky and P. Kilina). Toronto-Cambridge: Harmony Printing Limited. URL: <http://lab.chass.utoronto.ca/rescentre/slavic/ukr/Cossacks/Ukrainian%20Dumy.pdf> (дата звернення: 10.11.2021)
- New York Group Papers, 1950-2000. Archival Collections of Columbia University Libraries. URL: http://web.archive.org/web/20191223191520/https://findingaids.library.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_7024580 (дата звернення: 10.11.2021)
- Pat Kilina Has First Novel on the Market (November 26, 1971) *Svoboda: the Ukrainian Weekly Section*. URL: https://www.ukrweekly.com/archive/1971/The_Ukrainian_Weekly_1971-46.pdf (дата звернення: 10.11.2021)
- Rewakowicz, M. G. (2013). *Selected lectures: Collection of materials for a series of lectures*. Mykolayiv: Petro Mohyla Black Sea State University Print.
- Rewakowicz, M. G. (2001). *The Phenomenon and Poetry of the New York Group: Discourses, Disguises, and Liminality*. [Doctoral dissertation, University of Toronto]. URL:

<https://docplayer.net/64902204-The-phenomenon-and-poetry-of-the-new-york-group-discourses-disguises-and-liminality.html> (дата звернення: 10.11.2021)

Коваленко Андрій
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Суми, Україна

МАНІПУЛЯТИВНИЙ ВПЛИВ У СУЧАСНИХ ЗМІ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Сучасне суспільство – це інформаційне суспільство. Інформація є невід'ємною частиною нашого життя, а основним її джерелом є засоби масової інформації (ЗМІ). Вони висвітлюють різні сфери життя, а, значить, мають величезне значення в процесі побудови інформаційної картини світу.

Проте, ЗМІ не лише інформують аудиторію про значимі події у світі, але і вводять в оману, а також керують суспільною думкою, використовуючи при цьому різні стратегії, тактики, прийоми та засоби маніпулювання інформацією.

ЗМІ пропонують нам готові моделі поведінки, надають готові думки і тлумачення, перетворюючи суспільство в бездумну масу споживачів інформації, які припиняють думати і аналізувати, спрощуючи тим самим процес маніпулювання. ЗМІ обмежують рамки інформації, яка повинна досягти аудиторію. Насправді, те, що не потрапляє до ЗМІ, ніби й не існує, ми не надаємо такій інформації належного значення.

У процесі розвитку держави і в результаті ускладнення загального політичного процесу маніпулятивний вплив набуває важливого значення. Сучасні політичні тексти сконцентровані у собі значну кількість маніпулятивних стратегій. Маніпулювання свідомістю визнається як звичайне у світовій політичній практиці явище, що не отримує достатнього висвітлення, чим і обумовлюється необхідність його всебічного аналізу.

У сучасному суспільстві головним інструментом комунікації і, зокрема, медіакommунікації є мова, тому вона є основним способом маніпулювання громадською думкою. Отже, актуальною стає проблема мовного маніпулювання, тобто проблема прихованого інформаційно-психологічного впливу на людину за допомогою мовних засобів.

Зокрема, О. М. Бикова характеризує мовне маніпулювання як вид мовного впливу, який використовується для прихованого впровадження в психіку адресата цілей, намірів, відносин або установок, котрі не збігаються з тими, які є у адресата на даний момент (Бикова 1999, 99).

О. В. Денисюк визначає мовне маніпулювання як специфічну мовленнєву поведінку, спрямовану на спонукання адресата зробити невігідну для нього (але вигідну для адресанта) дію (Денисюк 2003, 66).

В основі мовного маніпулювання лежать такі психологічні та психолінгвістичні механізми, які змушують адресата некритично сприймати мовне повідомлення, сприяють виникненню в його свідомості певних ілюзій і омани, провокують його на виконання вигідних для маніпулятора дій (Денисюк 2003, 99).

Становленню теорії мовного впливу як науки сприяли чинники політичного, економічного, психологічного, комунікативного характеру. Так, наприклад, з розвитком свободи, демократії, ідеї про рівність людей стало необхідно переконувати широке коло осіб, які є нерівними один одному за рівнем освіти, культури тощо, але вимагають рівного ставлення. У демократичних державах стало необхідним переконувати під час виборів, в умовах плюралізму думок і політичного життя, політикам стало необхідно вчитися переконувати людей у своїй правоті (Стернин 2001, 58).

Говорячи про вивчення феномена мовного маніпулювання в сучасній лінгвістиці, необхідно згадати про два наукових терміни: «персуазивність» і «сугестивність», що позначають особливі напрямки у вивченні та науковому описі характеру мовного впливу.

Персуазивність (персуазія) (від лат. *persuadere* – умовляти) позначає вплив автора усного або письмового повідомлення засобами мови на свідомість його адресата з метою переконання в чомусь, призову до вчинення або нездійснення ним конкретних дій. Сугестивність (від лат. *suggerere* – вселяти, навіювати) – навіювання інформації, що повідомляється, у прихованому, замаскованому вигляді. Також сугестивність характеризується неусвідомленістю, непомітністю, мимовільністю його засвоєння. Ослаблений контроль (відсутність контролю) свідомості при отриманні інформації – відмітна якість сугестивності від персуазивності (Ковешникова 2014, 389).

Мовне маніпулювання пояснюється засобами «значимого варіювання», а саме вибором із безлічі можливих мовних засобів опису тих, які несуть вигідні маніпулятору відтінки значення, асоціації, представляють ситуацію у вигідному для мовця світлі, викликають необхідний адресанту відгук у адресата (Доценко 1996, 42).

ЗМІ наголошують на своїй неупередженості, тому щоб начебто об'єктивно представляти факти та події, вони обирають відповідну, прийнятну для свого читача мову (Pečarová 2011, 9).

Майстерний підбір слів дозволяє актуалізувати у повідомленні ті чи інші відтінки їх значень, в результаті чого слова несуть в тексті подвійне смислове навантаження і непомітно спотворюють реальну дійсність в уявленнях адресата (Быкова 1999, 100).

Способи мовного впливу, які використовуються при мовному маніпулюванні, дуже різноманітні: від навмисного спотворення в тексті реальної дійсності за допомогою закріплення за ключовими словами не властивих їм раніше конотацій, до тонкої, віртуозної гри слів, створення бажаного враження за допомогою засобів мовної виразності – тропів, стилістичних (риторичних) фігур тощо. Складність опису мовного маніпулювання полягає в тому, що не завжди вдається розгадати справжні цілі і мотиви маніпулятора, тому буває важко розмежувати звичайні прийоми мовної виразності і мовну маніпуляцію як явище (Ильичева 2013, 174).

Отже, мовне маніпулювання – це свідомий непомітний вплив за допомогою мови на свідомість реципієнта з метою отримати бажані зміни в його когнітивній і поведінковій сферах. Два терміни, що тісно пов'язані з мовним маніпулюванням – це персуазивність та сугестивність. Під персуазивністю ми розуміємо прагнення адресанта переконати адресата у чомусь за допомогою мови, тоді як під сугестивністю – навіювання інформації у прихованому, непомітному для адресата вигляді. У сучасному суспільстві мовне маніпулювання використовується практично у всіх сферах застосування мови, але особливо активно – в передвиборних кампаніях, ідеологічній пропаганді, друкованих і телевізійних ЗМІ, рекламі, навчанні, психотерапії.

ЛІТЕРАТУРА

Быкова, О. Н. (1999). Языковое манипулирование. *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения*. 1, 99–103.

Денисюк, Е. В. (2003). *Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект*. (Дис. канд. филос. наук). Екатеринбург.

Доценко, Е. Л. (1996). *Психология манипуляции*. Москва: ЧеРо.

Ильичева, Ю. А. (2013). Речевое манипулирование в политическом тексте. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 4, 172–184.

Ковешникова, М. Н. (2014). Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования. *XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф.* (под общ. ред. В.Н. Скворцова). СПб.: Ленингр. гос. ун-т. Т. I, 387–394.

Стернин, И. А. (2001). *Введение в речевое воздействие*. Воронеж: Истоки.

Pečarová, R. (2011). *Evaluative Language in Journalistic Discourse*. Masaryk University, Czech Republic.

Коваленко Ксенія

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: Козубай Інна

старша викладачка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

Дніпро, Україна

ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ЗДАТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕРЕКЛАДАЧА

Педагогіка перекладу – наука відносно молода, і, природно, вона має пройти певний етап узгодження термінів, які використовуються різними дослідниками, відбувається не тільки в кожній країні, а й з урахуванням глобалізації всіх сфер людської діяльності, в тому числі науки, на міжнародному рівні.

Одним із ключових термінів у цій галузі є так звана перекладацька здатність, яка є найважливішою. Широка форма трактується як професійна перекладацька здатність, з одного боку, і з іншого, як номенклатура знань, умінь і навичок, необхідних для забезпечення цієї здатності.

До сфери перекладознавства термін «компетенція» (competence) був введений Г. Турі, який припустив, що для формування перекладацької компетенції (ПК), крім вродженої здатності білінгвів до перекладу, на якій вона ґрунтується, перекладачі мають розвинути нову трансферентну здатність (transfer competence). Пропозиція Г. Турі сприяла появі нового напрямку, метою якого став пошук вичерпного переліку компонентів ПК. Спочатку кількість компонентів ПК, які пропонували різні дослідники, була відносно невеликою і коливалась у незначних межах, однак згодом сформувалася тенденція дати якомога детальніший перелік знань, навичок та умінь, необхідних фаховому перекладачеві. Під час свого розвитку на сприйняття складу ПК вплинули певні теорії.

Мовні моделі, особливо лінгвістика тексту, функціональна перспектива речень тощо, тому ПК включає в себе можливість виробляти текст, тобто здатність розуміти оригінальний текст (ТО), вибір стратегії перекладу та функціональної перспективи речень тощо. Інші дослідники рекомендують включати периферійні можливості в ПК (користування словниками, документами, резюме та технічними засобами) та можливість попереднього перекладу (достатня конфігурація пам'яті, гнучкість перемикання з однієї мови код на інший, захист від перешкод). До периферійних, вірогідно, також відносяться вміння перекладача користування комп'ютером та друкарські вміння, здатність забезпечення детального резюме з боку замовника та вибору необхідних довідкових матеріалів, встановлення зворотного зв'язку із замовником, забезпечення оцінки ТП з боку замовника, а також так звана трансляторіальна компетенція (translational competence) – вміння аналізу резюме замовника та ТО, перекладацькі стратегії, презентація ТП (включаючи його розташування на сторінці), документація, термінологія, знання професійної поведінки перекладача тощо).

По-перше, хоча терміни, які використовуються різними авторами, іноді є перекриттям, його зміст не завжди збігається, що призводить до плутанини з наведеним вище поясненням умови. По-друге, спроба конкретизувати зміст ПК призведе до того, що компоненти цього поняття будуть мати різний ступінь важливості, і зазвичай компоненти різних понять. Категорія, яка не завжди зрозуміла читачам і складна для розуміння професійного дискурсу. Для вирішення даної проблеми доцільно відокремити перекладацьку компетенцію (translation competence), тобто здатність продукувати прийнятний ТП, від ширших сфер компетенції перекладача (translator's competence). По-третє, англійський термін «competence» необов'язково перекладається як компетенція, оскільки він може означати і компетентність, і саме в цьому значенні він вжитий у словосполученні translator's competence. Зваживши на контекст, зміст згаданого словосполучення точніше можна передати за допомогою додавання слова, тобто як фахова компетентність перекладача (ФКП), тобто експертна система, яка не є автоматично

притаманною будь-якому білінгву, а потребує особливого формування, що відбувається у процесі спеціально організованого навчання.

Дотримуючись принципу ієрархічності, складові ФКП логічно було б називати компетенціями, а елементи останніх – субкомпетенціями. Ґрунтуючись на результатах аналізу наявних досліджень, до складу робочої моделі ФКП доцільно включити п'ять компетенцій: білінгвальну, екстралінгвістичну, перекладацьку, особистісну та стратегічну. Білінгвальна компетенція включає мовну (тобто знання двох мов, у тому числі, у контрастивному плані), а також мовленнєву (володіння ними у тих видах мовленнєвої діяльності, які задіяні у перекладі) субкомпетенції. Кожна (мовна та мовленнєва) із згаданих субкомпетенцій може, у свою чергу, бути розчленованою на відповідні складові. Нелінгвістична компетентність включає мову та всі знання, крім мови перекладознавство, тобто будь-який фон (енциклопедія, тема, соціальна культура та ін.) та тематики (відомості про концептуальний склад конкретних сфер людської діяльності і між поняттями) знання. Здатність до перекладу включає знання та навички загальних принципів перекладу та навички його виконання – як основа (тобто необхідні для перекладачів для виконання всіх видів перекладу), і переклад текстів, які вимагають лише одного або кількох типів відповідних стилів і жанрів.

Відносини з процесом перекладу мають інструментальний характер (з використанням літератури і технічні ресурси, пов'язані з перекладацькою роботою) та дослідження чи пошук (вміє швидко знаходити інформацію, необхідну для вирішення завдання перекладу).

Рекомендації включають психофізіологічні компоненти (пізнання, психомоторні та поведінкові механізми – пам'ять, увага, психологічна стійкість, критичне ставлення тощо), морально-етична підкомпетентність (відповідальність за якість власної роботи; об'єктивність і надійність; скромність, ввічливість, конфіденційність), субкомпетентність, самовдосконалення (підготовка і потреба в постійному самоосвіті та розвитку), а також професійно-соціальні субкомпетентності (комунікативні навички та норми в професійному середовищі, здатні забезпечити власні обслуговування ринку праці, підписання договорів на переклад, співпраця з експертами, супутні галузі тощо).

Нарешті, стратегічні можливості в нашій робочій моделі розглядаються як суперздатності, комплексні перекладацькі можливості, засновані на координації інших можливостей у процесі впровадження перекладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Вербицкая, М. В. Соловов, М. Ю. (2010). Компоненты и уровни переводческой компетенции. *Вестник Московского университета*.

Бігич, О. Б. (2012). Методика формування іншомовної компетентності в аудіювання. *Іноземні мови*, 2, 19–30.

Зінукова, Н. В. (2016). *Формування професійної компетентності усних перекладачів*.

Молгамова Лілія

*викладачка кафедри англійської філології та лінгводидактики,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
Суми, Україна*

ВИЯВЛЕННЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У ПІДЛІТКІВ: ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ФІЛОЛОГІЇ

Лінгвокультурний концепт DEATH завжди цікавив науковців як одне із найвагоміших універсальних теософських ментальних утворень з абстрактною семантикою в концептуальному мовному просторі. Загальновідомо, що когнітивна лінгвістика розглядає

взаємозв'язок концептуальних і вербальних структур і носить дослідницький характер. В сучасному науковому співтоваристві поширюються інтегральні дослідження, підґрунття яких – філософський принцип єдності світу. В лінгвістиці це – інтегральна парадигма, основа якого – комплексне, міждисциплінарне дослідження з урахуванням взаємодії різних областей лінгвістики (Кубрякова, 1995). У цьому ракурсі «концепт» вже не повинен розглядатися як кінцева мета концептології чи як самодостатній об'єкт у лінгвістиці загалом (Жаботинська, 2013).

Концептуальні структури мислення, вживані для опрацювання інформації про світ і відстежувані у структурах мови повинні знайти практичне застосування за межами теоретичної лінгвокогнітивної концепції. Блискуче це доводить С. А. Жаботинська на прикладі семантики лінгвальних мереж. Суть концепції полягає у наступному: концептуальні мережі структурують значення мовних і мовленнєвих знаків на основі базових пропозиціональних схем, що мають найвищий рівень узагальнення (схемності) та являють собою первинні категорії мислення й типи реляцій між ними. Тип пропозиційної схеми визначаємо за її приналежністю до одного з п'яти базових фреймів – предметного, акціонального, посесивного, ідентифікаційного та компаративного, які комбінуються один з одним, утворюючи інтегративні концептуальні моделі (Жаботинська, 2019). У результаті проведеного дослідження будуємо лінгвальну мережу імені концепту DEATH і робимо висновок щодо практичного застосування цієї моделі.

У співпраці з психологом ми пропонуємо використовувати тезаурус для складання завуальованих питань, які адресовані підліткам і стосуються пов'язаних зі смертю мовних структур. На нашу думку, тезаурус представляє практичну цінність, бо дозволяє уникати в опитуванні слова атрактора і замінити його на більш м'які визначення смерті. Або ж навпаки сформулювати питання стосовно їхнього відношення до смерті і прослідити, чи не будуть відповіді відтворювати мовні структури тезауруса. На нашу думку, це допоможе виявити підвищену стривоженість серед підлітків і звернути на це додаткову увагу. Отже, практичне застосування методики лінгвальних мереж дозволить розробити і застосувати на практиці методику виявлення і попередження депресивних станів серед молоді, яка уникає відвертих розмов на тему смерті.

Перспективним вважаємо розширити лінгвальну мережу концепту DEATH, проаналізувавши пропозиційні схеми, які пов'язані з лексемою *death* в англomовному дискурсі і які нададуть змогу пояснити сутність феномена смерті.

ЛІТЕРАТУРА

Жаботинская, С. А. (2013). Имя как текст: концептуальная сеть лексического значения (анализ имени эмоции). *Когниция, коммуникация, дискурс*. 6, 47–76.

Жаботинська, С. А. (2019). Семантика лінгвальних мереж у навчальному комбінаторному тезаурусі. *Філологічні студії*. Збірник наукових праць. Вип. 13, 17–27.

Кубрякова, Е. С. (1995). Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). *Язык и наука конца XX века*. РГГУ. 144–238.

Юськова Анастасія

*здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
Львів, Україна*

REMOTE INTERPRETING SKILLS AS A CRUCIAL COMPONENT OF INTERPRETER COMPETENCE IN TIMES OF COVID-19 PANDEMIC

Prior to the COVID-19 crisis, levels and trends in remote interpreting competence were already considered insufficient to support distance interpreting. Covid-19 has impacted almost all aspects of translation, whether it be demand, income, working methods or competence. Nowadays distance interpreting is replacing and will continue to replace some face-to-face interpreting in medical, court, business and conference settings. The crisis has brought about a number of problems for interpreters, and despite their best efforts so far, many still find themselves in a precarious position since not all interpreters have had previous experience of remote work. Overcoming the difficulties brought on by this pandemic will therefore rest on their ability to quickly acquire new skills and experiences relevant for remote interpreting (Pöchhacker, 69).

Today interpreters are forced to form a conscious attitude to, first of all, their technical competence as a necessary skill for remote interpreting. In order to provide interpretation services interpreters use different interpreting platforms. KUDO is among the most popular ones. It stands out for its most interesting and complex function of handover that is used when one interpreter takes over the shift. Active interpreter sends a request to switch to the passive interpreter and after he confirms the request they switch in 60 seconds. At the same time KUDO made it possible to listen to both the speaker and interpreting partner simultaneously. The only thing a passive interpreter has to do is to choose one audio channel (Interpreting Platforms, 9).

Two other platforms for remote interpreting are Interprefy and VoiceBoxer. Interprefy has a way simpler interface and allows to set different volumes for the floor speaker and another interpreter to listen to both people talking at the same time. As for the VoiceBoxer, it doesn't have a microphone button. Instead the interpreter passes the microphone to his partner when he confirms the request. At the same time this is not the best platform for interpreters in terms of technical support.

Speakus and Verspeak are two similar platforms that allow interpreters to configure several video slides, including presenter's slides, speaker and active interpreter, and switch between them. There is no automatic handover function here and this might actually be an advantage as it doesn't distract interpreters from the interpreting process. It is worth noting that while platforms mentioned above are mostly used in Europe, now the championship in Ukraine belongs to ZOOM, because it is the cheapest platform, although not the most convenient one to be used by interpreters. It is predicted that in the near future the competition in our market will be led by Webex from Cisco, because their product is expected to be quite affordable and more interpreter-friendly. In fact, more platforms for interpreters are entering the market and should technical issues, such as the stability of the network, be adequately addressed, the platforms might be successfully deployed in meetings (Fedorenkova).

Another important skill for a remote interpreter of the new generation is the ability to enter the conversation immediately, skipping the preliminary part, moving straight to the opening and starting with initial greetings. In face-to-face interpreting there are non-verbal features that may slow down the communicative exchange: the time needed to enter the room, take a seat, put down personal belongings and so on, before the conversation actually begins. The lack of these elements makes the remote communication a lot faster at the beginning and requires the interpreter to enter the interaction immediately (Amato, 13).

Another great skill that remote interpreter has to acquire to perform his job professionally is the ability to understand the speaker with the lack of some components of communication, such as visual, tactile, and kinetic clues that help interpreters understand the speaker better. So, the interpreter must be aware of special strategies that will be needed to manage conversation remotely.

While interpreting remotely interpreters might come across the lack of familiar and irreplaceable resources, such as direct eye contact, multiple sensory inputs, gesture, posture. The interpreter should be able to overcome the feeling of reduced presence and recreate a sense of togetherness. This may also indicate the skill of building a rapport (a relationship based on communication), as sometimes the lack of social presence in remote interactions makes it difficult for participants to build a rapport, as compared to face-to-face interactions (Amato, 13).

Most importantly the interpreter is expected to know basic elements in an interaction, such as organization of conversational turn (turn-taking), organization of sequences (the order of actions in conversation), the concept of preference and the concept of repair (Amato, 15).

Remote interpreters should be aware of the existence of such features for two main reasons: firstly, if the interpreter is aware of the main elements of an oral interaction it is more likely that they will be able to predict or understand and decode conversational behaviors and secondly, the interpreter's role and behavior during an interaction can have an impact on all these aspects.

Knowing the basic features that regulate conversations can boost interpreters' confidence during their service and interpreters will be able to respond to and anticipate communicative exchanges.

In conclusion, COVID-19 has brought remote interpretation to a new level and in order to adapt to working remotely interpreters have to acquire new skills that define translation professionalism. Steps should be taken to gain technological competence and master interpreting platforms, as well as master such skills as the knowledge of basic interaction features, the ability to build rapport, understand the speaker with the lack of some components of communication and deal without familiar and irreplaceable resources, such as direct eye contact, multiple sensory inputs, gesture, posture.

REFERENCES

Handbook of Remote Interpreting. Amato, Spinolo, Gonzales Rodrigues Retrieved from: http://amsacta.unibo.it/5955/1/HANDBOOK_SHIFT.pdf (Date of access: 25.11.2021)

Interpreting Platforms. Consolidated test results and analysis [Electronic source]. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/sites/default/files/interpreting_platforms_-_consolidated_test_results_and_analysis_-_def.pdf (Date of access: 25.11.2021)

Franz Pöchhacker (2015). Routledge encyclopedia of interpreting studies. Oxon and New York: Routledge

Natalia Fedorenkova (2020, May). 6 remote simultaneous interpreting (RSI) platforms and Zoom Retrieved from: <https://translationrating.ru/6-remote-simultaneous-interpreting-rsi-platforms-and-zoom/> (Date of access: 25.11.2021)

Яцишин Наталія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Луцьк, Україна

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір, долучення вітчизняної системи вищої освіти до Болонської декларації, орієнтація на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти висувають особливі вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з іноземної мови та зумовлюють нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Мова йде про зміну статусу навчальної дисципліни «іноземна мова» з точки

зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки «джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування і передавання думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу» (Кухта 2008).

Одним із завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, конкурентноспроможного професіонала, здатного успішно розв'язувати проблемні завдання, нестандартно мислити, постійно творчо зростати, працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, вміти пристосовуватись до швидких змін умов життя у полікультурному середовищі. Реалії сучасного життя вимагають якісно та по-новому вирішувати проблему підготовки педагогічних кадрів, а також наукового переосмислення цінностей системи освіти, формування професійної компетентності вчителя, актуалізації пошуків оптимальних форм навчального процесу у вищому закладі освіти.

Проблеми формування професійної компетентності досліджувалися науковцями в різнопланових аспектах: сутності та структурних складових професійної компетентності педагога (А. М. Богуш, В.І. Боднар, Л. Ф. Ващенко, Т. В. Добудько, І. А. Зязюн, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. О. Сластьонін та ін.); формування професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти (Т. Г. Браже, М. К. Кабардов, В. Ю. Кричевський, Г. І. Саранцев, Н. В. Харитонова, О.М. Шиян та ін.); реалізації відповідних технологій навчання через вирішення проблеми професійного розвитку (В. П. Беспалько, А. О. Вербицький, М. В. Кларін, Я. Л. Коломинський та ін.); питанням формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови присвячено науково-педагогічні дослідження В. В. Баркасі, О. І. Вишневського, О. В. Котенко, С. Ю. Ніколаєвої, Г. І. Тонконог, Т.А. Долгової. У зарубіжній педагогічній думці формуванню професійної компетентності вчителя присвячені роботи Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеер, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та ін.

Компетентність визначається як сукупність знань, умінь і навичок та особистісних якостей, що дозволяють фахівцю кваліфіковано здійснювати діяльність або виконувати певні завдання і функції, спрямовані на досягнення професійних стандартів.

Існують різні підходи до визначення структури професійної компетентності. На думку С.І. Якименко та П.В. Якименко, структура професійної компетентності педагога включає наступні компоненти: змістовний (знання теоретичних і методологічних основ предметної галузі освіти, психолого-педагогічних основ сучасної освіти та вимог, що пред'являються до сучасного вчителя), технологічний (методичні, проектувальні, комунікативні, конструктивні, креативні, оцінні, інформаційні вміння), особистий (ціннісне ставлення до професії, подій і людей, готовність до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного росту) (*Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу*: науковий посібник; під заг. ред. проф. С.І. Якименко 2011).

Н. І. Тонконог (Тонконог 2012). зазначає, що традиційно професійна компетенція вчителя іноземних мов складається із загальнокомунікативної мовної і мовленнєвої, соціокультурної, лінгвокраєнознавчої, культурознавчої, лінгводидактичної компетенцій, кожна з яких містить певний спектр умінь.

На думку Т.А. Долгової, професійна компетентність учителя іноземної мови складається зі спеціальної компетенції (предметні і непередметні знання, які розвивають особистість, тобто знання загальних та основних навчальних дисциплін), технологічної (методичної), управлінської (організаторської, менеджерської) та комунікативної компетенцій.

Таким чином, на підставі узагальнення наведених вище означень можемо зробити наступні узагальнення. Незалежно від тлумачення компетентність:

- а) завжди розглядається у контексті професійної діяльності;
- б) розуміється як інтегративне утворення особистості, що є сукупністю різних компетенцій людини;
- в) характеризує рівень готовності людини до діяльності, а також характер та ефективність її здійснення;
- г) формується у процесі засвоєння людиною відповідної для неї діяльності.

Таким чином, здійснення майбутніми фахівцями професійно орієнтованої іншомовної діяльності, а також вивчення фахово спрямованої іноземної мови передбачає виконання дій на основі розвитку ряду загальних компетенцій, а також комунікативних мовленнєвих компетенцій. Основою компетентності фахівця є компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку. Фахову компетентність можна розглядати як основний критерій відповідності суб'єкта вимогам сукупної праці. Сукупними показниками фахової компетенції є певний рівень знань, умінь та навичок фахової свідомості, а також індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності.

Під час користування фахово спрямованою іноземною мовою, сформовані компетенції фахівці використовують в міру необхідності в різних контекстах залежно від умов та потреб, необхідних для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності. Сюди можна віднести мовленнєві процеси сприйняття та відтворення іншомовного висловлювання та інформації, що пов'язані з певною тематикою у професійних сферах. Під професійною сферою в даному випадку слід розуміти все те, що пов'язане з діяльністю фахівця в процесі виконання його професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

Кухта, І. В. (2008). Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 4, 27–32.

Павелків, К. М. (2017). Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: збірник наукових праць (ред.: В. В. Вербець, М. С. Янцур, І. Д. Бех та ін.): *Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови: сутність, зміст, структура*, 232–236, 17 (60). Рівне : РДГУ.

Тонконог, Н. І. (2012). Технологія організації професійної діяльності вчителів іноземної мови. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія: зб. наук. праць. 26, 320–324.

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник (під заг. ред. проф. С. І. Якименко) (2011). Київ : Слово.

СЕКЦІЯ № 5 / SECTION № 5

Шляхи формування перекладацької компетентності студентів-філологів

Main directions of formation of professional translator's competence of students-philologists

Dong Qi

*Doctoral student of the Department of English Philology,
Supervisor: Tytarenko Olena Yuriyivna
candidate of philological sciences,
Professor of English Philology
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine*

THE STRATEGIES OF ENGLISH TRANSLATION OF POLITICAL DISCOURSE

Discourse is a form of social action and cultural interaction. Political discourse is a kind of

discourse that expresses the political ideas and positions of politicians through oral in order to achieve the purpose of persuasion, encouragement and agitation. Political discourse mainly involves the policies and attitudes of the country or party, and is the main manifestation of political discourse. The translation of political discourse directly affects the dissemination of foreign political discourse and has important strategic significance. In PRC, the translation research of Chinese political texts is mainly based on the English translation of important political documents of the central government. The main translation strategies of political discourse are as follows:

1) Nominalization is widely distributed in Chinese political texts and their English translations. In terms of frequency, the use of nominalization in the English translation is higher than that in the Chinese original, but the frequency of use is equivalent. In addition, there are significant differences in the discourse distribution of different types of nominalization between Chinese and English. Nominalization has the conceptual function of re-understanding experience. It can re-understand the process meaning of verbal understanding and the attribute meaning of adjectives as things. It is the main grammatical metaphor resource and plays an important role in the construction of scientific and technological discourse. [Halliday 1994, 56]. Among them, in the English translation of political texts, the derivative affixes -tion/-sion, -ment, -ance/-ence, -ty, -ing have a higher frequency of use. The nominalization of English conversion types is mostly monosyllable and double-syllable words.

2) Nominalization translation strategy can be summarized into two types: peer-to-peer translation and transfer translation. Peer-to-peer translation restores the nominalization expression of the original text, while transfer translation changes the way of understanding the original text and carries out the meaning of the target text. In the translation of political texts, translating Chinese nominalization structures into equivalent English nominalization is the main translation strategy adopted by translators. It illustrates the commonality of Chinese and English nominalization structures in meaning and function. On the other hand, it also shows that the translator tends to retain the metaphorical expression in the original text when translating political texts, in order to achieve the equivalence of the discourse in the way of meaning understanding.

3) Transfer translation strategies can be further divided into two specific types: metaphorized transfer and de-metaphorized transfer. Metaphorical transfer translation translates the nonnominal expression in the original text into nominalization in the target text, and the de-metaphorization transfer translation translates the nominal expression in the original text into other non-metaphorized structures. Among them, metaphorical transfer translation is more common in political discourse translation, and the ratio is about three times that of de-metaphorized transfer translation, indicating that English nominalization options are more abundant, and it plays a more active role in the construction of political discourse.

This research further expands the research on nominalization translation in terms of theoretical perspectives, research methods, and genre selection, and discovers the regular characteristics of nominalization translation of political texts, analyzes the internal and external factors behind them, and analyzes the meaning from a deeper level. Explains the constructive function of its translation strategies and methods. This research has a certain enlightenment and reference value for translation practice and teaching. It can improve the constructive and subjective consciousness of translators. At the same time, it also reveals the expression methods and methods of foreign political discourse from the level of language use, and contributes to the study of discourse systems.

REFERENCES

- Atkinson, J. M., & Heritage, J. eds. (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge : Cambridge University Press
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2 nd ed). London : Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London : Edward Arnold.
- Dijk T.A. van. *Context models in discourse processing*. N.Y., 1999, 123- 148.

Liu Xuena

Doctoral student of the Department of English Philology

Supervisor: Tytarenko Olena Yuriyivna

Candidate of philological sciences,

Professor of English Philology

National Pedagogical Dragomanov University

Kyiv, Ukraine

THE BRIEF ANALYSIS OF THE TRANSLATION SKILLS OF ENGLISH CYBER-NEOLOGISM

With the continuous progress and innovation of computer and network technology, human beings have entered the information age. And English, as the world's common language, is the carrier of most network information. The unique timeliness, large number and permeability of the information age provide the possibility and convenience for the birth of new English words. English cyber-neologism has been developing rapidly because of its unique advantages of convenience, versatility, practicality and colloquiality (Liu Juan 2020,468). It is particularly necessary for language learners to study and learn the progress of neologism and translation skills of English cyber-neologism. This study not only focuses on the new vocabulary of the English language, but also allows English speakers to quickly grasp the latest and popularly expressed English language.

Vocabulary is the foundation of a language, which is composed of words one by one. English is exerting more and more influence on people's life. The emergence of neologism indicates that this language is also developing slowly, which directly reflects the changes of social life. These new words, as the product of social development and change, will further affect people's ideas and thinking, and this must be reflected in the language, so that The English vocabulary has been enriched and updated.

When we meet some novel things, we may not know how to describe them at first, but in order to better describe them, we will give them names or create new words, which is also the main motivation for the emergence of new words on the Internet. Since the 20th century, especially in the last 50 years, the Internet age has spawned a large number of new English words (Liu Juan 2020,468). There are three stages in the development of English cyber-neologisms:

1. Rapid progress in natural science.

In the second half of the 20th century, major breakthroughs were made in all fields of research and new discoveries, new achievements and new laws in all disciplines were expressed in new words. Due to the urgent need of expression, on the one hand, a large number of new words have been born, some of which are composed of two original words, and some are formed by deleting or adding to the original words. On the other hand, it expands the original meaning of words into new meanings, for example: cybernetics, bionics, eco catastrophe, spiritual pollution, laser comp and fax.

2. Turbulent economic and political life.

Since the second half of the 20th century, profound changes have taken place in the economic and political landscape of the world, and these changes are also reflected in the vocabulary, especially the new words related to politics, such as, Iran Gate, downsizing, job security and job hopping. All these terms are new words born under the influence of politics and economy.

3. In the 21st century.

In the 21st century today, society is progressing, science and technology and information technology are developing rapidly. New words continue to emerge, old words add new meanings, and word formation methods become diversified. All these changes are the inevitable results of the development of English.

English cyber-neologisms are generally derived, synthesized, abbreviated or added from conventional words. The semantics of most Internet English neologisms are characterized by vivid

expressions, apt meanings, simple word formation and easy memorization, ignoring certain grammatical rules and fast updating.

As more and more new words appear on the Internet, they need to be translated in order to be understood by readers and to facilitate communication between different languages. This involves the translation skills and methods needed to translate new words, which may require different translation machines to bring out the meaning of the new words (Gao Jie 2020,22).

1. Literal translation.

Literal translation is the most common method for the translation of new words. It is the best translation technique when the meaning of a new word cannot be highlighted from other aspects. For example, “*novel corona virus*” is translated as “новий коронавірус”, “*microwave oven*” is translated as “мікрохвильова піч”, “*virtual currency*” is translated as “віртуальна валюта”.

2. Free translation.

Internet hot words and neologisms are characterized by simplicity, clarity and vividness. Free translation is mainly divided into three methods: deduction, extension and explanation (Feng Xiaoying 2016,68).

First, deduction. It refers to the translation of Ukrainian according to the meaning of the original dictionary combined with the context in the text, such as: “firewall” is translated as “брандмаєр”; “offline” is translated as “офлайн”.

Second, the derivation method. The so-called derivation method means that without the main meaning of the original text, and an extension of the original text to obtain a translation. This kind of translation method is generally to abstract the concrete things or to make the abstract things to concretize. For example, the English word “brain” can be translated as “мозок” or “інтелект”.

Third, the interpretation method. There may be some words with complicated meanings in the network hot words and new words, if the above translation methods do not work, the translator can try to use the interpretation method to translate. For example, “blood type” is translated as “група крові”.

3. Transliteration.

Transliteration means that the pronunciation of English words is translated into the corresponding words in Ukrainian. This kind of translation pays more attention to the pronunciation of the original words. However, such new words are easy to understand and remember. For example, “Putin” is translated as “Путін”, “Trump” is translated as “Трамп”, “Utopia” is translated as “Утопія”.

4. Annotation.

Annotation method is to adopt the form of annotation when the translation of a new word cannot convey the effect of the new word in a deeper way (Gao Jie 2020,23).

The first is to add a note to the literal translation, such as, “sandwich generation” is translated as “сендвіч-генерація” (це означає покоління людей, зазвичай у віці тридцяти або сорока, відповідальних за виховання власних дітей і піклування про старіючих батьків.)

The second is to add a note to the transliteration, such as, “NBA” is acronym of “National Basketball Association”, it is translated as “НБА”(Національна баскетбольна асоціація).

The emergence of cyber-neologism is generated in accordance with the needs of the development of the times. Cyber-neologism has its unique language characteristics, vivid semantic image, concise and clear, and various word-formation methods of network words, which constitute new words can be understood and accepted by the public to the maximum extent. In addition, in order to facilitate cultural communication and dissemination between different languages, Therefore, there are different translation techniques and strategies for the translation of cyber-neologism, which strive to achieve the most popular translation method without losing its inherent meaning. Cyber-neologism can enrich cultural knowledge, broaden the knowledge horizon, and also have a significant impact in daily life.

REFERENCES

Liu Juan(2020). Analysis of Translation Skills of Internet English New Words. *Innovative*

Research on Foreign Language Education and Translation Development. 9,468-470.

Gao Jie(2020). An Analysis of the Word Formation and Translation Skills of Internet English New Words. *English Square*.122, 21-24.

Feng Xiaoying(2016).From the perspective of vocabulary learning, the English translation of Internet new words and hot words. *Yinchuan Institute of Energy*. 16, 66-70.

Lopushanska Mariia

Ivan Franko National University of Lviv.

Scholarly supervisor: Naniak Yurii

Associate Professor

Ivan Franko National University of Lviv

Lviv, Ukraine

AUDIOVISUAL ASPECT OF TRANSLATION (AS BASED ON DISNEY'S «MALEFICENT» FILM SERIES)

Audiovisual translation (AVT) is one of the most popular aspect of translation, since the 1990s. This branch of translation studies concerned with the transfer of multimodal and multimedial texts into another language and/or culture (Baños, Rocío and Jorge Díaz-Cintas, 2018). It is also multimedia translation, as it is transmitted through different formats like television, mobile devices, movies and series, etc. In the last decades, the concept of audiovisual translation has been one of the main important discussions of many foreign researchers as Baños (Baños, Rocío and Jorge Díaz-Cintas, 2018), Rocío (Baños, Rocío and Jorge Díaz-Cintas, 2018) and Jorge Díaz-Cintas (Baños, Rocío and Jorge Díaz-Cintas, 2018; Díaz-Cintas, 2009).

Audiovisual translation has different forms: subtitling, dubbing, voiceover, revoicing, etc. Their main function is to transfer into another language of the spoken dialogue of the original product. The choice of AVT form depends on the type of audiovisual material, the audience, the available costs, etc.

The task of the translator is to render all the material into another language. It is to be done in several ways. Oral output can be transferred into oral output in target language, or it can be transformed into written one. In the first case, when the original voice track is replaced by a new one in the target language, this process is called 'revoicing'.

Another type to be mentioned is dubbing. It is a translation strategy that allows the audience to hear a translated and reenacted version of the original soundtrack.

In view of subtitling, it is considered to be a presentation of dialogue translation in a film in the form of titles usually at the bottom of image or shot on the screen, while an audiovisual text is projected (Hurt, Widler, 1998).

Regarding the main topic covered in this paper, it is crucial to take into account that the Ukrainian version of the Disney's film «Maleficent» is based on the usage of all abovementioned strategies.

Hence, this article aims to explore the audiovisual aspects of translation of the «Maleficent» film series. Moreover, the issue of audiovisual translation of these film series needs to be studied, due to the lack of similar research in Ukraine.

REFERENCES

Baños, Rocío and Jorge Díaz-Cintas (2018). Language and translation in film: dubbing and subtitling, Kirsten Malmkjaer (ed.) *The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics*. London : Routledge, 313–326 .

Hurt, C., Widler, B. (1998), *Untertitelung,Übertitelung. Handbuch Translation*. Tübingen : Stauffenburg, 261–263.

New Trends in Audiovisual Translation / ed. by J. Díaz-Cintas (2009). Bristol : Multilingual Matters.

Алексенко Світлана
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики, доцент
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка
Суми, Україна

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ: ВИКЛИКИ І ОСОБЛИВОСТІ

У час швидкого обміну інформацією, розширення культурних зв'язків, підсилення глобалізаційних процесів та інтегрування України в європейський освітньо-культурний простір потреба у висококваліфікованих компетентних перекладачах стає особливо нагальною і беззастережною. Викладання практики перекладу вимагає від викладачів цієї дисципліни досконалого знання не лише рідної та іноземної мов, а й прагматичних, соціокультурних аспектів їх функціонування, стильової диференціації мови і мовлення, принципів редагування тощо.

Перекладацька діяльність, будучи процесом міжмовного і, ширше, міжкультурного посередництва, вимагає від фахівців як суто лінгвістичних знань, так і усвідомлення культурних, когнітивних, архетипових розбіжностей у носіїв різних мов. Якість запропонованого перекладу залежить також від чіткого усвідомлення вимог, що висувуються суспільством до перекладу і перекладача. Крім того, фахівці-перекладачі мають володіти техніками концентрації уваги та її утримування; розвинутою оперативною пам'яттю; вмінням ефективно перемикатися з однієї мови на іншу; високим рівнем антиципації та цілісного осмислення інформації.

Перекладацька компетентність (далі ПК) визначається як макрокомпетентність, що «залучає комплекс різноманітних навичок, умінь, знань та навіть поглядів, якими володіють професійні перекладачі» (Kelly 2005, 14-15), завдяки якій переклад набуває статусу професійної діяльності. ПК, як і будь-яка інша, складається з гностичного (володіння сукупністю знань), інформаційно-опанувального (уміння накопичувати, обробляти та адекватно передавати інформацію), процесуального (уміння практично реалізовувати свій задум чи професійне завдання), інтерактивного (встановлення позитивної соціальної взаємодії) та особистісного (вміння дотримуватися соціальних цінностей та норм перекладу) складників (Гавриленко 2009; Черноватий 2002).

З огляду на багатовекторність вимог до професійності перекладача формування ПК у студентів-філологів є завданням об'ємним та відповідальним. Воно передбачає урахування таких принципів подачі навчального матеріалу та завдань до нього: 1) підбір матеріалу для перекладу залежно від особистої зацікавленості студентів (починаючи від найцікавіших для студентів текстів розважальної тематики та поступово переходячи до текстів більш серйозної жанрової та стильової приналежності); 2) практика перекладу від адаптованих до частково адаптованих і до неадаптованих автентичних текстів; 3) отримання інформації про автора тексту-оригіналу, цільової аудиторії тексту-оригіналу та тексту-перекладу, коригування стилю залежно від отриманої інформації; 4) ознайомлення студентів з різними перекладами одного і того самого тексту-оригіналу задля аналізу та оцінювання різних варіантів перекладу. Такі завдання сприяють розвитку рецептивних вмінь і навичок, що є тлом формування мовної інтуїції, конче необхідної для фахової професійності перекладача.

Не слід забувати про необхідність розвивати довгострокову (семантичну та емоційну) та оперативну пам'ять студентів-філологів. Перша підсилює тезаурусний потенціал мозку зберігати та за необхідності відтворювати сталі вирази, ідіоми, термінологію, синтаксичні

конструкції як кліше певного стилю мови чи мовлення, друга є незамінним знаряддям при усному перекладі. Оперативна пам'ять розвивається через низку відповідних вправ на запам'ятовування та відтворення синтагматичних ланцюжків різної довжини, із застосуванням асоціативного механізму, які запропонуються викладачем на кожному занятті з практики усного перекладу.

Варто зазначити, що формування ПК не є кінечним продуктом чи результатом навчання у вищих навчальних закладах, натомість нескінченним процесом підтримання та вдосконалення майстерності перекладача протягом усієї професійної кар'єри.

ЛІТЕРАТУРА

Гавриленко, Н. (2009). *Теорія і методика обучення переводчиков в сфере профессиональной коммуникации*. Монографія. Москва : Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова.

Черноватий, Л. (2002). Особливості навчально-методичних матеріалів для підготовки перекладачів. *Вісник Сум. держ. ун-ту. Серія: Філологічні науки*. 4 (37), 184–188.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester : St. Jerome Publishers.

Головацька Юлія

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і практики перекладу

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Тернопіль, Україна

LINGUISTIC CHALLENGES OF VIDEO GAMES LOCALIZATION

Computer video games, also known as multimedia interactive entertainment programs, have become increasingly popular over the past two decades, becoming a favorite pastime for people of all ages and genders. The demand for entertainment software encourages publishers to translate more of their products into other languages. However, in order to achieve a high level of promotion of such products on the international market, the nature of multimedia interactive entertainment software products requires special translation, namely localization. Recently, the gaming industry has become an integral part of our lives, and with the growing share of the interactive entertainment market in our country, the need for translation and localization of computer games in Ukrainian is growing. The development of new professional practice requires new research in the field of translation studies.

While localizing a computer game, the translator encounters all types of texts, which are distinguished by the German linguist K. Rice – these are texts of informative type (instructions for installing the game, technical specifications); expressive texts (dialogues); operational type texts (accompanying game documentation); audio and multimedia texts (Райс 1978, 215).

Video game translation is an extremely complex process. Anyone who has tried to do so will agree that the main problems are the lack of context, the gender of the characters and the text variables. The grammatical difference of languages causes a lot of trouble during translation. For example, in the Ukrainian language nouns and adjectives are changed in seven cases. In English everything is different. Let's compare the Ukrainian example *весела людина, веселої людини, веселій людині, веселу людину, веселою людиною*, with English, where there is only one variant – cheerful man. Also one of the main problem is the gender of the character. How do we tell if a name is known but we don't know if it's a woman or a man? Consider several examples.

If this is a translation of a game that has already been released, then we can find some information on the Internet. These can be, for example, player clarifications, video of the game, a description of the character. Consider the sentence: *“My child, Bedlen Daglefodd, has been missing for a tunnel's worth of digging. I simply cannot work without knowing his fate”*. After reading the line, we

understand that one of the son's parents is addressing the hero. But how do you know who is saying this: father or mother? Should we translate into a gender-neutral sentence or can we find any additional information? By entering the child's name, you can find a biography of the character on a special fan site, completely dedicated to the game. When you find information about the character and the quest that is associated with it, it becomes clear that the boy's father is applying. So the correct translation would be: *“Мій син, Бедлен Обвалякало, не з'явився на копання тунелю. Я просто не здатен працювати, не відаючи його долі.”* Although part of the line “I simply cannot work without knowing his fate” can be conveyed neutrally: *“Я просто не можу працювати, не відаючи його долі.”*

Consider another example of the same situation. Original sentence: *“Do you think I'd still be running my business here if I knew a way out? Not even the mages can escape this place, or so I've heard”*. The possible variant of translation can be as follows: *“Думаєш, я б і досі був тут якби знав, як звідси вибратися? Я чув, що навіть маги не можуть покинути це місце.”* But in this case, there are no clues that would hint at the gender of the character. So, it is necessary to translate neutrally: *“Знаєш, й духу мого тут би не було, якби мені було відомо як звідси вибратися. Наскільки я знаю, навіть маги не можуть покинути це місце.”*

Another challenge facing the localization team is the translation of the English pronoun “you”. Here it is possible to convey it as: *ти, Ви* or *ви*. *Ти* is used to everyone, *Ви* is a polite address or is addressed to the player and *ви* is used to address a group of people.

In conclusion it is necessary to state that localization of the text of the video game is a complex process which requires great experience and professional skills of the translator.

REFERENCES

Райс, К. (1978). Классификация текстов и методы перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*. Москва, 202–228.

Honeywood, R. Best Practices for Game Localization. Retrieved November 23, 2021, from: <https://cdn.ymaws.com/www.igda.org/resource/collection/2DA60D94-0F74-46B1-A9E2-F2CE8B72EA4D/Best-Practices-for-Game-Localization-v22.pdf>

Mangiron, C., O'Hagan M. (2003). *Game localization*. Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins.

Mangiron, C. (2012). Exploring new paths towards game accessibility. In A. Remael, P. Orero & M. Carroll (Eds.), *Audiovisual translation and media accessibility at the crossroads*. Media for all 3. (pp. 43-59). Amsterdam: Rodopi.

O'Hagan, M. (2016). Game localisation as emotion engineering: Methodological exploration. In M. O'Hagan & Q. Zhang (Eds.), *Conflict and Communication: A changing Asia in a globalising world*. (pp. 81–102). New York, NY: Nova.

Зубцова Аліна
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: Швець Олександр
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна

ЛОКАЛІЗАЦІЯ. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОМП'ЮТЕРНИХ РОЛЬОВИХ ІГОР

На сьогоднішній день переклад комп'ютерних ігор – широко затребувана сфера перекладацької діяльності, а ігрова індустрія відіграє значну роль у сфері розваг. Компанії-розробники комп'ютерних ігор постійно прагнуть підвищити обсяг продажу і при цьому часто

перекладають ігри мовами країн, у яких планується, що ця продукція стане вельми поширеною, отже, переклад комп'ютерних ігор є дуже затребуваною послугою. Переклад – це дуже складний процес, що вимагає від перекладача величезних зусиль, відмінного знання вихідної мови та мови перекладу, і об'ємних фонових знань у різних галузях: техніці, лінгвістиці, історії, цифрових технологіях тощо.

Методичної літератури на цю тему нині дуже мало, тому метою нашої роботи було виявити особливості перекладу комп'ютерних ігор, які важливі для перекладача. На жаль, праці з перекладу комп'ютерних ігор практично відсутні, тому при науковій роботі на цю тему доводиться спиратися здебільшого на інтерв'ю та статті перекладачів – локалізаторів. Локалізація програмного забезпечення – процес адаптації програмного забезпечення до культури будь-якої країни. Як зокрема – переклад інтерфейсу користувача, документації та супутніх файлів програми з однієї мови на іншу. Отже, переклад комп'ютерних ігор правильніше було б назвати локалізацією, а перекладачів – локалізаторами.

Локалізація – це більше ніж переклад. Локалізована гра повинна забезпечувати гравцю те саме середовище і ті ж враження, що й основна версія. Погано перекладена гра – незадоволеність покупця, що призводить до провалу цього товару на ринку конкретної країни. Локалізація гри є обов'язковою умовою її успішного просування на зарубіжному ринку. Комп'ютерна рольова гра (англ. ComputerRole-PlayingGame (CRPG або RPG) – жанр комп'ютерних ігор, заснований на елементах ігрового процесу традиційних настільних рольових ігор. У рольовій грі гравець керує одним або декількома персонажами, кожен з яких описаний набором чисельних характеристик, списком здібностей та гравець занурюється в особливий світ, часто заснований на основі книг, а адекватність перекладу вимагає великих фонових знань у сфері рольових комп'ютерних ігор, конкретної гри, її історії.

Адекватний та повноцінний переклад зумовлює правильну, точну та повну передачу особливостей, змісту оригіналу та його мовної форми з урахуванням усіх особливостей структури, стилю, лексики та граматики у поєднанні з бездоганною правильністю мови, на яку робиться переклад.

Жанр комп'ютерних ігор має свої особливості перекладу, такі як: облік інтересів шанувальників гри та авторських прав розробників; постійний контакт з розробником гри як інформанта; запозичення реалій з різних міфологій, неструктурованість діалогів, що потребує особливої уваги під час перекладацького аналізу; проблема персоніфікації (статі персонажа), якщо переклад здійснюється з мови, де форми відрізняються за родом; стислий термін роботи; поєднання різних видів інформації (текстової, графічної та звукової), технічні складності. Таким чином, погана локалізація може призвести до втрати інтересу до гри та знизити її продаж у масштабах цілої країни. З цієї причини на перекладачів-локалізаторів покладається велика відповідальність, і вимоги до них пред'являються вищі, ніж до звичайних перекладачів.

При перекладі, наприклад, художньої літератури перекладач отримує книжкове видання / текст в електронному форматі, який у будь-якому випадку є набором символів, доступних для розуміння кожній людині, що володіє мовою, якою написано твір. Його переклад пов'язаний з різними труднощами, але зазвичай подібні складнощі пов'язані з умовами перекладацького характеру, наприклад, переклад гри слів, правильна передача на мову цільової аудиторії різної термінології, неологізмів, переклад може ускладнювати специфічність того чи іншого вигаданого всесвіту, адаптування національних особливостей мови оригіналу тощо.

Всі вище перелічені вимоги якісного перекладу представлені і до перекладу комп'ютерних ігор, однак останній пов'язаний з низкою технічних особливостей, які необхідно враховувати з метою не тільки досягнення якісного результату, але і для збереження працездатності самого ігрового продукту.

У тексті гри деякі предмети / репліки / персонажі можуть бути відображені у вигляді змінних, також у поданому для перекладу тексті можуть спостерігатися символи перенесення рядка, спецсимволи. З ними необхідно вміти працювати та видалення хоча б одного з них може просто порушити ігровий процес. Крім цього складність обробки поданих даних полягає в тому, що речення зі змінними необхідно будувати певним чином, з урахуванням того, що ця

змінна може змінитися, і слово, що її відображає, має бути так розміщено в реченні, (тобто граматично речення має бути побудовано так), щоб за його зміни не постраждав сенс висловлювання.

У зв'язку з цим при локалізації ігор українською мовою, в яких присутні такі елементи граматики, як рід і відмінок, переклад стає пов'язаний з додатковими труднощами. Таким чином, слово, яке відобразатиметься при ігровому процесі на місці змінної, необхідно вказувати в називному відмінку та враховувати можливість його використання в однині та множині. У багатьох проектах гравцеві надано можливість вибирати стать персонажа, у зв'язку з чим внутрішньо ігрові згадки про нього (щоденники, діалоги) мають бути відображені з використанням відповідного роду.

Враховуючи, що у багатьох конструкцій англійської мови рід героя визначити просто неможливо, а розробники не завжди супроводжують необхідний для перекладу текст гри пояснювальними записами, а часто перекладачеві надається загалом розрізнений текст. Наприклад, набір всіх реплік персонажа, то при перекладі необхідно задуматися про те, як можна «знеособити» текст через брак потрібної інформації. У більшості сучасних якісних проектів переклад здійснюється з урахуванням обох статей і створюються два різні варіанти діалогу, однак, у деяких проектах прийти до цього рішення неможливо, і стає необхідним навчитися уникати слів, які так чи інакше вказують на рід того, хто говорить.

Наприклад, стане кращим використання наступних словосполучень: замість «я бачив» можна вжити «у мене на очах», а «ти маєш рацію» замінити на «твоя правда» тощо.

Якщо міркувати про переклад з урахуванням особливостей вихідного коду програми, куди буде розміщений текст після його перекладу, то категорично заборонено використовувати прямі лапки (« »), оскільки цей символ є частиною коду, натомість зазвичай використовують апострофи (‘ ’).

Варто пам'ятати, що якщо гра розроблена англійською мовою, то у вихідному тексті слово перед інтонаційно ударним буде виділено, наприклад, курсивом або написано у верхньому регістрі. Перекладач повинен це враховувати і при адаптації тексту необхідно буде виділити слово, яке слідує за ним. Наприклад: «It IS his lance!» – «Це ЙОГО спис!».

Серед гравців у постійне використання увійшли багато англомовних слів, існують навіть цілі імпровізовані інтернет-словники (глосарії), які швидко вводять гравця у світ термінології тієї чи іншої гри. У глосаріях зазначені англійські терміни, їх аббревіатури, якщо такі є, переклад та розкриття цього терміна в контексті гри. Дані словники, як правило, складені самими користувачами, рідше, розробниками гри, і є транскрибованим перекладом поширених ігрових термінів.

Подібний жанр ігор передбачає активне спілкування між гравцями і є особливим різновидом комп'ютерного дискурсу. Якщо висловлюватися наочно, то новачкові в цій грі без знання подібних термінів буде досить складно будувати спілкування з іншими гравцями. Використання цього виду дискурсу в іграх обумовлено наявністю тенденції до скорочення термінів через відсутність коротких аналогів в українській мові. У деяких випадках використання такого роду дискурсу пояснюється тим, що перші частини гри не відразу були локалізовані українською мовою, а сервери компанії були розміщені в Європі та Америці, проте серед гравців вже на той час була велика кількість україномовної аудиторії, процес спілкування серед яких згодом прагнув спростити вживання англомовних термінів.

Додатковою причиною виникнення даних прикладів комп'ютерного дискурсу обумовлено тим, що масові онлайн ігри, припускають гру в реальному часі, протягом якого, наприклад, при битвах і необхідності кооперування між гравцями в обмежених часових рамках, часто виникає потреба викласти думку в найбільш стислій формі.

Незважаючи на широке вживання таких термінів, перекладач у жодному разі не повинен застосовувати їх на практиці перекладу, незважаючи на те, що особливості комп'ютерного дискурсу застосовані як в усній, так і в письмовій мові. Необхідно враховувати розрахунок на широку аудиторію гри, одним з таких порушень є переклад у багатьох іграх слова «inventory» як «інвентар», проте, з часом, незважаючи на вже, здавалося б, традицію, що склалася в

перекладі даного терміна, було вирішено замінити «інвентар» на «спорядження», що в контексті гри є більш правильним терміном.

Ще одним критичним фактором при перекладі комп'ютерних ігор є вміння розпізнавати алюзії та правильно їх піднести гравцеві. У сучасних іграх дуже часто використовується прийом посилення або в рамках дискурсу так званих «Великодніх яєць». Їх використання обумовлено привнесенням до гри мотивації продовжувати ігровий процес. Ця теорія припускає, що при знаходженні в проекті відсилання, наприклад, одного з відомих художніх творів гравець прагнучиме шукати далі, досліджувати ігровий світ, таким чином продовжуючи ігровий процес. Наприклад, масова онлайн гра World of Warcraft наповнена великою кількістю прикладів алюзій до різних художніх творів, сучасного кіномистецтва, міфологічних персонажів тощо.

Завданням перекладача в таких умовах стає правильне розпізнавання відсилання і правильна його передача при перекладі. Наприклад, у грі присутній персонаж Yogg-Saron, саме існування якого є відсиланням до творів Говарда Лавкрафта, серед яких зустрічався древній бог Йогг-Сотот. У грі Йогг-Сарон також виконує роль древнього бога, що може вже розповісти перекладачеві, знайомому з творами автора, на чію творчість було створено посилення, про даного персонажа, наприклад, надати рекомендації до перекладу його реплік, які, можливо, так чи інакше можуть перетинатися з оригіналом, а також допомогти з перекладом та піднесенням деяких поведінкових рис через діалоги.

При перекладі комп'ютерних ігор необхідно враховувати всі перераховані вище особливості, щоб повно і точно передати задум розробника гри і зробити якісну роботу по здійсненню адаптації тексту на мову перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

Кальниченко, О. А. & Черноватий, Л. М. (2020). Енциклопедія перекладознавства у 4 томах: том I. Вінниця : Нова Книга.

Laviosa, S. & González Davies, M. (2020). The Routledge handbook of translation and education. Abingdon, Oxon; NY : Routledge.

Ковальчук Наталія

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри перекладознавства імені Миколи Лукаша

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Харків, Україна

ПРОЦЕС ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ (ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Зміст процесу міжмовного перекладу є необхідною складовою розуміння функціонування свідомості загалом, а тому становлення особливостей перебігу мовленнєвих процесів в різних видах перекладу, зокрема у письмовому перекладі, є необхідною умовою ефективного керування процесом формування перекладацької компетентності під час навчання майбутніх перекладачів.

Перекладачі сприймають і породжують тексти в умовах суттєвих обмежень, що стосуються завдання та контексту перекладацької діяльності, лінгвістичної та дискурсивної структури тексту оригіналу (ТО), а також лінгвістичних та екстралінгвістичних знань і умінь перекладача (Danks 1996).

Кожне із згаданих обмежень по-різному впливає на процес перекладу. Наприклад, часові обмеження для перекладачів та тлумачів (усних перекладачів) суттєво відрізняються: перекладач може відносно необмежено обмірковувати варіанти перекладу, в той час як тлумач має перекласти негайно.

При сприйманні тексту в одномовній комунікації кінцевою метою адресата є розуміння згаданого тексту, тоді як у двомовній комунікації кінцевою метою є переклад, а сприйняття тексту перекладачем є лише проміжним завданням. Вже в процесі сприйняття ТО перекладач має розпізнати суттєві його елементи, визначити потенційні проблеми, ідентифікувати важливі індикатори змісту, які слід передати у перекладі (Bell 2001, 185-190).

У процесі, що розглядається, суттєво відрізняються і ролі монолінгва та перекладача: перший орієнтований на відправника тексту, звертаючи увагу на зміст повідомлення, аби певним чином зреагувати на нього, тоді як перекладач орієнтується на адресата тексту, контролюючи власні реакції на зміст повідомлення й осмислюючи його зміст, аби передати його адресату (Seleskovitch 1983).

Відмінності існують і в породженні висловлювання. Наприклад, під час двостороннього перекладу кожен монолінгв, якого перекладають, висловлюється тією ж самою мовою і в межах того ж стилю, вкладаючи у повідомлення відмінний (від співрозмовника) семантичний, синтаксичний та прагматичний зміст. Перекладач же, навпаки, висловлюється кожен раз іншою мовою, зберігаючи семантичний, синтаксичний та прагматичний зміст ТО з модифікаціями, яких вимагає ситуація спілкування та інші релевантні чинники (Bell 2001).

Можемо констатувати, що модель перекладу є суттєво складнішою за модель одномовної комунікації, оскільки вона включає значну кількість додаткових розумових операцій, які виконуються одночасно зі стандартними діями й ускладнюють посередницьку діяльність перекладача, особливо в усному перекладі, доказом чого є наявність повторів, самовиправлень та невмотивованих пауз.

Доцільно також зважати на розбіжності у стратегіях перекладу різних груп індивідів. Відповідно до результатів досліджень діти-білінгви та професійні перекладачі перекладають, виходячи із змісту ТО, зосереджуючись на функції, а не на формі й спираючись на процедурні знання. Для них переклад полягає у розкладанні знаків ТО на зміст, і його перетворення на знаки ТП. Діти-білінгви та професійні перекладачі володіють спільною для обох мов поняттєвою базою, але двома, з'єднаними з нею, проте чітко відокремленими мовними базами. Студенти ж і непрофесійні перекладачі, незалежно від пари мов, що використовуються у кожному конкретному випадку, перекладають, зосереджуючись на формі, а не на функції, і спираючись на фактичні декларативні знання. Для них переклад полягає у (напів)автоматичному перенесенні знаків (лексики) з одного (ТО) поверхневого рівня на інший (ТП), замість того, щоб підбирати еквіваленти відповідно до понять і змісту (Bell 2001).

Таким чином, метою навчання майбутніх перекладачів має бути перша різновидність перекладу, етапи якої виглядають наступним чином: «зміст (автора ТО) – значення ТО (вибране автором) – зміст ТО (як його розуміє перекладач)» – значення тексту перекладу (ТП) (вибране перекладачем, залежно від нової комунікативної ситуації) – зміст ТП (як його розуміє адресат) (Черноватий 2008). Однак той факт, що більшість майбутніх перекладачів намагаються здійснити переклад, переважно не виходячи за межі поверхневих структур ТО і ТП, свідчить про вплив певних універсальних психологічних механізмів, що мають бути враховані при розробці методики навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Черноватий, Л. (2008). Особливості різних видів перекладу та зміст формування фахової компетенції майбутніх перекладачів. *Наукові записки*. 75(5), 22–26. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В Винниченка.

Bell, R. (2001) *Psycholinguistic/Cognitive Approaches to Translation. Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 185–190. London : Routledge.

Danks, J. H. (1996). *Cognitive Process in Translation and Interpreting*. London; New Dehli : Sage Publications.

Seleskovitch, D. (1983). *L'interprete dans les conferences, internationales, problemes de langage et de communication*. Paris : Lettres Modernes.

Синенко Катерина

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Христич Ніна**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання,

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

ОСНОВНІ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ПРИКАЗОК ТА ПРИСЛІВ'ІВ

Адекватне відтворення прислів'їв та приказок складає особливу перекладацьку проблему. На відміну від лексичних одиниць, фразеологізмів, еквівалентних слову, у прислів'їв і приказок образний зміст зберігає свою значущість. Носії мови не лише знають сенс прислів'я і ситуації, в яких її слід вживати, а й сприймають образ, метафору чи порівняння, що формує прислів'я. Але двоплановість прислів'їв зберігається. Їх прямий і переносний смисли співіснують. Завдання перекладача – передати обидва компоненти.

На думку Н. Христич (Христич 2020 : 119), « ... адекватний переклад передбачає не лише вичерпну передачу смислового змісту оригіналу, а й відтворення його прагматичного потенціалу». З огляду на ці ознаки ми виділяємо можливі типи перекладу прислів'їв та приказок:

1. Повним ссемантичним еквівалентом, коли в мові перекладу є прислів'я, яке рівнозначне за змістом, функцією та стилістичними характеристиками прислів'ю в мові оригіналу. Метафора, закріплена в прислів'ї, повинна спиратися на ідентичні образи. Повні еквіваленти часто зустрічаються у так званих інтернаціональних: *A wolf guzzles counted sheep too.* – *Вовк і полічених овець краде.* / *A bad man is like a wolf in the flock* – *Лихий чоловік у громаді, що вовк у стаді.* *A wolf doesn't steal where he lives.* – *Там вовк не бере, де сам живе.* / *Never offer to teach fish to swim.* – *Не вчи рибу плавати.* / *Never look a gift horse in the mouth.* – *Дарованому коневі в зуби не заглядають.*

Як видно з вищеподаного матеріалу, у цьому способі відтворення прислів'їв та приказок не втрачається лексична образність зоонімів. Якщо це «риба» в українській мові, то вона й залишається «рибою» і в англійській мові, так само як і «вовк» і «кінь». Порушена тільки структура речення, що й являється розбіжністю зі способом відтворення за допомогою калькування.

Повні еквіваленти часто зустрічаються, у так званих, інтернаціональних прислів'ях, висхідних до біблійських і міфологічних джерел.

2. Частковою відповідністю прислів'я, коли прислів'я мови перекладу еквівалентне прислів'ю оригіналу по значенню, функції і стилістичному забарвленню, але розрізняється своїм образним змістом. Подаємо приклади у таблиці (Таблиця 1) :

Таблиця 1.

Переклад приказок та прислів'їв шляхом знаходження часткової відповідності

Англійське прислів'я	Дослівний переклад	Український еквівалент
Dog doesn't eat dog.	Собака не їсть собаку.	Вовк вовка не кусає.
The leopard cannot change its spots.	Леопард не в змозі замінити свої плями.	Вовк линяє, а натури не міняє.
Put a cat among the canaries.	Заперли kota серед канарейок.	Замкнув вовка межі вівці.
Beware of a silent dog and still water.	Бережіться мовчазного собаки та тихої води.	Бережіться козла спереду, коня ззаду.
Geese with geese and women	Гусаки з гусаками, а жінки з	Знайся кінь з конем, віл з

with women.	жінками.	волом, свиня з свинею, рівня з рівнею.
A little bird told me.	Маленька пташка сказала мені.	Сорока на хвості принесла.
He is an obstinate pig.	Він вперта свиня.	Впертий, як осел.
He can't say "boo" to a goose.	Він не може і гуску злякати.	Він і мухи не образить.

Розібравши цей спосіб відтворення, можна зазначити, що у даному випадку втрачається лексична відповідність. Прислів'я мови перекладу еквівалентне прислів'ю оригіналу по сенсу, функції і стилістичному забарвленню, та втрачає образну відповідність. Взяти, наприклад, перше прислів'я – образ вовка міняється на образ собаки. І так майже з усіма прислів'ями та приказками.

3. При передачі прислів'їв нерідко використовується прийом калькування. «Калька» не піддається ніякій персональній ритмічній і метафоричній організації. Прислів'я відтворюється майже дослівно, і сам контекст підказує, що читач має справу із стійким виразом, відтворюваним відповідно до оригіналу. Іноді навіть у самому авторському тексті є пояснення, що вказують на фразеологізм. Наприклад: *A wolf in sheep's skin.* – Вовк в овечій шкурі. /*As hungry as a wolf.* – Голодний як вовк. /*A man is a wolf to a man.* – Людина людині вовк. /*Neither fish nor flesh.* – Ні риба, ні м'ясо. /*Fish begins to stink at the head.* – Риба починає псуватися з голови. /*All cats are grey in the dark.* – Вночі всі кішки сірі. /*All is not gold that glitters.* – Не все золото, що блищить. /*All is well that ends well.* – Все добре, що добре закінчується. /*Better late than never.* – Краще пізно, ніж ніколи. /*Divide and rule!* – Розділяй і владарюй! /*He laughs best who laughs last.* – Добре сміється той, хто сміється останнім. /*If you want peace, prepare for war.* – Хочеш миру – готуйся до війни.

З наведених прикладів ми бачимо, що зберігається повна специфіка прислів'я, приказки. Спосіб калькування зберігає усі образні лексеми в їх початковій формі, у формі мови оригіналу.

4. До відповідностей, «псевдоприслів'їв» вдаються, коли перекладач вважає недоцільним використовувати наявні у мові відповідності, або коли у ньому взагалі немає повного, або часткового еквівалента прислів'я. У цьому випадку перекладач «винаходить» прислів'я, відтворюючи без модифікацій, або з деякими змінами образний зміст оригінального прислів'я і звичайно, зберігаючи його сенс. При створенні такого «псевдоприслів'я» використовуються образні і звуко-ритмічні засоби. Словосполучення стилізується під прислів'я. У читача повинне скластися враження, що створене прислів'я існує у мові перекладу, або що це іноземне прислів'я, відтворене засобами рідної мови із збереженням ознак прислів'їв, і їх характеристик. (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Переклад приказок та прислів'їв шляхом знаходження наближеного еквівалента

Англійське прислів'я	Дослівний переклад	Український еквівалент
A good riddance to bad rubbish.	Добра прогулянка на погане сміття.	Баба з воза – кобилі легше.
The cat would eat fish and would not wet her feet.	Кіт з'їсть рибку та не замочить її ноги.	Щоб рибку з'їсти, треба в воду лізти.
Nature draws more than ten oxen.	Природа приваблює більш ніж десять волів.	Як вовка не годуй, а він все в ліс дивиться.
An ass is but an ass, though laden with gold.	Осел так і залишиться ослом, навіть якщо він завантажений золотом.	На свиню хоч і сідло надінь, то все конем не буде.
To hold a wolf by the ears.	Утримувати вовка за вуха.	Битись, як риба об лід.
A word spoken is past	Промовлене слово назад не	Слово – не горобець,

recalling.	повернеш.	вилетить - не спіймаєш.
Although the sun shines, leave not the cloak at home.	Хоча і сонце світить не залишай накидку вдома.	Береженого Бог береже.
Cat's concert.	Котячі концерти.	Хто в ліс, хто по дрова.
It is no use crying over spilt milk.	Не потрібно плакати над молоком, що скипіло.	Сльозами горю не допоможеш.
It rains cats and dogs.	Лле коти і собаки.	Дощ лле, як із відра.

Отже, існує декілька способів відтворення прислів'їв та приказок з однієї мови на іншу. У деяких випадках лексична образність прислів'їв та приказок зберігається, в інших не зберігається. Не дивлячись на це, можна зазначити, що у будь-якому випадку лексичні одиниці-зоонами в обох мовах хоча і мають різні значення та виконують однакову функцію, а саме прислів'я не втрачає свого емотивного значення та смислового навантаження в жодній з мов.

Загалом слід зазначити, що основні труднощі під час перекладу англійських приказок та прислів'їв українською мовою полягають в адекватному підборі відповідника, який би повною мірою відображав двохзначність висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

Баранцев К. Т. (2005). Англо-український фразеологічний словник / [уклад. К. Т. Баранцев]. Київ : Знання.

Христинч Н. С. (2020). Переклад індивідуально-авторських лексичних інновацій як декодування концептуальної інформації (на матеріалі поетичних творів П. Тичини). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Германістика та міжкультурна комунікація»*. Херсон, 1, 117–123.

Сідько Ніна

*вчитель-методист Переяславської
загальноосвітньої школи I-III ступенів № 5
Переяслав, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема професійно-мовленнєвої підготовки перекладачів наразі є особливо актуальною, адже наша країна обрала шлях до Європейської інтеграції: розширюються та зміцнюються політичні зв'язки, приділяється належна увага іншомовній підготовці співвітчизників, що є один із пріоритетних напрямів підготовки фахівців у цілому. У системі університетської освіти України та зарубіжних країн провідне місце відводиться професійно-мовленнєвій підготовці фахівців із перекладу. Проблемам означеної підготовки присвячуються теоретичні та практичні розробки вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Бабич, Е. Бібікова, О. Бігич, А. Богущ, Н. Гарбовский, Д. Джайл, О. Ковязіна, В. Комісаров, Н. Костриця, Т. Кучай, М. Лісовий, Ю. Найда, С. Ніколаєва, Л. Мацько, Г. Мірам, І. Пахненко, А. Пім, О. Семенов, Л. Черноватий та інші), проте специфіка її реалізації в умовах сучасної освіти в ЗВО недостатньо висвітлена в наукових джерелах: не існує єдиної системи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів, немає повного тлумачення понять «перекладацька діяльність» та «готовність до перекладацької діяльності».

Такий стан досліджень зумовлює мету вивчення проблеми – специфікація професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів- філологів.

Методи: *теоретичні* аналіз (наукової та навчально-методичної літератури) для порівняння та зіставлення різних підходів до обраної проблеми, визначення її теоретичних

основ, визначення понятійно-категоріального апарату; *емпіричні* (вивчення отриманої інформації через зіставлення матеріалів дослідження).

Професійно-мовленнєвої підготовка перекладачів посідає ключове місце в системі сучасної філологічної освіти як України, так і в професійній сфері підготовки майбутніх філологів-перекладачів зарубіжних країн. Наразі переклад набув вагомого значення у сфері реалізації міжмовної та міжкультурної комунікації. Відомо, що в останні роки перекладацька діяльність набуває дедалі більших масштабів і все більшу соціальну значущість. У зв'язку з тим, що професія перекладача стала масовою в Україні, доцільним вважається дослідження діяльнісної природи, структури і змісту поняття «переклад». Переклад – це соціальне, культурне, естетичне, лінгвістичне та історичне явище, яке функціонує як результат перекладацької діяльності, так і репродуктивний та відображувально-творчий процес (в усній, письмовій, комп'ютеризованій/автоматизованій формах); перетворений аналог оригіналу (Танана 2021, 518).

Саме тому діяльність фахівця в галузі перекладу є багатогранною. Відтак, під «перекладацькою діяльністю» розуміємо інтеграцію та застосування певних лінгвістичних і фонових знань, мовленнєвих і професійних умінь і навичок перекладача в процесі міжмовної і міжкультурної комунікації задля відтворення й передачі інформації з однієї мови на іншу через декодування та шифрування оригінального тексту (дискурсу) на мову перекладу в специфічному соціокультурному контексті. Наявність перекладацької компетентності є необхідною умовою реалізації фахової діяльності, набуття якої передбачено в спеціальній підготовці фахівців перекладу.

Така підготовка має багаторівневу структуру, що охоплює всі професійні сфери; у процесі такої підготовки актуалізується тренувальна професійно-спрямована міжмовна та міжкультурна комунікація, поки студент не досягне фахової досконалості. Оскільки професія перекладача безпосередньо стосується комунікації, мовленнєва підготовка постає провідною в системі освіти майбутніх перекладачів. Якщо йдеться про підготовку студентів до оволодіння перекладом як особливим видом мовленнєвої діяльності, то можна стверджувати, що подібна діяльність є білінгвальною професійною діяльністю перекладача, пов'язаною з перебудовою артикуляційної, перцептивної системи, розвитком механізму переключення з однієї семантичної системи на іншу (Селіванова 2014,162).

Можна стверджувати, що формування професійно-мовленнєвої компетентності фахівця перекладу означає: формування такої мови, яка не потребує калькування однієї мови на іншу (Селіванова 2014,17); усвідомлення застосування лінгвістичних знань залежно від конкретної ситуації спілкування (лінгвістична компетенція); уміння відтворювати всю гаму типових текстів; уміння конструювати головну ідею прочитаного або прослуханого тексту, виходячи з контексту та застосовуючи фонові та тематичні знання; володіння контекстуальним змістом; усвідомлення того, що саме слово вказує на суть чи явище, а зміст виникає в певній ситуації та контексті; усвідомлення постійного оновлення змісту слів у різних ситуаціях та контекстах (Ребрій 2012, 49).

До складових готовності перекладацької діяльності відносимо такі компоненти: 1) мотиваційно-вольовий (позитивна мотивація студента – майбутнього перекладача, поєднана із налаштованістю студентів на реальну перекладацьку діяльність, інтерес до вивчення іноземної мови, теорії та практики перекладу як засобу професійного спілкування, усвідомлене ставлення до вивчення перекладацьких дисциплін як до основних у навчальному процесі); 2) пізнавально-операційний (наявність у студентів- майбутніх фахівців перекладу загальнонавчальних і фахових знань, умінь та навичок, усвідомлення студентами практичної значущості професійно-мовленнєвої підготовки); 3) психофізіологічний (перелік професійно важливих якостей перекладача: гнучкість мислення, швидкість реакції на отримання, обробку та репродукцію інформації, здатність запам'ятовувати великий обсяг даних інформаційного характеру, комунікативні здібності); 4) рефлексивний (самооцінка, самоконтроль, самокорекція студентами власної практики перекладу як продукту перекладацької діяльності) (Черноватий 2017, 192).

Професійно-мовленнева підготовка майбутніх фахівців-філологів в умовах ЗВО є багатогранною, оскільки вона передбачає оволодіння не тільки рідною мовою, але й іноземною. Сформована мовна особистість має перспективи працевлаштування в сучасному економіко-правовому середовищі у вимірах євроінтеграції і глобалізації за умови проходження повноцінної професійної підготовки, фіналом якої, є готовність суб'єкта діяльності виконувати свої професійні завдання і обов'язки. У подальшому доцільно дослідити зміст та етапи формування професійно-мовленневої підготовки майбутніх фахівців із перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

- Ребрій, О. В. (2012). Сучасні концепції творчості у перекладі. Харків : *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна*.
- Поршнева, Е. Р. (2002). Базовая лингвистическая подготовка переводчика. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского.
- Селіванова, О. І. (2014). Вимоги до професійного володіння мовами та проблеми мовленневої підготовки перекладача. *Науковий журнал «Вісник Сум. держ. ун-ту. Серія. Філологічні науки*. 4 (63), 161–162.
- Черноватий, Л. М. (2017). Проблематика досліджень у галузі методики навчання перекладу як спеціальності. *Науковий журнал «Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна»*, 192– 195.
- Tanana, S. (2021). Formation of Linguistic Competence of a Foreign Teacher (On The Example of Language) In The System of Lifelong Learning By: Khomenko, O; Buhiniska, T; Terleska, L; Hladkoskol, L; Laplage Em Revista, v.7 n. Extra-C (2021): May/Aug. *Conhecimento científico: certezas e incertezas*, 518– 527. (Web of Science).

Скиба Катерина
доктор педагогічних наук,
професор кафедри германської філології та перекладознавства
Хмельницький національний університет
Хмельницький, Україна

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЧЕРЕЗ ІМПЛЕМЕНТАЦІЮ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ЗМІСТ ЇХНЬОЇ ПІДГОТОВКИ

З обранням Україною проєвропейського вектору було розпочато процес приведення системи вищої освіти нашої держави до стандартів об'єднаної Європи. З огляду на це навчання майбутніх фахівців у галузі перекладу слід здійснювати з урахуванням освітніх тенденцій та трендів провідних держав Європейського Союзу. Одним з дороговказів, за яким варто рухатися у процесі модернізації програм підготовки перекладачів в Україні, є розроблений у результаті співпраці Європейської комісії та групи експертів з низки відомих університетів ЄС документ «European Master's in Translation Competence Framework» (2017). У цьому документі представлено складові фахової компетентності перекладача-магістра, які, на думку експертів проєкту Європейський магістр з перекладу (European Master's in Translation), будуть актуальними впродовж 2018-2024 років. До складових фахової компетентності експерти віднесли: знання мови та культури (language and culture), уміння здійснювати переклад (translation), навички користування інформаційними технологіями (technology), уміння здійснювати міжособистісну комунікацію та мати розвинені соціальні навички (personal and interpersonal), здатність надавати якісні мовні послуги (service provision). Розвиток кожної із зазначених складових є безперечно важливим для успішного виконання майбутнім перекладачем його професійної діяльності. У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на особливостях формування навичок користування технологіями та вмінь ведення

перекладацького бізнесу, оскільки ці складові фахової компетентності перекладача є відносно новими та мають вагомий вплив на конкурентоспроможність перекладача на ринку праці.

Користування новими інформаційними технологіями передбачає, що майбутній перекладач має навички роботи з низкою офісного програмного забезпечення (MS Office, Open Office), програмами для обробки зображень, форматування документів, роботи з аудіо- та відео файлами, веб-сторінками (Adobe Acrobat, Adobe Photoshop, AutoCAD, Dreamweaver, FrontPage, PowerPoint, Canva), володіє здатністю працювати з хмарними технологіями (Google Drive, Dropbox), уміньми користуватися САТ-інструментами (програми машинного перекладу (Google translate), програми пам'яті перекладів (Trados, OmegaT, Transit, Wordfast, SmartCat, MatCat та інші), електронні словники (Lingvo, Multitran)), уміньми здійснювати ефективний пошук інформації із застосуванням відомих пошукових систем (Google, Yahoo), аналізувати та оцінювати інформацію, працювати з корпусами текстів. Опанування окресленого програмного забезпечення передбачено навчальними планами переважної більшості вітчизняних ЗВО, що здійснюють підготовку філологів, зокрема перекладачів. У тих випадках, коли програмне забезпечення є дороговартісним, розробники, зазвичай, пропонують встановити пробні версії (trial version), якими студенти можуть користуватися до 30 днів і цього є достатньо для того, щоб сформувати ключові навички та отримати базові знання. Саме через реальне застосування САТ-інструментів, користування програмами для роботи з документами студенти забезпечують розвиток однієї із складових фахової компетентності – уміньми користуватися технологіями.

Окрім зазначеного вище звернемо увагу, що складова фахової компетентності перекладача, що відповідає за надання мовних послуг (service provision), включає навички, необхідні для здійснення перекладацької підприємницької діяльності. Це, насамперед, вміння спілкуватися з клієнтами, керувати проєктами та забезпечувати якість їхнього виконання. Тобто перекладачі як надавачі послуг повинні вміти користуватися спеціальним програмним забезпеченням для керування перекладацькими проєктами, здійснювати перевірку якості виконаних перекладів та наданих послуг, комунікувати з клієнтами та колегами, оформлювати банківські документи (workflow management software).

Зважаючи на те, що ведення перекладацького бізнесу є однією з ключових складових фахової компетентності перекладача, то, на нашу думку, важливо імплементувати у зміст навчання майбутніх перекладачів вивчення реальних програмних продуктів, що допомагають керувати перекладацькою роботою, як самостійно, так і в умовах роботи у бюро, розвивати навички оперування такими інструментами. Саме тому кафедра германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету співпрацює з компанією Protemos LLC (<https://protemos.com>). Компанія Protemos є розробником систем, призначених для керування перекладацьким бізнесом. Завдяки співпраці студенти-філологи мають змогу познайомитися з продуктами компанії – системою керування перекладацькими проєктами для фрілансерів та для перекладацьких бюро. Варто відзначити, що компанія надає можливість безкоштовного користування системою керування перекладацькими проєктами для перекладачів-фрілансерів. Система є зручною та багатофункціональною, з дружнім та інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом.

Система керування перекладацькими проєктами враховує особливості роботи перекладацького бюро та автоматизує діяльність менеджера проєкту, має велику кількість цікавих та корисних функцій. Так Protemos слугує базою даних клієнтів та перекладачів разом з інформацією про тарифи, контакти й умови співробітництва для кожного з них. Окрім того є можливість зберігання файлів у впорядкованій структурі папок. Protemos також вирішує споконвічну проблему дедлайнів – через здійснення контролю строків виконання проєктів для клієнтів і здачі завдань перекладачами.

Особливої уваги заслуговує функціонал системи, що опікується фінансовою стороною роботи перекладацького агентства. Система автоматизує процес створення рахунків клієнтам, отримання рахунків від виконавців, контроль своєчасності оплат.

Важливим аспектом роботи менеджера перекладацьких проєктів є координація всіх проєктів та розподіл навантаження між виконавцями. З цього погляду, система Protemos є

незамінним помічником, адже завдяки ній можна побачити, хто з виконавців зайнятий у якому проєкті і як на довго, у кого з них високий коефіцієнт ефективності, а хто з них не встигає тощо.

Як і в будь-якому бізнесі, у перекладацькому також важливий прибуток. Система Protomos враховує цей аспект і надає можливість здійснювати моніторинг показників діяльності бюро перекладів та ефективності планування бізнесу.

Таким чином, залучення студентів до використання програмних продуктів, які існують на ринку надання мовних послуг, сприяє тому, що студенти опановують навички ведення перекладацького бізнесу, ознайомлюються з етапами виконання перекладацьких проєктів та керування ними, особливостями різновидів оплат за виконану роботу та формування відповідних рахунків із застосуванням реальних інструментів, що дозволяє імітувати реальну діяльність перекладача, підвищує конкурентоспроможність майбутніх випускників на ринку праці не лише в Україні, а й поза її межами.

ЛІТЕРАТУРА

European master's in translation. Competence framework 2017. (2017). Retrieved 10. 2021 from https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf

Склярєнко Олеся

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

PECULIARITIES IN TEACHING TRANSLATORS

To train a competitive interpreter it is not enough to teach him to speak fluently in a foreign language, it is necessary to teach him to understand and feel the value system and mentality of a foreign culture, and thus to understand the undertones, shades and nuances. A competent translator must be aware of the impact of the «sender» in the act of communication and be able to reproduce it in the recipient (translating) language (RL).

Teaching translation for professional purposes has its own peculiarities and implies teaching all types of translation (written/interpretation), which requires quite a lot of teaching time and considerable effort both from students and from the teacher.

At the same time, translation is considered as a bilingual intercultural communication, in which the translator deals with two texts in different languages belonging to two cultures, in other words, translation doubles all components of communication. It is also necessary to take into account that texts in a foreign language and to a foreign language are created in different situations, in different cultures, therefore the addressee and the recipient of information have different background knowledge, which may not coincide, and, consequently, some information may be «left out».

Thus, in teaching translation it should be taken into account that:

- translation of the original text is not a formal reproduction from one language to another, but takes into account both linguistic and extra-linguistic factors;
- the central figure in the bilingual communication is the translator, whose competence determines the success or failure of the communication;
- the formation of the translation competence is possible only on the basis of the specially worked out teaching model, which includes the scientifically grounded system of exercises;
- Translation training in general and the system of exercises in particular should take into account all the features of the translation, including its characteristics as a process and as a product of

this process, respectively, the proposed exercises should form and develop the skills both to perform the translation process itself, and to design and evaluate its product, the translation text.

In addition, teaching translation involves a step-by-step formation of students' knowledge, skills and abilities and is determined by:

- peculiarities of the translation process itself (its division into stages);
- learning conditions (the number of hours allocated to the subject, the program and the model of teaching),
- language preparation of students (Комиссаров 1997, 34).

Among the best-known training systems the model has a great practical orientation, which examines in detail the nomenclature of knowledge, skills and abilities for the training of translators in the language high school. The aim of his course is «formation of the students' basic, as well as partly, specific and special components of translation competence, which is understood as a set of knowledge, skills and abilities that allow the translator to successfully solve his/her professional tasks» (Аксенова 2006, 20) on the example of socio-political and fiction texts.

The system of bilingual exercises for linguistic students should have the following indicators:

- 1) different orientation of lexical and grammatical material;
- 2) selection of the types of translation necessary for students in future professional activity (complete and incomplete translation/interpretation);
- 3) organization of a system of exercises in accordance with the stages of translation activity;
- 4) reliance on interdisciplinary links, as well as the use of Russian language knowledge in translation activities.

The system of exercises for teaching translation is a set of necessary groups and different kinds of exercises and tasks that are done in a certain sequence and in a sufficient quantity in order to form necessary skills and abilities for translation in the practical professional activity. According to exercises help «to concretize, detail and transform the understanding of theory achieved at the previous (theoretical) stage into concrete ideas and basic translation skills of practical nature» (Черновитий 2013, 278). Exercises, as well as theoretical knowledge, constituting the essence and content of the learning process, must represent a clearly organized learning system, in other words, a model, and be subject to certain rules, in which problems can appear, which have not been given due attention so far. Thus, the issue of pre-translation exercises, which are a prerequisite for the translation process itself, has recently been widely discussed.

The purpose of pre-translation exercises – «to create conditions for successful implementation of the translation process, to create the necessary communicative attitude, to check the students' language and background knowledge, to show them how to solve typical translation tasks by experienced highly qualified translators» (Черновитий 2013, 278). According to the authors (Черновитий 2013, 278), it is reasonable to start translation training with pre-translation exercises, because they develop students' ability to find and determine a full-fledged, adequate translation.

In their opinion at the stage of pre-translation exercises it is necessary to develop the ability of goal setting which later becomes automatic and turns into a skill (Комиссаров 1997, 34). Tasks and exercises for developing target planning skills are aimed at finding the best variant of translation, identifying mistakes made in translation, in other words, they are aimed at evaluation of the translation text and prepare for the actual translation.

Exercises on developing the ability to purposefulness can be attributed to the initial stage of learning, which, in addition, includes an introduction to the basics of translation theory. This also includes the ability to analyze the source text (IT) at the pre-translation stage. These skills are specific to translation, which has many advantages over interpreting because the interpreter has no time constraints and can return to the most difficult areas several times to try different translation strategies. He or she is able to perceive the text as a whole and analyze it from all sides, considering its character, style, genre, etc. However, on the other hand, texts for written translation are much more complex and belong to the texts of the highest complexity. The quality requirements for a written translation are much higher, since all translation flaws are visual and therefore more susceptible to criticism. To avoid

most translation mistakes, you need to be able to analyze your text in the pre-translation stage. The following tasks can be recommended here:

- predict the idea of the text from the title;
- identify the genre of IT, analyze its features;
- on the title of the text determine its main semantic content, find and write out from the text culturally marked words (realities, etc.) explain them;
- Find proper names in the text and classify them into groups (geographical names, names of literary characters, etc.).

Exercises for pre-translational analysis of the text can be classified as intermediate between pre-translational and translational. They are a kind of «bridge», preparing the translation itself, without performing it in full. Thus, it is reasonable to divide all the exercises for teaching translation into two large groups: pre-translation and translation exercises.

The main goal of the translation stage is to teach students how to perform the basic translation methods and techniques required to translate texts from English into Russian. Exercises here are mainly aimed at the development of operational skills (Комиссаров 1997, 39). It should be noted that these exercises are aimed at performing a single operation, although they can combine several of them. Ideally, each exercise should contain a single translation difficulty, but in practice this is not always possible. Exercises are done in writing in the classroom or at home, and it is recommended to discuss the exercises in detail in the classroom, commenting and explaining how to solve the translation problems.

LITERATURE

Аксёнова, В. П. (2006). *К письменному переводу филологических текстов с английского языка на русский*. Монография. Москва : Гельветика.

Комиссаров, В. Н. (1997). *Основы методики обучения переводу*: Монография : Рема.

Черноватий, Л. М. (2013). *Методика викладання перекладу як спеціальності* : Монографія. Вінниця : Нова книга.

Ткаченко Ганна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: Малащук-Вишневська Н. В.

кандидат філологічних наук, старший викладач

Вінницький державний педагогічний

університет ім. М. Коцюбинського

Вінниця, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У межах компетентного підходу до підготовки сучасних фахівців державний освітній стандарт визначає перелік загальнокультурних, загальнопрофесійних та професійних компетенцій, формування яких спрямовано на професійно-освітні програми в кожному напрямку підготовки. Ця стаття стосується деяких аспектів підготовки лінгвістів за профілем «Переклад та перекладознавство», які є важливими для формування знань, умінь та навичок, що дозволяють здійснювати перекладацьку діяльність, а також для підвищення ефективності навчального процесу.

Дослідженню питання формування професійної компетентності майбутніх перекладачів присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Баркасі, Н. І. Гез, З. Ф. Підручної, Л. С. Бархударова, І. І. Халєєвої та ін.

Відповідно до представлених видів компетенцій можна виділити загальні та спеціальні (орієнтовані на профіль) вимоги до підготовки студентів. Так, загальні вимоги спрямовані на створення міцної основи для більш фокусної, профільної підготовки та пов'язані насамперед з розвитком мовних та академічних умінь та навичок, формуванням фонових знань, що включає:

- відмінне володіння письмовими та усними формами рідної мови та іноземних мов з широкого кола тем та реєстрів;
- знання традицій культури рідної та іноземних мов;
- поінформованість про соціальну, економічну та культурну ситуацію в країнах мов, що вивчаються;
- гарні аналітичні здібності, вміння узагальнювати.

Особливе місце в процесі навчання відводиться розвитку академічних навичок аналізу, синтезу, узагальнення, резюмування, різних видів читання, перефразування, скоропису, швидкого набору тексту та ін.

На виконання загальних вимог спрямовано цілу низку заходів у рамках аудиторних занять та самостійної підготовки студентів, а саме:

- добірка та освоєння матеріалу з автентичних джерел по широкому спектру тем з ретельним складанням та вивченням тематичних глосаріїв;
- вивчення різноманітних тем у галузі міжкультурної комунікації;
- систематичний розвиток всіх видів мовної діяльності (аудіювання, читання, письма, говоріння) за допомогою складних практичних завдань, які потребують обов'язкової самостійної роботи учнів;
- виконання лексичних вправ, спрямованих на тренування та активізацію лексики, у тому числі стійких виразів, ідіом, фразових дієслів, лексичної сполучуваності;
- робота з широким діапазоном текстів для читання із сучасних автентичних джерел, що супроводжується виконанням вправ, що стимулюють інтерес тих, хто навчається до читання;
- виконання різноманітних завдань на аудіювання;
- мотивація учнів до активного говоріння;
- виконання письмових аналітичних робіт;
- розвиток практики виконання різних видів письмових завдань відповідно до зразків;
- систематичне відпрацювання навичок короткого викладу у письмовій формі;
- рекомендації щодо освоєння матеріалу та формування необхідних знань, умінь та навичок, підготовки до іспитів та заліків;
- використання матеріалів для самооцінки з освоєних тем;
- застосування практики виконання практичних завдань у форматі міжнародних іспитів;
- вивчення граматичного матеріалу, що охоплює всі основні граматичні теми та правила;
- розвиток критичного мислення, що базується на приведенні аргументів;
- виконання практичних тестів.

Перелічені види роботи дозволяють підвищити рівень мовної підготовки студентів для формування та розвитку професійних перекладацьких компетенцій.

Лінгвістика вказує на набір базових знань, умінь та навичок, необхідних студентам для виконання письмового та усного перекладу, до яких входить:

- здатність точного сприйняття вихідного тексту;
- володіння методикою передперекладного аналізу тексту;
- володіння методикою пошуку інформації у довідковій, спеціальній літературі та комп'ютерних мережах;
- володіння основними способами досягнення еквівалентності та прийомами перекладу;
- здатність виконувати письмовий переклад із дотриманням норм лексичної еквівалентності, граматичних, синтаксичних та стилістичних норм;
- здатність виконувати усний послідовний переклад та усний переклад з аркуша з дотриманням норм лексичної еквівалентності, граматичних, синтаксичних та стилістичних норм;
- володіння основами системи скороченого перекладацького запису (Миронова 2015).

З формуванням професійних перекладацьких компетенцій пов'язані спеціальні вимоги, які включають:

- точну передачу інформації, без спотворення та зміни змісту;
- концентрацію уваги;
- вміння працювати у стресовій ситуації протягом тривалого періоду часу;
- розвиток таких особистісних якостей, як тактовність, витриманість, гнучкість, витривалість;
- гарне знання предметної галузі перекладу;
- відповідальне ставлення до роботи та якісне виконання завдань.

В основі різних форм роботи при навчанні письмового та усного перекладу лежить розвиток таких якостей, як точність, ясність та гнучкість. Гнучкість формується у процесі пошуку мовних засобів, що найбільш точно передають сенс стратегій прийняття рішень залежно від конкретних умов. Вона дозволяє позбутися буквалізму, впливу рідної мови та водночас зрозуміти потенціал рідної та іноземної мов. Процес аналітичного пошуку призводить до усвідомленого володіння мовою, розвиває почуття мови, сприяє досягненню ясності вираження думок, швидкому прийняттю рішення, надає діяльності евристичного характеру, підвищує мовну та перекладацьку компетентність загалом.

Виконання перекладу – це складний інтелектуальний процес, який нерозривно пов'язаний із розумовою діяльністю та потребує залучення когнітивних механізмів сприйняття, уваги, пам'яті. Ці механізми багато в чому зумовлюють розвиток точності, ясності, гнучкості. Використання їхнього потенціалу може сприяти підвищенню ефективності процесу підготовки перекладачів (Рудіна 2015, 70).

Механізми пам'яті спрямовані на фіксацію, зберігання та відтворення інформації, якість та обсяг якої визначаються такими характеристиками пам'яті, як:

- обсяг пам'яті (можливості запам'ятовування та збереження інформації – кількість запам'ятаних одиниць інформації);
- швидкість збереження (здатності людини за короткий проміжок часу запам'ятати необхідну інформацію);
- точність відтворення (здатність людини точно зберігати і відтворювати відбиту у пам'яті інформацію);
- тривалість збереження (здатність людини утримувати певний час необхідної інформації);
- готовність використовувати збережену інформацію (здатність людини відтворювати необхідну (збережену) інформацію у потрібний момент) (Рудіна 2015, 15).

Важливою умовою запам'ятовування є увага, що передбачає свідомо виконувани дії зі сприйняття та обробки інформації, а також використання асоціацій та аналогів. Увага впливає можливість розширення обсягу пам'яті, а ефективного зберігання інформації у короткочасної пам'яті потрібно активне сприйняття і розуміння.

Очевидно, що характеристики пам'яті вимагають особливої уваги для розуміння того, з чим і як працювати, розвиваючи професійні компетенції. У рамках освітньої програми вузу особливої актуальності та значущості набуває питання співвіднесення завдань професійної підготовки з компетенціями, представленими, з одного боку, освітнім стандартом, та компетенціями, які визначає замовник та ринок перекладацьких послуг.

ЛІТЕРАТУРА

Рудіна, М. (2015). Феномен перекладу в просторі професійного педагогічного дискурсу. *Кременецькі компаративні студії: Науковий часопис*. Ред.: Чик Д. Ч., Пасічник О.В. Хмельницький : ФОП Цюпак А.А., Вип. V, Т. 2, 70–81.

Миронова, М. С. (2015). Деякі аспекти підготовки фахівців з перекладу до професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу.

URL:http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm35_018

Ткаченко Ганна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
 Науковий керівник: **Малайчук-Вишневська Н. В.**
 кандидат філологічних наук, старший викладач
 Вінницький державний педагогічний
 університет ім. М. Коцюбинського
 Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МОВНИХ РЕАЛІЙ

Питання перекладності тексту складають важливий напрямок розвитку сучасних ного перекладознавства. Для перекладача художньої літератури однією з проблемних з погляду перекладності лексичних груп традиційно вважаються реалії.

У різний час дослідженням реалій та способів їх відтворення займалися такі видатні вітчизняні та зарубіжні вчені, як О. Бурбак, М. Вайсбурд, Є. Верещагін, В. Виноградов, Г. Карпенко, В. Коптілов, В. Костомаров, О. Федоров, С. Флорін, Ю. Чалая, О. Чередниченко, Г. Чернов та ін.

У широкому значенні під реаліями розуміють об'єкти, явища та відносини навколишньої дійсності. Реалії можуть співвідноситися з географічними, етнографічними, соціальними, політичними та іншими аспектами життя суспільства. У вузькому значенні реаліями називають національно-специфічні референти, властиві лише даної конкретної культури та створюють її унікальність. Одиниці, що використовуються для номінації референтів насправді, називають мовними реаліями (Бобришева 2019, 9).

Складність перекладу реалій у тому, що у оригіналі вони не мають зовнішнього маркування та не супроводжуються авторськими поясненнями. У тексті перекладу вони, навпаки, піддаються експлікації, хоч і не в повному обсязі, а за потребою.

У літературі, присвяченій проблемам перекладу реалій, згадується цілий ряд різних прийомів, включають транслітерацію, транскрипцію, калькування, опущення, описовий переклад, уподібнюючий переклад, гіпер/гіпонімічний переклад та інші (Бобришева 2019, 13).

Розглянемо приклади перекладу мовних реалій, взятих у романі британської письменниці Sue Townsend «The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 ³/₄»/ С. Таунсенд «Таємний щоденник Адріана Моула (розпочатий у віці тринадцяти з половиною років)».

Мовні реалії, виявлені в романі, співвідносяться з різними сторонами життя англійців. Наведемо деякі приклади:

1) назви їжі/продуктів, напоїв: *a butterscotch; Instant Whip; toad-in-the-hole; Horlicks; Bovril; seedcake; a box of Black Magic; hot-cross buns; Lucozade; cornish pasty; Polo mints; Cadbury's Dairy Milk; Yorkshire pudding;*

2) марки харчових продуктів для домашніх тварин: *Pedigree Chum; Winalot;*

3) назви атрибутів майна, предметів необхідності: *a front garden; bath-cubes; a get well card; Woodbines; Barclaycard; American Express; Concorde model; Scalextric track; Blu-tack; Axminster and Wilton carpets;*

4) назви деяких видів одягу: *corduroy trousers;*

5) назви пісень: *"My way"; "There is a Green Hill Far Away"; "Ten Green Bottles"; "Silent Night";*

6) назви свят: *St David's Day; Shrove Tuesday; Ash Wednesday; Commonwealth Day; St Patrick's Day; St George's Day;*

7) назви об'єктів культурної спадщини: *British Museum; St. Pancras; Bloomsbury; Travistock House; Trafalgar Square;*

8) назви радіо/телепередач та фільмів: *Pebble Mill; Play School; the Epilogue; Close Encounter;*

9) назви журналів та газет: *the Morning Star; the Times; Daily Telegraph; the Guardian; Punch; the Sun; the Mirror; Private Eye; New Society; Jackie; Daily Express; Big and Bouncy; Reader's Digest;*

10) імена героїв коміксів та мультфільмів: *Noddy; Gollywog; Mr. Plod; Blue Peter* (Зорівчак 1989: 91).

Для перекладу наведених мовних реалій можна використати ряд прийомів, наприклад:

1. Перекладна транскрипція/транслітерація. Цей прийом використовувався в основному при перекладі ономастичних реалій:

- 1) 'Glencoe' – Гленкоу;
- 2) 'Bloomsbury' – Блумсбері;
- 3) 'Tavistock House' – Тевісток-хаус

2. Прийом опущення:

(ІТ) 'This morning Bert's carpets were dark grey in colour. Now one is a red Axminster and the other is a blue Wilton'.

(ПТ) «Вранці килими Берта були бурі, а тепер один червоний, а інший синій».

Пояснимо, що Axminster carpet (аксмінстерський килим) – килим з багатобарвним візерунком; імітація перського килима. Wilton (вултонський килим) – вовняний килим з низьким розрізним ворсом та східним візерунком.

3. Калькування використовувалося під час перекладу назв літературних творів, пам'яток культури, телепередач, журналів та газет тощо. Тут зазначимо, що переклад перерахованих вище одиниць слідував традиції, що вже склалася. Наприклад:

- 1) "Pride and Prejudice" – «Гордість та Упередження»;
- 2) "Animal Farm" – «Скотний двір»;
- 3) "Hard Times" – «Важкі часи».

4. Заміна реалії: (ІТ) "Mr Lucas wears corduroy trousers, but he's an insurance man".

(ПТ) "У потертих джинсах ходить тільки містер Лукас, але він страховий агент". Corduroy trousers, які в оригіналі є вельветовими брюками, перекладені як «потерті джинси». Ця заміна обумовлена тим, що в англійській культурі вельветові штани є елементом сільського стилю або частиною гардеробу людей, які обіймають невисокі посади. В українській культурі подібним елементом гардеробу є джинси.

6. Прийом уподібнення/підбір образу, відомого носіям вітчизняної культури:

(ІТ) "I saw her playing netball and her chest was wobbling". (Netball – переважно жіночий вигляд спорту, схожий на баскетбол)

(ПТ) «Я бачив, як вона грала у волейбол, та грудях у неї так і підстрибувало».

7. Генералізація.

(ІТ) 'So much for the National Health Service'. (The National Health Service – Національна служба охорони здоров'я Великобританії)

(ПТ) «Ось така у нас державна медицина!»

8. У перекладі роману також є транскрипція/транслітерація спільно з калькуванням. Перше дозволяє підкреслити належність реалії до іншомовної культури, а останнє зробити значення більш прозорим.

- 1) 'Waiting for Godot' – «Чекаючи на Годо»;
- 2) "The Mill on the Floss" – «Млин на Флоссі»;
- 3) Trafalgar Square – Трафальгарська площа.

Отже, переклад реалій є важливою складовою більш загального завдання художнього перекладу, а саме – створення аналогічного твору з збереженням його естетичного впливу. Перед перекладачем стоїть дуже важке завдання передати суть образів, відобразити картину світу культури оригіналу, максимально наблизивши читача до того сприйняття, яким володіє носій мови оригіналу. Хоча в цьому відношенні існують усталені традиції, творчий характер процесу перекладу іноді потребує відхилення від стандартів. Відповідно, питання про те, чи є кінцевим варіант перекладу адекватним, визначається безліччю чинників.

ЛІТЕРАТУРА

Бобришева О. (2019). Мовна картина світу та проблеми перекладу національно-культурних реалій. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 4 (201). Ч. II. 9–13.

Зорівчак Р. (1989). Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози). Львів : ЛДУ.

Townsend S. The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 ³/₄ .

Mode of access: http://royallib.com/read/Townsend_Sue/The_Secret_Diary_of_Adrian_Mole_Aged_13_34.html#0

Тонконог Наталія

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземної філології, перекладу

та методики навчання

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Переяслав, Україна

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Компетентний фахівець повинен вільно володіти розмовною та професійною англійською мовою для активного використання як у повсякденному житті, так і у своїй сфері діяльності. Перекладацька компетентність є частиною загальної компетентності та визначає здатність фахівця спілкуватися, читати та писати іноземною мовою у сфері професійного та ділового спілкування (Комплекс нормативних документів 2008, 11).

Для досягнення еквівалентності та адекватності перекладу перекладач користується спеціальними прийомами – перекладацькими трансформаціями. Наразі в лінгвістиці існує велика кількість класифікацій перекладацьких трансформацій (див. рис. 1).

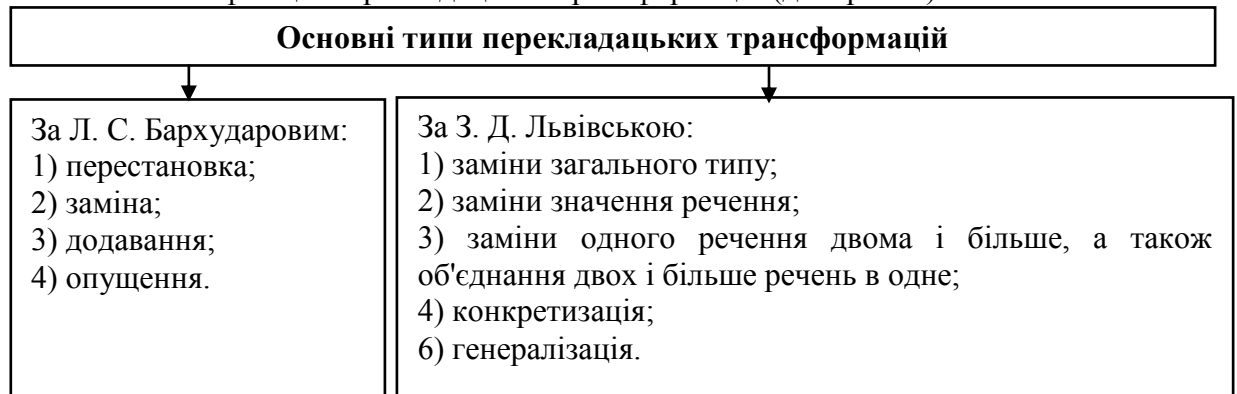


Рис. 1. Основні типи перекладацьких трансформацій.

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Львовская 2018, 183).

Тому важливо навчати студентів використовувати в перекладі ці перекладацькі трансформації (див. рис. 1). Після ознайомлення студентів з основами теорії перекладу необхідно забезпечити практичний блок роботи з формування перекладацької компетенції. Робота над перекладом будь-якого виду тексту складається з декількох етапів, представлених на рисунку 2.

Одним із принципів реалізації методик формування перекладацької компетенції є поетапність, яка складається з чотирьох основних етапів: 1) ознайомлення студентів з основами теорії перекладу (дається поняття одиниці перекладу і перекладацької трансформації); 2) формування навичок пошуку найбільш оптимальних одиниць перекладу в перекладному тексті; 3) формування навичок визначення і використання найбільш адекватних перекладацьких

трансформацій; 4) навчання аналізу і рефлексії перекладу тексту на рідну мову з метою визначення його адекватності і еквівалентності.

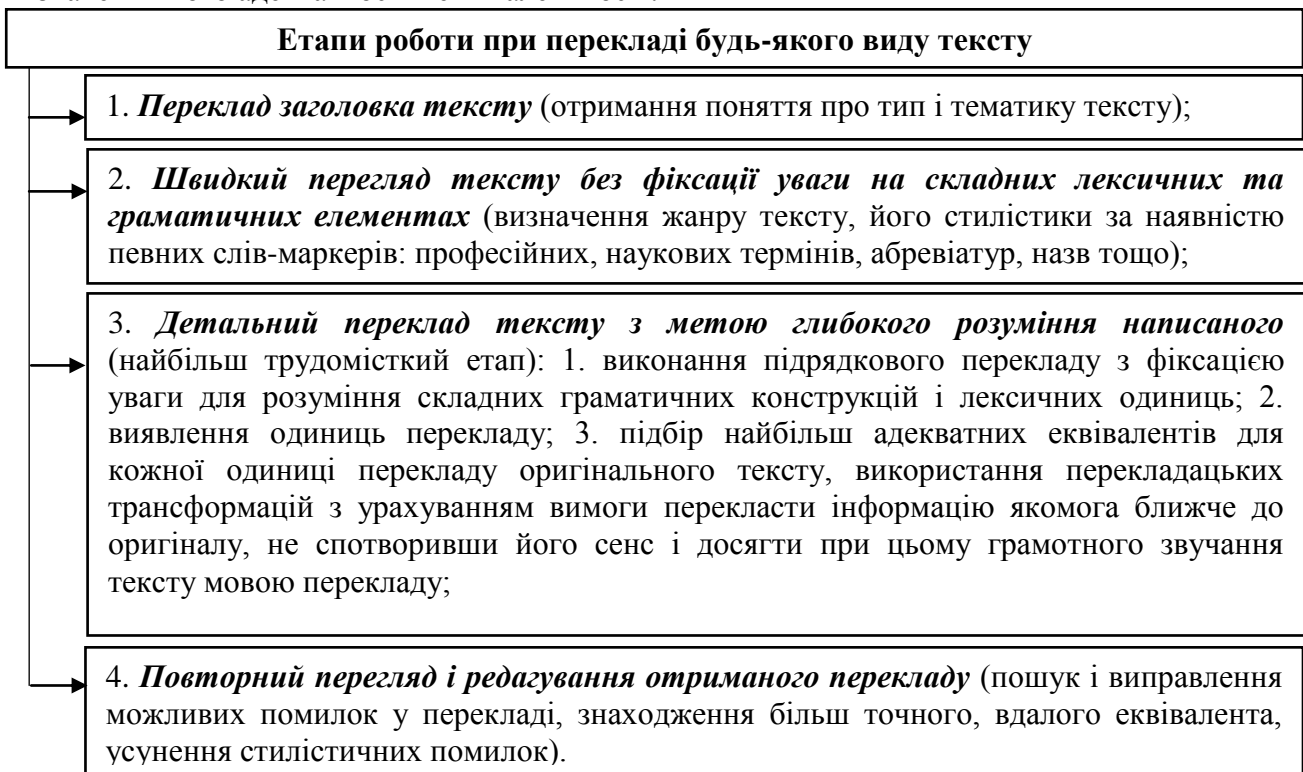


Рис. 2. Етапи роботи при перекладі будь-якого виду тексту.

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Бойченко 2020, 13-14).

У ході освоєння кожного етапу зазначених методик у студентів формується низка вмінь і навичок, а саме: вміння розпізнавати оптимальні одиниці перекладу в перекладному тексті, вміння користуватися адекватними перекладацькими трансформаціями, вміння знаходити найбільш вдалі еквіваленти одиницям перекладу на рідній мові, вміння критично оцінювати виконаний переклад та коригувати його за необхідності (Бойченко 2020, 13-14).

Однією з сучасних методик навчання перекладачів є навчити студентів зрозуміти стратегії перекладу, які є важливим компонентом перекладу. Крім того, навчання з перекладу, яке охоплює робочі заняття, розвиває в студентів навички перекладу та надає їм сміливості та досвіду, які необхідні їм у майбутній перекладацькій діяльності. Застосування сучасних методик у навчанні та підготовці перекладачів дає змогу отримувати якісні переклади. Сучасні методики навчання перекладу спрямовані на розробку ефективної операції передачі перекладу з іноземної мови на рідну мову і навпаки (Muttalib, Jawad 2020, 582-583).

Найбільш ефективним інструментом навчання студентів практичному та перекладацькому аспектам іноземної мови у ЗВО є використання методики моделювання мовних ситуацій професійної та загальнокультурної спрямованості з використанням цифрового контенту. Методика моделювання дає змогу викладачеві ретельно вивчити процес формування перекладацьких компетенцій у студентів, які необхідні їм для здійснення майбутньої професійної діяльності (Морозов 2019, 65), та ефективно дослідити реальний об'єкт. До методик моделювання мовних ситуацій професійної та загальнокультурної спрямованості з використанням цифрового контенту відносять: семантичну методику моделювання (передбачає вивчення фразеологічних, семантичних, лексичних одиниць, що несуть смислове навантаження оригінального та перекладного текстів); ситуативну методику моделювання (переклад розглядається з точки зору опису за допомогою мовних засобів, фразеологічних одиниць з урахуванням тієї обставини, що у будь-якій без винятку мові склалися власні консервативні способи подання та опису); комунікативну методику моделювання (визначається як процес, обумовлений двомовним актом комунікації) (Михалева 2018, 115).

Цифрові та інтерактивні методи підготовки перекладачів сприяють формуванню когнітивного механізму перекладача, до якого належать гнучкість, динамічність, широкі операційні можливості, висока швидкість переключення на мови, швидкий перехід від однієї системи культурно-пізнавальних координат до іншої, здатність приймати миттєві рішення, активність усіх механізмів пам'яті, розвинена інтуїція, здатність до рефлексії та здатність одночасно виконувати неоднорідні мовленнєві дії (Pochhacker 2014, 149).

Педагогічна цінність цифрових та мобільних технологій сприяє вдосконаленню сучасних методик, що використовуються в ЗВО, шляхом включення комунікативних засобів у навчальний процес, які є більш звичними для студентів. Перекладачі можуть визначити себе як багатомовних комунікаторів та підкреслити своє володіння цими технологіями. Цей процес не означає, що мовна компетентність стала менш важливою, але, навпаки, це лише один із важливих елементів фахової компетенції, яку вони повинні набути.

Методи підготовки перекладачів були змінені завдяки розробці нових засобів комунікації. Технологічні досягнення, безсумнівно, впливають на підготовку перекладачів та інших мовних посередників. Від самих викладачів очікується розробка власної навчальної програми для оптимального використання інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці перекладачів, для забезпечення найвищої професійної підготовки (Gutiérrez-Artacho et al. 2014, 1564). Встановлено, що технічні знання та навички необхідні для конкуренції на ринку праці перекладацької сфери, за відсутності яких, майбутні перекладачі не зможуть задовольнити поточні вимоги галузі (Kenny 2020, 502).

Отже, з огляду на технологічну революцію, яка змінила як процес навчання, так і практику перекладу, застосування сучасних методик у підготовці майбутніх перекладачів сприяє їхній адаптації до успішного працевлаштування після закінчення навчання та фаховій відповідності вітчизняному та міжнародному ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

Бойченко, Т. А. (2020). Методика формирования переводческой компетенции студентов неязыковых вузов. *Теория и практика научных исследований: психология, педагогика, экономика и управление*. 1 (9), 7–17.

Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти. (2008). Міністерство освіти і науки України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Київ.

Львовская, З. Д. (2018). *Современные проблемы перевода*. URSS, 2018.

Михалева, О. В. (2018). Виртуальная реальность и ее место в подготовке будущих бакалавров-лингвистов в неязыковых вузах. *Труды VII Международного научно-методического симпозиума «Электронные ресурсы в непрерывном образовании»*. Р. н/Д.; Таганрог : ЮФУ, 114–117.

Морозов, А. В. (2019). Современные подходы к проблеме формирования компетенций и компетентности. *Материалов Международной научнопрактической конференции. Сборник «Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований» в 2-х томах / отв. ред. О.И. Кабалина*. Москва: МГОУ, 63–69.

Pochhacker, F. (2014). Aptitude for Interpreting. Philadelphia: *Benjamins Current Topics*, 147–160.

Kenny, D. (2020). *Technology in Translator Training*. In: Minako O'Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation Technology*. London and New York : Routledge, 498–515.

Muttalib, A. N., Jawad, M. (2020). Methods of Teaching and Training Translators. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 12, 4, 582–592.

Gutiérrez-Artacho, J., Olvera-Lobo, M. D. (2014). Web 2.0 technologies in the translator training. *EDULEARN14 Proceedings: 6th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 1562–1569.

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ «СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ПЕРЕКЛАДУ В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ»

3 грудня 2021 року (Переяслав, Україна)

Комп'ютерна верстка і дизайн – Н.С. Христич, М.Є. Шабінський.

Упорядковано на кафедрі іноземної філології, перекладу та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі