

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

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Матеріали XIII Регіональної
науково-практичної конференції,
10 грудня 2024 року,
м. Кам'янець-Подільський**

Електронне видання

Кам'янець-Подільський
2025

УДК 37.016:81(063)

ББК 74я431

М54

*Рекомендувала вчена рада Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 13 від 24.12.2024 р.)*

Редакційна колегія:

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

М54 **Методика навчання філологічних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти:** матеріали XIII Регіональної науково-практичної конференції, 10 грудня 2024 року, м. Кам'янець-Подільський [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 116 с.

Збірник наукових праць містить матеріали XIII Регіональної науково-практичної конференції «Методика навчання філологічних дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти», яка відбулася 10 грудня 2024 року в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Доповіді учасників відображають різноаспектні дослідження та результати власного досвіду з проблем методики навчання філологічних дисциплін.

Тексти публікацій подаються в авторському редагуванні.

УДК 37.016:81(063)

ББК 74я431

Електронна версія збірника доступна за покликанням:

URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8754>

© К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2025

© Автори статей, 2025

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

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

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

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

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

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

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

Сліпачук Наталія Миколаївна – завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ

10 грудня

14.00 – 14.30 – відкриття конференції

15.00 – 17.00 – секційні засідання

17.00 – 17.30 – заключне засідання

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

Секція 1

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Керівник: Сторчова Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови

Богович К.М. Використання дистанційних технологій для організації самостійного оволодіння англійською мовою діловим спілкуванням

Гаєрищук В.М. Розвиток фонетичної компетентності учнів старших класів на уроках англійської мови

Гайдей І.В. Використання пісень та поезії у навчанні англійської мови

Галайбіда О.В., Старицька А.В. Використання анімаційних фільмів на уроках англійської мови для розвитку комунікативної компетентності учнів

Казимір І.С., Біль К.В. Моделі застосування технології CLIL

Калапац Я.О. Формування діалогічної компетентності учнів на уроках англійської мови

Кузнець К.Ю. Сучасні засоби мотивації учнів у навчанні англійської мови

Лабузова К.С. Вплив автентичних матеріалів на ефективність навчання та викладання англійської мови

Лисиця Є.М. Використання фільмів та серіалів у навчанні англійської мови: переваги та ризики

Литвинюк О.М., Райська Е.Р. Використання інтерактивних технологій у процесі розвитку комунікативних навичок на уроках англійської мови в ЗЗСО

Литвинюк О.М., Романюк М.Г. Розвиток мовленнєвої компетентності здобувачів середньої освіти з використанням відеоматеріалів

Нінадовська А.К. Переваги та недоліки використання інтерактивних технологій на уроках англійської мови в ЗЗСО

Охоцька І.В. Соціальні мережі як інструмент для розвитку комунікативних навичок учнів

Самар О.О. Інноваційні освітні платформи для вивчення іншомовної лексики

Сторчова Т.В. Вплив програми ЄС eTwinning на професійне становлення майбутніх учителів англійської мови

Секція 2

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ТА КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Керівник: Марчишина А.А., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови

Кришталюк Г.А. Teaching British VS. American English in use

Макаревич О.Р., Мітроусова Т.В. Фразеологічні одиниці – важливий аспект вивчення іноземної мови

Марчишина А.А. Освітній компонент «Англійська академічне письмо» в університетах світу

Матковська М.В. Переваги дистанційних технологій при організації самостійної роботи із курсу «Практика усного та писемного англійського мовлення»

Мельник І.В., Крупська І.М. Fluency vs accuracy in teaching English

Мітроусова Т.В. Teaching Pronunciation Model and Is There Really a Standard Accent?

Никитюк С.І. Шляхи подолання труднощів аудіювання на уроці англійської мови в ЗЗСО

Свідер І.А. Transcreation in teaching translation

Сліпачук Н.М. Вивчення культури Великої Британії за допомогою штучного інтелекту на заняттях з іноземної мови

Фрасинюк Н.І. WordWall as an interactive learning tool in mastering English

Секція 3

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

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

Боднарчук Т.В., Райхель В.М. Вивчення фразеологізмів на уроках німецької мови у старших класах ЗЗСО (аналіз результатів пробного навчання)

Братиця Г.Г., Ліпман О.В. Використання ігрових технологій для розвитку граматичної компетентності на уроках німецької мови

Калинюк Т.В., Марчук В.О. Технологія подкастингу у контексті навчання іноземних мов

Шмирко О.С., Крижановська О.А. Sprachlernreflexion im DaF-Unterricht

Секція 4

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

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

Глушковецька Н.А. The Use of ChatGPT in Teaching Writing

Городиська О.М. Критерії відбору лексичного матеріалу для навчання іноземної мови за професійним спрямуванням

Крук А.А. Communication Flow Charts in Teaching ESP

Трофименко А.О. формування мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь як основні цільові настанови навчального процесу з ESP

Федькова І.А. Використання проблемно-орієнтованого навчання у викладанні іноземної мови для професійних потреб

Секція 5

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Керівник: Стахнюк Н.О., кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

Дворницька Н.І. Елементи компаративного методу в процесі вивчення іноземних мов

Ринда В.В. О zwrotach językowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Стахнюк Н.О. Aktywne podejście do kształtowania kompetencji komunikacyjnych uczniów na lekcjach języka polskiego

Секція 6

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Керівник: Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор, професор кафедри германських мов і зарубіжної літератури

Голубішко І.Ю. Різні форми організації гурткової роботи у ЗВО

Кеба О.В. Перспективи вивчення новітньої літератури в світі постколоніальних студій

Шаповал О.Г. Розвиток читацької компетентності здобувачів вищої освіти

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Богович Катерина Михайлівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Боднарчук Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Боль Катерина Володимирівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Братиця Ганна Георгіївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Гавришук Віталій Михайлович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Гайдей Ірина Віталіївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

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

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

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

Казимір Ірина Сергіївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Калапац Яна Олександрівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

Крижановська Ольга Анатоліївна, вчитель німецької мови, заступник директора з навчальної роботи Кам'янець-Подільського ліцею №3

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

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

Крупська Ірина Миколаївна, вчитель англійської мови Волочиського ліцею № 1, вчитель вищої категорії

Кузнець Катерина Юріївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Лабузова Катерина Сергіївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Лисиця Єлизавета Михайлівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

Ліпман Ольга Вікторівна, вчитель німецької мови Кам'янець-Подільського ліцею «Славутинка» Хмельницької обласної ради, вчитель-методист

Макаревич Олександра Русланівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

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

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

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

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

Нінадовська Анастасія Костянтинівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Охоцька Ірина Вікторівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Райська Еліна Романівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Райхель Віталій Миколайович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ринда Вікторія Володимирівна, асистент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Романюк Максим Геннадійович, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Самар Олена Олегівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

Сліпачук Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Старицька Анжеліка Віталіївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

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

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

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

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

Шмирко Олена Сергіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

К. М. Богович

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНИМ ДІЛОВИМ СПІЛКУВАННЯМ

В останні роки в освітній сфері сталися значні зміни, спричинені розвитком Інтернету та його впливом на різні аспекти суспільного життя. Дистанційне навчання (ДН) неабияк розвинулося за час пандемії COVID-19. Зараз майже будь-яку професію або навичку можна отримати та розвинути онлайн, не виходячи з дому.

Кухаренко В.М. описує дистанційне навчання як систематичне цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на деякій відстані від місця розташування викладача. При цьому процеси викладання і вивчення розділені не тільки в просторі, але і в часі [2].

Кузьмінський А.І. вважає, що дистанційне навчання (ДН) виступає однією з форм освіти, поряд із очною та заочною, і поєднує використання традиційних та інноваційних методів навчання, заснованих на застосуванні комп'ютерних та телекомунікаційних технологій [1, с. 358]. Автор наводить певні переваги щодо традиційної форми навчання, а саме: гнучкість, модульність, економічна ефективність, нова роль викладача, контроль якості освіти, спеціалізовані технології тощо. Гнучкість дистанційного навчання дозволяє студентам адаптувати процес навчання до свого способу життя, що особливо важливо для тих, хто працює або має інші обов'язки. Модульність забезпечує можливість вибору індивідуальних програм відповідно до потреб кожного студента, що значно розширює його освітні можливості. [1, с. 360].

Для самостійного вивчення оволодіння англomовним діловим спілкуванням можна звернутися за допомогою до штучного інтелекту. Завдяки розвитку сучасних технологій, ми можемо зробити вивчення мови легшим, адже він надасть нам матеріали та складе покрокову інструкцію, що допоможе пришвидшити вивчення. Такий план згенерував ChatGPT розрахований на 4 тижні вивчення мови. Програма включає щоденне навчання, яке займає в середньому 1–1,5 години, з регулярними перевітками прогресу.

Таблиця 1

Тиждень 1: Основи та орієнтація Ціль: Ознайомитися з основною лексикою та структурами ділової англійської мови.	Дні 1–3 (30–40 хв. на день): - Вивчення ділової лексики через додатки (наприклад, Busuu або Business English App). - Перегляд серії відео "English at Work" на YouTube (1 відео на день, тривалість ~5 хв). - Читання коротких статей на Business English Resources і виписування нових фраз. Дні 4–5 (1 година): - Практика граматики: модальні дієслова (завдання на Grammarly або Oxford Online English). - Перегляд подкастів The Business English Podcast (1 епізод, тривалість ~20 хв). Дні 6–7 (1,5 години): - Написання короткого ділового електронного листа (10–15 хв). - Онлайн-заняття на Coursera (1 модуль із курсу "Business English for Non-Native Speakers"). - Перегляд TED Talk, пов'язаного з бізнесом (30 хв).
Тиждень 2: Глибше занурення Ціль: Розвиток письмових і розмовних навичок у бізнес-контекстах.	Дні 8–10 (1 година): - Грамматика: умовні речення. Завдання з Busuu або уроки на FutureLearn. - Перегляд BBC Learning English (розділ "Workplace Vocabulary"). - Практика аудіювання: 1 подкаст на день. Дні 11–12 (1,5 години): - Практика написання: створення резюме або супровідного листа. - Дискусія з партнером на платформі Preply або iTalki (30 хв). Дні 13–14 (1,5 години): - Перегляд TED Talk, фокусуючись на структурі презентації. - Практика вимови через додаток ELSA Speak.
Тиждень 3: Практичне застосування Ціль: Закріплення матеріалу та розвиток впевненості в бізнес-комунікації.	Дні 15–16 (1 година): - Грамматика: пасивний стан. Виконання завдань у додатках. - Написання формального електронного листа або документа. Дні 17–18 (1,5 години): - Моделювання телефонної розмови з викладачем або партнером на Preply. - Перегляд відео про міжкультурну комунікацію. Дні 19–21 (1,5 години): - Завершення модуля курсу на Coursera. - Практика нових слів через картки (наприклад, Quizlet).

Тиждень 4: Завешення і тестування Ціль: Перевірка прогресу, відпрацювання складних аспектів.	1. Дні 22–24 (1 година): • Перегляд подкастів для поглиблення аудіювання. • Виконання тесту для перевірки знань (наприклад, EF SET). 2. Дні 25–27 (1,5 години): • Проведення презентації (тренування перед дзеркалом або з партнером). • Розбір зворотного зв'язку. 3. Дні 28–30 (1,5 години): • Аналіз результатів і складання нового плану навчання. • Перегляд TED Talk для натхнення та мотивації.
--	---

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна вказати на переваги використання дистанційних технологій для організації самостійного оволодіння англійською мовою діловим спілкування. Постійна практика та адаптація до реальних бізнес-ситуацій підвищують впевненість у діловому спілкуванні. Навчання можна організувати у зручному місці та часі, враховуючи власний темп. Відсутність жорстких цензів дозволяє кожному засвоювати матеріал індивідуально. Програми складаються з незалежних курсів-модулів, що дають цілісне уявлення про певні предмети і дозволяють адаптувати навчання під індивідуальні потреби. Витрати на навчання значно нижчі, ніж за денною формою, завдяки уніфікації матеріалів і технологій та ефективному використанню ресурсів. Викладач координує процес навчання, консультує, допомагає у складанні індивідуальних планів і професійному самовизначенні, а також забезпечує підтримку навчальних груп. Використовуються дистанційні іспити, тестування, співбесіди, курсові та проектні роботи. Єдина система контролю забезпечує відповідність стандартам. Навчання базується на сучасних методах і засобах: модульних курсах, базах знань, бібліотеках відео та інших мультимедійних ресурсах.

Список використаних джерел

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 486 с.
2. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: навч.-метод. посібник. Київ: Комп'ютер, 2007. 127 с.
3. ChatGPT. Your specific prompt/interaction title, such as "Guide to self-study business English communication". 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/369058778_ChatGPT_as_an_Educational_Tool

РОЗВИТОК ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Фонетична (фонологічна) компетентність – уміння учнів сприймати на слух звуки, інтонацію, ритм мовлення, а також фонетично грамотно вимовляти звуки у мовленнєвому потоці, при цьому дотримуючись його ритміко-інтонаційного малюнку, типового для певної комунікативної ситуації [6, с. 45].

Метою нашого дослідження – визначення ефективних підходів до формування фонологічної компетентності учнів у процесі вивчення іноземної мови, з урахуванням специфіки фонетичних систем рідної та іноземної мов, а також впливу використання автентичних матеріалів і різноманітних вправ на розвиток фонетичних знань, навичок і вмінь, що забезпечують якісне мовленнєве спілкування.

У структурі фонологічної компетентності виділяють: фонетичні знання, фонетичні навички та фонетичні вміння. Коротко характеризуємо їх:

1) фонетичні знання – передбачають теоретичні і практичні знання школярів, пов'язані із правильною вимовою звуків, звуко-буквеною відповідністю, темпом і ритмом іноземного мовлення і т.д.;

2) фонетичні навички – засвоєні і практично закріплені способи артикуляції, інтонаційні особливості мовлення, навички розпізнавати звуки в потоці мовлення;

3) фонетичні вміння – базуються на фонологічних знаннях, тобто знаннях норм вимови, наголошування та інтонування; вони передбачають усвідомлене застосування знань та навичок в процесі говоріння та аудіювання [1, с. 1, 2].

Розвиток фонетичної компетентності передбачає дотримання принципу зіставного аналізу фонологічних систем рідної та англійської мов. Це зумовлено тим, що іншомовні слухо-вимовні навички формуються додатково до вже сформованих фонетичних навичок рідної мови. Відомо, що вплив рідної мови має негативний вплив на вимову іншомовних звуків, на інтонаційні та ритмічні характеристики іншомовного мовлення, саме це призводить до типових фонетичних помилок українських учнів. Для запобігання типових фонетичних помилок на уроках англійської мови у старших класах необхідно усвідомлення учнями факту відмінності фонетичних систем рідної мови та англійської. Сучасні методичні рекомендації з цього приводу пропонують заохочувати учнів до спостережень за вимовними діями вчителя, за видимою позицією органів його артикуляції; стимулювати і розвивати слухову увагу та сприйняття; використовувати вправи, націлені на постановку анг-

лійського акценту; пред'являти паралельно англійські фрази, мікротексти англійською та рідною мовами для наочної демонстрації специфіки артикуляційної та ритмікоінтонаційної організації англійського мовлення; декламувати англійські вірші з наступним перекладом рідною мовою для усвідомлення учнями особливостей англійської артикуляції та ритму; запроваджувати посильний для мовного досвіду дітей аналіз прослуханого.

У Рекомендаціях Ради Європи зазначено, що автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані [1, с. 2].

Навчання фонологічної компетенції передбачає використання великої кількості різноманітних автентичних матеріалів по засвоєнню і відпрацюванню всіх компонентів фонологічної компетентності. Відпрацювання компонентів відбувається не тільки за допомогою фоноправ, але й фономонілогів, фонодіалогів, фоноримів, джазових пісень, віршів. Емоційно-позитивну атмосферу, сприятливу для формування фонологічної компетентності, створює використання в навчальному процесі фоноримовок, джазових пісень, віршів, які емоційно насичують заняття, урізноманітнюють його хід та змінюють темп проведення, забезпечують практику використання компонентів фонологічної компетентності і сприяють їх формуванню.

Автентичні матеріали сприяють автоматизації засвоєння автентичних зразків мови і створюють міцну вимовну основу для даного новокомбінування зразків і їхнього самостійного вживання [1, с. 3].

Термін «фонетична (фонологічна) компетентність» включає фонетичні знання та навички перцепції і продукції:

- 1) звукових одиниць (фонем);
- 2) фонетичних ознак розпізнання фонем;
- 3) фонетичного складу слів;
- 4) просодії речення (наголосу, ритму фрази, інтонації).

Отже, формування фонетичної (фонологічної) компетентності є одним з ключових аспектів вивчення іноземної мови, оскільки правильна вимова, інтонація та ритміка мовлення визначають якість мовленнєвого спілкування. Досягнення високого рівня фонологічної компетентності можливе завдяки усвідомленню учнями відмінностей між фонетичними системами рідної та іноземної мов, а також систематичному використанню автентичних матеріалів і різноманітних вправ. Ефективна робота з фонетичними знаннями, навичками та вміннями забезпечує не лише автоматизацію правильних вимовних зразків, але й формує міцну основу для їх самостійного застосування у мовленнєвій практиці. Викор-

ристання емоційно насичених матеріалів, таких як пісні, вірші та римівки, ігрові технології, сприяє мотивації учнів і створює позитивну атмосферу для навчання.

Це підкреслює важливість інтегрованого підходу до розвитку фонологічної компетентності, який враховує як теоретичні, так і практичні аспекти формування мовних навичок

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: навч. посібник. Київ: Ленвіт, 2006. 39-60 с.
2. Лозова О.М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: навчально-методичний посібник, 2010. 102 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.; за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Моляка І. Англomовна фонетична компетентність як науково-методична проблема в освіті. *Наука і освіта*. 2023. № 2. С. 48-53.
6. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. Київ: Ленвіт, 2005. 208 с.

І. В. Гайдей

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ ТА ПОЕЗІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній методиці викладання англійської мови все частіше застосовують нестандартні підходи й методи, які дозволяють зробити процес навчання цікавішим і більш ефективним. Підбір найкращого методу і підходу до навчання англійської мови, який одночасно розвиває різні мовні навички та знайомить із культурою, залишається складним завданням для вчителів. Одним із таких методів є використання англomовних пісень та поезії. Мета статті – аналіз основних аспектів використання пісень та поезії у навчанні англійської мови.

Прослуховуючи пісні й поезію англійською мовою, учні вивчають культуру й світобачення англomовних країн, а також, що є важливішим, формують власну нову мовну особистість [3, с. 54].

Однією з головних переваг є розвиток навичок сприйняття мови на слух. Мелодія і ритм пісень сприяють легшому запам'ятовуванню нових слів і фраз. Наприклад, сучасні хіти часто містять

повсякденну лексику, яка допомагає учням освоїти сленг і неформальні вирази. Завдяки повторюваності текстів пісень учні можуть автоматично запам'ятовувати структури речень і нові слова.

Спів дозволяє покращити вимову. Відтворення мелодійних інтонацій і ритму мови вчить природній артикуляції. Наприклад, під час співу учні практикують злиття слів, що є ключовою характеристикою розмовної англійської. Це особливо корисно для тих, хто прагне позбутися акценту та навчитись розмовляти англійською мовою, не використовуючи метод перекладу речень з української на англійську.

Важливо також зазначити, що пісні допомагають учням краще розуміти культурні аспекти. Через музику можна ознайомитися з традиціями, настроями і навіть історією англомовних країн. Наприклад, пісні Боба Ділана не лише демонструють багатство англійської словесної творчості, а й дозволяють дізнатися більше про культурні й соціальні події, які вплинули на розвиток суспільства.

Один із головних недоліків цього методу для вчителів є це складність текстів. У піснях часто використовуються ідіоми, сленг і художні метафори, які можуть бути складними для розуміння. Проте такі приклади стають чудовим матеріалом для аналізу та обговорення з учнями.

Ще однією проблемою є використання граматичних спрощень або відхилень від норм, що є типовими для сучасних художніх текстів. Наприклад, у піснях часто пропускаються допоміжні дієслова чи використовуються нестандартні скорочення, які не відповідають правилам граматики. Наприклад, у піснях часто використовується форма *ain't* замість таких заперечень, як *am not*, *isn't*, *aren't*, *don't*, *doesn't*, *haven't*, *hasn't*. Тому вчителям потрібно пояснювати учням, в яких сферах мовлення це доречно вживати.

Додатковою складністю є ризик неправильного тлумачення текстів без глибокого розуміння контексту. Якщо учні не знайомі з культурними реаліями або не мають достатнього словникового запасу, це може спричинити плутанину чи навіть знизити їхню впевненість у власних знаннях.

Як і пісні, поезія є потужним засобом для вивчення англійської мови. Її переваги полягають у багатстві лексики, витончених метафорах і емоційному наповненні. Читання та аналіз віршів стимулює учнів мислити творчо, розширює їхній словниковий запас і вчить краще розуміти художні тексти. Особливістю цього методу є наявність готових фразових комбінацій для спілкування, хоча й учню потрібно мати знання широкого кола схожих за значенням слів та його вибору залежно від рими [1, с. 143].

Наприклад, твори сучасних англомовних поетів можуть допомогти учням вивчати складну лексику в контексті, а також ро-

звивати вміння аналізувати складні мовні конструкції. Завдяки віршам учні також знайомляться з різними ритмічними і звуковими аспектами англійської мови, що сприяє покращенню вимови та сприйняття на слух.

Декламування чи виразне прочитання віршів є прекрасним матеріалом для відпрацювання ритму, інтонації іноземної мови, вдосконалення вимови [2, с. 183].

Щоб використання пісень і поезії в навчанні було максимально ефективним, важливо правильно організувати процес. Насамперед, варто ретельно підбирати матеріали відповідно до рівня учнів. Наприклад, для початківців краще використовувати прості пісні або вірші, які містять повторювані конструкції та базову лексику. Для більш просунутих учнів можна пропонувати складніші тексти, як-от хіти сучасної поп-музики чи класичну поезію. Але також потрібно враховувати інтереси учнів й надавати їм вибір із кількох поезій, пісень.

Важливо також створити інтерактивні завдання. Учні можуть розшифровувати тексти пісень, шукати нові слова і аналізувати їхнє значення в контексті. Для поезії можна організовувати обговорення тематики, ідей та використаних літературних засобів.

Спів і декламація також мають бути невід'ємною частиною навчання. Це допомагає учням не лише краще запам'ятовувати матеріал, а й розвивати впевненість у власному володінні мовою. Наприклад, виконання улюбленої пісні в класі чи читання вірша напам'ять може стати захопливим досвідом, що мотивує учнів.

Отже підсумовуючи, варто зазначити, що пісні та поезія допомагають розвивати навички аудіювання, вимови, збагачують словниковий запас і знайомлять учнів із культурними аспектами англійської мови. Ретельний вибір матеріалів і продумана методика дозволять зробити навчання не лише ефективним, а й захоплюючим, сприяючи розвитку творчості та глибшому зануренню в мову.

Список використаних джерел

1. Миголь В.М. Використання поезії на заняттях англійської мови. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали IV Міжнар. наук. конф., м. Івано-Франківськ, 2 груд. 2022 р. Вінниця, 2022. С. 143–146. URL: <https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u189/13-22-pb.pdf> (дата звернення: 29.11.2024).
2. Слинко І.І. Особливості роботи з віршованими творами на заняттях англійської мови. *Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації*: матеріали IV Міжнар. наук. конф., м. Івано-Франківськ, 2 груд. 2022 р. Вінниця, 2022. С. 185–187. URL: <https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u189/13-22-pb.pdf> (дата звернення: 29.11.2024).

3. Яблонська Р., Деркач Ю. Пісня як ефективний засіб формування лексичних навиків на уроках англійської мови в початкових класах. *Молодий вчений*. 2021. № 10 (98). С. 54–56. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-14> (дата звернення: 29.11.2024).

О. В. Галайбіда, А. В. Старицька

ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Сучасна освіта вимагає інноваційних підходів до навчання, які стимулюють інтерес учнів і сприяють їхній всебічній розумовій, культурній та мовній підготовці. Одним із таких ефективних методів, які активно застосовують вчителі іноземних мов, є використання анімаційних фільмів, які не лише є цікавими для учнів, а й ефективно розвивають комунікативну компетентність.

Методику використання анімаційних фільмів на уроках іноземних мов висвітлювали у своїх наукових працях К. Худик, Abuzahra N., Farrah M.A.-H., Zalloum S., Bahrani T., Sim T.S., Rule A.C., Auge J., Sari A., Sugandi, Mriisa B., Anasse, Wardhany D.S. та ін.

Метою нашої розвідки є вивчення теоретичних та практичних аспектів використання анімаційних фільмів у навчанні англійської мови та організації роботи на різних етапах роботи з фільмами.

Комунікативна компетентність передбачає здатність ефективно та доречно використовувати мову в різних ситуативних контекстах. Термін уведений Деллом Хаймсом наприкінці 1960-х років і підкреслює, що володіння мовою виходить за межі лише граматичних знань. Воно включає вміння адаптувати мовлення до соціального контексту, використовувати різні форми комунікації (говоріння, письма, співу тощо) та засвоювати мовні норми через соціалізацію у певному середовищі [3, с. 1].

Використання фільмів у викладанні англійської мови передбачає, що послугоування реальними мовними засобами у контексті може покращити лінгвістичну компетентність та соціокультурну обізнаність учнів [4, с. 188].

Фільми є джерелом нової лексики, граматичних структур і культурних нюансів. Крім того, учні можуть бути задіяні на багатьох рівнях, головним чином завдяки візуальним і звуковим стимулам, які пропонують фільми, що може призвести до глибшої когнітивної обробки і кращого запам'ятовування інформації.

При виборі анімаційного фільму для використання на уроках з англійської мови необхідно враховувати низку факторів, щоб забезпечити його доречність. По-перше, вирішальне значення мають культурна специфіка та актуальність. Фільм повинен відповідати культурному контексту та цінностям учнів, що зробить його зміст значущим і допоможе зрозуміти мовну та культурну складову. По-друге, рівень мови фільму повинен відповідати рівню знань учнів. Він має бути достатньо складним, щоб підтримувати інтерес, але не занадто складним, щоб не викликати розчарування.

Зміст фільму має відповідати навчальній програмі і включати теми, що стосуються тематики уроку. Важливо, щоб тривалість і темп фільму відповідали тривалості уваги учнів, це допоможе забезпечити тривалу зацікавленість. Нарешті, кінематографічні елементи, такі як сюжет і якість виробництва, відіграють важливу роль у підтримці емоційного задоволення та інтересу студентів, що робить фільм більш ефективним інструментом вивчення мови.

Науковці рекомендують використання мультфільму як навчального матеріалу на заняттях з іноземної мови з кількох причин:

- мультфільм як аудіовізуальний матеріал автентичної мови дає змогу вчителю залучити учнів, привернути їхню увагу, а головне – створити захоплюючу атмосферу для подачі інформації. Мультиплікаційні фільми мають потенціал для розвитку критичного мислення та навичок ведення дискусії;

- анімаційні фільми підходять для всіх рівнів навчальних досягнень учнів, оскільки вони не вимагають навичок розуміння;

- мультфільми дають учням можливість почути автентичну мову в різних контекстуальних ситуаціях. Коли учні регулярно переглядають мультфільми, вони можуть розвивати несвідомі знання англійської мови, що дає змогу їм продукувати відповідну до контексту мову;

- мультфільми не лише розвивають мовні навички учнів, але й стимулюють їхню уяву;

- анімаційні фільми повинні бути відібрані або розроблені для досягнення навчальних цілей. Викладачі повинні забезпечити релевантність мультиплікаційного фільму, який має бути інтегрований зі змістом уроку [1, с. 242]. Після того, як необхідний анімаційний фільм знайдено можна переходити до безпосереднього планування уроку.

Розробка ефективного плану уроку з використанням фільму вимагає системного підходу, щоб забезпечити досягнення навчальних цілей. Добре структурований план уроку починається з чіткого окреслення цілей, таких як покращення навичок аудіювання, розширення словникового запасу, тренування граматичних структур чи отримання соціокультурних знань. Загалом урок з використанням анімаційного фільму можна поділити на такі три

етапи: pre-viewing activities, during the viewing activities, post-viewing activities.

Pre-viewing activities (до-переглядові завдання) є важливими для підготовки учнів до перегляду та розуміння змісту фільму. Вони включають активізацію попередніх знань, знайомство з ключовою лексикою та заохочення до прогнозування сюжету. Такі вправи стимулюють інтерес, створюють навчальний контекст і закладають основу для розуміння змісту фільму та його тематики.

During the viewing activities (завдання під час перегляду) зосереджені на тому, щоб допомогти учням зрозуміти сюжет під час першого перегляду. Під час повторного, більш цілеспрямованого перегляду можна занотовувати певні деталі, звертати увагу на мовні особливості або визначати соціокультурні елементи. Ці кроки розвивають навички аудіювання та заохочують до активної взаємодії з матеріалом.

Після перегляду варто зосередитися на обговоренні сюжету та його критичному переомисленні, орацюванні лексичних і граматичних одиниць (post-viewing activities). Студенти можуть висловлювати думки, інтерпретувати та аналізувати зміст фільму. Мовні вправи, як-от аналіз і тренування вживання лексичних і граматичних одиниць, забезпечують глибше розуміння і засвоєння мовних елементів. Творчі вправи, такі як створення постерів, написання продовжень сюжетів, проведення інтерв'ю чи інсценування деяких епізодів, дають змогу учням застосувати свої знання у практичних ситуаціях і забезпечують реалізацію діяльного підходу до навчання.

Отже, використання анімаційних фільмів, які поєднують візуальні та аудіальні елементи, відтворюють автентичне мовлення і створюють позитивну емоційну атмосферу, є ефективним інструментом навчання англійської мови, який дає змогу успішного формування навичок міжкультурної комунікації.

Список використаних джерел

1. Abuzahra N., Farrah M.A.-H., Zalloum S. Using cartoon in language classroom from a constructivist point of view. *Arab World English Journal (AWEJ)* Special Issue on CALL. 2016. № 3. P. 229–245.
2. Mrissa B., Anasse K. Teaching English with movies. *Social Science and Humanities Journal*. 2024. Vol. 8, № 2. P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.18535/sshj.v8i02.939> (дата звернення: 15.11.2024).
3. Lillis T. Communicative competence. In K. Brown (Ed.), *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (2nd ed., pp. 666–673). Oxford: Elsevier. 2006. URL: <https://www.pdfdrive.com/encyclopedia-of-language-and-linguistics-d158774309.html>
4. Wardhany D.S. Promoting English movie as a means of enhancing EFL learners' cultural competence. *JOALL (Journal of Applied Linguistics and Literature)*, 2022, 7(1), 186–201.

МОДЕЛІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL

У сучасних умовах глобалізації та інтеграції знань постає питання ефективного поєднання мовного та предметного навчання. Одним з найбільш перспективних підходів, що сприяє цьому, є методика *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, або предметно-інтегроване навчання мови [1-5]. Використання CLIL-технологій у процесі викладання англійської мови є перспективною та ефективною моделлю, яка допомагає студентам розвивати як мовні, так і предметні навички. На відміну від традиційного навчання, де основна увага приділяється лише розвитку мовної компетентності, підхід CLIL інтегрує мовний та змістовий компоненти, даючи можливість студентам вивчати мову через предметний контекст та практичне використання.

Використання CLIL-технологій на уроках англійської мови може відбуватися за такими моделями:

- **Діалогічні завдання.** Використання дискусій, дебатів, презентацій, які сприяють розвитку комунікативних навичок та вмінню аргументовано висловлювати свою точку зору. Такі завдання дають змогу учням зануритися в контекст і обговорити реальні проблеми, пов'язані з певною темою.

- **Навчання на основі проєктів.** Студенти виконують групові або індивідуальні проєкти на різні теми (наприклад, дослідження історії англomовних країн або аналіз екологічних проблем). Цей метод допомагає розвивати дослідницькі навички, організовувати роботу та використовувати англійську мову як інструмент для досягнення цілей проєкту.

- **Інтерактивні технології.** Використання цифрових інструментів (наприклад, Bamboozle, Wordwall) для створення інтерактивних завдань, які сприяють розвитку словникового запасу та граматичних навичок. Цифрові платформи надають змогу вчителям створювати завдання, які спонукають учнів активно використовувати мову в процесі вирішення конкретних проблем.

- **Аналіз кейсів (Case study).** Використання кейсів як навчальних прикладів передбачає занурення студентів у реальні життєві ситуації, взяті з різних сфер (екологія, бізнес, право), які потребують детального аналізу та обговорення. Такий підхід розвиває навички критичного мислення, аналізу та синтезу, а також формує вміння аргументовано висловлювати свої думки. У контексті командної роботи англійська мова є основним засобом спілкування, що сприяє розвитку мовної компетентності студентів.

- **Культурно-інтеграційні проєкти.** Цей підхід передбачає ознайомлення студентів з культурним контекстом англomов-

них країн шляхом вивчення традицій, свят, культурних явищ або історичних подій. Учасники виконують завдання, які сприяють розвитку міжкультурної компетентності, порівнюючи свої культурні особливості з традиціями англомовних країн, вивчаючи лексичні та культурні особливості англійської мови, що розширює загальнокультурний кругозір студентів.

- **Рольові ігри (Role play).** Рольова гра – це ефективна методика CLIL, яка надає можливість студентам зануритися в певні професійні або життєві ролі (наприклад, журналіста, науковця, дипломата), моделюючи ситуації, що вимагають використання англійської мови. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, здатності до співпраці, аргументації та впевненості у використанні мови в різноманітних контекстах, формуванню гнучкості мовного висловлювання.

- **Практичні завдання (Hands-on activities).** Проведення експериментів, лабораторних робіт або інших практичних завдань англійською мовою дає змогу студентам опанувати технічну лексику та поглибити навички аналізу та опису процесів. Такий підхід активно використовується на уроках англійської мови з інтеграцією природничих дисциплін, забезпечуючи ефективне засвоєння як мовного, так і предметного матеріалу.

- **Мозковий штурм (Brainstorming).** Використання мозкового штурму спонукає учнів висловлювати та обговорювати ідеї в групах, сприяючи розвитку творчого мислення. Водночас, в процесі такої діяльності студенти розширюють свій словниковий запас, покращують комунікативні навички та вдосконалюють вміння робити аргументовані висловлювання англійською мовою.

Такі моделі, орієнтовані на інтеграцію змісту та мови, урізноманітнюють навчальний процес і надають можливість адаптувати його до рівня володіння мовою, забезпечуючи таким чином всебічний розвиток мовних, когнітивних та комунікативних навичок учнів. Для цього важливо адаптувати навчальні матеріали до рівня володіння мовою кожного учня, що сприяє поступовому залученню до навчального процесу та зменшує стрес, підвищуючи мотивацію. У свою чергу, вчитель повинен не лише досконало володіти мовою, а й добре розуміти специфіку інтегрованого предмета. Це вимагає підготовки до створення завдань, які б розвивали як мовну компетентність, так і знання предметної області. Прикладні дослідження підтверджують, що такий підхід дає змогу учням бачити реальні результати своєї роботи, краще готуючи їх до використання англійської мови в практичних і професійних ситуаціях [2; 3].

Розрізняють *Soft CLIL*, коли основним на уроці є завдання розвитку мовних та мовленнєвих навичок, а власне предметний зміст є матеріалом для засвоєння нових лексичних і граматичних структур, і *Hard CLIL*, коли увага на уроці концентрується на ви-

вченні предметного змісту, а іноземна мова є інструментом для його опанування.

Основними стратегіями CLIL для інтеграції мовного та змістового компонентів є використання моделі 4C (*Content, Communication, Cognition, Culture*) та інших підходів, які підтримують баланс між вивченням предмета та мовою викладання. Ці стратегії забезпечують інтерактивність навчального процесу, активне залучення студентів та розвиток міжкультурної обізнаності.

Аналіз моделей використання CLIL-технологій на уроках англійської мови показав, що ефективним методом інтеграції знань є використання *content-based* завдань, проєктного навчання, інтерактивних інструментів, кейсових завдань. Практична реалізація цих методів дозволяє студентам вивчати мову у зв'язку з окремими предметами, через реальні життєві ситуації та теми, що підвищує їхню мотивацію та сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Дослідження засвідчило, що використання CLIL у навчальному процесі забезпечує всебічний розвиток мовних, когнітивних та комунікативних навичок, допомагає учням досягти високих результатів у вивченні іноземних мов та інтегрувати знання з різних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Соловйова С.О. Використання методики CLIL на уроках природничих дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16. 2018. № 26. С. 109–113.
2. Coyle D., Meyer O. *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 226 p.
3. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 200 p.
4. Dalton-Puffer C. Content and language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. P. 182–204.
5. Hanesová D. Pedagogická koncepcia Mateja Bela. *Pedagogika*. 2014. Vol. 5(4). P. 273–289.

Я. О. Каланац

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Діалогічна компетентність визначається як здатність особи ефективно взаємодіяти в комунікативному процесі, використовуючи мовні та немовні засоби для обміну інформацією, емоціями й думками. Це ключова складова сучасного підходу до вивчення іноземних мов, оскільки розвиток діалогу сприяє не лише вдосконаленню мовленнєвих навичок, але й формуванню міжкультурної

компетентності та адаптації до різноманітних соціокультурних контекстів [2, с. 35].

Структура діалогічної компетентності складається з кількох взаємопов'язаних компонентів:

- Лінгвістична компетентність охоплює знання граматики, словникового запасу та фонетики, що дозволяють формувати та інтерпретувати висловлювання [1, с. 104].
- Соціолінгвістична компетентність спрямована на адаптацію мовних засобів до соціального контексту та культурних норм, забезпечуючи уникнення непорозумінь і конфліктів [5, с. 87].
- Прагматична компетентність включає вміння використовувати сталі вирази, ввічливі форми та ідіоми, які є ключовими для досягнення комунікативних цілей [5, с. 78].
- Стратегічна компетентність відповідає за застосування комунікативних стратегій для подолання труднощів, підтримки діалогу та корекції мовлення, що особливо важливо на початкових етапах вивчення іноземної мови [6].

Формування діалогічної компетентності відбувається поступово, у процесі мовленнєвої діяльності, через виконання спеціальних вправ, рольових ігор і комунікативних завдань.

Роль діалогічної компетентності у вивченні іноземної мови

Розвиток діалогічної компетентності на уроках англійської мови є одним із найважливіших аспектів сучасної методики навчання. Опанування діалогу вимагає активної участі учнів, активізації когнітивних процесів (аналізу, синтезу, оцінки інформації) та адаптації до реальних комунікативних ситуацій.

Вона забезпечує учням можливість ефективно взаємодіяти у реальних комунікативних ситуаціях, сприяє оволодінню практичними навичками спілкування та формує готовність до міжкультурної комунікації. Діалогічна компетентність також сприяє формуванню важливих особистісних якостей, таких як толерантність, емпатія та критичне мислення.

Основні причини доцільності

- Реалізація комунікативного підходу. Сучасне навчання іноземної мови орієнтоване на розвиток комунікативної компетенції. Англійська мова виконує роль засобу спілкування, тому діалогічна компетентність стає центральним елементом, який дозволяє учням використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Діалог – це природна форма комунікації, яка охоплює навички говоріння, слухання та взаємодії.
- Розвиток соціальних та когнітивних навичок. Діалогічна взаємодія сприяє не лише мовленнєвому, а й соціальному розвитку учнів. Вони вчаться висловлювати думки, слухати співрозмовника, враховувати його точку зору та реагувати відповідно до ситуації.

Це також активує когнітивні процеси – аналіз, синтез, логічне мислення, що необхідно для успішного навчання в цілому.

- Формування міжкультурної компетентності. Уроки англійської мови є ідеальною платформою для ознайомлення з культурними нормами, традиціями та цінностями різних країн. Діалогічна компетентність допомагає учням уникати культурних непорозумінь і сприяє толерантності у спілкуванні з представниками інших культур.
- Підготовка до реальної комунікації. Мовленнєва діяльність, орієнтована на діалог, готує учнів до практичного використання мови. Наприклад, під час подорожей, навчання за кордоном чи у професійній діяльності вони зможуть адаптуватися до різних комунікативних ситуацій.
- Мотивація до вивчення мови. Діалоги створюють умови для емоційного залучення учнів у процес навчання. Рольові ігри, обговорення тем, що цікавлять учнів, та інтерактивні вправи сприяють підвищенню мотивації до вивчення англійської мови.

Особливості формування діалогічної компетентності

Розвиток діалогічної компетентності вивчається у контексті лінгвістичних, комунікативних та соціокультурних факторів. На початковому етапі акцент робиться на вивченні базових мовних структур, спрощених синтаксичних конструкцій та мовних кліше. Рольові ігри й вправи на запам'ятовування сприяють практичному засвоєнню основних моделей спілкування.

На середньому рівні увага приділяється розвитку навичок аргументації, розгорнутого висловлювання та інтеграції міжкультурної компетентності [1, с. 110]. Учні освоюють дискусійні формати, що допомагають розширити мовні можливості та розуміння соціального контексту.

Просунутий рівень передбачає оволодіння складними дискусійними форматами, адаптацію мовлення до контексту й інтонації розмови, участь у дебатах і аналізі текстів.

Ефективними методами формування діалогічної компетентності є:

1. Комунікативний метод, що зосереджується на практичному застосуванні мови.
2. Інтерактивний підхід, який передбачає парну і групову роботу (рольові ігри, групові дискусії).
3. Когнітивно-розвивальний підхід, що акцентує на розвитку критичного мислення через виконання аналітичних завдань [3, с. 118].

З точки зору практичних аспектів реалізації:

- Використання рольових ігор та симуляцій. Це дозволяє учням моделювати реальні життєві ситуації та практикувати різні

форми діалогів (наприклад, покупка квитків, обговорення подій, обмін думками).

- Впровадження інтерактивних завдань. Парна та групова робота на уроках, що включає дискусії, дебати та створення спільних проєктів, сприяє розвитку вміння співпрацювати та вести діалог.
- Акцент на автентичність мовлення. Використання реальних матеріалів (відео, подкасти, інтерв'ю) допомагає учням засвоїти природні мовні форми, а також особливості інтонації, темпу мовлення й невербальних елементів.

Таким чином, розвиток діалогічної компетентності на уроках англійської мови є доцільним та необхідним, адже це забезпечує практичну користь для учнів, готує їх до реального спілкування та сприяє формуванню важливих соціальних, когнітивних і міжкультурних навичок. Ефективно організовані діалогічні вправи роблять уроки цікавішими, підвищують мотивацію до навчання і закладають фундамент для успішної комунікації в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Білецька Л. Структура та компоненти діалогічної компетентності у вивченні іноземних мов. Харків: ХНУ, 2019.
2. Вайнер М. Діалогічна компетентність у контексті міжкультурної комунікації. Київ: Освіта, 2013. 312 с.
3. Савченко О. Інтерактивні методи у викладанні іноземних мов. Львів: Світ, 2019. 368 с.
4. Скуратівський В. Соціолінгвістичний аспект формування комунікативних навичок. Одеса: Півд. вид-во, 2015. 254 с.
5. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching. 5th ed. New York: Pearson Education, 2010. 421 p.
6. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge University Press, 2014. 421 p.

К. Ю. Кузнець

СУЧАСНІ ЗАСОБИ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Об'єктивною потребою сучасного суспільства в умовах реформування освіти є пошук оптимальних шляхів підвищення мотивації щодо вивчення англійської мови здобувачів освіти, оскільки вона є ключовим чинником для успішного вивчення мови. Вчителі несуть визначну відповідальність за підтримку та заохочення інтересу учнів до навчання.

Питання формування мотивації до вивчення іноземної мови в різних контекстах широко досліджується в сучасній педагогічній

науці. Мотивацію науковці розуміють як узгоджену взаємодію трьох психологічних функцій: спрямування, активізації та регулювання цілеспрямованої діяльності, включаючи особисті прагнення, механізми емоційного збудження та переконання в особистій волі [5].

У процесі вивчення англійської мови цифрові освітні ресурси (ЦОР) та штучний інтелект (ШІ) створюють нові перспективи для підвищення мотивації учнів і покращення їхніх навчальних досягнень.

ЦОР надають учням доступ до широкого спектру навчальних матеріалів: від відео та аудіо до інтерактивних вправ та онлайн-курсів. Це дозволяє вивчати мову у зручному для них темпі, повторюючи матеріал необмежену кількість разів, яка необхідна для засвоєння. Крім того, використання цифрових технологій уможливає навчання поза класом, що сприяє розвитку самостійності та відповідальності за власний навчальний процес.

У наш час існує безліч онлайн-ресурсів, використання яких сприятиме розвитку іншомовної (англомовної) компетентності. Найефективнішими, з досвіду практикуючих учителів англійської мови, є Kahoot, BBC Learning English, Baamboozle, LinguaLeo, Duolingo, Memrise, Quizlet, British Council, Grammar Bytes, Listen a minute, Minute English, Test your English, English Grammar, Oxford English Grammar Course, Classroom Screen, Inspiration, Plickers, блоги, ШІ. Багато освітніх сайтів найбільшу увагу приділяють вивченню лексики, наповненню лексичного мінімуму шляхом активізації вживання похідних слів, конвертованих слів, синонімів, антонімів [2, с. 176]. Використання технологій освітніх вебсайтів логічно доповнює навчальний процес з англійської мови, так як ці технології «забезпечують високий рівень мотивації учнів, надають сучасну інформацію, сприяють стимулюванню когнітивної активності та забезпечують безперервність освітнього процесу» [2, с. 177].

Застосування англомовних блогів та сайтів значно підвищують мотивацію учнів до вивчення англійської мови, адже текст блогу є мультимедійним, містить багато ілюстраційного матеріалу (світлин, схеми, діаграми, графіку, таблиці, малюнки, ескізи, національну символіку, логотипи, типи шрифтів, кольорове оформлення тощо). Автори блогів часто посилаються на попередні пости або на інші джерела дотичної інформації. Проте рівень мовної підготовки блогера може бути різним. У деяких випадках «учитель може порадити учню не слухати того чи іншого блогера і порекомендувати блоги з якісним контентом» [1, с. 138].

Чат-боти на основі ШІ надають можливість здобувачам освіти практикувати розмовну англійську в будь-який час і в будь-якому місці. Такі системи, як Andy English Bot [3] чи ChatGPT [4], можуть підтримувати діалог на різноманітні теми, допомагаючи вдосконалювати комунікативні навички. Це особливо корисно для тих, хто почувається невпевнено під час спілкування з носіями мови або не має можливості практикуватися наживо.

III також аналізує вподобання учнів і пропонує навчальні матеріали, що відповідають їхнім інтересам. Наприклад, якщо система помічає, що користувач цікавиться кінематографом, вона може рекомендувати відео, статті або книги англійською мовою на цю тему. Це не тільки підвищує мотивацію до навчання, але й робить його процес більш природним і цікавим.

Окрім того, III може автоматизувати перевірку завдань і тестів, даючи вчителям час для індивідуальної роботи з учнями. Системи здатні оцінювати як відповіді на тестові завдання, так і розгорнуті тексти, надаючи швидкий зворотний зв'язок щодо різних аспектів мови, таких як граматики, лексики та стилю написання.

Отже, успішна інтеграція ЦОР і III у процес навчання англійської мови вимагає виваженого підходу, який включає як використання інноваційних технологій, так і увага до індивідуальних особливостей кожного учня. Це дозволить не тільки підвищити мотивацію та навчальні результати, а й підготувати учнів до успішного життя та кар'єри в умовах глобалізованого світу.

Список використаних джерел

1. Христич Н. Дидактичний потенціал блогів у вивченні англійської мови. *Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики*: збірник наукових праць. 2023. Випуск 1(1). С. 137-142.
2. Христич Н. Дидактичний потенціал освітніх вебсайтів у навчанні англійської мови учнів старшої профільної школи закладів загальної середньої освіти. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами*: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав, 30 листопада 2022 року) / гол. ред. К.І. Мізін; Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав, 2022. С. 175-178.
3. Chat and Practice English with Andy. URL: <https://andychatbot.com/>
4. ChatGPT 4.0. URL: <https://chatgpt.com/>
5. Urhahne D., Wijnia, L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. 2023. No 35(2).

К. С. Лабужева

ВПЛИВ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В умовах глобалізації та інтенсивного розвитку інформаційного середовища англійська мова стає незамінним інструментом для успішної комунікації в усіх сферах життя. Це вимагає впровадження ефективних методів навчання, які не лише розвивають мовні навички студентів, але й допомагають їм набутти практичних навичок використання мови в реальних життєвих ситуаціях.

Одним з таких підходів є використання автентичних матеріалів, які відображають живу мову та культуру їх носіїв. Ці матеріали дозволяють зануритися в реальні мовні ситуації, розширити словниковий запас, покращити розуміння різних мовних стилів і розвинути міжкультурну компетенцію. Вони роблять процес навчання більш цікавим, актуальним і наближеним до реального спілкування.

Існує багато трактувань поняття автентичності в методиці навчання іноземних мов, однак традиційним є визначення, згідно з яким автентичні матеріали – це ресурси, створені носіями мови, що можуть бути використані в навчальному процесі для реалізації комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. Такий підхід забезпечує практичне застосування мови в реальних умовах, що сприяє більш ефективному засвоєнню мовних навичок. Основною одиницею навчання в цьому контексті є автентичний текст, який, за словами Г.В. Барабанової, є джерелом фактологічної інформації, необхідної для організації навчального спілкування. Автентичний текст виконує важливу роль у процесі навчання, оскільки він надає учням реальний мовний матеріал, що дозволяє не лише вивчати мову, але й застосовувати її в практичних ситуаціях [1, с.14].

Автентичні матеріали є важливим інструментом для розвитку мовних навичок учнів, оскільки вони представляють реальні, не адаптовані для навчальних цілей тексти та інші ресурси. Вони відображають живу мову, яку використовують носії в реальних умовах спілкування. До таких матеріалів належать газети, журнали, книги, відео, онлайн-ресурси та навіть карти. Особливу роль відіграють інтернет-матеріали, що постійно оновлюються, забезпечуючи доступ до актуальної інформації.

Онлайн-ресурси є інтерактивними та візуально привабливими, що стимулює учнів до активного сприйняття та засвоєння матеріалу. Це сприяє розвитку навичок читання та слухання, а також підвищує впевненість учнів у володінні мовою. Аудіювання, зокрема, дозволяє учням сприймати мову через акценти, інтонацію, граматичні структури та лексичні одиниці, що неможливо зробити за допомогою лише адаптованих матеріалів.

Автентичні матеріали допомагають створити реальну мовну атмосферу, що підвищує ефективність навчання та сприяє розвитку міжкультурної компетенції. Відеоматеріали з популярних платформ, таких як YouTube, є корисними інструментами для розвитку аудіювання. Вони дозволяють учням почути мову, яку використовують носії, в реальних ситуаціях, що значно підвищує їх здатність до самостійного спілкування[3, с.97].

Використання відеоматеріалів на уроках значно підвищує мотивацію. Відео сприймається учнями як щось цікаве, що викликає задоволення від процесу навчання, особливо коли вони

розуміють і засвоюють мову. Відеоматеріали мають потужний емоційний вплив, що робить їх ефективнішими за інші методи навчання. Позитивні емоції від перегляду сприяють кращому запам'ятовуванню та засвоєнню матеріалу.

Автентичні відео демонструють мовну поведінку носіїв мови в реальних соціокультурних контекстах, що допомагає учням зануритися в мовне середовище, що наближене до реальних умов спілкування. Вони пропонують мовні моделі поведінки та ситуації з повсякденного життя, що дозволяє учням краще зрозуміти, як використовується мова в різних контекстах.

Значною перевагою є можливість вибору матеріалів відповідно до інтересів учнів. Це підвищує їхню зацікавленість, адже учні можуть брати участь у процесі відбору відео, що робить навчання більш персоналізованим і мотивуючим[2, с.14].

Отже, використання автентичних матеріалів в навчанні іноземних мов є ключовим елементом для ефективного засвоєння мови. Вони наближають навчальний процес до реальних умов спілкування, допомагаючи учням краще розуміти і використовувати мову в практичних ситуаціях. Автентичні ресурси, зокрема відео та онлайн-матеріали, забезпечують інтерактивний підхід до навчання, що сприяє розвитку критичних навичок читання, слухання та аудіювання. Відеоматеріали особливо мотивують учнів, оскільки поєднують емоційний вплив та реальні мовні ситуації, що полегшує запам'ятовування та засвоєння матеріалу. Таким чином, автентичні матеріали є незамінним інструментом у розвитку мовної компетенції, підвищуючи не лише рівень володіння мовою, але й культурну грамотність учнів.

Список використаних джерел

1. Качур І.І. Використання автентичних матеріалів як креативний підхід до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 13-15.
2. Кукленко М. Застосування автентичних відеоматеріалів на уроках англійської мови в середній школі як засіб мотивації учнів. *Наукові розвідки студентів факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*: зб. тез наук. доп. Харків: ХНПУ, 2020. Вип. 1. С. 43-44.
3. Чуланова Г.В., Ведмидера К.С. Ефективність застосування автентичних матеріалів у навчальному процесі. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2024. 2(27). С. 95-102.

ВИКОРИСТАННЯ ФІЛЬМІВ ТА СЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ

Використання фільмів та серіалів як засобу вивчення англійської мови стало надзвичайно популярним завдяки їх доступності та розважальності. Проте виникає проблема у відсутності розуміння викладачами та учнями всіх переваг і ризиків використання серіалів та фільмів у навчанні англійської мови, що може призвести до не результативного застосування методу.

Метою дослідження є аналіз переваг і ризиків використання фільмів та серіалів у вивченні англійської мови, а також надання порад для вчителів щодо організації цього процесу.

Під час перегляду фільмів та серіалів іноземною мовою активно працюють органи зору та слуху й емоційний аспект, який відіграє головну роль з психологічної точки зору в процесі оволодіння знаннями [3, с. 214]. Однією з головних переваг перегляду фільмів і серіалів є розвиток аудіальних навичок. Учні отримують змогу чути природну англійську мову, різноманітні акценти й інтонації. Це створює ефект «занурення» в мовне середовище, що схоже на проживання в англomовній країні. Наприклад, у популярному серіалі *Friends* персонажі розмовляють простою та емоційною мовою, яку легко зрозуміти. Завдяки цьому учні можуть вивчити сучасну лексику, ідіоми та культурні особливості англomовного середовища. Ще однією перевагою є збільшення словникового запасу є те, що серіали й фільми пропонують слова та фрази в контексті, що допомагає краще їх запам'ятати.

Перегляд серіалів також сприяє підсиленню мотивації учнів. Вибір цікавого контенту, що відповідає віковій категорії учнів та їхнім інтересам, підтримує увагу та бажання продовжувати навчання [2, с. 173]. Наприклад, *Friends* часто рекомендують для вивчення англійської через доступний гумор і теми, які близькі різним віковим групам. Цей серіал дозволяє учням зануритися у звичні розмови, що допомагає сприймати мову як частину щоденного життя. Бажання продовжити вивчення мови з'являється й тому, що учні бажатимуть дізнатися продовження сюжету. Окрім того, такий підхід спонукатиме їх до обговорення вивченого після навчального процесу.

Проте варто враховувати й ризики такого підходу. Одним із найбільших недоліків є можливість пасивного сприйняття. Якщо учень просто дивиться серіал без активної роботи, ефективність навчання знижується. Наприклад, без повторення чи запису нових слів учень може отримати лише мінімальний прогрес. Ще одна проблема – складність вибору матеріалів. Серіали чи фільми,

які не відповідають рівню знань, можуть викликати фрустрацію та зниження мотивації. Учні початкового рівня можуть розчаруватися, якщо мовний матеріал надто складний або включає багато незнайомих слів. Цей метод часто не забезпечує системності. Для повноцінного вивчення англійської потрібно поєднувати перегляд фільмів із граматичними та лексичними вправами. Самі по собі серіали не навчать писати чи граматично правильно будувати речення, що може стати суттєвим обмеженням для тих, хто прагне отримати всебічні знання.

Потрібно розуміти, що англомовні фільми й серіали розраховані насамперед на носіїв мови, тому часто їхнє мовлення може бути нерозбірливим, швидкоплинним для сприймання учнями. Також в сучасній кінематографії для приближення картини до реальності, актори вживають граматично неправильні форми слів, навмисно роблять помилки та використовують багато сленгу.

Щоб уникнути цих ризиків, учителям варто дотримуватися кількох порад. Насамперед важливо правильно підбирати матеріали відповідно до рівня учнів. Для початківців краще обирати серіали з простими діалогами та зрозумілим сюжетом, наприклад, згаданий *Extra English*. Учні середнього рівня можна рекомендувати серіали типу *Friends* або романтичні комедії, а для просунутих – драми чи трилери.

Робота з відеоматеріалами має бути активною. Спочатку рекомендовано використовувати субтитри, щоб учні могли пов'язати почуте зі словами. На наступних етапах субтитри можна вимкнути, щоб поліпшити навички сприйняття на слух [1, с. 59]. Важливо також проводити обговорення побаченого, повторювати фрази чи записувати нові слова. Вчитель повинен звертати увагу учнів на помилки в мовленні персонажів. Такі інтерактивні завдання, як розігрування сцен із серіалу чи написання альтернативного закінчення, зроблять процес навчання більш захоплюючим. Перегляд серіалів варто вписати в загальну структуру навчання. Наприклад, на уроці можна використовувати короткі уривки для вивчення певної теми, а як домашнє завдання – перегляд одного епізоду з акцентом на нові слова чи граматичні конструкції. Регулярність і системність є ключем до успіху.

Отже, підсумовуючи викладене, варто відзначити, що використання серіалів та фільмів у навчанні англійської мови – це потужний інструмент, який за правильного підходу може значно поліпшити мовні навички учнів. Водночас важливо уникати пасивного перегляду та враховувати рівень знань, а також поєднувати цей метод із іншими формами навчання.

Список використаних джерел

1. Златовласова О., Кривда Л. Розвиток аудіальних навичок студентів вищих навчальних закладів шляхом перегляду серіалів. *Молодий вче-*

- ний. 2024. 4(128), С. 57–59. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-4-128-35> (дата звернення: 30.11.2024).
2. Пернарівська Т.П. Використання фільмів для вивчення англійської мови і мовної поведінки її носіїв. *Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: матеріали Міжнар. науково-метод. конф., м. Київ, 30–31 жовт. 2017 р.* Київ, 2017. С. 171–173. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/19579> (дата звернення: 30.11.2024).
 3. Сторожук С.К. Перегляд художніх фільмів на уроках англійської мови як активний метод навчання. *Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2004. № 6. С. 212–217. URL: <https://www.vspu.edu.ua/faculty/imad/files/z/V-6.pdf#page=212> (дата звернення: 30.11.2024).

О. М. Литвинюк, Е. Р. Райська

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

Сучасне суспільство досягає нових висот розвитку, що потребує формування активної, творчої особистості, здатної мислити критично, приймати обґрунтовані рішення, діяти в напрямку досягнення поставлених цілей, реалізовувати власні ідеї та оцінювати результати своєї діяльності. Глобалізація та інформатизація прямо впливають на зміни в суспільстві, що своєю чергою, відображається на системі освіти. Сучасна освітня система активно шукає ефективні технології, методи і форми організації навчання, спрямовані на створення умов для підвищення якості освітнього процесу, розвитку інтелекту кожного учня і підготовки його до майбутньої творчої самореалізації.

Застосуванню інтерактивних технологій у навчальному процесі середньої школи присвячені наукові роботи О.М. Глотова, А.К. Пироженко, О.М. Пошетун, Г.О. П'ятакової, які наголошують на необхідності перебудови традиційних способів організації навчально-виховного процесу школи і пропонують застосування активних методів навчання, що передбачають створення ситуацій, що максимально наближені до майбутньої професійної діяльності.

Інтерактивний підхід у навчанні є досить новим засобом удосконалення освіти. Мета інтерактивного підходу – створення умов комфортного навчання, що сприяє активній взаємодії учнів.

Однією з головних цілей інтерактивного навчання є цілковитий розвиток учнів, формування особистості, здатної до само-

стійної розумової та пізнавальної діяльності. Завдання вчителя, який використовує у своїй діяльності інтерактивний підхід, полягає у забезпеченні розвитку освітньої діяльності учнів.

Роль педагога в такому підході зводиться до мінімуму і полягає в організації спільної діяльності учнів, завдяки чому учні вносять індивідуальність у навчальний процес. Інтерактивний підхід створює сприятливі умови на вирішення творчих завдань, і навіть сприяє розвитку різнобічного мислення. Учні висловлюють свою думку і вчать відстоювати свою думку.

У ході інтерактивного навчання можуть виникати суперечності, при цьому учні навчаються взаємодіяти один з одним. Весь процес навчання, що базується на інтерактивному підході, характеризується активністю учнів протягом усього уроку. Учні швидше сприймають та засвоюють отриману інформацію. У результаті інтерактивного навчання всі учні рівні між собою [1, с. 71].

Формування соціальних компетенцій у процесі вивчення іноземної мови засноване на розвитку прагнення взаємодії як способу реалізації самого себе. Формування соціальних компетенцій відбувається в процесі міжособистісної взаємодії [1, с. 17]. До інтерактивних методів належать: дискусія, кластер, кейстехнологія, навчальні ігри, рольова гра, метод проектів, інтерв'ю, дебати.

Існує багато форм проведення дискусії: «круглий стіл», «форум», «мозковий штурм», «симпозіум», «конференція», «дебати». Усі вони стимулюють пізнавальну активність учнів, розвивають творчі здібності, формують вміння висловлювати свою думку, слухати опонентів, розвивають здатність до критичного мислення. Перед проведенням дискусії необхідний етап підготовки: обговорення проблеми в групах чи в парах, відпрацювання нової лексики, складання діалогів.

Кластер – це графічна форма організації інформації, коли виділяються основні смислові одиниці, які фокусуються як схеми з позначенням всіх зв'язків з-поміж них. Метод кластера допомагає ефективніше вводити нову лексику і систематизувати матеріал по словотвору, а також кластер може допомогти при побудові монологічного висловлювання. При використанні кластерної форми роботи може бути індивідуальною, груповою або колективною.

Гра – це навчання у дії. Вона сприяє розвитку уваги, пізнавального інтересу, допомагає створенню сприятливого психологічного клімату на уроці. Інтерактивна гра – одне із найбільш продуктивних інтерактивних педагогічних методів, створюють оптимальні умови розвитку та самореалізації учасників процесу [2, с. 4].

Інтерв'ю є формою рольової гри, яка допомагає сформувати необхідні компетенції в рамках комунікативного підходу. Інтерв'ю реалізується у формі діалогу або полілогу на основі певного сюжету в рамках досліджуваної теми, що передбачає розподіл ролей (інтерв'юєр/и та інтерв'юваний/и) з подальшою само-

стійною підготовкою до виконання ролі та спрямоване на формування набути мовних навичок, необхідних у ситуації реального спілкування [3, с. 4].

Метод проєктів – це діяльність учнів, спрямовану рішення дослідницької чи соціально значимої прагматичної проблеми. Цей метод передбачає поєднання індивідуально-творчої та самостійної пізнавально-пошукової роботи учнів [2, с. 7]. Для формування комунікативної компетенції поза мовним оточенням необхідно надати учням можливість вирішувати практичні проблеми [1, с. 10]. Учень втягується у процес планування та виконання дослідницького завдання. Робота над проєктом поділяється на кілька етапів: 1) вибір теми; 2) складання плану роботи та обговорення шляхів збору інформації; 3) оформлення та презентація проєкту.

Сьогодні, коли значна кількість закладів освіти працює дистанційно, перед вчителями щодня постає проблема вибору онлайн-інструментів для створення карток, тестів, дидактичних ігор, з якими учні могли б працювати в асинхронному режимі і які були б для них цікавими, новими та захоплюючими.

Конструктори інтерактивних карток є наступними Boom Cards (<https://wow.boomlearning.com>) – інструмент, який дозволяє вчителю створювати інтерактивні картки, а учням – грати з ними та запам'ятовувати матеріал з будь-якого пристрою. Quizlet (<https://quizlet.com/uk>) – платформа, що надає можливість легко створювати свої картки, вивчати картки однокласників або знаходити потрібні серед мільйонів карток інших учнів.

Конструктори завдань: Baamboozle (<https://www.baamboozle.com>) – надає змогу створити завдання в інтерактивній формі та залучити учнів до виконання завдань у формі вікторини чи змагання, що, безумовно, мотивує та значно покращує засвоєння матеріалу.

LearningApps (<https://learningapps.org>) – онлайн конструктор, що дозволяє створювати інтерактивні завдання (тести, кросворди, вікторини та багато іншого). Також на сайті наявна бібліотека готових завдань, створених користувачами. HP5 (<https://h5p.org>) – онлайн-сервіс, за допомогою якого можна створювати різноманітні інтерактивні вправи.

Конструктори історій для сторітелінгу: Storybird – <https://storybird.com>. My storybook (<https://www.mystorybook.com>) – онлайн-сервіс для створення цифрових історій-оповідань за допомогою персонажів, картинок, тексту.

Конструктори тестів та інтерактивних вправ: Blooket (<https://www.blooket.com>) – ігрова платформа, де можна створювати тести. Kahoot (<https://kahoot.com/>) – платформа, яка не лише дозволяє створювати тести для синхронної та асинхронної роботи, але й є маркетплейсом для педагогів, які можуть продавати на ній свої розробки. Wordwall (<https://wordwall.net/uk>) –

платформа, яку можна використовувати для створення інтерактивних вправ і матеріалів для друку. Classtime (<https://www.classtime.com/uk>) – платформа, що містить не лише конструктор тестів, але й банк запитань та завдань, розроблених іншими педагогами.

Отже, в процесі навчання є можливість використовувати безліч ефективних методів, які сприяють освоєнню того чи іншого матеріалу, інтерактивний метод у свою чергу має добрий мотиваційний потенціал, що багато в чому сприяє особистісному розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К., 2015. С. 192.
2. Складенко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція). *Іноземні мови*. Київ, 2015. № 1. С. 5-9.
3. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*. Харків, 2015. № 24. С. 4-6.

О. М. Литвинюк, М. Г. Романюк

РОЗВИТОК МОВАЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ

Комунікативне навчання мови за допомогою навчальних інтернет-платформ підкреслює важливість розвитку здатності учнів та їх бажання точно і до місця використовувати іноземну мову для цілей ефективного спілкування. Першорядне значення надається розумінню, передачі змісту і вираженню сенсу, а вивчення структури і словника іноземної мови служать цій меті.

Розвиток самостійності учнів з допомогою глобальної мережі являє собою поступовий процес, який слід постійно заохочувати. Можливо, найбільш важливим завданням, що стоїть перед учителем англійської мови, є знаходження оптимальних способів вести учнів до поступово зростаючої самостійності та інтерактивності.

Однією з нових вимог, що пред'являються до навчання іноземним мовам з використанням Інтернет-ресурсів, є створення взаємодії на уроці, що прийнято називати в методиці інтерактивністю. Цей принцип не є новим, проте наразі не існує єдиного підходу у використанні. Інтерактивний підхід у віртуальному просторі служить одним із засобів досягнення комунікативної мети на уроці. Від принципу комунікативності, він відрізняється

наявністю істинного співробітництва, де основний акцент робиться на розвиткові умінь спілкування і груповій роботі, в той час як для комунікативного завдання це не є обов'язковою метою (адже одним з найпоширеніших видів комунікативного завдання є монологічне мовлення) [3].

За допомогою використання інтернет-ресурсів на уроці зримо створюється мовленнєва ситуація, в якій навчають, де учні повинні адекватно проявити себе в комунікативному плані: висловити свою думку / ставлення, висловитися по темі, вступити в дискусію і т.д.

Навчальні платформи, такі як Kahoot, Quizlet, Edmodo, Duolingo та інші, відкривають широкі можливості для інтерактивного навчання. Вони дозволяють учням працювати самостійно, обираючи завдання за рівнем складності, розвивати рефлексію через аналіз своїх помилок і досягнень, а також співпрацювати з однолітками під час виконання групових завдань. Освоєння методики роботи з інтернет-ресурсами розвиває інформаційну грамотність школярів. Інтеграція таких платформ дозволяє вчителям формувати завдання, які не тільки відповідають навчальній програмі, але й сприяють розвитку творчих та аналітичних здібностей учнів. Наприклад, створення відео-презентацій, розробка діалогів або інтерактивних тестів допомагають глибше зануритися у мовленнєве середовище [2].

Відеоматеріали також є ефективним засобом для формування англомовної мовленнєвої компетентності. Вони забезпечують занурення учнів у культурний контекст мови, збагачують словниковий запас і формують здатність розуміти невербальні сигнали. Робота з відео охоплює три етапи: підготовчий, перегляд і післяперегляд. На підготовчому етапі учні знайомляться з темою, ключовими словами та завданнями. Під час перегляду вони активно слухають, спостерігають за діалогами та деталями сюжету. Після перегляду відбувається обговорення змісту, виконання інтерактивних завдань і створення власних комунікативних ситуацій. Мультфільми, документальні сюжети чи відеоуроки викликають зацікавленість учнів і мотивують їх до вивчення мови. Перегляд серій із субтитрами дозволяє одночасно розвивати навички аудіювання та читання [2].

Інтерактивність є ключовим елементом сучасного навчання. Завдяки використанню навчальних платформ і відеоматеріалів учителі створюють умови для взаємодії учнів на уроці, включаючи спільне виконання завдань, участь у дискусіях і розігрування діалогів. Це формує в учнів уміння працювати в команді, висловлювати власну думку та аргументувати її. Віртуальна комунікація, що базується на співпраці, допомагає здобувачам середньої освіти розвивати не лише мовленнєві навички, але й соціальні компетенції [3].

Розвиток самостійності учнів є однією з головних цілей сучасної освіти. Інтернет-ресурси дозволяють школярам обирати зручний темп навчання, опановувати матеріал за власними інтересами та відповідально ставитися до виконання завдань. Це сприяє виробленню таких навичок, як самоконтроль, аналіз результатів, розв'язання навчальних проблем через пошук додаткових ресурсів і адаптація до нових платформ і методів навчання [4.]

Використання відеоматеріалів і навчальних платформ у процесі вивчення англійської мови має значний дидактичний потенціал. Це дозволяє створювати умови для інтерактивного навчання, розвивати мовленнєві навички та підвищувати мотивацію учнів. Головним завданням учителя є ефективне поєднання цих інструментів, спрямоване на досягнення комунікативних цілей уроку, розвиток самостійності здобувачів середньої освіти і створення мотивуючого навчального середовища.

Отже, використання відеоматеріалів для формування англійської мовленнєвої компетенції має дидактичний потенціал, оскільки вони забезпечують реалізацію таких основних принципів, як науковість, наочність, доступність навчального матеріалу, самостійність і свідомість учнів. Робота з удосконалення мовленнєвих навичок з використанням мультфільму складається з трьох основних етапів: підготовчого, власне перегляду та завершального. Відеоматеріали не тільки мотивують і розвивають пізнавальну сферу, а ще й викликають зацікавленість і мотивують до вивчення англійської мови.

Список використаних джерел

1. Коптюг Н.М. Інтернет-уроки як допоміжний матеріал для вчителя іноземної мови. *Іноземні мови в школі*. 2000. Вип. 4 С. 57-59.
2. Соловов Є.М. Використання відео на уроках іноземної мови. *ELT NEWS & VIEWS*. 2003. № 1. С. 2.
3. Переяславська С.О. Гейміфікація у навчальному процесі школи: посіб. до вивчення дисц. для студ. спец. 014 Середня освіт. Луганськ: ДЗ “АНУ імені Тараса Шевченка”, 2021. 125 с.
4. Петрова Л. Індивідуальний підхід у навчанні підлітків. Дніпро: Академія, 2015. С. 45-51.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

Використання інтерактивних технологій на уроках англійської мови є важливою складовою їх ефективного впровадження, оскільки ці методи впливають не лише на рівень засвоєння матеріалу, але й на психологічний стан учнів, їхню мотивацію та активність у процесі навчання. Інтерактивні технології спрямовані на підвищення рівня участі учнів у навчальному процесі та на створення умов для розвитку їхніх когнітивних та комунікативних здібностей.

Однією з ключових переваг інтерактивних технологій є їхній вплив на мотивацію учнів на уроках англійської мови. Сучасні школярі живуть у світі, де технології займають центральне місце, тому використання інтерактивних методів навчання, які передбачають застосування комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів та онлайн-ресурсів, робить навчальний процес більш цікавим і відповідним їхнім інтересам. Психологічно інтерактивні технології створюють більш комфортне навчальне середовище на уроках англійської мови, де учні почуваються залученими та зацікавленими в результаті навчання. Вони перестають бути лише пасивними слухачами, які запам'ятовують інформацію, а стають активними учасниками, що сприяє кращому засвоєнню знань [4, с. 19].

Інтерактивні методи також сприяють розвитку комунікативних навичок, що є важливою психолого-педагогічною складовою навчання. Під час групової роботи, дискусій, мозкового штурму або рольових ігор учні на уроках англійської мови навчаються висловлювати свої думки, аргументувати свою позицію, слухати інших і працювати в команді. Це сприяє розвитку навичок соціальної взаємодії та емпатії, що є важливими для формування особистості дитини. В умовах інтерактивного навчання учні на уроках англійської мови також розвивають вміння працювати в умовах невизначеності, приймати рішення та шукати рішення для різноманітних проблем, що підвищує їхню здатність до критичного мислення та адаптації.

Однак психологічний аспект інтерактивних технологій вимагає уваги до індивідуальних особливостей учнів. Не всі діти мають однаковий рівень готовності до активної участі у навчальному процесі. Деякі учні можуть відчувати на уроках англійської мови тривогу або невпевненість під час виконання інтерактивних завдань, особливо якщо вони включають роботу в групах або публічні виступи. У такому випадку важливо забезпечити підтримку

та створити сприятливе середовище, де кожен учень почуватиметься комфортно. Вчителі повинні враховувати ці фактори та працювати над тим, щоб кожен учасник навчального процесу міг знайти свою роль і ефективно взаємодіяти з іншими [3, с. 72].

Із психолого-педагогічної точки зору інтерактивні технології також сприяють розвитку когнітивних навичок учнів на уроках англійської мови, таких як пам'ять, увага, аналітичне мислення та здатність до систематизації знань. Наприклад, використання мультимедійних презентацій та інтерактивних дошок під час уроків англійської мови активізує візуальне і слухове сприйняття інформації, що допомагає учням краще засвоювати новий матеріал. Коли учні бачать інформацію в різних форматах (текст, зображення, відео), це сприяє кращій концентрації та запам'ятовуванню.

Інтерактивні технології також створюють умови для розвитку самостійності учнів на уроках англійської мови. У багатьох інтерактивних методах навчання учні отримують можливість самостійно досліджувати інформацію, брати на себе відповідальність за результат своєї роботи та приймати рішення щодо вибору методів виконання завдань. Наприклад, під час роботи в групах або виконання проєктів учні на уроках англійської мови часто самостійно розподіляють обов'язки, шукають джерела інформації та представляють результати своєї роботи перед класом. Це сприяє розвитку організаційних навичок та самостійності, що є важливим аспектом психологічного розвитку [1, с. 43].

Незважаючи на численні переваги, використання інтерактивних технологій має і певні недоліки. Один із головних недоліків полягає в тому, що не всі учні на уроках англійської мови мають однаковий рівень доступу до сучасних технологій. Це особливо стосується дистанційного навчання, коли технічні засоби і доступ до інтернету можуть бути обмеженими. Така нерівність може призвести до дискримінації учнів за матеріальним станом та можливостями доступу до сучасних технологій.

Ще один важливий недолік пов'язаний із залежністю від технологій. Хоча інтерактивні технології значно спрощують процес навчання, вони також можуть стати причиною зниження концентрації уваги учнів на уроках англійської мови та їхньої залежності від технічних засобів. Використання мультимедійних презентацій, інтерактивних дошок та інших засобів може відволікати учнів від змісту матеріалу, оскільки вони більше зосереджуються на візуальних або технічних аспектах. Тому важливо дотримуватися балансу між використанням інтерактивних технологій та традиційними методами навчання на уроках англійської мови, щоб уникнути перенасичення технологіями та зниження якості засвоєння знань.

Також інтерактивні методи вимагають значних підготовчих зусиль від вчителя. Створення мультимедійних презентацій, підготовка інтерактивних завдань та використання сучасних технологій

на уроках англійської мови потребують більше часу та зусиль порівняно з традиційними методами. Не всі вчителі мають достатній рівень технічної підготовки, що може створити певні труднощі при використанні інтерактивних технологій у навчальному процесі. Це також потребує постійного навчання вчителів і підвищення їхньої кваліфікації у сфері цифрових технологій [2, с. 51].

Отже, інтерактивні технології на уроках англійської мови мають як значні переваги, так і певні недоліки. Вони сприяють підвищенню мотивації учнів, розвитку їхніх когнітивних і комунікативних навичок, але водночас вимагають уваги до індивідуальних особливостей учнів і технічного забезпечення навчального процесу. Інтерактивні технології дозволяють зробити навчання більш цікавим і продуктивним, але для їх успішного впровадження необхідно враховувати всі психологічні та педагогічні аспекти, що стосуються як учнів, так і вчителів.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Використання інтерактивних технологій в освіті: проблеми і перспективи. Дніпро: Видавництво ДНУ, 2019. 160 с.
2. Сидоренко Т. Психолого-педагогічні основи інтерактивного навчання. Харків: ХНУ, 2018. 165 с.
3. Соболев А. Інтерактивні технології в освіті: досвід, проблеми, перспективи. Київ: Видавництво Літера, 2020. 180 с.
4. Костенко Т. Психолого-педагогічні аспекти інтерактивного навчання. Львів: АНУ, 2018. 145 с.

І. В. Охоцька

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ

У сучасному світі соціальні мережі стали важливим інструментом комунікації. Вони активно використовуються не тільки для особистих цілей, але й як засіб навчання в умовах глобалізації та технологічного прогресу. Соціальні мережі є ефективним інструментом для розвитку навичок комунікації, адже вони забезпечують багатофункціональне середовище для спілкування, яке дозволяє учням активно взаємодіяти, обмінюватися думками та досвідом.

Використання соціальних мереж таких як WhatsApp, Telegram, Viber, та соціальні мережі, зокрема Instagram, Facebook, Twitter, TikTok, дали змогу світовому суспільству на практиці зрозуміти, що таке глобалізація: ми перебуваємо на постійному зв'язку з нашими родичами, друзями та колегами цілодобово, незважаючи на відстань між нами [2, с.11].

Застосування соціальних мереж у навчанні дозволяє створити інтерактивне середовище, де учні можуть не тільки отримувати інформацію, але й активно взаємодіяти з іншими учасниками процесу. Це може включати групові обговорення, участь у різноманітних проєктах, а також створення контенту [2, с.11]. Завдяки такому підходу учні розвивають не тільки комунікативні, а й критичні мислення, креативність і здатність працювати в команді.

Перевагами використання соціальних мереж у навчанні є:

- Зручність та доступність – соціальні мережі доступні кожному, хто має інтернет-з'єднання, що робить навчання доступним для учнів з різних куточків світу.
- Швидкість обміну інформацією – у соціальних мережах учні можуть миттєво обмінюватися думками, що сприяє розвитку комунікативних навичок у реальному часі.
- Можливість самовираження – через створення контенту учні можуть навчитися висловлювати свої думки, що сприяє розвитку їхнього письмового і усного мовлення.
- Міжкультурна комунікація – у соціальних мережах учні можуть спілкуватися з людьми з інших країн, що розвиває їхні навички міжкультурного спілкування [3, с.174].

Недоліками використання соціальних мереж у навчанні є:

- Проблеми з концентрацією уваги – надмірне використання соціальних мереж може відволікати учнів від навчання та знижувати ефективність засвоєння матеріалу.
- Ризики для безпеки – учні можуть потрапити в небезпечні ситуації через недостатній контроль за їхньою діяльністю в інтернеті.
- Можливість розвитку поверхневого мислення – постійне спілкування в соціальних мережах може призвести до того, що учні зосереджуватимуться на коротких та поверхневих повідомленнях, що може вплинути на глибину їхнього мислення.
- Методи використання соціальних мереж для розвитку комунікативних навичок
- Групові обговорення – створення навчальних груп у соціальних мережах для обговорення різних тем дозволяє учням навчитися аргументувати свої думки та слухати інших.
- Проекти та завдання – участь у онлайн-проектах сприяє розвитку співпраці, а також допомагає розвивати комунікативні навички через роботу в команді.
- Використання мультимедійних засобів – створення відео, презентацій або графічного контенту дозволяє учням покращити навички візуального спілкування [1, с.44].

Отже, соціальні мережі є потужним інструментом для розвитку комунікативних навичок учнів, якщо вони використовуються правильно. Збалансоване використання соціальних мереж у навчанні може значно покращити навички взаємодії учнів, розвивати їх здатність до критичного мислення та співпраці. Однак, важливо враховувати можливі ризики, зокрема відволікання та проблеми з безпекою, і забезпечити відповідний контроль.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології у вивченні англійської мови / упоряд.: Т. Михайленко. Київ: Шк. світ, 2008. 128 с.
2. Коваленко О.Я. Модернізація системи іншомовної освіти в Україні. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 1. С. 11-16.
3. Соломаха А.В., Лобода О.В. Передумови використання соціальних мереж як інструменту навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 42. С. 173–177. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/42414/1/A_Solomakha_Loboda_NZ_2021_FLMD_FPO.pdf

О. О. Самар

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства визнано провідну роль науки та освіти як рушії прогресивних змін і загального розвитку людського соціуму. У світі, де глобалізація стає необхідністю, іншомовна компетенція виявляється ключовим елементом освіти. Одним із ефективних та інноваційних підходів у цьому контексті є використання освітніх платформ для формування лексичної компетенції здобувачів освіти в загальноосвітніх школах. Питанням використання інтернет-платформ для іншомовної підготовки займалися Л. Морська та І. Блощинський, а дослідження дистанційного навчання із застосуванням інтернет-ресурсів проводили В. Кухаренко, М. Моцар, Н. Сиротенко, D. Keegan, M. Moore та інші. Однак, практичний аспект навчання іншомовної лексики за допомогою інтернет-платформ залишається недостатньо вивченим.

Метою нашого дослідження є з'ясувати ефективність використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови та розглянути веб-платформи та веб-додатки у формуванні лексичної компетентності учнів ЗЗСО. Сьогоднішня освіта демонструє чітку тенденцію до активного впровадження Інтернет-ресурсів у навчальний процес. Це пов'язано з тим, що сучасні інформаційні те-

хнології відкривають нові можливості для підвищення ефективності навчання.

Однією з ключових цілей у вивченні іноземної мови є розвиток лексичної компетентності, яка є необхідною основою для досягнення іншомовної комунікативної компетентності. Лексична компетентність – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [2, с. 95]. Так розширення лексичного запасу є одним із ключових аспектів у процесі вивчення англійської мови. У цьому контексті альтернативні освітні платформи відіграють важливу роль, оскільки без практичного застосування нових слів учні можуть зіткнутися з певними труднощами.

Варто додати, що на початкових етапах навчання використання ігрових методів засвоєння лексичного матеріалу особливо приваблює дітей. Це пояснює зростання популярності таких підходів, як гейміфікація навчального процесу, яка має численні переваги. Основна ідея гейміфікації полягає в тому, що навчання може бути не лише корисним, але й захоплюючим. До прикладу, освітньо-ігрова платформа Kahoot! дозволяє створювати інтерактивні дидактичні ігри та тести, що викликають позитивні емоції та сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу, зокрема лексики.

Таким чином, існує безліч безкоштовних електронних ресурсів, що використовуються для створення дидактичного матеріалу з іноземних мов, а зокрема англійської:

- ClassTools, PurpozeGame, JigsawPlanet – платформи для створення дидактичних ігор та вікторин за допомогою шаблонів;
- Quizlet, MasterTest, Online Test Pad, Kahoot!, ClassMaker – сервіси для розробки тестових завдань та вправ;
- HotPotato – програма для створення інтерактивних тренувальних і контрольних вправ, електронних завдань тощо;
- Rebus1 – ресурс для розробки кросвордів, ребусів, загадок та інших подібних завдань.
- Quizlet, FunEasyLearn, LearningApps, Duolingo, LinguaLeo, Busuu та інші. Ці програми надають можливість обирати різноманітні лексичні ігри та вікторини за рівнями, які супроводжуються картинками, асоціаціями та аудіозаписами, й створювати власні картки та завдання [2, с. 96].

Також серед спеціалізованих програм для вивчення іноземних мов, таких як Busuu, Duolingo, Mango, Memrise, особливу увагу заслуговує програма Anki. Дана програма пропонує інноваційні та захоплюючі вправи, що враховують баланс між лексичним і граматичним матеріалом, варіюючи їх види. Унікальною особливістю цієї програми є поетапне засвоєння знань, що значно підвищує ефективність запам'ятовування нових лексичних оди-

ниць. Крім того, такі ресурси як Learn English Kids, English Worksheets for Kids, LearnEnglish Kids – British Council, JumpStart's Fun English Activities ефективно допомагають для формування лексичної компетентності на початковому етапі вивчення англійської мови [1, с.68].

Отже, використання сучасних платформ, ігрових технологій у процесі навчання англійської мови значно підвищує мотивацію учнів і сприяє більш ефективному розвитку, зокрема, їхньої лексичної компетентності. Такі ресурси пробуджують активний пізнавальний інтерес, відповідають вимогам створення доступного освітнього середовища та надають учням можливість вивчати лексику у різноманітних форматах і комфортному режимі. Вони є невід'ємними частинами формування англомовної компетентності учнів ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Марценюк Я. Використання інтернет-ресурсів у процесі формування англомовної лексичної компетентності учнів молодшого шкільного віку. *Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти*: зб. матеріалів доп. учасн. VIII Міжнар. наук.-практ. конф., 9-10 трав. 2023 р. Львів: Львівський наук. форум, 2023. С. 66-69.
2. Папіжук В.О., Гуменюк Є.С. Альтернативні освітні платформи у навчанні іншомовної лексики на початковому етапі. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури*: зб. матеріалів доп. учасн. VII Всеукр. онлайн-конф. Житомир: ЖДУ, 2022. С. 94-99.

Т. В. Сторчова

ВПЛИВ ПРОГРАМИ ЄС eTwinning НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Програма eTwinning започаткована Європейською Комісією у 2005 році як майданчик для спільноти освітян та розвитку співпраці у сфері освіти. До участі у Програмі eTwinning залучені школи, заклади дошкільної освіти, заклади професійної освіти та заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку вчителів. Сьогодні eTwinning об'єднує освітян з 46 країн Європи і світу. У 2015 році була започаткована ініціатива School Education Gateway (SEG) – платформа, спрямована на посилення видимості та впливу Європейської політики та Програми Еразмус+ на розвиток шкільної освіти.

У червні 2022 року ці дві ініціативи були об'єднані у єдину платформу – European School Education Platform (ESEP) <https://school-education.ec.europa.eu/en>. Європейська плат-

форма шкільної освіти – це широкі можливості для міжнародної співпраці та професійного розвитку освітян, включно із реалізацією спільних проєктів, участь у національних і європейських заходах з професійного розвитку, отримання національних та європейських відзнак якості, участь у міжнародних і національних конференціях тощо. На початку 2024 року в Україні поновив свою роботу Національний офіс підтримки Програми eTwinning (National Support Office – NSO) [1].

Наразі у eTwinning беруть участь 180 університетів, 217 науково-педагогічних працівників, які навчають майбутніх учителів, та 8527 майбутніх учителів – здобувачів освіти інституцій як Європейського Союзу, так і країн його асоційованих партнерів.

З перезапуском Програми ЄС eTwinning майбутні учителі отримали можливість виконувати міждисциплінарні міжнародні навчальні проєкти, які реалізуються разом з учнями під керівництвом викладачів-педагогів. Завдяки eTwinning студенти здобувають важливі майбутні навички планування та керівництва проєктами, міжнародної взаємодії, роботи в команді та інклюзивного підходу до викладання. З цими навичками вони будуть краще підготовлені до роботи в міжнародній мережі викладання, освіти та досліджень [2, с. 9].

У підсумковому звіті про результати моніторингу 2023 року [3, с. 10-11] виокремлено основні напрями впливу eTwinning на майбутніх учителів:

- забезпечення майбутніх учителів альтернативним, захоплюючим та інтерактивним навчальним досвідом, що включає співпрацю з іншими студентами для створення реальних результатів та активного обміну поглядами на підходи і ресурси;

- розвиток мережі майбутніх учителів у економічно ефективний та екологічний спосіб, пропонуючи переваги міжнародної співпраці для майбутніх учителів, які не можуть подорожувати;

- програма дозволяє працювати студентам із досвідченими учителями і амбасадорами, сприяючи їхньому професійному розвитку;

- забезпечення здобувачів можливістю обмінюватися життєвим досвідом з іншими майбутніми учителями, тим самим впливаючи на їхнє загальне ставлення до вищої освіти та учительської професії;

- покращення їхньої міжкультурної та цифрової компетентностей шляхом взаємодії із колегами з інших країн;

- розвиток їхніх педагогічних компетентностей у межах міждисциплінарного навчання та компетентнісного підходів;

- допомога здобувачам зрозуміти різні аспекти педагогічної професії, відкриваючи нові перспективи, що виходять за межі традиційного викладання;

- підвищення обізнаності майбутніх учителів з новими навчальними стратегіями та інструментами, що сприятиме кращому розумінню професії вчителя;
- підвищення мотивації студентів, а отже, і привабливості професії вчителя, шляхом надання альтернативного, інноваційного та привабливого підходу до викладання;
- сприяння міжнародному співробітництву та громадським практикам, підтримці їхнього професіоналізму та впливу на їхнє відчуття готовності до викладання;
- розширення кругозору шляхом ознайомлення з альтернативними освітніми підходами, що впливає на майбутні кар'єрні прагнення здобувачів щодо роботи або продовження навчання в інших країнах;
- можливість практикувати викладання під час практики в школах та співпраці з колегами з різних країн, що дозволяє їм вчитися на реальних життєвих ситуаціях;
- налагодження зв'язків зі школами та співпраця над проєктами, що забезпечує плавний перехід від навчання в університеті до практики викладання;
- надання можливості здобувачам експериментувати та практикувати різні дидактичні методи та прийоми через eTwinning проєкти;
- формування культури безперервного професійного розвитку під час початкової педагогічної освіти (initial teacher training), що сприяє підвищенню рівня привабливості та якості професії вчителя.

Майбутні учителі англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, які беруть участь у курсі професора Штутгартського університету (Німеччина) Річарда Пауерса «Project-Based Learning with eTwinning & Erasmus+ for Interculturality», у межах Програми ЄС eTwinning виконують найрізноманітніші завдання: Weekly Discussion Topics, Individual Contribution to eTwinning Project, Peer Review of Group Assessment of eTwinning Project, Individual Part of Group Final Presentation, Padlet Peer Comments of Presentations, Lessons Learned/After Action Report (group), 2-page Blended Learning Assessment, Webinar Participation and 1-page Reflection (eTwinning) тощо.

Цілями запропонованого курсу у межах eTwinning є визначення міжкультурності та з'ясування її ролі в освіті, опанування віртуальних транснаціональних проєкти та окресленням переваг, вимог та обмежень; співпраця над груповими проєктами з використанням цифрових інструментів, незважаючи на кордони та часові пояси, демонстрація навичок цифрової грамотності, необхідної для проєктного навчання, з'ясування теорії проєктного на-

вчання для освіти із визначенням її сильні та слабких позицій, окреслення шляхів підвищення професійного розвитку в галузі освітніх технологій.

Список використаних джерел

1. Національний офіс підтримки Програми eTwinning. URL: <https://etwinning.org.ua/> (дата звернення 15.11.2024).
2. Empowering future teachers for sustainable intercultural and inclusive education. The impact of eTwinning on Initial Teacher Education. Roma: Carocci editore, 2024. 165 p.
3. The impact of eTwinning on initial teacher education: Placing teacher educators and student teachers in the spotlight. Summary monitoring report 2023. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. 20 p.

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ТА КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Н. А. Kryshchaliuk

TEACHING BRITISH VS. AMERICAN ENGLISH IN USE

Given classes are conducted to the groups learning British or American English, special training, knowledge and sense of a language have to be demanded from the teacher. Orthographic, phonetic, lexical and grammatical differences are most obviously observed between the two varieties brought into the classroom.

To tackle orthographical problems, the teacher can introduce spelling games. An interesting case is the usage of additional letters or their omission in the US English. For example, the British word *behove* has a corresponding *behoove* with double *oo* in American. And the British *aluminium* corresponds to the US *aluminum* which demonstrates the omission of the letter *i*. Worth being noted is grammar usage of some tenses. Thus, the Present Perfect and Past Simple are interchangeable in the American English. But Britons differ these grammar features strictly into the resultative action at present and purely past fact or action. In collocations the verb *take* is preferred in the USA while *have* is used in the British English, e.g. *I'd like to take a shower* (AmE) vs. *I'd like to have a shower* (BrE). Similar collocations can be practiced in situations, gap-filling exercises and role plays. In British English collective nouns can be followed by a singular or plural verb depending on whether the group is thought of as one idea, or as many individuals, e.g. The government **intends (or intend)** to cut taxes (BrE). The government **intends** to cut taxes (AmE) [2, p. 62–64].

Like changes, lexical differences are treated as the easiest ones to notice, while grammatical and phonological differences can be more problematic to deal with in class.

In most international exams, both varieties of English are accepted. However, when writing for an international exam students should try to remain consistent. That means if they favour (or favor)

American spelling and grammar, they should stick to that convention for the whole piece of writing.

If to talk which variety is usually taught in school, then there is a stereotype that the British English is preferred in most countries where English is introduced as a foreign language. But the US media dominance has its effect, and many people use American English without giving it a second thought. At the same time, I think that rapid Americanization makes Ukrainians as well as other Europeans use American English and they are attracted more by this variety learning offers. Teachers, on their part, must be flexible facing the change of attitude. Students often mix varieties in-school and out of school, but they can be unaware of this and think that one of them prevails with them.

However, we should keep in mind that British and American varieties serve as models of language instruction throughout the world and textbooks follow them considering a cultural component of language study.

Language users admit that the most profound differences are not systematic but usage-based, i.e. in utterances like thanking, requesting, apologizing, complimenting, etc. Britons look like more polite and indirect in requests than Americans. In Britain they have a longer thanking exchange like 'thank you' in comparison to the shorter American 'thanks'. Americans use first names more often than Britons do.

One more thing that can be mentioned is a myth dealing with the use of the discussed varieties [1, p. 81]. The myth 1 says that British English is more formal. But teachers must be careful with this as it is just much more traditional and stable than the US language. The myth 2 states that American English is a simplified version of a British one, but it is truly independent and can boast with its own history. The myth 3 is that speakers of the analyzed varieties cannot understand each other. Most speakers can communicate across varieties.

Thus, nowadays it is worth discussing language functionality and how functions and forms correlate. Units as elements of a language system alone do not say a lot. They are better foregrounded in real situations of use.

References

1. Anderwald L. The myth of American English *gotten* as a historical retention. *Late Modern English: Novel encounters* / eds. Smitherberg E., Kytö M. John Benjamins, 2020. P. 67–90. DOI: <https://doi.org/10.1075/slcs.214>
2. Darragh G. A to ZED, A to ZEE: A guide to the differences between British and American English. Editorial Stanley, 2000. 116 p.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ – ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вивчення іноземної мови – це не лише засвоєння граматики та лексики, але й занурення у мовну культуру. Особливе місце у цьому процесі займають фразеологічні одиниці, які є дзеркалом традицій, історії та світогляду носіїв мови. Такі мовні конструкції додають виразності мовленню, збагачують словниковий запас і дозволяють досягти високого рівня володіння мовою. Вивчення фразеологізмів сприяє кращому розумінню особливостей мовної картини світу, а також полегшує міжкультурну комунікацію, що є надзвичайно важливим у глобалізованому суспільстві. Для кращого засвоєння та використання фразеологізмів на практиці, важливо використовувати різні методики.

Опираючись на дослідження Дудика, «фразеологізм» походить з двох грецьких слів, які означають «вираз» та «слово». Фразеологізми являють собою сталі мовні одиниці, що складаються з одного або кількох слів, які тісно взаємопов'язані як у семантичному, так і у граматичному аспектах. Ці мовні конструкції вирізняються не лише стійкістю, а й образністю, що робить їх зрозумілими та яскравими засобами вираження думок. Фразеологія як розділ мовознавства відкриває доступ до глибокого розуміння мовного багатства та допомагає усвідомити взаємозв'язок мови з культурою і ментальністю нації. Таким чином, вивчення фразеологізмів дозволяє не лише збагачувати лексичний запас, але й проникати у світогляд носіїв мови, розуміти їхні цінності й особливості мислення [1, с. 175-178].

Основи сучасної фразеології були закладені через пропозицію ґрунтовної семантичної класифікації стійких словосполучень. У межах цієї системи було визначено чотири основні типи, що стали ключовими для подальшого вивчення та аналізу фразеологізмів.

1. Вільні словосполучення – комбінації слів із самостійними значеннями, які легко змінюються або замінюються без втрати сенсу (наприклад, *to read a book* – читати книгу).
2. Звичні сполучення – стійкі вирази, що допускають обмежену варіативність через мовні традиції (наприклад, *to pay attention* – звертати увагу).
3. Фразеологічні ряди – сталі конструкції, де окремі компоненти частково зберігають свої значення (*to break the ice* – розтопити лід, тобто почати розмову).
4. Фразеологічні єдності – нерозривні вирази з єдиним переносним значенням, яке не виводиться з компонентів (*to kick the bucket* – померти).

Варто звернути увагу на зовнішні та внутрішні риси фразеологізмів, зокрема їхню сталість, фіксовану форму та синтаксичну організованість. Ці мовні одиниці є стійкими утвореннями, які не допускають довільних змін без втрати свого значення. Саме ці характеристики стали основою сучасного вивчення фразеології та визначення унікальності фразеологізмів у мовній системі.

Було виокремлено чотири основні групи:

1. Фразеологічні зрощення – неподільні вирази з переносним значенням, яке неможливо вивести зі складових (наприклад, *to kick the bucket* – померти).
2. Фразеологічні єдності – вирази з образним значенням, частково зрозумілим через аналіз компонентів (*to bite one's tongue* – стриматися).
3. Фразеологічні сполучення – стійкі звороти, у яких значення слів зберігається частково, але вони вживаються у певному поєднанні (*to take part* – брати участь).
4. Фразеологічні вирази – сталі звороти, де кожне слово зберігає своє пряме значення, але вживається у фіксованій формі (*All that glitters is not gold* – не все те золото, що блищить) [3, с. 8].

Психологічні фактори відіграють ключову роль у вивченні фразеологізмів, оскільки вони впливають на сприйняття, запам'ятовування та використання цих виразів у мовленні. До таких факторів належать мотивація, емоційна залученість, рівень тривожності, асоціативне мислення та когнітивні здібності.

Мотивація є одним із визначальних чинників у процесі навчання. С. Занюк характеризує її як сукупність спонукальних елементів, таких як мотиви, потреби й ситуаційні умови, що впливають на поведінку людини. Л.Е. Орбан-Лембрик додає, що мотивація визначає спрямованість, початок та інтенсивність дій особистості [2]. У навчанні мотивація діє як внутрішня рушійна сила, яка надихає здобувачів освіти досягати цілей, долати труднощі та вдосконалювати свої мовні навички.

Зацікавленість учнів у темі суттєво полегшує засвоєння нових виразів. Особливо важливою є інтегративна мотивація, яка стимулює учнів не лише опановувати мову, а й глибше розуміти культуру її носіїв. Емоційна залученість також сприяє ефективності навчання: задоволення від процесу чи усвідомлення практичної цінності фразеологізмів допомагає краще запам'ятовувати матеріал.

Гра є важливою частиною розвитку дітей, адже вона дає можливість не тільки розважатися, але й освоювати соціальний досвід, розвивати мислення, уяву, емоційність та активність. У процесі гри дитина навчається взаємодіяти з навколишнім світом, що є основою для її подальшого розвитку. Вивчення фразеологізмів через гру допомагає створити унікальну ситуацію для

засвоєння матеріалу, враховуючи специфіку кожної гри. Крім того, тематична кластеризація фразеологізмів, заснована на психологічному підході, дозволяє організовувати лексичний матеріал за певними темами, що значно полегшує розуміння контексту й допомагає краще запам'ятовувати нові вирази.

Застосування методів, таких як ментальні карти, дозволяє учням візуалізувати зв'язки між словами та концепціями, що сприяє глибшому усвідомленню лексики. Це забезпечує ефективне навчання, адже не тільки механічно запам'ятовуються слова, а й розкривається їхній контекст і взаємозв'язок. Крім того, інтерактивні методи, зокрема дискусії, є важливим інструментом для розвитку комунікативних навичок. Вони сприяють активному мисленню, дозволяють учням обмінюватися ідеями та підвищують мотивацію до навчання. Метод «Мозковий штурм» у свою чергу допомагає стимулювати креативність та пошук нестандартних рішень.

Усі ці методи, зокрема поєднання гри, тематичного підходу та інтерактивних форм роботи, створюють умови для успішного навчання та розвитку мовних навичок учнів, забезпечуючи ефективне засвоєння матеріалу та підвищуючи інтерес до навчального процесу.

Отже, в процесі вивчення фразеологізмів важливим є використання інтерактивних методів, таких як ігри, тематична кластеризація та дискусії, що сприяють ефективному засвоєнню матеріалу. Тематичне об'єднання фразеологічних одиниць допомагає учням краще розуміти контекст і значення виразів. Методи, як ментальні карти, стимулюють асоціативне мислення та сприяють глибшому засвоєнню лексики. Застосування таких підходів підвищує мотивацію учнів і допомагає адаптувати навчання до їхніх індивідуальних потреб, що сприяє розвитку мовних навичок та успішному засвоєнню матеріалу.

Список використаних джерел

1. Дудик П. Стилiстика української мови: навч. посiб. Київ: Акад., 2005. 368 с.
2. Занюк С. Психологія мотивації. Київ: Ельга-Н; Ника-Центр, 2002. 351 с.
3. Ужченко Д. Фразеологія сучасної української мови: посiб. для студентiв фiлол. ф-тiв ВНЗ. Луганськ: Альма-матер, 2005. 399 с.

ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «АНГЛІЙСЬКА АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО» В УНІВЕРСИТЕТАХ СВІТУ

Поняття наукового письма і освітній компонент зі змістом вивчення академічного письма (національної чи іноземної мови) набуває значної популярності та заслуговує пильної уваги упродовж останніх десятиріч. На це є вагомі причини, серед яких можна виділити ключові: інтеграція України у світовий освітньо-культурний простір, фахова зайнятість (іноді у зв'язку із вимушеною зміною місця проживання) українських науковців у закордонних ЗВО, участь студентів і викладачів у програмах академічної мобільності тощо. Це вимагає адаптації до нового академічного простору та потреби письмово висловлюватися на наукові теми. Як навчальна дисципліна, в Україні «Англійське академічне письмо» значно посилало свої позиції в навчальних планах підготовки фахівців, передусім філологічного профілю, серед обов'язкових освітніх компонентів. Цей навчальний предмет передбачає не тільки знайомство із мовним представленням наукових досліджень, а також із національно-культурним тлом, у межах якого здійснюються і омовляються результати наукових розвідок. У межах окресленої проблеми спробуємо з'ясувати, як вивчається англomовне академічне (наукове) письмо в деяких університетах світу.

Як засвідчує аналіз викладеної на сайтах університетів світу інформації, обсяг цієї дисципліни зазвичай не обмежується опануванням письмових навичок, тому найбільш поширена назва – “Academic English”. Зміст навчальної дисципліни охоплює традиційні аспекти. Зокрема, в університеті Сіднею [6] студенти вивчають такі теми: типи академічного письма, планування і підготовка до письма, структура письмової роботи, специфіка граматичних структур, вокабуляру і правопису, редагування, перевірка на плагіат, документування використаних джерел, підготовка тексту до друку.

Університет британського міста Камбрія [3] пропонує до вивчення планування і структуру академічного тексту; особливості формату, мови і стилю; побудова зв'язного і цілісного тексту; особливості граматики, пунктуації та правопису; редагування і підготовка до публікації. Інший британський університет [7], виклавши у відкритому доступі тематику лекцій і профайли лекторів, пропонує ознайомитися із онтологією академічного письма, критичним мисленням та способами його опанувати, академічною мовою, письмом і цитуванням, опрацюванням джерел, користуванням Microsoft Word для написання дисертацій, підготовкою до складання екзамену з академічного письма.

Курс академічного письма в університеті Меріленду [4] проголошує риторичну зорієнтованість, оскільки має на меті озброїти студентів знаннями та вміннями аргументувати свою позицію та переконувати, а також вчитися здійснювати науковий пошук, задавати запитання, поводити ефективне дослідження, відповідати на контраргументи. Для цього потрібно вивчити, як створювати, редагувати та публікувати текст, а до цього – опанувати правильний синтаксис, граматику, правопис і пунктуацію, а загалом – навчатися по-науковому мислити, висловлюватися і спілкуватися.

В університеті Мельбурна [5] до викладання академічного письма практикується концептуальний підхід: вивчаються ключові риси і відповідно – мовні засоби їх реалізації (наприклад, об'єктивність, формальність тощо).

Курс англійського академічного письма викладають в Tilburg University [2], де він охоплює 13 двогодинних занять, на яких навчають загальних англійських академічних навичок, формування абзаців і цілісних текстів, критичного опрацювання джерел, технологій редагування з урахуванням академічного вжитку граматики і словника, а також вмінь складати аргументативні та аналітичні есе, структурувати текст магістерської роботи, а також спілкуватися із науковою спільнотою.

Усі описані освітні курси з академічного письма переслідують спільну мету наукового спілкування: представити власне бачення досліджуваної проблеми та вміти полемізувати з цього приводу; переконувати й аргументувати [1, с. 6]. Навіть побіжний огляд викладання «(Англійського) академічного письма» засвідчує схожість його викладу в освітніх програмах університетів з різних куточків світу. Спільне бачення способу висвітлення наукових здобутків мовними засобами в аналогічних форматах свідчить про уніфікацію англійського наукового стилю та посилення ролі англійської мови як наукової *lingua franca* з метою широкого охоплення фахівців, більшість з яких досліджують схожі проблеми, для спільного пошуку важливих для всіх розв'язків.

Список використаних джерел

1. Gabi C. Academic Writing. Altralogue Publishing, 2022. 105 p.
2. Tilburg University. URL:
<https://www.tilburguniversity.edu/education/languages/english-academic-writing>
3. University of Cumbria. Official site. URL:
<https://my.cumbria.ac.uk/Student-Life/Learning/Skills-Cumbria/Academic-Writing/>
4. University of Maryland. Department of English. URL:
<https://english.umd.edu/writing-programs/academic-writing>
5. University of Melbourne. URL:
<https://students.unimelb.edu.au/academic-skills/resources/reading-writing-and-referencing/writing-effectively/academic-style>

6. University of Sydney. Official site. URL: <https://www.sydney.edu.au/students/writing.html>
7. University of York. URL: <https://subjectguides.york.ac.uk/academic-writing>

М. В. Матковська

ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ОРГАНІЗАЦІІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ КУРСУ «ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ»

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

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

Специфіка професійної компетентності студентів із навчальної дисципліни «Практика усного та писемного англійського мовлення» полягає у наявності сформованих англomовних мовно-комунікативних компетенцій, що входять до складу когнітивно-технологічного компоненту навчання. Електронний кейс для самостійного оволодіння англomовною мовно-комунікативною компетенцією – це комп'ютерний засіб навчання, який розміщений у мережі модульного середовища навчання К-ПНУ імені Івана Огієнка і містить комплект навчально-методичних матеріалів для формування у студентів умінь англomовної мовно-комунікативної

компетенції спілкування та забезпечує керування їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в поза аудиторних умовах. Особливістю навчального матеріалу *електронного кейсу* із навчальної дисципліни «Практика усного та писемного англійського мовлення» є повнота і цілісність системно організованого комплексу професійно орієнтованих навчальних матеріалів, які дозволяють студенту повноцінно, з територіальною відокремленістю від викладача засвоїти необхідний матеріал та набутти відповідних компетентностей. Інтенсивний розвиток технологій дистанційного навчання в найближчому майбутньому відкриє нові можливості для отримання інформації, перетворення її в знання і користування отриманих знань на практиці [2, с. 163–165].

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

Список використаних джерел

1. Коваль Т.І., Майер Н.В. Використання дистанційних технологій у процесі самостійного оволодіння студентами франкомовним діловим писемним спілкуванням. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць. Київ: Університет «Україна», 2019. С. 131–139.
2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: ІНКОС, 2006. 248 с.

I. Melnyk, I. Krupska

FLUENCY VS ACCURACY IN TEACHING ENGLISH

In the field of English language teaching, two concepts often come to the forefront: fluency and accuracy. Both are essential components of language proficiency, but they represent different aspects of communication and often require different teaching strategies. Understanding the balance between fluency and accuracy can help educators design effective lessons that cater to the diverse needs of their students. This topic has been a subject of debate for many years. While some formalists believe that mastering a language involves understanding its forms and rules, others argue that true language learning lies in acquiring the ability to use it effectively.

Accuracy refers to the correctness and precision of language use, encompassing proper grammar, vocabulary, and pronunciation.

On the other hand, fluency revolves around the ability to speak smoothly, confidently, and without unnecessary pauses or hesitations, even if some mistakes occur [1]. In other words, accuracy ensures that students produce error-free sentences and understand language structures. Fluency encourages students to express themselves, even if their grammar or vocabulary usage isn't perfect.

Both fluency and accuracy are crucial for effective communication, but their importance may vary depending on the learner's goals and context. Fluency ensures that learners can keep a conversation flowing, while accuracy prevents misunderstandings that could arise from incorrect language use. In academic or professional settings, accuracy is often prioritized because precision is critical in these environments. However, fluency remains important for presentations, interviews, and discussions. Fluency-focused activities can boost students' confidence by allowing them to express ideas freely, even if errors occur. Over time, as accuracy improves, their overall communication skills become more polished.

In order to develop fluency, teachers should create opportunities for students to use language in real-world contexts. This might involve:

- **Discussion Groups:** Encourage students to share opinions on various topics without worrying about grammatical correctness.
- **Role Plays and Simulations:** Mimic real-life scenarios like ordering food, making appointments, or debating current issues.
- **Timed Speaking or Writing Tasks:** Give students a time limit to complete a task, pushing them to prioritize communication over perfection.
- **Storytelling or Free Writing:** Allow learners to narrate personal experiences or write creatively, emphasizing expression over form.
- To improve accuracy, teachers can focus on targeted language instruction. Effective strategies include:
 - **Explicit Grammar Lessons:** Teach specific structures, followed by practice in controlled settings.
 - **Error Correction:** Provide immediate or delayed feedback on errors, using techniques like recasting or peer correction.
 - **Drills and Repetition:** Reinforce correct forms through practice, such as sentence completion or substitution drills.
 - **Dictation and Editing Tasks:** Encourage students to listen carefully and focus on detail by writing what they hear or editing texts for mistakes.

The debate over whether fluency or accuracy should take priority depends on factors such as students' language level, goals, and learning context. For instance, accuracy might take precedence for

beginner learners to help establish a strong foundation. For intermediate learners, a balance between fluency and accuracy is often ideal, with the focus alternating based on the activity. In the case of advanced learners, fluency tends to take greater importance, while accuracy is refined through targeted feedback and practice.

So, fluency and accuracy are not mutually exclusive; they complement each other in the journey toward language mastery. The goal is to equip students with the skills to communicate effectively while building a solid linguistic foundation. By striking the right balance between these two aspects, teachers can help learners become confident and competent users of English, ready to navigate both everyday interactions and professional challenges.

References

1. Speaking Accuracy vs Fluency. URL: <https://dlsdc.com/blog/speaking-accuracy-vs-fluency/> (Last accessed: 30.11.2024)
2. Talanki Jeevan Kumar. Teaching Speaking: From Fluency to Accuracy. *The Journal of English Language Teaching*. Vol. 55. Issue 6. 2013. P.16-21.

T. Mitrousova

TEACHING PRONUNCIATION MODEL AND IS THERE REALLY A STANDARD ACCENT?

The way accents are described feeds directly into how the people who speak with these accents are judged. Nowadays there exist various names for proper pronunciation: correct English, good English, King's English/Queen's English, Received Pronunciation, Received Standard, Standard English.

The phrase Received Pronunciation was coined in 1869 by the linguist, A.J. Ellis, but it only became a widely used term to describe the accent of the social elite after the phonetician, Daniel Jones, adopted it for the second edition of the "English Pronouncing Dictionary" in 1924. The definition of 'received' conveys its original meaning of 'accepted' or 'approved'. It was then adopted by the BBC so that everyone could understand their radio broadcasts. They spoke clearly, enunciating every syllable.

British Received Pronunciation (abbreviated to RP), traditionally defined as the standard speech used in London and southeastern England, being one of many forms (or accents) of standard speech throughout the English-speaking world, does not contain any clues about a speaker's geographic background. But it does reveal a great deal about their social and educational background. It should properly, therefore, be described as an English, rather than a British

accent. It is the accent on which phonemic transcriptions are based, and it is widely used for teaching English as a foreign language. That of the US is often referred to as General American, or GA.

It is important to highlight that the various *dialects* of a language are distinguished on the basis of differences of *grammar and vocabulary*, whereas the term *accent* only refers to *pronunciation* differences [2, p.2]. Therefore, Standard British English is a dialect, RP is an accent; Standard American English is a dialect, GA is an accent, that is analyzed in numerous works, as [1; 5]. Even if we accept the existence of these two standards, many scholars like A. Brown [3] have considered whether alternative standards might be appropriate in the modern world. All the dialects and accents of a language have the same structural complexity, the same expressive capacity, and they differ from each other in rule-governed, systematic ways [2, p. 3].

The only feature that the standard variety of a language bears which raises it above the others is its privilege: social acceptance. It is the language of written communication and of formal circumstances like the law or most of the media. It is the variety taught to foreigners and recorded in dictionaries. But the choice of the standard dialect is always driven by a linguistically arbitrary decision, a historical accident. It is known that “accentism – discriminating against someone because of their accent – has a long history in the UK, where the way someone speaks is often an easy way to tell their social class. People with working-class accents are frequently criticised and encouraged to speak “properly”. This is true even for people who have achieved fame or success in the media or politics” [4].

In recent years, Cockney and the King's English were spoken by people of all ages, but now 49% of the participants spoke in a standard southern British English accent, which the study said was a modern, updated version of received pronunciation. The Queen's English is also often called BBC English, it includes received Pronunciation – the “posh” accent that the Queen used – as well as grammatically correct utterances free of slang, some different vocabulary. Even the Royal Family speak a less exquisite version of the Queen's English than they did in the past (though they are still incredibly posh compared to the rest of the British population).

It's estimated that 2% of the British population speaks with received pronunciation. The rest of people speak with their own **regional accents**, with slang and grammatical errors. This is why it's not unusual for visitors to the UK to find to their horror that they understand almost no one around them. Even the BBC are moving away from their own “BBC English” and are employing more people with regional **accents** to present their shows. People who use RP are now sometimes looked on as being snobby or as having got into their position because of their family rather than their talents.

Almost one third speaks estuary English, which has similarities with Cockney but is more muted and closer to received pronunciation. Estuary English is spoken across the south-east, particularly in [parts of Essex](#), and is similar to how the singer Adele speaks. The speakers of standard southern British English and estuary English generally tended to be white British, and women were more likely than men to speak the former, in a more socially prestigious way. Standard southern British English and estuary English are not as different from each other as Cockney and received pronunciation. This could be evidence of what's known as dialect levelling – where young people from different parts of the region now speak more similarly to each other than their parents did. This occurs as a result of the increased movement of people resulting in greater contact between dialects, the growth of universal education and literacy.

By the way, if someone wants to sound correct: he should lengthen the vowels, articulate the consonants (when they are at the end of a word, in the middle of a word, with vowel sounds either side), break up a long thought or sentence into smaller ones (pausing gives you time to process your thoughts and focus on the key words).

There is no scientific or logical argument to support the idea that these accents are broken, less articulate or less grammatically rich than any other accent. They simply reflect where a person is from and their background and experiences.

References

1. Algeo J. British or American English? A handbook of word and grammar patterns. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. 362 p.
2. Balogné Bérces Katalin. Beginner's English Dialectology: An Introduction to the Accents and Dialects of English. AD LIBRUM: Budapest, 2008, 129 p.
3. Brown A. Pronunciation models. Singapore: Singapore University Press. 1991. 134 p.
4. Cole Amanda. Posh Spice sounds posher, but changing your working-class accent isn't a ticket out of discrimination. September 14, 2022. URL: <https://theconversation.com/posh-spice-sounds-posher-but-changing-your-working-class-accent-isnt-a-ticket-out-of-discrimination-189401> (last accessed: 3.11.2024).
5. Jenkins J. Global intelligibility and local diversity: Possibility or paradox? / eds. R. Ruby, M. Saraceni. *English in the world: Global rules, global roles*. London: Continuum, 2006. P. 32–39.

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АУДІЮВАННЯ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО

У процесі вивчення англійської мови одним з найскладніших і водночас важливих аспектів для школярів є аудіювання. В основі аудіювання лежить здатність сприймати мовлення на слух, розуміти його зміст, відтворювати інформацію та взаємодіяти з нею.

Мета статті полягає у розгляді шляхів подолання основних труднощів аудіювання англійської мови в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Питаннями розвитку навичок аудіювання займалися такі дослідники, як Борисенко С.І., Земляна В.А., Іванчук В.М. та Черненко С.Ю. Вони ж й пропонували шляхи їх вдосконалення у навчальному процесі та подолання труднощів, із ними пов'язаними.

Аудіювання для багатьох школярів є значним викликом через низку труднощів у процесі вивчення іноземної мови, зокрема англійської.

Аудіювання відіграє ключову роль у розвитку комунікативних навичок, оскільки саме через слухове сприйняття учні знайомляться з реальною мовою. Аудіювання в школі спрямоване не лише на розуміння окремих слів чи фраз, а на здатність учнів сприймати цілісні повідомлення, розуміти контекст, інтонацію та мовні особливості.

Важливість аудіювання полягає в тому, що воно створює фундамент для подальшого розвитку мовленнєвих навичок, допомагає формувати мовний апарат та адаптуватися до реальної комунікації.

Основними факторами, що впливають на успішність аудіювання, є рівень мовної підготовки учнів, їхній лексичний запас, швидкість і складність мовлення, а також психологічна готовність учнів до сприйняття мови на слух [4, с. 78-79].

Можна виділити кілька основних труднощів аудіювання в учнів під час вивчення англійської мови в ЗЗСО.

По-перше, це лінгвістичні труднощі, які включають незнання лексики, складність граматичних конструкцій, різноманітність акцентів та діалектів англійської мови, а також швидкість мовлення, які вважаються одними з найвагоміших, оскільки без достатнього знання мови учні не можуть повноцінно сприймати інформацію на слух.

По-друге, психологічні труднощі, серед яких виділяються тривожність, страх перед незнайомими словами та незрозумілими контекстами, невпевненість у власних можливостях.

Ці фактори можуть суттєво знижувати ефективність аудіювання, оскільки учні часто зосереджуються на своїх страхах, а не на змісті почутого. Психологічний бар'єр також сприяє швидкому виснаженню уваги, що заважає продуктивному навчанню [3, с. 106].

Проаналізувавши джерела, пропонуємо деякі основні шляхи подолання труднощів аудіювання на шкільному уроці в ЗЗСО. Основним шляхом подолання вибрано використання автентичних аудіоматеріалів та впровадження техніки активного слухання. Ці два методи є одними з найбільш ефективних для подолання як лінгвістичних, так і психологічних бар'єрів у процесі аудіювання.

Автентичні аудіоматеріали, такі як подкасти, новини, пісні, інтерв'ю та діалоги носіїв мови, дозволяють учням звикнути до реального звучання англійської мови, її природної швидкості та інтонації.

Завдяки регулярному прослуховуванню автентичних матеріалів школярі вчаться сприймати різноманітні акценти, вивчають нову лексику в контексті та адаптуються до реальних умов спілкування, наближаються до реальних умов спілкування.

Техніка активного слухання, яка включає зосередження на змісті почутого, рефлексію, перефразування та обговорення матеріалу, сприяє не лише розвитку слухових навичок, але й загальному підвищенню рівня англійської мови.

Ця техніка допомагає учням залишатися зосередженими, розвивати навички критичного мислення, а також вчитися правильно реагувати на почуту інформацію. Активне слухання дозволяє учням не тільки розуміти зміст повідомлення, але й аналізувати його, що є важливим аспектом у вивченні іноземної мови [2, с. 46].

Крім того, застосування техніки активного слухання, яка включає зосереджене сприйняття, рефлексію та повторення почутого, сприяє розвитку критичного мислення та покращує здатність до сприйняття мови на слух.

Важливо також використовувати завдання на передбачення змісту, забезпечувати учнів необхідною лексичною підтримкою та поступово збільшувати складність аудіоматеріалів. Регулярна практика, візуальна підтримка, а також індивідуалізація навчальних завдань відповідно до рівня учнів допоможуть їм впоратися з труднощами аудіювання.

Так, труднощі аудіювання у школярів під час вивчення англійської мови можуть бути ефективно подолані шляхом впровадження сучасних методів навчання.

Використання автентичних аудіоматеріалів та техніки активного слухання значно підвищує здатність учнів до сприйняття мови на слух, покращує їхні мовленнєві навички та сприяє розвитку впевненості у власних силах. Це дозволяє зробити процес вивчення англійської мови більш ефективним, мотивуючим та

цікавим для школярів, що сприяє успішному оволодінню мовою та інтеграції її у практичне використання [1, с. 106].

Ці заходи дозволять значно підвищити рівень аудіювання і забезпечити більш ефективне засвоєння англійської мови.

Список використаних джерел

1. Земляна В.А. Труднощі аудіювання у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. 136 с.
2. Іванчук В.М. Використання пісень у процесі розвитку навичок аудіювання у школярів. *Сучасні тенденції освіти*. 2022. 186 с.
3. Черненко С.Ю. Психологічні аспекти подолання труднощів аудіювання під час вивчення англійської мови. *Психолого-педагогічні проблеми*. 2021. Вип. 4. 312 с.
4. Шевченко О.А. Аудіювання у викладанні англійської мови: нові підходи та стратегії. *Наукові дослідження у галузі лінгводидактики*. 2019. Т. 14. 350 с.

Iryna Svider

TRANSCREATION IN TEACHING TRANSLATION

Translation has always been more than just a mechanical process of replacing words from one language into another. It is an intricate art, blending linguistic skill with cultural sensitivity and contextual awareness. In recent years, the concept of **transcreation** has gained prominence, particularly in the teaching of translation.

V. Gaballo defines transcreation as “an intra-/interlingual re-interpretation of the original work suited to the readers/audience of the target language which requires the translator to come up with new conceptual, linguistic and cultural constructs to make up for the lack (or inadequacy) of existing ones” [1, p. 111]. Transcreation is a term that emphasizes the creative adaptation of content, rather than a direct, literal translation. It recognizes that language and culture are deeply intertwined, and for effective communication, especially in marketing, advertising, literature, and media, translation must go beyond the text itself. “The process of transcreation is quite extensive and time consuming, and this, apparently, led to the emergence of the conception which is often described as something more than translation” [5, p. 60].

Transcreation refers to the process of adapting a message from one language to another, while preserving its original intent, tone, style, and emotional impact. Unlike traditional translation, which focuses on linguistic equivalence, transcreation incorporates elements of creativity to ensure that the target audience receives a message that resonates as strongly as the original content. This can in-

involve rephrasing, changing idioms, and adjusting metaphors or references to suit the cultural context of the target audience.

In practical terms, transcreation is often used in areas where the stakes of translation are high: advertising campaigns, branding, video games, literary works and web content. These fields require a level of creativity and sensitivity to culture that goes beyond mere word-for-word translation.

In teaching translation, particularly in higher education and professional development programs, the inclusion of transcreation as a concept and practice reflects a shift from traditional, formal translation techniques to a more holistic and context-sensitive approach. According to recent research, there is a growing recognition that translation education should prepare students to work in diverse, real-world scenarios where linguistic precision alone is insufficient.

Here are some key aspects of integrating transcreation into translation education:

1. Cultural Sensitivity and Awareness

Transcreation demands a deep understanding of the cultural and societal contexts in both the source and target languages. Effective transcreators must not only be linguistically proficient but also culturally literate. This includes awareness of local customs, humor, values, taboos, and other cultural nuances. Instructors in translation programs are increasingly incorporating cultural competence training as part of their curriculum, emphasizing the need to adapt a message appropriately for different cultural contexts.

Research works of F. Zanettin [6], C. Rundle and C. Nord [4] has shown that translation training must incorporate cultural studies in a way that enhances students' understanding of how language works within a social context. C. Nord also emphasizes that "Translation is no longer the source-text that guides the translator's decisions but the overall communicative purpose the target text is supposed to achieve in the target culture. Translation, therefore, is a purposeful professional activity" [3, p. 27].

Students are taught to recognize that language is not merely a system of symbols but a tool shaped by culture, history, and politics. It is no longer the source-text that guides the translator's decisions but the overall communicative purpose the target text is supposed to achieve in the target culture. Translation, therefore, is a purposeful professional activity.

2. Creative Writing Techniques in Translation

Transcreation often requires a significant degree of creative writing. In marketing and advertising, for example, slogans, catchphrases and promotional language must evoke an emotional response from the target audience. Translators and transcreators must

be skilled in crafting new, culturally resonant phrases without distorting the original message's meaning.

In the classroom, translation students should be encouraged to develop creative writing skills. They might be asked to experiment with reworking phrases, slogans, and creative text, balancing between literal translation and creative adaptation. Transcreators must think beyond vocabulary and grammar, considering tone, style and emotional impact. Training students in these areas helps them develop the flexibility needed for transcreation.

3. Ethical Considerations

Transcreation also raises questions around ethical translation practices. When adapting content, especially in areas like marketing, transcreators face the challenge of aligning the original brand message with the cultural norms and values of the target audience. A direct translation might inadvertently create misunderstandings or even cause offense in the target culture.

For example, a slogan that works in English might have a negative or unintended meaning when translated literally into another language. In some cases, transcreators might need to reframe the entire concept to align with local sensibilities. Teaching students to make ethically responsible choices, while staying true to the source material, is a crucial part of the curriculum.

4. Technological Tools and Transcreation

The rise of Machine Translation (MT) and Computer-Assisted Translation (CAT) tools has transformed the field of translation. While these technologies can aid in repetitive and straightforward translation tasks, they fall short when it comes to transcreation, which requires human ingenuity and cultural intuition.

Translators must develop digital literacy to effectively use CAT tools while still applying their creative expertise. Modern translation programs should thus include modules on how to combine human creativity with machine support. This integration allows students to embrace both the efficiency of technology and the nuanced skill of human transcreation.

Thus, incorporating transcreation into translation education is not just about learning how to “translate” but about developing a broader skill set that includes creativity, cultural literacy, and ethical responsibility. Here is quite a compelling statement about that issue: “A clash of paradigms is taking place now, hence the hesitation to describe what we do when we “translate”, transcreate, transedit, and localise” [2, p. 320].

As the global market becomes more interconnected and diverse, the demand for transcreators who can effectively adapt content to different cultures will continue to grow.

By emphasizing transcreation in translation teaching, educators can better prepare students for the demands of modern translation work, where cultural sensitivity and creative adaptability are paramount. This approach not only enhances linguistic competency but also equips future translators with the tools they need to navigate a world where language is as much about connection as it is about communication.

References

1. Gaballo V. Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation. *ESP Across Cultures*. 2012. № 9. P. 95-113.
2. Gambier Y. (2023). The conceptualisation of translation in translation studies: a response. *Translation Studies*. 2023. 16 (2). P. 317–322. DOI: <https://doi.org/10.1080/14781700.2023.2209576>
3. Nord C. Translating as a Purposeful Activity: A Prospective Approach. *TEFLIN Journal*. 2006. 11 (2). P. 15-28. DOI: [10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2005.49673](https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2005.49673)
4. Nord C. Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. London: Routledge, 2021. 166 p.
5. Pedersen D. Exploring the concept of transcreation – transcreation as “more than translation”? *Cultus: the Journal of Intercultural Mediation and Communication. Transcreation and the Professions*. 2014. Vol. 7. P. 57-71.
6. Zanettin F., Rundle C. The Routledge Handbook of Translation and Methodology. London/New-York: Routledge, 2022. 510 p.

Н. М. Сліначук

ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Знання культури країни, мова якої вивчається, є важливою складовою ефективного вивчення іноземної мови. Розуміння традицій, історії, соціальних норм і цінностей сприяє кращій комунікації з носіями мови, підвищенню міжкультурної компетенції та збагаченню світогляду. Велика Британія є унікальною країною, культурна спадщина якої охоплює багаті традиції, мистецтво, музику, літературу та науку. Для студентів, які вивчають англійську мову, знайомство з цими аспектами не лише збагачує навчальний процес, а й сприяє формуванню глибшого розуміння мови як частини культури.

В умовах сучасного цифрового суспільства вивчення культури набуває нових форматів завдяки інноваційним технологіям. Штучний інтелект (ШІ) стає одним із провідних інструментів, який дозволяє поєднувати вивчення мов із культурними аспекта-

ми, роблячи цей процес інтерактивним, персоналізованим та ефективним.

Однією з найвагоміших переваг ІІІ є його здатність створювати інтерактивне навчальне середовище, яке моделює реальні ситуації, відкриваючи нові можливості для викладачів. Завдяки симуляціям, адаптивним урокам та віртуальним екскурсіям, штучний інтелект дозволяє занурити студентів у культурне середовище Великої Британії, сприяючи глибшому розумінню її традицій, звичаїв та соціальних норм. Наприклад, платформи, як-от *ImmerseMe* або *Mondly*, пропонують студентам віртуальні діалоги у форматі відвідування британського кафе, театру чи магазину. Це дозволяє не лише практикувати мову, але й знайомитися з соціокультурними аспектами, такими як етикет чи стилі спілкування.

Завдяки інтеграції ІІІ із віртуальною реальністю, студенти можуть "відвідувати" визначні пам'ятки Великої Британії, такі як Лондонський Тауер, Стоунхендж чи Британський музей. Наприклад, платформи на зразок *Google Arts & Culture* дають змогу взаємодіяти з експонатами музеїв у режимі реального часу, що сприяє вивченню історії та культурної спадщини.

AI-боти, такі як ChatGPT, можуть імітувати спілкування з носіями мови. Завдяки цьому студенти мають змогу спілкуватися на теми, пов'язані з британською культурою, обговорювати свята, традиції чи навіть аналізувати літературні твори. Наприклад, студент може обговорювати погоду в Лондоні, дізнаватися про святкування Дня Святого Патрика. Деякі ІІІ-програми надають завдання, які вимагають аналізу та роздумів. Наприклад, студентів можна залучити до обговорення теми впливу британської культури на світову моду, кіно чи музику, що сприяє глибшому розумінню.

Поєднання вивчення культури Великої Британії та штучного інтелекту створює потужний освітній інструмент, який підвищує ефективність та якість навчання. Завдяки інтерактивним можливостям ІІІ, студенти отримують не лише знання, а й практичний досвід, що допомагає їм краще розуміти культуру та традиції Великої Британії, розвивати мовні навички та формувати міжкультурну компетенцію. У сучасному світі інтеграція таких технологій є важливим кроком до підготовки студентів до життя у глобалізованому середовищі.

Список використаних джерел

1. Недашківська Т., Шепя Н., Лещенко А. Перспективи використання віртуальних асистентів та інших інтелектуальних систем у процесі вивчення філологічних дисциплін. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 11 (17). С. 965–977.
2. URL: <https://openai.com/index/chatgpt/>

WORDWALL AS AN INTERACTIVE LEARNING TOOL IN MASTERING ENGLISH

Teaching foreign languages at the present stage is characterized by an extremely wide range of opportunities for the use of digital technologies, the existence of the so-called "digital society", in which anyone and anywhere has access to information in real time. Modern technologies are perceived by students as a habitual and integral part of everyday life and their use for educational purposes allows students to bring the process of language learning closer to real life situations. Technology and information are evolving swiftly, capable of advancing education and are becoming more accessible, especially in education [2, p. 29]. Such technology can speed up teaching and learning and help educators adapt to new systems. To progress and simplify learning, teachers must be creative by using technology to meet learning goals.

The emergence of modern technologies determines the interaction of teachers and students in the direction of a student-centered approach to language teaching, transforming teaching methods accordingly. The educational process is characterized, first of all, by flexibility and adaptability, since the needs of students and, accordingly, the strategies of the teacher's work cannot be determined once and for all [1]. Thanks to information technology, students have access to learning resources outside of the classroom and can develop their skills independently.

One of the modern technologies used in learning nowadays is the WordWall platform. WordWall is a website-based application which can be used to create learning media such as quizzes, match-making, pairing, anagrams, word randomization, word search, grouping, etc. It is one of the most suitable learning media to improve students' vocabulary mastery because it has various interesting features so that students can play an active role during the learning process. This service makes it possible to create assignments using existing templates that can be printed out for classroom work or used as interactive online exercises. There are a total of 19 templates on the site: Matches, Quiz, Random Cards, Open Window, Flash Cards, Random Wheel, Missing Word, Anagram, Group Sorting, Matches, Tidy, Labeled Chart, Matching Pairs, Word Search, Double-Sided Tiles, Crossword Puzzle, Game Quiz, and Mole Hunting. Each template is accompanied by a short instruction and examples of what exercises other users of the service have created with their help. Your own tasks can be made in public or left for personal use only. It is also possible to edit and group exercises.

This app has such advantages:

- 1) supporting the development of students' vocabulary and spelling that can help them in writing activities;
- 2) containing references that support students' writing during English lessons and help those students who have difficulty in conveying their ideas in writing;
- 3) helping students in developing paragraphs;
- 4) providing many activities that allow students to practice writing and speaking instantly and automatically;
- 5) being oriented to the evaluation of learning that can be adapted to the material, class, students and provides alternative variations in the teacher's teaching style;
- 6) being available of 14 different designs and fonts;
- 7) having the ability to edit the content of each task at any time;
- 8) availability of a timer and mixing of exercise elements;
- 9) having the list of winners function, where the teacher can view the number of points scored and the time students completed the task;
- 10) the possibility of automatically transferring an already existing exercise to another template.

In conclusion, WordWall is an interactive learning tool that can significantly enhance mastering English and make lessons more interesting and productive. Its interactive activities engage students, promote critical thinking, and provide immediate feedback. Furthermore, the data and analytics offered by WordWall enable teachers to make informed instructional decisions. The WordWall service is suitable for use in foreign language classes both in remote mode and in offline format. It helps the teacher to develop and include various and interesting interactive exercises in English classes. Thanks to the convenient interface and clear instructions, the preparation of tasks does not take much time, and the automatic calculation of points for correct answers and the specified completion time helps the teacher to analyze the success of each student.

Список використаних джерел

1. Бичківська Т.М. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування комунікативної компетентності учнів на уроках англійської мови. *Науковий блог*. 2017. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2017/vykorystannya-interaktyvnyh-metodiv/>
2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 28-35.

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Т. В. Боднарчук, В. М. Райхель

ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО (АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОБНОГО НАВЧАННЯ)

На сучасному етапі науковці та вчителі-практики значну увагу приділяють формуванню лінгвосоціокультурної компетентності здобувачів освіти, що передбачає також вивчення національно-культурної специфіки мовних одиниць.

Тому вивчення фразеологізмів є важливою складовою для оволодіння іноземною мовою, адже це цілісні смислові структури, які формуються етносом впродовж століть та є своєрідним мовним багажем і скарбом національної культурної пам'яті. Крім того, фразеологія – це, насамперед, надзвичайно багатий лексичний матеріал. Вивчення фразеології відіграє важливу роль у формуванні мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти, адже це допомагає їм розуміти та використовувати в мовленні фразеологічні звороти, які є невід'ємною частиною усного мовлення. Це розвиває їхні здібності до ефективного спілкування та взаєморозуміння.

Серед основних комунікативних умінь, що відіграють важливу роль в особистісному розвитку людини, К. Пономарьова виділяє уміння спілкуватися, слухати і чути партнера, співпрацювати, вільно, чітко і зрозуміло висловлювати свою точку зору, відстоювати власну позицію, аргументовано переконувати інших, бути толерантним до різних думок [2]. Н. Альохіна відносить до цього переліку також уміння розподіляти свою увагу, уміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками), уміння здійснювати прогнозування реакції партнера за спілкуванням, уміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні [1].

Окрім того, вивчення фразеології сприяє розвитку критичного мислення здобувачів освіти, оскільки вимагає від них аналітичного мислення та уміння розуміти значення фразеологічних зворотів в конкретних контекстах.

Таким чином, вивчення фразеології може сприяти формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти, що забезпечує їх підготовку до успішного життя в сучасному світі. Окрім того, вивчення фразеології може бути цікавим процесом для учнів, оскільки воно дозволяє їм дізнаватись більше про культуру та історію своєї країни, а також про культури та традиції інших народів.

З метою виявлення ефективності роботи із фразеологізмами німецької мови на уроці під час проходження виробничої переддипломної практики серед здобувачів освіти 10-А класу Кам'янець-Подільського ліцею «Славутинка» Хмельницької обласної ради було проведено анкетування до і після їх використання на уроках німецької мови та запропоновано низку вправ.

Оскільки робота із фразеологічними одиницями носила епізодичний характер (по 5-10 хвилин), бо працювали за програмою, то вправи подано було не зовсім відповідно до вимог фразеодидактики.

В опитуванні взяли участь 13 старшокласників.

Відповідь на перше питання «Для чого в мові існують фразеологізми?» передбачало вибір декількох варіантів, які повинні були вибрати учні. 5 учнів вважають, що фразеологізми роблять наше мовлення виразнішим і цікавішим; 2 учні вибрали варіант «допомагають краще виразити емоції». Один із старшокласників відповів, що можна обходитися і без них. Проте жоден із респондентів не думає, що фразеологізми сприяють кращому розумінню іноземної мови. 5 учнів вибрали два варіанти відповіді, а саме «роблять наше мовлення виразнішим і цікавішим» та «допомагають краще виразити емоції», а один старшокласник вважає, що фразеологізми роблять наше мовлення виразнішим і цікавішим, але можна обходитися і без них.

На питання, чи потрібно вивчати фразеологізми на уроках іноземної мови, до роботи із фразеологізмами на уроці 10 учнів вважають, що потрібно, а 3 – не потрібно, а після виконання вправ – всі 100% вважають, що потрібно вивчати фразеологізми іноземної мови. Здобувачам освіти також було запропоновано навести приклади фразеологізмів німецькою мовою. До виконання вправ результати такі: 6 учнів не навели жодного прикладу, 2 учні – 1 приклад, один учень – 2 приклади, три учні – три приклади і один учень навів 5 прикладів. Це свідчить про те, що старшокласники працюють із фразеологізмами впродовж процесу навчання німецької мови.

Проте після виконання вправ із фразеологічними одиницями лише 3, а не 6 учнів не навели жодного прикладу, 2 учні – навели по 1 прикладу, два учні – по 2 приклади, три учні – три приклади, два учні – по чотири приклади, і один учень навів 5 прикладів. Це свідчить про те, що старшокласники засвоюють фразеологізми,

хоча час для роботи на уроці з ними був обмежений, адже потрібно було також працювати згідно програми навчання німецької мови.

Аналіз результатів анкетування дозволяє зробити висновок, що систематична робота із фразеологічними одиницями на уроках німецької мови сприяє їх успішному засвоєнню і є ефективною, оскільки лише після виконання декількох вправ, переважна більшість учнів засвоїла певну кількість запропонованих фразеологізмів та навели їх приклади в анкетах.

Список використаних джерел

1. Альохіна Н.В. Формування майбутньої компетентності майбутніх фахівців. URL: https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4336/1/_doc%20%281%29.pdf (дата звернення 28.09.2024)
2. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2020. 88 с. URL: <https://znayshov.com/FR/5696/125.pdf> (дата звернення 22.09.2024).

Г. Г. Братиця, О. В. Ліпман

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Першочергові завдання, які мають бути виконані на уроках іноземної мови є мовна підготовка учасників освітнього процесу, їх соціалізація та вміння використовувати набуті знання та навички у реальному житті. Для використання іноземної мови як засобу спілкування мовні засоби та граматичні форми потребують високого ступеня автоматизації, яка може бути досягнута лише за умови систематичного та інтенсивного відпрацювання на основі відповідних вправ. Таке «тренування» має бути різноманітним відповідно до цільової аудиторії, обраного виду планування уроку іноземної мови і мотивуючим.

Для активізації мовного матеріалу, заповненні часових прогалів, підвищенні мотивації неабияку роль відіграють навчальні ігри, які є методичним засобом для досягнення різноманітних цілей: вивчення та закріплення лексики, практичне застосування різних структур тощо.

На уроках іноземної мови доповнюючи одна одну розвиваються чотири основні навички учнів: письма, читання, аудіювання та говоріння. Кожна з них містить в собі і граматичний ком-

понент. Граматика тут розглядається не як самоціль, а як засіб коректного вживання мовленевих структур.

Але й лексика часто переміщується до центру лінгвістичної уваги при вивченні мови і розглядається як невід'ємна частина граматики. Не може бути граматики без лексики, так само як і лексики без граматики. Така дуальність дає нам право стверджувати, що граматика формує живу мову зі словника через дієвідмінювання, відмінювання, множину, словотвір і синтаксичні правила, скріплює мову, але сама по собі вона не може багато чого досягти без міцної словникової бази.

Фактом є те, що до багатьох видів навчальної діяльності на уроці: ставити запитання, відповідати, читати вголос, писати і т.д., учні повинні використовувати різні форми навчання і особливо практикуватися в різних умовах викладання іноземної мови, тому що метою, як вже згадувалося вище, є привести учнів до комунікативної рецепції та продукування мови і вона може бути досягнута тільки через постійну практику. Навчальна гра є однією з найпопулярніших форм роботи при вивченні іноземної мови. За допомогою гри можна підготувати реальні ситуації. – Це стосується як німецької мови як іноземної (DaF), так і інших іноземних мов. Інтерес до ігор, як до важливого компоненту у комунікативно орієнтованому зберігається і донині. Дослідження в галузі вивчення мовних ігор не є новими, але вони завжди актуальні. про що свідчать численні тематичні буклети, статті та велика кількість нових виданих збірок.

Під час гри учні вчаться приймати граматичні рішення на основі свого мовного чуття, вчаться мисленню про мовні явища, що поєднується із засвоєнням базової термінології, в них виробляється навичка щодо формування та використання певних форм, набувається конкретний мовний досвід здобувачів освіти, тобто граматична навичка розвивається самими дітьми і через їхні дії з мовним матеріалом: заохочування до експериментування, формування та перевірка гіпотез, а також (ігрове) відкриття та автоматизація фонологічних, морфологічних, синтаксичних і семантичних закономірностей.

Список використаних джерел

1. Schlak T. Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodik Forschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht. In: Eckert (Hrsg.): *Empirische Arbeiten aus der Sprachforschung. Beiträge des Hamburger Promovierenden-Kolloquiums SLF*. Bochum, 2003: AKS. S. 81-95.
2. Köpcke K., Ziegler A. *Grammatik-lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: Walter de Gruyter, 2011.
3. Götze L. Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch 9*. Huber Verlag, 2007.

ТЕХНОЛОГІЯ ПОДКАСТИНГУ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Інновації у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових ресурсів спричинили революцію в навчанні, змінивши спосіб доступу до інформації. Завдяки їх використанню навчання більше не прив'язане до місця і часу. Його можна реалізувати будь-де, будь-коли і з будь-якого пристрою. Педагогічні зміни, які спричинили нові технології, зосереджені на більш глибоке та інтерактивне навчання, вимагаючи у свою чергу, оновлення способів і прийомів їх упровадження в освітній процес, зокрема на уроці німецької мови. Виникає питання, якою мірою ці ресурси найбільш ефективно варто використовувати вчителям / викладачам на практиці.

У цьому контексті, на нашу думку, заслуговує уваги технологія подкастингу, яка є популярною в освітній практиці вчителя іноземних мов. Термін «подкастинг» належить до сфери медіадіяльності. На думку О. Крилової, «подкастинг є сьогодені перспективним форматом функціонування медійного наративу» [4]. Авторка зазначає, що популярність аудіотексту зростає щодня, чому з одного боку «сприяли» карантинні обмеження 2020-2021 рр., а з іншого – зручність і висока ефективність формату. Дослідники Edison Research називають подкастинг «однією з найпрогресивніших галузей аудіотексту особливо у секторі тижневих публікацій».

Т.Б. Боніні визначив подкастинг як «технологію, що використовується для розповсюдження, отримання та прослуховування на замовлення звукового контенту, аудіотекст традиційними медіа, такими як радіо, видавництва, журналісти та навчальні заклади (школи, професійні навчальні центри), а також контенту, аудіотекст незалежними радіопродюсерами, артистами та радіоаматорами» [1, с. 21].

Д. Хобсон розглядає аудіотекст як «озвучений текст, який можна безкоштовно завантажити з інтернету і слухати через зручний для слухача персональний пристрій відтворення мультимедіа» [3].

У сфері реклами, подкасти вважають «революційним цифровим форматом». Зазначимо, що слово «Podcast» у 2005 році, згідно даних «New Oxford American Dictionary», отримало статус «слово року».

Зауважимо, що наразі немає єдиного підходу щодо класифікації подкастів, оскільки світ медіа швидкоплинний, який час від часу пропонує нові техніки створення контенту, його поширення та аудиторної взаємодії.

Завдяки таким характеристикам: мобільність, гнучкість, автентичність аудіотексту, актуальність текстів, вмотивованість аудіотексту варто розглядати як перспективний методичний інструмент, який може бути використаний для навчання аудіювання. Медіасередовище аудіотексту близьке сучасній молоді, тому його використання на уроці матиме низку переваг, зокрема: підвищить пізнавальну активність та ініціативність здобувачів освіти; сприятиме розвитку навичок самоконтролю і самоосвіти; розширить можливості організації різних форм роботи на уроці з адаптацією до індивідуальних навчальних потреб та стилів здобувачів освіти.

Технологія подкастингу передбачає поетапність реалізації: до, під час та після прослуховування.

Мета завдань, які пропонуються виконувати до початку аудіювання – активізація попередніх знань, зняття лексичних та граматичних труднощів, зацікавлення у темі. Вчитель може використати такі завдання:

- словникова робота (створення ментальних карт, асоціативних схем, добір синонімів та антонімів тощо);
- актуалізація слів у тексті для читання або робота з візуальними стимулами на подібну тему (картинки, меми тощо);
- робота із заголовками, рубриками, акустичними стимулами (голоси, музика, шуми) або з ключовими словами, пов'язаними зі змістом;
- формулювання гіпотез щодо змісту аудіо фрагменту.

Ураховуючи стратегії аудіювання, вчитель може запропонувати завдання під час прослуховування:

- упорядкування зображень / речень / частин тексту відповідно до почутого;
- заповнення пропусків, таблиць або сіток інформацією з аудіотексту;
- зіставлення інформації;
- виправлення неправильних уривків тексту;
- тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді або з множинним вибором;
- відповідь на відкриті запитання тощо.

Завдання після прослуховування зорієнтовані на перевірку рішень, аналіз мовних і змістових труднощів, які могли виникнути під час виконання завдань на етапі прослуховування. На цьому етапі відбувається перехід від тренування розуміння на слух до самостійного продукування мовлення (говоріння, письмо, деталізоване читання). Типовими завданнями є: письмове або усне відтворення змісту прослуханого тексту (з допомогою / без допомоги ключових слів); визначення власної позиції у контексті проблематики тексту; формулювання гіпотез для продовження роз-

мови / розповіді; рольова гра або ж розробка альтернативного контенту (наприклад, відео) тощо.

Таким чином, технологія подкастингу дозволяє вчителю індивідуалізувати процес навчання, зробити його більш гнучким та адаптованим.

Список використаних джерел

1. Bonini T.B. The 'Second Age' of Podcasting: reframing Podcasting as a New Digital Mass Medium. *Quaderns Del CAC*. 2015. 41(18). P. 21-30.
2. Halytska O. Methodische Möglichkeiten des Einsatzes von Audiopodcast im DaF-Unterricht: *Актуальні питання іноземної філології: науковий журнал*. 2014. №1. С. 55-58.
3. Hobson J. How I use it: Podcasts. *Occupational Medicine*. 2012. 62(5). P. 394-394. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs060>
4. Kyrylova O. Podcasting as a promising area of media activity. In *Media narratives: collective monograph*. Lira, 2022. P. 77-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4050533>

О. С. Шмирко, О. А. Крижановська

SPRACHLERNREFLEXION IM DAF-UNTERRICHT

Zur Zeit gehört Reflexionsförderung zu den aktuellen methodischen Prinzipien des DaF-Unterrichts [6, S. 944]. Forscher haben in den letzten Jahrzehnten verschiedene Aspekte der Untersuchung der Reflexion im DaF-Unterricht hervorgehoben (J. Böcker, M. Budde, S. Chudak, C. Hager, K. Kleppin, K. Myczko u.a.m.) [2, S. 18-25; 3; 4; 5; 7, S. 106; 9, S. 18-25].

Erfolgreich lernen und gern lernen – diese Konzepte sind sehr eng miteinander verbunden: wenn wir etwas nicht gern lernen, wird es nicht erfolgreich. Diese Aussage basiert auf weltberühmten Theorien (K. Goldstein, A.H. Maslow – der Begriff „Selbstverwirklichung“, H. Skovoroda – das Konzept der „verwandten Arbeit“ u.a.m.) [1; 8]. Dies wurde zudem durch eigene empirische Untersuchungen belegt.

Es sei darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, dass die Studierenden/Lernenden eigene Entscheidungen über ihr Lernen treffen, weil es wichtig ist, Lernkompetenz zu fordern, d. h. die Bereitschaft und Fähigkeit zu unterstützen, aktiv und selbständig die Fremdsprachkenntnisse weiterzuentwickeln, die Verantwortung für eigenes Lernen zu übernehmen. Selbstständiges Selbständigkeit beim Entscheidungstreffen hilft die anderen Fähigkeiten / Eigenschaften / Charakterzüge entwickeln (Selbstdisziplin, Reflexion, kritisches Denken, kognitive Ordnung, Prioritätenprinzip (was ist für mich persönlich besonders wertvoll?) u.a.m. Es ist wichtig für die

Studierenden/Lernenden zu begreifen, dass sie ihr Lernprozess auch selbständig planen und steuern können. Dadurch wird die Motivation zum Lernen erhöht. Selbstständiges Lernen kann jedoch sehr schwierig sein, weil die Selbständigkeit etwas relativ und im Kontext des angeleiteten Lernens etwas eingeschränkt ist. Und es ist immer schwierig, den richtigen Lernweg zu finden und sich selbst richtig einzuschätzen. Andererseits, nicht alle Studierenden/Lernenden sind zur Selbstreflexion bereit, nicht alle noch Erfahrungen beim Entscheidungstreffen oder beim selbstständigen Lernen haben; noch wenige – eine volle Vorstellung über den Lernprozess als ein strukturiertes System haben. Unserer Erfahrung nach, nicht alle Studierenden/Lernenden können: eigene Ziele klar setzen, eine Prioritätenliste erstellen, den optimalen Lernweg finden, die Zeit für Lernen richtig aufteilen u. a. m.

Um Reflexionsbereitschaft der Studierenden/Lernenden zu erforschen und herauszufinden, wie der Prozess der Sprachlernreflexion gefördert werden kann, wurde ihnen angeboten einen Fragebogen auszufüllen. Es wurde auch während des Semesters den Studierenden/Lernenden beim Studium/Lernen von Deutsch als Fremdsprache vielfältige Aufgaben angeboten, die zur Reflexion anregen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich die Einstellung der Befragten zur eigenen Entwicklung verändert hat: die Zahl der Studierenden/Lernenden, die bereit sind, zu reflektieren, sich selbst kennenzulernen und sich zu verbessern, ist gestiegen. Daraus können wir schließen, dass sich eine angeleitete Vorbereitung mit Reflexionsaufgaben und lenkenden Fragen für die Studierenden/Lernenden im Prozess des Spracherwerbs als sehr hilfreich erwiesen hat.

Auf dem Hintergrund der durchgeführten Forschung können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden. Durch Reflexionsprozesse kann erreicht werden, dass die Studierende/Lernende während des Unterrichts erworbene und vertiefte Kompetenzen noch bewusster wahrnehmen. Regelmäßige schriftliche und / oder mündliche Reflexionen und deren aktive inhaltliche Auseinandersetzung ermöglichen den Studierenden/Lernenden ein eigenverantwortliches kompetentes Vorgehen beim Spracherwerb zu erreichen. Es sei erwähnt, dass schon die Aussage der Frage selbst den Reflexionsprozess anregt. Besonders „was-Fragen“ regen stark zum Nachdenken an.

Die Reflexion im Fremdsprachenunterricht zielt auf Sprachaufmerksamkeit ab. An die Reflexion unserer Studierenden/Lernenden über die Sprache möchten wir anknüpfen, indem wir die Sprachbewusstheit durch Aktivitäten fördern (eigene Annahmen über Sprache bewusstzumachen und zu überprüfen); Sprache analysieren fördern (besondere Logik der deutschen Sprache; wozu sich Deutsch besonders gut geeignet ist u.a.m.); Sprachen vergleichen fördern (wenn man welche Vergleiche anstellt, bedeutet es, dass man die Sprachen

analysiert, und wenn eine Parallele zutrifft, hilft es beim Sprachenerlernen); Unterschiede zu erklären fördern; Sprachspiele durchführen u.a.m. An die Sprachlernreflexion unserer Studierenden/Lernenden möchten wir anknüpfen, indem wir ihnen ermöglichen, sich eigene Ziele zu setzen, eigene Lernfortschritte reflektieren fördern und eine Bewusstmachung von eigenen Erfahrungen Deutsch erfolgreich zu lernen fördern.

Wenn man Reflexion im Unterricht fördert, muss man unbedingt darauf achten, dass:

- verschiedene Zielgruppen verschiedene Reflexionsniveau / Reflexionsarten brauchen;
- die Lehrkräfte heute ihre Rolle neu überdenken müssen, sie sind nicht mehr die Initiatoren, nicht mehr die alleinigen Instrukteure, sondern die Moderatoren und Berater;
- das Motto so lauten sollte: „Hilf mir, es selbst zu verstehen / zu tun!“;
- die Aufgabe und das Ziel ganz klar und präzise definiert werden;
- der Lernstoff aktuell sein sollte;
- Lernmethoden / Arbeitsformen variiert werden;
- die Lernenden regelmäßig Feedback bekommen.

Es stellt sich die Frage, wie eine richtige Reflexion sein solle. Es sollte eine reine Reflexion sein, keinen Bericht, keine schwammige, sondern klar ausgeführte, besonders pointierte, interessante Reflexion, die auch für andere relevant sei.

Literaturverzeichnis

1. Сковорода Г. Басни харьковскія: у 2-х т. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 1. С. 107-133.
2. Böcker J. Reflexionen über das Fremdsprachenlernen im Tandem. Am Beispiel des Bochumer Tandem-Logbuchs. *Erfahrungen mit Sprachlern tandems: Beratung, Begleitung und Reflexion*: Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012. Freiburg: Pädag. Hochsch., 2013. S. 7-29.
3. Budde M. Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. (Deutsch als Zweitsprache – Fernstudieneinheit 2). Kassel: Kassel University Press, 2012. 193 S.
4. Chudak S. Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Zur Stellung und zu den Möglichkeiten der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen der Fremdsprachenlernenden im Kontext der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz. *Studia Germanica Posnaniensia XXXIII (33)*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013. S. 13-27.
5. Hager C. Selbstreflexion. URL: <https://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager-6-Selbstreflexion-DE.pdf> (Abgerufen am: 17.11.2020).
6. Helbig G., Götze L., Henrici G., Krumm H. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2008. 1715 S.

7. Kleppin K. Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potenzial bei Aufgaben. In: Bausch K.-R. u.a. (Hrsg.). *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr, 2005. S. 102-108.
8. Maslow A. H. Eine Theorie der menschlichen Motivation. *Psychologische Überprüfung* 50, 1943. S. 370-396.
9. Myczko K. Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? *Glottodidactica*. Poznań: Adam Mickiewicz University Press, 2015. XLII/2. S. 45-59.

ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Н. А. Глушковецька

THE USE OF CHAT GPT IN TEACHING WRITING AS A SECOND LANGUAGE

Writing is a fundamental skill of significant importance in communication, education, and societal influence. It is the process of conveying ideas, thoughts, and emotions through a spoken or written system. Writing serves as a critical tool for expressing and engaging with concepts, perspectives, and behaviors. Individuals may pursue writing to convey messages, compose essays, produce articles, draft emails, or create academic and professional papers, driven by diverse motivations.

Composing text in a second language presents significant challenges, as it necessitates not only proficiency in grammar and vocabulary but also the ability to organize ideas coherently, adopt suitable stylistic and tonal conventions, and engage readers effectively. The development and teaching of writing skills are inherently complex due to the multifaceted and expansive nature of the writing process. Representing the cognitive processes involved in writing is particularly difficult, as it relies heavily on students' imaginative capacity to connect ideas and process thoughts, ultimately producing a well-organized text with effective linguistic structure. As H. Douglas Brown and Heekyeong Lee highlight, writing is a multidimensional activity that encompasses various interconnected skills and cognitive processes [2, p. 426].

The writing process consists of several distinct stages, including planning, drafting, reviewing, editing, and publishing. The initial phase, planning, involves organizing ideas, generating concepts, and establishing the overall structure of the composition. This step serves as the foundation for the subsequent stages. Following the planning phase, writers enter the drafting stage, where they begin to translate their ideas into written form by constructing sentences and paragraphs, resulting in the creation of the initial draft. The reviewing stage entails a comprehensive assessment of the draft, focusing on

the coherence, clarity, and effectiveness of the text. During this phase, writers can incorporate feedback from teachers, peers, or other sources to refine their work and enhance its quality [1].

A wide variety of AI writing tools, such as Grammarly, Hemingway Editor, QuillBot, and others, are available to assist students in improving their grammar and punctuation skills. These tools employ advanced algorithms to detect errors in grammar, punctuation, and syntax, helping students refine their writing. Paid versions often offer additional features, such as suggestions to enhance clarity and style. ChatGPT can also serve as an invaluable tool for writing practice. With its ability to generate diverse texts, ChatGPT can model different types of writing, ranging from casual conversations to formal essays. Furthermore, interacting with ChatGPT in a conversational context provides students with an opportunity to practice and improve their ability to articulate thoughts in English.

Using ChatGPT for English writing practice can be an effective way to improve students' skills connected with sentence construction practice: to type in a word or a phrase and ask ChatGPT to use it in a sentence which will help to see how the word or phrase is used in context. It's also helpful in paragraph writing practice: write a paragraph on a particular topic and ask ChatGPT to continue it. This can give you a model of how to develop ideas and organize information in a paragraph. Chat serves as a valuable tool for enhancing essay writing skills. It can generate an essay on a specific topic. This can serve as a model for how to structure an essay, how to develop an argument, and how to write an introduction, body paragraphs that develop the argument and a conclusion that summarizes the main points. ChatGPT offers a reliable path to mastering new writing abilities giving feedback. It doesn't provide feedback in the traditional sense, you can use it to generate alternative ways of expressing your ideas. For example, you can write a sentence or a paragraph and then ask ChatGPT to rewrite it. This can provide you with different ways of expressing the same idea, which can enhance your writing skills.

Writing skills influence various dimensions of life, including academic, professional, civic, and personal domains. Regular practice of writing activities provides students with practical experience across different aspects of writing, such as sentence construction, paragraph development, and essay composition. Additionally, the instant feedback offered by tools like Chat GPT facilitates learning by identifying errors and presenting alternative ways to articulate ideas. Consistent effort and persistence remain fundamental to enhancing writing proficiency.

References

1. Amini Farda, Susanti Arik. Chat GPT: Enhancing Students' Writing Skills For EFL Students In Descriptive Text. URL:

<https://rsisinternational.org/journals/ijriss/articles/chat-gpt-enhancing-students-writing-skills-for-efl-students-in-descriptive-text/>
(дата звернення 8.12.2024).

2. Brown H. Douglas Lee Heekyeong. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New York: Pearson Education, Inc, 2015. 667 p.

О. М. Городиська

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Останнім часом в Україні зріс попит на викладання професійно-орієнтованої іноземної мови (мови за фахом). Це пояснюється тим, що в усьому світі зменшується кількість слухачів, які вивчають іноземну мову задля загальної, неділової та непрофесійної комунікації. Як освітяни, так і дорослі слухачі все частіше приходять до висновку про доцільність практичного викладання та вивчення іноземної мови. Тому, збільшення годин професійно-орієнтованої іноземної мови, тобто мови за фахом, є потребою часу.

Метою навчання іноземним мовам на немовних факультетах є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності, тобто формування у студентів іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції. Студентам – майбутнім фахівцям – необхідно набути іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати і розширювати свої знання і досвід [3, 319]. Важливу роль у цьому процесі відіграє мотивація вивчення іноземної мови, яка виражається в потребі організувати професійну комунікацію, у тому числі іноземною мовою. Однією з головних особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни є професійно-орієнтований характер, що має відображатися у цілях та змісті навчання.

Тому питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, є досить важливим. Як зазначає Г. В. Барабанова, у немовному ЗВО універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності, розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її

у висловлюванні студентів. Наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших засобів сприяє кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фахової інформації. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті [1]. Здобувачі освіти виявляють найбільшу зацікавленість, коли матеріал побудовано на основі обраної ними спеціальності, що стимулює вивчення іноземної мови, підвищуючи і розширюючи їхні професійні знання. У центрі навчального процесу знаходиться особистість студента, його потреби та можливості розвитку. Роль викладача при цьому полягає у створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, мотивації та стимулювання інтелектуального розвитку та креативності студентів. У процесі оволодіння соціокультурною компетенцією як складовою загальної іншомовної компетентності, необхідно виявити відмінності вживання іноземної мови в тій або іншій сфері діяльності (технічної чи гуманітарної) і покласти їх в основу професійно-орієнтованого навчання [4].

Поряд з цим одним із важливих питань щодо проблеми професійно спрямованої іншомовної підготовки фахівців залишається питання спеціалізації в мові, тематиці та змісті матеріалу в їх зв'язку з профілюючими дисциплінами. Як показує практика, існує необхідність раннього включення в курс предмета «Іноземна мова» матеріалу для читання, аудіювання та усного мовлення, безпосередньо пов'язаного з майбутньою спеціалізацією. У даному випадку такий підхід до викладання професійно спрямованої іноземної мови має значні переваги, оскільки процес вивчення іноземної мови наближається до навчання профілюючих предметів. Варто наголосити, що лексико-граматичний матеріал, необхідний для розвитку мовленнєвих умінь, повинен сприяти професійному самоствердженню студентів, надавати можливості самореалізації, озброювати їх знаннями та навичками для самостійного опрацювання іншомовних джерел. Викладач повинен уміло відбирати найбільш ефективні шляхи семантизації іншомовної лексики, керуючись загально-методичними принципами та критеріями щодо її відбору, а саме: професійної спрямованості; адекватності навчального матеріалу цілям навчання; частотності; практичної необхідності; тематичності [2]. Зазначені критерії відбору фахової лексики лежать у площині цілей і завдань методики професійно-орієнтованого навчання іноземної мови та формування лексичної компетенції. Наприклад, критерій професійної спрямованості відбору термінологічної лексики проявляється в тому, що кожна лексична одиниця розглядається з точки зору її подальшого використання в темах, які близькі до професійної діяльності майбутніх фахівців. Відібрані згідно цього критерію лексичні одиниці повинні надавати студентам можливість виконувати передбачені

програмними документами навчальні завдання (читати автентичні спеціальні тексти і проводити їх обговорення, готувати доповіді й виступати на студентських наукових конференціях тощо). Критерій адекватності навчального матеріалу передбачає відбір таких лексичних одиниць, які адекватні своєму призначенню щодо надання можливості студентам правильно висловити свою думку або аргументувати її, вживаючи саме той термін, який коректно передає думку і який точно позначає відповідне поняття. Керуючись критерієм частотності, слід пам'ятати про те, що відбір лексичних одиниць повинен відповідати не загальній частотності, а частотності для вирішення мовленнєвого завданням у конкретній ситуації. Критерії практичної необхідності та тематичності є важливими для задоволення прагматичних потреб студентів та здійснення міжпредметних зв'язків. Зважаючи на те, що малокомпонентність занять є загальною тенденцією професійно-орієнтованого вивчення іноземної мови, актуального значення набуває методика оволодіння алгоритмом дій із лексико-граматичним матеріалом з опорою на автентичний текст із певного фаху, озброєння студентів прийомами самостійного отримання знань, оволодіння вміннями та навичками іншомовного спілкування, відбору усних і письмових видів роботи тощо.

При здійсненні професійно-орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови найбільш ефективними є тренувальні вправи на закріплення лексики, що мають комунікативну спрямованість, та відповідають як рівню знань студентів, так і їх практичним потребам. Наприклад, здобувачі освіти мають оволодіти вміннями складання резюме профільно-орієнтованого тексту чи науково-популярної статті, написання реферату чи виступ на конференцію з обраної спеціальності, а в подальшому опанувати вміннями обґрунтувати власні наукові дослідження з використанням традиційних та інтерактивних фахових джерел тощо. Тому актуальними залишаються положення щодо автентичних іншомовних текстів, які є не лише цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, що доповнює отримані студентами під час вивчених спеціальних дисциплін знання, а й можуть слугувати зразком при виконанні власних творчих завдань.

Метою навчання іноземної мови здобувачів освіти немовних спеціальностей є формування спеціалізованої компетенції у сферах професійного та ситуативного спілкування, оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Практика й досвід викладання іноземної мови у ЗВО показують, що методики, спрямовані на професійно-орієнтовану діяльність студента, збільшують мотивацію студентів до вивчення іноземної мови і сприяють підвищенню рівня їх професійної іншомовної компетентності.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. Київ, 2005. 101 с.
2. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Іноземні мови*. 2007. Вип. 2. С. 30–34.
3. Коваль Л.М. Формування у студентів немовних вищих навчальних закладів англомовної професійно орієнтованої мовної компетенції. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. Вип. 20(4). С. 318–321.
4. Тарнопольський О.Б., Корнєва З.М. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна*. 2011. Вип. 18. С. 231–239.

Alina Kruk

COMMUNICATION FLOW CHARTS IN TEACHING ESP

There are many innovative technologies that contribute to the effective ESP teaching. Foreign language communicative competence plays an important role in the life of every person and is current now. According to Olena Nikitchenko and Olha Tarasova, this is the level of interpersonal interaction experience that a person needs in order to function successfully in society, taking into account one's own abilities and social status [1, p. 5].

There are many interactive methods of teaching English for specific purposes, which include the use of role-playing, discussions, project work and help students to be actively involved in the professionally oriented learning process. Information and communication technologies, which involve the use of computers, tablets and other gadgets are also used to access educational materials and interactive exercises. In general, multimedia means are aimed at the use of video, audio, animations and flow charts to improve the perception and memorization of educational material. The effectiveness of their use envisaged such scientists as G. Bassham [2], W. Irwin [2], E. Kováčiková [4], J. Moon [5], H. Nardone [2], O. Nikitchenko [1], O. Tarasova [1], J.M. Wallace [2] and many others.

Considering the diagramming as “quick and easy way to analyze relatively short arguments” [2, p. 164], Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone and James M. Wallace consider the effectiveness of using diagramming method works for the development of critical thinking, accompanied by creating “a kind of flowchart that indicates relationships of argumentative support” [2, p. 165].

Jennifer Moon mentions the effectiveness of using the self-assessment charts [5, p. 45] and flipchart papers/sheets [5, p. 178–208], which can also be appropriate, beneficial, advantageous and

expedient means for learning a foreign language. A.B. Chaudhuri aptly describes the use of pictorial representation that is called a flowchart. The author notes that “formally speaking, a flowchart is a diagrammatic representation of the steps of an algorithm. In a flowchart, boxes of different shapes are used to denote different types of operations” [3, p. 2]. Since the main goal of studying a professionally-oriented English course, according to Elena Kováčiková, is “to acquire professional vocabulary” [4, p. 28], the use of flowcharts and mind mapping is quite important here. These technologies make the process of learning English more interesting and effective, promoting perfect progress in communicative skills.

There are many approaches and methods that can be useful and practicable in learning a foreign language. Communicative exercises with the use of flowcharts are an important and useful tool for qualitative learning and teaching ESP. After all, such methods contribute not only to the improvement of language skills, but also to the development of students’ professional competence.

References

1. Нікітченко О.С., Тарасова О.А. Формування навичок критичного мислення на уроках іноземної мови: навчально-практичний посібник. Харків: “Друкарня Мадрид”, 2017. 104 с.
2. Bassham G. Critical thinking. A student’s introduction / Gregory Bassham, William Irwin, Henry Nardone, James M. Wallace. N.Y.: McGraw-Hill, 2011. 490 p.
3. Chaudhuri A. B. Flowchart and Algorithm Basics: The Art of Programming. Dulles, USA: Mercury Learning and Information, 2020. 185 p.
4. Kováčiková E. English for Specific Purposes in Higher Education through Content and Language Integrated Learning. UK, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. 117 p.
5. Moon J. Critical Thinking. An exploration of theory and practice. London, N.Y.: Routledge, Taylor and Francis Group, 2008. 237 p.

А. О. Трофименко

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ АВТОМАТИЗМІВ, НАВИЧОК ТА ВМІНЬ ЯК ОСНОВНІ ЦІЛЬОВІ НАСТАНОВИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ESP

Автоматизми є складовими навичок, і кожна навичка, по суті, є комплексом взаємопов’язаних автоматизмів. Саме формування мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь становить основні цільові настанови навчального процесу з іноземних мов, на відміну від навчального процесу з переважної більшості інших дисциплін, де головним є надання комплексу певних знань. Коли

йдеться про те, що в курсі іноземної мови навчають автоматизмів, навичок та вмінь, а в курсах переважної більшості інших дисциплін – знань, мається на увазі лише те, що в цих курсах оволодіння знаннями домінує як цільова настанова, а в курсі іноземної мови знання (мовні знання) не є метою навчального процесу, а лише його засобом, який використовується для полегшення формування іншомовних мовленнєвих автоматизмів, навичок та вмінь. Коли йдеться про засвоєння знань, без такого повного усвідомленого розуміння жодного повноцінного їх засвоєння просто не може бути. Коли ж йдеться, наприклад, про розвиток автоматизмів і навичок правильного, згідно з нормами системи мови, мовного оформлення мовлення, то чим менше задіяна свідомість у процесі формування таких автоматизмів і навичок (наприклад, коли вони формуються здебільшого підсвідомо в процесі мовленнєвої практики), тим краще для кінцевого результату і, тим легше і швидше він досягається [1; 2]. Аналогічною є ситуація із загальнодидактичним принципом науковості. Суто методичне трактування категорії майбутності в англійській мові через використання так званої педагогічної граматики, на відміну від строго наукової інтерпретації цього поняття, яке є у лінгвістиці.

Автоматизми, навички та вміння мовлення потрібно не усконалювати, їх необхідно формувати «з нуля», оскільки їх ще просто не існує. А це створює зовсім інші умови навчання, зокрема такі, у яких нерідко раціональним є запобігання усвідомлення того, що стосується автоматизмів, навичок та вмінь, які розвиваються і можуть формуватися на підсвідомому рівні у процесі мовленнєвої практики. У курсі ж рідної мови все навчання проходить тільки через усвідомлення, наприклад, через аналіз мовних правил і тренування мовного матеріалу на їх основі. Це робить курси рідної та іноземної мов принципово різними.

Навчати ESP – це не тільки навчати спілкуватися, використовуючи в комунікації іншомовну лексику, граматику та фонетику через актуалізацію сформованих автоматизмів, навичок та вмінь. Спілкування тією чи іншою мовою передбачає певну специфіку комунікативної поведінки, яка реалізується через певні стандарти такої поведінки, які виникають протягом історичного розвитку в кожній соціокультурній мовній спільноті та відрізняються від аналогічних стандартів у інших соціокультурних мовних спільнотах [3].

Таким чином, мовленнєва комунікація є не тільки мовно, але й національно-культурно обумовленою як у своєму вербальному, так і у невербальному аспекті. Носії мови, як відомо, значно меншою мірою схильні вибачати неносію помилки в тому, що стосується культурних норм спілкування, на відміну від мовних помилок, до яких вони зазвичай ставляться поблажливо. Саме тому, що ці норми є «ядром» мовної особистості, їх порушення

нелегко вибачається іноземцеві, оскільки таке порушення стосується глибинних та найбільш чутливих структур мовної особистості носія мови. У сучасній педагогіці активно відбувається зміна ідеалу освіти, перехід від освітньої парадигми до культуротворчої. Нове соціальне замовлення сучасного суспільства вимагає не тільки навчати ESP як засобом спілкування, а й формувати багатомовну особистість, яка поєднує у собі цінності рідної та іноземної культур і готова до міжкультурного спілкування.

Динаміка розвитку міжкультурних контактів, осмислення масштабів активного та потенційного простору спілкування особистостей на межі культур спонукає до переорієнтації простору навчання.

Список використаних джерел

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іноземної мови в освітній діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: ІНКОС, 2006. 248 с.
2. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.
3. Тарнопольський О.Б., Складенко Н.К. Lifestyle communicative behavioral patterns in the USA: 2-ге вид., виправ. і доп. Київ: ІНКОС, 2003. 208 с.
4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

І. А. Федькова

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПОТРЕБ

В умовах сучасного суспільства знання іноземної мови є невід'ємною складовою професійної компетенції фахівця. Це особливо актуально в контексті глобалізації та розширення міжнародної співпраці у різних галузях, де здатність ефективно спілкуватися іноземною мовою визначає конкурентоздатність спеціаліста на ринку праці.

Серед сучасних методів викладання іноземної мови особливе місце займає проблемно-орієнтоване навчання (ПОН). Цей підхід спрямований на формування мовленнєвих професійних навичок через вирішення практичних завдань, які максимально наближені до реальних умов професійної діяльності. Використання ПОН дозволяє інтегрувати вивчення іноземної мови зі здобуттям фахових компетенцій, стимулюючи здобувачів вищої освіти до активної роботи, критичного мислення та самостійного пошуку інформації.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю адаптації методики викладання іноземної мови (за професійним спрямуванням) до сучасних вимог професійного середовища. У статті розглянуто сутність проблемно-орієнтованого навчання, його переваги та етапи реалізації у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням), а також приклади завдань, які сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

ПОН – це інноваційний підхід до навчання, який передбачає організацію освітнього процесу через вирішення реальних або змодельованих проблем. Основною метою є формування практичних навичок і критичного мислення у здобувачів вищої освіти, орієнтованого на їхню професійну діяльність. «Проблемно-орієнтоване навчання сприяє інтегруванню навчального процесу з науковою діяльністю, з проблемами реальної дійсності та з життєвим досвідом тих, хто навчається. Застосування ПОН на заняттях з іноземної мови у вищих навчальних закладах дозволяє виявити рівень знань та здібностей студентів, краще зрозуміти їх психологію. Під час проблемно-орієнтованого навчання у студентів з'являється можливість самореалізації і розвитку навичок командної роботи» [1, с. 167].

Крім того, ПОН розвиває навички міжкультурної комунікації через вирішення ситуацій, що моделюють реальне професійне середовище, а також підвищує мотивацію здобувачів, оскільки вони працюють над актуальними завданнями, пов'язаними з їхньою професією. Наприклад, здобувачам вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Історія) викладач може запропонувати підготувати аналітичний звіт про причини та наслідки певної історичної події (наприклад, Версальський договір) для міжнародного колоквиуму англійською мовою. Студенти діляться на невеликі групи, де кожен учасник обирає певну роль: дослідник, аналітик, спікер, редактор тощо. Групи аналізують історичні джерела, працюють з автентичними англійськими текстами та хроніками, архівними документами, онлайн-базами даних (наприклад, JSTOR), визначають ключові події, учасників, причини та наслідки. Група готує хронологічний аналіз подій, їхній вплив на сучасність, інтегруючи професійну термінологію та міжкультурний контекст, після чого презентує свої висновки іноземною мовою. Викладач разом зі здобувачами аналізує роботи кожної групи, обговорює досягнення та помилки, відбувається оцінювання мовної точності, відповідності професійній сфері та логіки аргументів. Такі етапи дозволяють інтегрувати вивчення іноземної мови з фаховими знаннями, розвивати комунікативні навички, аналітичне мислення, вміння працювати у команді та здатність до міжкультурної взаємодії, що є ключовим для професії історика.

В умовах змішаного та дистанційного навчання у межах ПОН досить релевантним є використання інтернетних джерел та

подкастів, що «забезпечує насамперед розвиток аудитивних умінь на основі цікавих за змістом автентичних матеріалів та вирішує інші методичні завдання на практичному занятті з іноземної мови» [2].

Отже, проблемно-орієнтоване навчання є дієвим інструментом у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням). Воно дозволяє не лише покращити мовну компетентність, а й підготувати здобувачів вищої освіти до реальних викликів їхньої професійної діяльності. ПОН сприяє розвитку soft skills – роботі в команді, публічних виступів, прийняття рішень тощо, що високо цінується на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Дмітренко Н., Доля І. Застосування проблемно-орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 46. С. 166-170.
2. Щеголева Т.А. Актуальні проблеми викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» в умовах воєнного стану. *Академічні візії*. 2023. № 17. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/392>

ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

Н. І. Дворніцька

ЕЛЕМЕНТИ КОМПАРАТИВНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Очевидно, що система мови, її структура в даний час є результатом всієї попередньої історії, особливостей розвитку даної лінгвосистеми.

Саме тому надзвичайно актуальним для сучасного мовознавства є вирішення проблем історичної мовної динаміки, що дозволяє виявити закономірності розвитку мови в цілому, причини та наслідки основоположних та окремих процесів і явищ в мовній системі. Це, безперечно, робить процес викладання іноземних мов більш цікавим і детермінованим.

Науковий авторитет Ф. де Сосюра не дозволяв ставити під сумнів висунуту свого часу ученим тезу про те, що мовні зміни в діяхронії носять одиничний та випадковий характер і, відповідно, мова як система може досліджуватись лише в сфері синхронії. Суперечливість даного ствердження стала очевидною після представленої видатним лінгвістом І.О. Бодуеном де Куртене концепції динамічного підходу до системного вивчення мов.

В сучасному мовознавстві все більш актуальною стає ідея поєднання синхронного та діяхронного методів вивчення та викладання мов, зокрема іноземних, оскільки дозволяє не тільки фіксувати та описувати мовні явища, але й пояснювати їх, виявляючи причини, закономірності та тенденції еволюції мовних систем.

Оскільки діяхронія передбачає дослідження закономірностей розвитку мови, що ґрунтується на порівнянні синхронних зрізів не тільки однієї, але й кількох лінгвосистем в історичному аспекті, видається цілком очевидною доречність використання компаративного методу під час різноаспектних лінгвістичних досліджень та в процесі вивчення іноземних мов. Абсолютно очевидно, що саме порівняння мовних фактів (особливо генетично споріднених лінгвосистем) значно полегшує вивчення та викладання іноземних мов. Історичний аспект співставлення, порівняльне спосте-

реження над елементами генетично споріднених мов, зокрема, слов'янських, дозволяє зрозуміти особливості їх формування, розвитку, функціонування, поглиблює процес аналізу, робить його науково обґрунтованим, цікавим.

Порівняльно-історичне мовознавство йде шляхом дослідження окремих індоєвропейських мов, мовних груп, акцентуючи увагу на критеріях генетичного зв'язку, проблемі походження мовних систем, первинних елементів давньої морфемної структури, специфічності формування структурно-системних рівнів та лексичного складу.

Під час проведення порівняльно-історичних досліджень і надання відповідних коментарів слід дотримуватись певних принципів, критеріїв, серед яких найбільш вагомими є фонетико-словотворчий, семантичний, хронологічний.

Фонетико-словотворчий критерій відіграє важливу роль, оскільки аналіз словотворчої структури слова (з урахуванням системних фонетичних трансформацій) і, відповідно, історичний коментар до морфонологічних явищ дозволяє не тільки розкрити етимологічні глибини слова, але й пояснити особливості орфографії, орфоепії, граматичних трансформацій в похідних основах, дериваційних афіксах, флексіях тощо.

Наприклад, історичний коментар, безперечно, полегшить сприйняття деяких складних тем при вивченні польської мови.

Зокрема, це фонетичні процеси, що стосуються утворення та вимови шиплячих приголосних, фонем, що позначаються так званими «двознаками», «крескованих» фонетичних одиниць, історії назальних голосних, їх еволюції тощо. Історичний коментар полегшить і вивчення складної теми фонетичної диференціації флексій в іменних частинах мови та в дієслові.

Семантичний аспект порівняльно-історичного аналізу буде надзвичайно актуальним при вивченні процесів спрощення морфемної структури, трансформації дериваційних елементів та коренів, аналізі явищ омонімії, паронімії, енантіосемії, змін в лексичному значенні окремих одиниць польської мови тощо.

Доречним буде використання й хронологічного критерію порівняльно-історичного підходу до вивчення окремих мовних явищ. Дослідник, що проводить аналіз з точки зору порівняльно-історичного методу, повинен орієнтуватись в глобальних суспільно-історичних змінах, в складних процесах матеріального, духовного, релігійного взаємовпливу різних етнічно-культурних одиниць, вербальних уособленнях матеріальної та духовної культури.

Хронологічний критерій бере до уваги перш за все культурно-соціальний аспект дослідження історії слів, граматичної парадигматики, синтаксичних особливостей тощо.

Зокрема, вивчення особливостей функціонування категорії роду в польській мові, безперечно, буде більш глибоким і цікавим

за умови застосування хронологічного принципу, що враховує і коментує культурно-соціальні, екстралінгвістичні чинники. Доречним буде проаналізувати в якості подібного чинника таке екстралінгвістичне явище як патріархат (букв. – «влада батька»; д.-грец. πατήρ – «батько» та ἀρχή – «влада»). Переважна більшість мовознавців переконана, що саме патріархат як форма соціальної організації, за якої чоловік є основним носієм політичної влади та морального авторитету, є причиною поділу іменникових форм у множині на дві групи: *męsko-osobowa forma* і *żeńsko-rzeczowa* або *niemęskoosobowa* з відповідними змінами дієслівних флексій і сполучуваних займенників.

Саме хронологічний критерій порівняльно-історичного вивчення мови дає аналіз соціальних структур, відношень та практик, що мають вирішальний вплив на еволюцію лінгвосистеми.

Очевидно, що застосування компаративного методу зі специфічним використанням його основних принципів та критеріїв робить викладання іноземної, зокрема польської мови, більш глибоким, детермінованим та цікавим і відкриває широке поле майбутніх лінгвістичних розвідок.

Список використаних джерел

1. Булаховський Л.А. Вступ до порівняльної граматики слов'янських мов. Харків, 1927. 564 с.
2. Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні; [А.Й. Багмут, В.Т. Коломієць, А.П. Критенко та ін.]; за ред. О.С. Мельничука. Київ: Наук. думка, 1966. 594 с.
3. Dalewska-Greń H. Języki słowiańskie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 666 s.
4. Klemensiewicz Z. Historia języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002. 830 s.
5. Rospond S. Gramatyka historyczna języka polskiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1971. 224 s.

Wiktoria Rynda

O ZWROTACH JĘZYKOWYCH W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Rozwijanie kompetencji interkulturowej jest bardzo istotne w nauce języka polskiego jako obcego. Nie musi oznaczać rezygnacji w realizacji celów językowych na lekcji, a nawet jest nieodłącznym składnikiem lekcji. Ten artykuł dotyczy różnic kulturowych, które pojawiają się w trakcie nauki języka polskiego jako obcego. Nie musi oznaczać rezygnacji z realizacji celów językowych na lekcji.

Jak zauważa Władysław Miodunka «...inny zakres wiedzy socjokulturowej będzie potrzebny wszystkim, inny przedstawicielom kontynentów o europejskim rodowodzie (np. Amerykanom), a jeszcze inny przedstawicielom Dalekiego Wschodu. W istocie uczący się językapolskiego oczekują od nas kontrastywnego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury» [2, s. 105].

Krystyna Michułka zauważa, że sposób, w jaki zwracamy się do innych osób obwarowany jest konwencjami panującymi w obrębie każdej kultury. Obowiązujące w ramach jednej kultury formy rutynowe nie muszą występować w innych, a bezpośrednie tłumaczenie ich na język prowadzi do nieporozumień komunikacyjnych [1, s.112]. Konwencje grzecznościowe stanowią źródło nieporozumień międzykulturowych. Do osób starszych od siebie należy zwracać się w drugiej osobie liczby mnogiej – Wy. Dlatego też uczniom trudno przestawić się na stosowanie trzeciej osoby liczby pojedynczej – pan/pani. Ponadto w szkołach i uczelniach w Polsce do nauczycieli i wykładowców uczniowie i studenci zwracają się per Panie/ Doktorze lub / panie profesorze / pani profesor w zależności (lub nie) od stopnia naukowego. Wynika to z konwencji grzecznościowej i szacunku, które na Wschodzie wyrażane są w inny sposób. Uczniowie spontanicznie zwracają się do nauczycieli używając ich imienia. Uczniowie muszą zapoznać się z tymi konwencjami, żeby nie popełniać faux pas w sytuacjach oficjalnych.

Zwroty grzecznościowe pełnią kluczową rolę w wyrażaniu szacunku oraz określeniu hierarchii społecznej. Użycie form grzecznościowych odzwierciedla relacje między rozmówcami, ich status społeczny, wiek i t.p... W obu kulturach zwroty grzecznościowe pełnią funkcję symboliczną, podkreślając wagę relacji międzyludzkich. W Polsce takie formy jak „dziękuję”, czy „proszę” są nieodłącznym elementem codziennej rozmowy, podczas gdy w Ukrainie szczególnie ważne jest użycie wyrażen takich jak *«неперпрошую, прошу вибачення, дякую»*.

Zwroty grzecznościowe pełnią funkcję wyrażania szacunku, uprzejmości i empatii wobec rozmówcy. Stanowią one ważny element komunikacji, pozwalając budować pozytywne relacje i podkreślać zasady savoir – vivre. Ich historia sięga wieków, a wiele z nich ewoluowało w miarę zmian społecznych, kulturowych i językowych.

Zasady komunikacji grzecznościowej dotyczą także internetu. Współcześnie internet jest ważnym elementem życia codziennego, stał się bowiem narzędziem komunikacji językowej o bardzo szerokich możliwościach. Cechą charakterystyczną komunikacji internetowej to przede wszystkim: dialogowość, spontaniczność, sytuacyjność, multimedialność. W języku internecie używa się języka pisanego, często jednak pismo spełnia tu takie same funkcje, jak mowa w codziennej komunikacji i w rezultacie dochodzi do wymieszania się

cech pisanego, często pismo sprawi takie same funkcje, jak mowa w komunikacji i w rezultacie dochodzi do wymieszania się cech języka mówionego i pisanego. W korespondencji elektronicznej bardzo często aprobuję się słownictwo potoczne i pewną swobodą zapisu, co nie zawsze jest dopuszczalne, gdyż należy uwzględniać stopień oficjalności wypowiedzi. Większość cech wypowiedzi internetowych wynika z wieku jego użytkowników, a zdecydowana większość to ludzie młodzi. Dlatego spostrzega się dominację języka spontanicznego, a także dużą skłonność internautów do zabaw słownych. Istotnym elementem komunikacji internetowej, z którym najprawdopodobniej każdy użytkownik internetu się spotyka, jest tzw. netykieta. Netykieta, czyli etykieta sieciowa, to „zbiór zasad właściwego zachowania się podczas korzystania z sieci komputerowej (zwłaszcza Internetu) do celów komunikacyjnych. Obowiązuje ona wszystkich użytkowników, a je przestrzeganie znacznie ułatwia korzystanie z różnych usług w sieci” [2, s. 111].

W Polsce korzystanie z poczty elektronicznej deklaruje 98,2% internautów. Netykieta – od angielskiego słowa „net” – etymologicznie oznacza „etykieta sieciową”. Netykieta powstała spontanicznie w odpowiedzi na potrzebę uregulowania zasad komunikacji internetowej, dlatego też nie jest ściśle skodyfikowana. Z uwagi na wielogatunkowość i wielojęzyczność Internetu do tej pory nie ustaono standardów regulujących zasady tworzenia netykiety, chociaż w czasach dzisiejszych podejmuje się próbę uregulowania zasad pisania w Internecie. Należy zauważyć, że istnieją też warianty netykiety typowe dla różnych kanałów komunikacyjnych Internetu (grup dyskusyjnych, korespondencji elektronicznej, komunikatorów, blogów itp.). Netykieta, podobnie jak tradycyjna etykieta, ma służyć temu, aby „innym żyło się i pracowało się przyjemnie, a współpraca i komunikacja przebiegały sprawnie i bez zgrzytów”. Naruszenie zasad netykiety może powodować różne konsekwencje, takie jak: napomnienie, wyśmianie, a w skrajnym wypadku nawet odcięcie od możliwości korzystania z określonej usługi internetowej. Jychak wynika z powyższych rozważań, zasady internetowej grzeczności nie są czymś odmiennym od zasad grzeczności w ogóle i myślimy, że można sprowadzić je do następującej początkowej tezy: grzeczność są to takie zachowania językowe, których piszącemu w konkretnych sytuacjach pisania nie wypada nie użyć. Inaczej mówiąc, netykieta jest to zespół zachowań pożądaných od użytkowników internetu, a sieciowy *savoir-vivre* sprowadzić można do jednego hasła: „pomyśl, zanim napiszesz lub powiesz”.

Список використаних джерел

1. Mihułka, K. (2012) Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka polskiego. Warszawa: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 106-117.
2. Miodunka, W. T. (red.) (2009) Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Kraków: Universitas.

3. Gębał, P. E. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
4. Norwa Agnieszka *Formuły grzecznościowe w korespondencji elektronicznej studentów do pracowników uniwersytetu*. URL: https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2757/Norwa_MKKS_Formu%C5%82y_grzeczno%C5%9Bciowe.pdf?sequence=1
5. Zarycki T. Wybrane kategorie analizy dyskursu w badaniu tożsamości peryferyjnej. W: *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, red. A. Horolets, Toruń 2008, s. 257; M. Kita, *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice 2005, s. 288–289

Н. О. Стахнюк

AKTYWNE PODEJŚCIE DO KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH UCZNIÓW NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Podjęcie działania (ang. action-oriented approach, укр. *діяльнісний підхід*) to metodologia nauczania języków obcych, która postrzega uczących się jako uczestników życia społecznego, zdolnych do realizowania różnorodnych zadań językowych w kontekście realnego świata. W tym podejściu nauka języka nie ogranicza się do opanowania struktur gramatycznych czy słownictwa, ale kładzie nacisk na działanie w języku w sposób funkcjonalny i praktyczny.

Nauczanie języka jest również obszarem, w którym trudno jest ocenić sukces. Patrząc na strukturę i formaty użycia języka, których używają, możemy sklasyfikować uczniów jako odpowiednich lub nieodpowiednich użytkowników języka. Rzeczywiście, język ma cechy kulturowe, społeczne i językowe oprócz umiejętności odbioru i produkcji. W starym programie nauczania języków, w którym stosowano podejście oparte wyłącznie na umiejętnościach odbioru, później w podejściu opartym na umiejętnościach produkcji, wyniki były całkiem udane, ale dziś to podejście nie spełnia obecnych potrzeb.

Potrzeby ludzi na Ziemi nieustannie zmieniają profil użytkownika języka. Jeśli weźmiemy pod uwagę czas między tłumaczeniem ksiąg religijnych a użyciem języka w celach wojskowych oraz między podejściem komunikacyjnym a podejściem zorientowanym na działanie, najważniejszą rzeczą, którą należy wziąć pod uwagę, jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju osoby uczące się języka są potrzebne. W tym momencie zauważa się potrzeba szeregu relacji międzyludzkich, w ramach których ludzie mogą swobodnie podróżować po krajach, prowadzić handel i korzystać z usług edukacyjnych w ramach współpracy. Dlatego też od osób posługujących się językiem oczekuje się, że będą miały umiejętności społeczne, pragmatyczne i językowe oprócz umiejętności komunikacyjnych.

Uważa się, że różnice kulturowe mogą być tolerowane, różnice w nauczaniu języków mogą tworzyć bogactwo i mogą być uważane za wspólne uniwersalne wartości. W tym kontekście, podejście zorientowane na działanie przyjęte przez Unię Europejską powinno być przyjęte w pierwszej kolejności przez nauczycieli języka, a niezbędne programy powinny być przygotowane w celu podniesienia poziomu użytkowników języka z tymi nabytkami.

W tym podejściu, w którym wiedza i umiejętności są ze sobą połączone, uczącego się nie można już nazwać tylko konstruktorem wiedzy, ale można go również nazwać tym, kto potrafi łączyć nowe informacje z istniejącymi i może przenieść nabytą wiedzę do przyszłego procesu uczenia się. Nauczyciele są animatorami i przewodnikami, którzy kierują procesem uczenia się, kształtują potrzeby, odgrywają aktywną rolę wraz z uczącymi się w procesie uczenia się, a ich zadaniem jest ułatwianie nabywania rzeczywistych lub zbliżonych do rzeczywistych środowisk uczenia się w celu nabycia umiejętności językowych [1].

Do kluczowych cechy podejścia działaniowego należy użytkowanie języka w kontekście zadań. Język traktowany jest jako narzędzie do realizowania zadań związanych z codziennym życiem, pracą czy edukacją. Zadania te mogą obejmować np. napisanie e-maila, zamówienie jedzenia w restauracji, czy przeprowadzenie prezentacji. „Podejście zadaniowe opiera się na przekonaniu, że uczniowie uczą się najskuteczniej wtedy, kiedy używają języka do zrozumienia lub wyrażania treści (a nie np. do mechanicznego powtarzania po nauczycielu czy uzupełniania luk w zdaniach). Oznacza to ważną rolę zadań, których wykonanie wymaga odwołania się do własnych zasobów językowych po to, aby odebrać lub przekazać jakąś treść, np. napisać komentarz w mediach społecznościowych, posłuchać podcastu, wypełnić formularz, umówić się na kawę itd. To przykłady sytuacji, kiedy uczący się muszą używać języka, koncentrując się przede wszystkim na treści, a nie na formie. Nauczyciel reaguje na problemy z formą językową zazwyczaj dopiero wtedy, kiedy te się pojawiają, a nie uprzedza ich, stosując np. nauczanie wstępne gramatyki (choć w niektórych wersjach podejścia zadaniowego [2].

Bardzo ważne są w tym podejściu autentyczne sytuacje komunikacyjne. Ćwiczenia oparte są na sytuacjach z życia codziennego, co zwiększa motywację i praktyczną przydatność nauki języka. Nacisk kładziony jest na komunikację i wymianę informacji.

Uczniowie są postrzegani jako osoby działające w konkretnym środowisku społecznym. Są zachęceni do wykorzystania języka w sposób kreatywny, aby osiągnąć swoje cele komunikacyjne.

Różne aspekty językowe (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie) są ze sobą powiązane, co odzwierciedla sposób, w jaki używamy języka w rzeczywistości. Podejście zadaniowe nie narzuca żadnych struktur językowych, których uczący się mieliby użyć, wykonując zadanie. Nie

wykorzystuje się żadnego programu nauczania opartego na strukturach leksykalno-gramatycznych i nie wybiera się żadnych form językowych jako celu nauczania na danej lekcji. Program nauczania opiera się na potrzebach uczących się, a nie na narzuconym z góry słownictwie czy gramatyce. „Podstawą każdej lekcji jest wykonywanie zadań. Język stosowany w trakcie lekcji nie jest w żaden sposób upraszczany, nawet na początkowych etapach nauki. Stopniowana jest bowiem trudność zadań, a nie trudność języka. Uczniowie poznają język, używając go, a użycie oznacza wykonywanie zadań. Sukces w nauce jest zatem mierzony nie przyswojeniem konkretnych struktur językowych, ale umiejętnością wykonania zadania” [4].

Podjęcie działania odnosi się do rozwijania kompetencji nie tylko językowych, ale także takich jak: współpraca, rozwiązywanie problemów, kreatywność czy kompetencje interkulturowe.

Podjęcie działania jest ściśle związane z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), który wprowadza koncepcję użytkownika języka jako osoby realizującej zadania w określonym kontekście społecznym i kulturowym. W ESOKJ zadania są definiowane jako działania mające jasno określony cel, w których użytkownik języka musi wykorzystać swoje umiejętności językowe.

W praktyce podjęcie działania może polegać na wykonywaniu przez uczniów projektów grupowych: uczniowie przygotowują i prezentują plan podróży w języku obcym, uwzględniając budżet, atrakcje turystyczne i lokalne zwyczaje. Inny rodzaj zadań to ćwiczenia symulacyjne, kiedy uczniowie odgrywają scenkę w dziekanacie, gdzie jeden z nich ubiega się o zaświadczenie, a drugi odgrywa rolę urzędnika. Warto pamiętać o wprowadzaniu prawdziwych zadań: pisanie e-maila z pytaniem o szczegóły oferty lub rezerwację w hotelu.

Podjęcie działania cieszy się rosnącą popularnością, ponieważ uczy nie tylko języka, ale również praktycznego zastosowania umiejętności w rzeczywistych sytuacjach, co czyni proces nauki bardziej efektywnym i angażującym.

Список використаних джерел

1. Delibaş M., Günday R. Action-Oriented Approach. In *Foreign Language Teaching. Participatory Educational Research (PER)*, Special Issue 2016-IV; November P. 144-153.
2. Ellis R. Reflections on task-based language teaching. Bristol: Multilingual Matters. 2018, 320 s.
3. Janowska I. Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym. *Języki Obce w Szkole*, 2016, nr 1, s. 32-38.
4. Tomasz Róg Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. *Języki Obce w Szkole*, 2021, nr 4, s. 97-109.
5. Swan M. Applied linguistics: A consumer's view. *Language Teaching*, 2018, nr 51(2), s. 246-261.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

І. Ю. Голубішко

РІЗНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ЗВО

У системі навчання зарубіжної літератури в компаративному аспекті велике значення має організація гурткової роботи. На факультеті вже багато років існує гурток «Проблеми міжвидової компаративістики» (Керівник Голубішко І.Ю.), тематика якого тісно пов'язана з порівняльним напрямом у вивченні зарубіжної літератури. Кожного року теми доповідей оновлюються (крім випадків, коли студенти продовжують займатися іншими аспектами теми, тоді вона уточнюється). Отже, члени гуртка мають можливість обмірковувати проблематику теми і запропонувати своє бачення її розкриття.

Гурткова робота, і цю думку поділяють майже всі методисти [2, 3], будується з урахуванням основних загально дидактичних принципів:

– на кожному гуртковому занятті у нерозривній єдності реалізуються освітні й виховні завдання; серед них:

а) поглиблення, розширення знань, здобутих під час навчальних занять;

б) розвиток логічного і критичного мислення, мовного чуття;

в) удосконалення володіння рідною та іноземною мовами;

г) розвиток творчих здібностей студентів;

г) підвищення загальнокультурного рівня розвитку здобувачів освіти.

– усі відомості розглядаються і з'ясовуються відповідно до результатів сучасних досліджень, чим забезпечується принцип науковості;

– явища і факти, що аналізуються в процесі поза аудиторної роботи, мають відповідати віковим можливостям здобувачів освіти, адже принцип доступності тісно пов'язаний з принципом усвідомлення знань; крім того, важлива зацікавленість гуртківців у

тому, що відбувається на заняттях. Інтерес і зацікавленість є рушійною силою організації роботи гуртка, формування групи студентів. Це викликано досить швидкою реалізацією особистого задуму гуртківців, динамічним досягненням кінцевого результату. Засідання гуртка передбачають відкритіший, ніж під час навчального заняття, характер спілкування (міжособистісного, пізнавального, художнього, творчого), а також допускається більш неформальний характер спілкування студентів і викладача;

– гурткова робота враховує вимоги розвиваючого навчання: формуються навички спостереження й аналізу явищ і фактів, уміння самостійно працювати з доступною літературою.

Деякою мірою гурток перетворюється на експериментальну лабораторію [1] викладача зарубіжної літератури і порівняльного літературознавства, де створюються ситуації спілкування з мистецтвом: спільна робота студентів та викладача з картинами, ілюстраціями до творів тощо; підготовка матеріалу про особистість художника, його творчий шлях, з'ясування, чому саме цей літературний твір зацікавив майстра; підготовка до прослуховування музичних творів з використанням наявної аудіоапаратури; крім того, хтось з гуртківців готує інформацію щодо творчої біографії композитора, історії створення саме цього твору; перегляд уривків з кіно-, теле- та відеофільмів, які інколи не ілюструють твір, але містять цікавий для студентів додатковий матеріал.

Центральною подією кожного заняття гуртка є доповідь студента за обраною темою. Її тривалість може коливатися від 20 до 30 хвилин. Далі обов'язково відбувається обговорення почутого, учасники пропонують різноманітні варіанти розкриття теми або деяких її аспектів.

Цього навчального року у складі гуртка 11 осіб: четверо магістрів першого і другого року навчання, решта – студенти першокурсники. Особливу зацікавленість викликали доповіді «Стан вивчення проблеми екфрасиса та інших питань міжвидового аналізу на сучасному етапі» (Руданець М.), «Англійський роман: порівняльний аспект» (Нетеча Є.).

Гуртківці під час виступів широко застосовують новітні методики: презентація, складання кластерів і таблиць; формування питань для учасників засідання, щоб зробити перехід до доповіді органічним. Тим самим учасники вводяться у тему повідомлення і готові до її сприйняття.

Щоби доповідь була інформативною, виступаючий завжди звертається до інших навчальних дисциплін. Так, М. Руданець, говорячи про добу романтизму (у межах цього напряму працювали члени гуртка «Парнас». Збірка Т. Готьє «Емалі і камеї» знаходилась в центрі аналізу екфрастичних елементів у віршах) не могла обійтися без характеристики суспільно-політичного положення в

європейських країнах того часу, і спиралась на знання Нової історії, відомі ще зі школи. Саме поняття «екфрасис» розглядається в межах порівняльного літературознавства. Першокурсникам термін було пояснено і проілюстровано цікавими прикладами.

Використання Інтернет-платформ має безпосередній зв'язок з інформатикою. І таких прикладів на кожному занятті дуже багато.

Оскільки гурток присвячений міжвидовій компаративістичній, то й зв'язок з іншими видами мистецтв – живопис, скульптура, архітектура, музика інші – часто стає предметом обговорення. Наприклад, теми «Античний міф і вазопис», «Зв'язок зображального мистецтва і літератури Доби Середньовіччя», «Роман Сервантеса «Дон Кіхот» та ілюстрації до нього», «Літературний твір і театральна вистава». «Комедія масок: особливості сценічного костюму». «Твори мистецтва у романі Дена Брауна «Інферно» та ін. безпосередньо пов'язані з порівняльним аспектом різних видів мистецтва.

Ті з учасників гуртка, котрі не доповідають на засіданні, беруть участь у виконанні різних завдань: складають кроссенси по темі доповіді (це може бути робота у групах), таблиці, розробляють тестові завдання, пишуть творчі роботи. Потім відбувається обговорення результатів завдань. Результатом роботи гуртківців є їхні доповіді на щорічній Звітній конференції студентів і магістрантів і подальша публікація у вигляді студентської статті у факультетському науковому збірнику.

Таким чином, доходимо висновку, що форм і методів подачі матеріалу, розкриття теми доповіді сьогодні є дуже багато. Але важливішим є те, яким змістом буде наповнений той чи інший підхід, яким чином буде приведено завдання у дію. Гурткова робота базується на цьому правилі.

Список використаних джерел

1. Жарков О.О., Коломієць Ю.В. Роль і значення позакласної роботи у загальній системі навчання. URL: https://www.rusnauka.com/26_OINXXI_2009/Pedagogica/52580.doc.htm
2. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Андреева В.М., Григораш В.В. Харків: Вид. Група «Основа», 2006. 352 с.
3. Освітні технології: навч.-метод.посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СВІТАІ ПОСТКОЛОНІАЛЬНИХ СТУДІЙ

Постколоніальні студії набули поширення в англomовному літературознавстві наприкінці 70-х років ХХ століття. У формуванні цього літературознавчого напрямку помітну роль відіграли деконструктивізм, новий історизм, психоаналіз, фемінізм, марксизм. Засадничою для постколоніальної теорії є праця Едварда Саїда «Орієнталізм» [1].

Постколоніальні дослідження умовно ділять на три групи. Першу групу становлять студії, у яких є спроби відповісти на питання: «Що таке постколоніальність?». Друга головним чином займається вивченням співвідношення колоніального і постколоніального дискурсів. Третя досліджує становлення і перспективи розвитку культур, які пережили стадію колоніального підпорядкування і наразі стоять на шляху відновлення / формування автентичної художньої свідомості.

На думку Марії Зубрицької, постколоніальна критика «адаптувала ідеї деконструктивізму, психоаналізу, марксизму, нового історизму, фемінізму», використовуючи при цьому «найрізноманітніші теоретичні моделі для аналізу культури тих народів, які звільнилися з під колоніального гніту. Постколоніальна критика порушує проблеми технічності, національної ідентичності, культурної універсальності, культурної гібридності та культурної відмінності, проблеми мови, історії. Особливо важливою для критиків постколоніалістів стала деконструктивістська концепція децентрування і культурної маргінальності...» [2, с. 19].

Важливим завданням постколоніальної критики, зокрема української, є розвінчування і деміфологізація різнобічних літературних стереотипів, що стосуються взаємин колоніальних, колонізованих і постколоніальних культур [3, с. 11-12]. На розрізненні постколоніального й антиколоніального дискурсів наполягає М. Павлишин [2, с. 531-535]. Значним внеском у українські постколоніальні студії стала дисертація Олени Юрчук, в якій напрацьовані настанови стосовно «інтерпретації художнього наративу з урахуванням реляцій між культурою і дискурсом/структурами влади; актуалізації та ревізюванні текстів, що детермінують колоніальний, антиколоніальний і постколоніальний досвіди у лоні української літератури на різних етапах її історичного функціонування» [4, с. 10-11].

До числа письменників, що безпосередньо втілюють у своїй творчості постколоніальний дискурс і пов'язану з національно-культурну проблематику, належать такі автори-представники різ-

них національних літератур світу, як Салман Рушді, Кадзуо Ішігуро, Відіадхар Найпол, Майкл Ондатже та ін.

«Опівнічні діти» Салмана Рушді є своєрідною алегорією новітньої історії Індії як до, так і, головним чином, після здобуття незалежності та розділення Британської Індії. Головний герой і оповідач історії – Селім Сінай, народжений в ніч на 15 серпня 1947 року, саме в той момент, коли Індія стала незалежною державою. Разом із ним, за версією розповідача, народилася ще тисяча «опівнічних» дітей – усі з надзвичайними фізичними та інтелектуальними здібностями. Сім'я Селіма переживає численні військові конфлікти, міграції, які вражають індійський субконтинент внаслідок жорстокого протистояння новостворених держав – Індії та Пакистану. Протягом цього періоду сам Селім страждає від нападів амнезії, поки не потрапляє у квазі-міфологічне вигнання в джунглі Сундарбану, після чого до нього повертається пам'ять і він намагається відновити стосунки із друзями дитинства та «опівнічними дітьми».

Розповідь, яку веде Селім Сінай, в його усвідомленні має надважливу мету – зафіксувати для майбутніх поколінь причини і наслідки переломного моменту в історії Індії, перетворення її з колоніальної території на постколоніальну самостійну державу. Слово «Розділення» (в оригіналі – Partition), яке стало історико-політичним терміном, в романі постійно пишеться з великої літери й отримує символічне наповнення, поширюючись на різноманітні прояви життя як усього народу, так і окремих індивідів, включених в історію Селіма Сіная.

Роман має поліжанровий статус: в ньому вигадливо переплітаються ознаки неоміфологічного, постколоніального, постмодерністського дискурсів. Однак жодна жанрова матриця не домінує у всьому творі. Він охоплює комічне і трагічне, реальне, сюрреалістичне і міфічне. Згідно з авторською концепцією, тільки в такій формі й міг бути виражений постколоніальний досвід, адже будь-яка «окрема» парадигма (західна чи східна, соціальна чи особистісна) неспроможна була б охопити колосальний і багатограний індійський постколоніальний досвід.

Майкл Ондатже – автор роману «Англійський пацієнт» – є канадським письменником, нащадком «бюргерів» (дітей від шлюбів шрі-ланкійців із голландцями). Відтак письменник узагальнює у своїй творчості власний досвід приналежності до різних культур. Водночас у романі «Англійський пацієнт» він звертається до однієї з епохальних подій новітньої історії – Другої світової війни. Вона визначає долі усіх персонажів твору – таємничого «англійського пацієнта», який нібито насправді є угорським графом Ласло Алмаші, канадійців Ханни Льюїс і Девіда Караваджо, індійця Кірпала (Кіпа) Сінгха, англійців Джефрі і Кетрін Кліфтонів, Медокса, лорда Саффолка та ін.

У романі використані різноманітні історичні джерела і трансформовано біографії реальних культурно-історичних діячів. Особливо часто у романі згадується «Історія» Геродота, яка стала для «англійського пацієнта» мірилом і своєрідним палімпсестним щоденником його життя. Ідея фрагментарності й багатошаровості, багатокомпонентності історії безпосередньо реалізується у художній структурі роману: розгалуженому сюжеті, «вільному» наративі, плаваючій «точці зору», ізоморфних деталях предметної зображальності.

Центральне місце в романі займають проблеми ідентичності, приналежності індивіда до тих чи тих спільнот – нації, сім'ї, професійної групи тощо. Різні варіанти вирішення проблеми національної ідентичності та постнаціонального суб'єкта викладено насамперед через образи «англійського пацієнта» й індійського сапера Кіпа, які символізують відповідно західну і східну цивілізації у всій складності їх культурно-історичних стосунків.

«Безіменність» головного героя роману має пояснення й у його свідомій позиції: намагаючись за будь-яку ціну врятувати кохану жінку, яку він залишив у пустельній печері, він сам готовий відмовитися від свого імені і своєї приналежності до певної нації і культури. Відмова від національної вкоріненості тягне за собою і відмову від національних інтересів, що обертається зрадою загальнолюдського масштабу. Трагедія із коханою є в його очах наслідком національного поділу світу. У спробах повернутися до Кетрін Алмаші знімає для себе проблему морального вибору і вирішує передати німецьким фашистам карти Лівійської пустелі. Втім, врешті-решт герой визнає неприйнятність такої позиції.

Подібно до Алмаші, Кіп також демонструє складне ставлення до власної національності, сім'ї, імені. До певного часу він займає позицію англофільства, однак після того як Кіп дізнається про атомні бомби, скинуті американцями в Японії, він кардинально змінює своє ставлення до Англії. Країна, яку він свого часу бачив за взірць цивілізації, тепер видається осередком духовно-моральної кризи всього Заходу, так само як Японія в його свідомості виступає другим полюсом опозиції «Захід-Схід». У кульмінаційній сцені роману гнівний монолог Кіпа, звернений до «англійського пацієнта», у символічній формі виражає перелом в культурно-історичних взаєминах Заходу і Сходу.

Таким чином, проблематика національно-культурної ідентичності є важливим трендом новітньої літератури. Її адекватне прочитання уможливляється за допомогою надбань постколоніальної критики.

Список використаних джерел

1. Саїд, Едвард. Культура й імперіалізм. Київ: Критика, 2007. 608 с.
2. Слово, знак, дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. 634 с.

3. Федунь О. Постколоніальна критика в українському літературознавстві. *Слово і час*. 2005. № 10. С. 10-13.
4. Юрчук О.О. Особливості формування та стратегії репрезентації антиколоніального та постколоніального художніх дискурсів в українській літературі: дис. ... докт. філол. наук. Київ, 2015. 387 с.

О. Г. Шаповал

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Читацька діяльність майбутнього вчителя зарубіжної літератури передбачає не лише усвідомлений вибір читання художнього твору, але й уміння повноцінно цей текст сприйняти, проаналізувати та інтерпретувати. Проблема формування активного розвинутого читача, розробки різноманітних прийомів розвитку читацької компетентності розглянуто у розвідках як науковців-психологів Я. Андрєєвої, А. Беленької, А. Брудного, Н. Чепелевої, так і науковців-методистів – Н. Волошиної, О. Ісаєвої, О. Куцевол, А. Мірошніченко та інших. Проте на сучасному етапі актуальним є питання сформованості та розвитку читацької компетентності, як провідного чинника, що впливає на результати читацької діяльності. Високий рівень розвитку читацької компетентності здобувачів вищої освіти є однією з необхідних умов професійного становлення філолога.

У березні 2023 року в Україні прийнята «Стратегія розвитку читання на період до 2032 року “Читання як життєва стратегія”» (розпорядження КМУ від 03.03.2023 р. № 190-р), яка визначає читання «одним із ключових чинників розвитку людського потенціалу» [5]. У документі підкреслюється необхідність створення всіляких умов для формування звички й потреби у читанні всіх українців як складової гуманітарної безпеки України. Стратегія визначає важливість відновлення і захисту книжкового ринку та бібліотечної сфери; підвищення рівня читацького інтересу серед усіх читацьких аудиторій; посилення ролі читання у розвитку критичного та креативного мислення здобувачів освіти; сприйняття читання в суспільстві як інструмента кар’єрного зростання та саморозвитку, актуалізації бібліотечних фондів; забезпечення цифрової доступності книжок та інформації про книжки [5]. Читацька компетентність не входить до переліку ключових, визначених Законом України «Про освіту», але вона є складником інших ключових компетентностей: «вільне володіння українською мовою», «спілкування рідною та іноземними мовами», «навчання впродовж життя», де взаємодія з текстовим матеріалом є критич-

но необхідною та важливою. Крім того, читацька компетентність у системі підготовки вчителя зарубіжної літератури є важливою предметною компетентністю.

У методиці літератури відсутнє універсальне визначення дефініції «читацька компетентність». Наприклад, Н. Чепелева виокремлює три основні складники якості читацької компетентності: когнітивний (знання мови, якою написаний текст), комунікативний (реалізація діалогу з текстом), операціональний (техніка читання, читацькі навички, опанування прийомами читання)» [9, с. 64–66]. На думку А. Фасолі: «Читацька компетентність – це якість особистості, яка виявляється в готовності й здатності самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читацькою діяльністю знання і уміння для досягнення змісту художнього та публіцистичного тексту, налагодження діалогічної взаємодії з ним з метою розкриття авторського і творення особистих смислів» [8, с. 9]. Учені констатують, що читацька компетентність у здобувачів освіти формується, розвивається й удосконалюється, що виявляється у реалізації практичних умінь і навичок сприймати й інтерпретувати художній твір. Так, С. Паламар зазначає, що читацька компетентність простежується у «здатності до творчого читання, засвоєння художнього твору на особистісному рівні, вміння вступати в діалог «автор-читач», перейматися думками і почуттями героїв, відзначати і оцінювати переваги мови художніх творів, користуватися основними літературознавчими поняттями. Загалом читацька компетентність формується шляхом читання художніх творів, їхнього аналізу, відтворення елементів тексту, створення власних висловлювань тощо» [7, с. 31].

Отже, попри різноманітні варіації тлумачення суті поняття читацької компетентності учені виокремлюють низку спільних ознак, зокрема розглядають із позиції діяльнісного підходу, акцентують увагу на тому, що це якість індивіда, яка дозволяє продуктивно взаємодіяти з художнім текстом, його оцінювати, інтерпретувати, зіставляти з життєвим досвідом тощо, вступати в діалог із художнім твором, висловлювати власну думку. Н. Грицак визначає читацьку (предметну) компетентність майбутнього вчителя зарубіжної літератури як «складне професійне, інтелектуальне, особистісне утворення, яке розвивається та удосконалюється у процесі навчання у ЗВО та передбачає опанування комплексом знань, умінь і навичок повноцінно сприймати твори світового письменства, реалізовувати творчий підхід до аналізу та інтерпретації художнього твору, зіставляти художні твори з творами рідної літератури, усвідомлювати національну самобутність, досягати єдності світового літературного процесу» [2, с. 167].

З'ясовуючи питання читацької компетентності майбутнього учителя зарубіжної літератури, варто зауважити, що у сучасного здобувача освіти «користування екранними носіями, збільшення

обсягів інформації та розвиток соцмереж і новинних ресурсів зумовили фрагментарність сприйняття, переважання картинки, а не слова, неспроможність сконцентруватися на довгому тексті, звичку читати, вихоплюючи ключові слова» [4, с. 87]. Як наслідок, наголошує Г. Листвак, «сучасний читач здебільшого привчений «ковтати» сюжети (байдуже, в якій формі – книга, комікс, фільм/серіал, комп'ютерна гра), а не вдумливо насолоджуватися текстом» [4, с. 87]. Саме тому О. Ісаєва акцентує увагу на зміні способу читання у сучасній літературній освіті, зокрема «від читання-сканування до вдумливого читання-занурення у текст» [3, с. 35]. Новий спосіб читання, справедливо зазначає О. Ісаєва, передбачає також й зміну формули читання, яку дослідниця визначає так: «читаю = критично сприймаю – розмірковую – піддаю сумнівам – перевіряю – зіставляю – аналізую – даю оцінку = пізнаю» [3, с. 35].

Розвитку читацьких умінь майбутніх учителів зарубіжної літератури сприяє діалогічне прочитання художнього твору. Не втрачає своєї актуальності думка Н. Чепелевої, що діалог між автором і читачем є тим провідним механізмом у читанні літературного твору на смисловому рівні, що забезпечує синтез нового смислу, зіткнення смислових позицій, розкриття глибини авторського задуму тощо [9]. В. Братко, розвиваючи у своїх студіях цю думку, наголошує, що «діалог читача з літературним твором відбувається під час прочитання твору й проектується в широку панораму культурно-історичного процесу як діалог культур» [1]. Ефективними у практиці підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури є запропоновані Г. Токмань діалогічні шляхи дослідження художнього твору: компаративне прочитання (зіставлення з іншими художніми та філософськими текстами), інтертекстуальне (віднаходження слідів попередників), контекстне (уведення до певного поля – історичного, культурного, у якому даний художній текст є однією з реплік у полілозі) [6]. Як бачимо, формат діалогічного прочитання художнього твору налаштовує на контакт, уможливає пізнання іншої культури власне на основі діалогу, допомагає об'єктивній оцінці фактів, подій і явищ, увиразнює самобутність рідної культури і літератури.

Отже, формування та розвиток читацької компетентності є не лише основою освіти і самоосвіти майбутнього педагога, а й ключовою предметною компетентністю вчителя зарубіжної літератури.

Список використаних джерел

1. Братко В.О. Культурологічний принцип вивчення української літератури в основній школі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. С. 114–117.

2. Грицак Н.Р. Теорія і методика навчання жанрового аналізу різнонаціональних художніх творів майбутніх учителів зарубіжної літератури: дис. ... док. пед. наук. 13.00.02. Київський Університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021. 514 с.
3. Ісаєва О.О. Виклики сучасності і шкільна літературна освіта в Україні: у пошуках відповідності. *Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі*: зб. ст. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. Вип. 1. С. 29–37
4. Листвак Г.Б. Дослідження читання в Україні: результати і значення. *Наукові записки Української академії друкарства. Серія: Соціальні комунікації*. 2015. № 2. С. 84–90.
5. Стратегія розвитку читання на період до 2032 року “Читання як життя стратегія”. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/190-2023-%D1%80#n15>
6. Токмань Г.А. Методика навчання української та зарубіжної літератури: самостійна робота студента. Київ: Міленіум, 2019. 110 с.
7. Паламар С.П. Навчання української літератури в 5 класі на засадах компетентнісного підходу. *Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі*: посібник. Київ: ВД «Сам», 2017. С. 29–38.
8. Фасоля А.М. Читацька компетентність: що формуємо, що і як перевіряємо й оцінюємо. *Дивослово*. 2017. № 9 (726). С. 8–15.
9. Чепелєва Н.В. Технології читання. Київ: Главник, 2004. 91 с.

ЗМІСТ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ	3
ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ.....	4
СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ	4
СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ.....	8

Секція 1. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	12
--	-----------

Богович К. М.

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОГО ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНИМ ДІЛОВИМ СПІЛКУВАННЯМ.....	12
--	----

Гавришук В. М.

РОЗВИТОК ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	15
---	----

Гайдей І. В.

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕНЬ ТА ПОЕЗІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	17
--	----

Галайбіда О. В., Старицька А. В.

ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	20
--	----

Казимір І.С., Болъ К.В.

МОДЕЛІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL.....	23
--	----

Калапац Я. О.

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	25
--	----

Кузнець К. Ю.

СУЧАСНІ ЗАСОБИ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	28
---	----

Лабузова К. С.

ВПЛИВ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	30
--	----

Лисиця Є. М.

ВИКОРИСТАННЯ ФІЛЬМІВ ТА СЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ	33
---	----

Литвинюк О. М., Райська Е. Р.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО 35

Литвинюк О. М., Романюк М. Г.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ..... 38

Нінадовська А. К.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО 41

Охоцька І. В.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ..... 43

Самар О. О.

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ 45

Сторчова Т. В.

ВПЛИВ ПРОГРАМИ ЄС eTwinning НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 47

Секція 2. ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ТА КУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 51

Kryshtaliuk H. A.

TEACHING BRITISH VS. AMERICAN ENGLISH IN USE 51

Макаревич О., Мітроусова Т.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ – ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 53

Марчишина А. А.

ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «АНГЛІЙСЬКА АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО» В УНІВЕРСИТЕТАХ СВІТУ..... 56

Матковська М. В.

ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ КУРСУ «ПРАКТИКА УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ» 58

Melnyk I., Krupska I.

FLUENCY VS ACCURACY IN TEACHING ENGLISH..... 59

Mitrousova T.	
TEACHING PRONUNCIATION MODEL AND IS THERE REALLY A STANDARD ACCENT?	61
Никитюк С. І.	
ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АУДІЮВАННЯ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО	64
Svider Iryna	
TRANSCREATION IN TEACHING TRANSLATION.....	66
Сліпачук Н. М.	
ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	69
Фрасинюк Н. І.	
WORDWALL AS AN INTERACTIVE LEARNING TOOL IN MASTERING ENGLISH.....	71
Секція 3. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	73
Боднарчук Т. В., Райхель В. М.	
ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗЗСО (АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОБНОГО НАВЧАННЯ)	73
Братиця Г. Г., Ліпман О. В.	
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	75
Калинюк Т. В., Марчук В. О.	
ТЕХНОЛОГІЯ ПОДКАСТИНГУ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	77
Шмирко О. С., Крижановська О. А.	
SPRACHLERNREFLEXION IM DAF-UNTERRICHT	79
Секція 4. ІНОЗЕМНІ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	83
Глушковецька Н. А.	
THE USE OF CHAT GPT IN TEACHING WRITING AS A SECOND LANGUAGE.....	83
Городиська О. М.	
КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ	85

Kruk Alina

COMMUNICATION FLOW CHARTS IN TEACHING ESP 88

Трофименко А. О.ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ АВТОМАТИЗМІВ, НАВИЧОК
ТА ВМІНЬ ЯК ОСНОВНІ ЦІЛЬОВІ НАСТАНОВИ НАВЧАЛЬНОГО
ПРОЦЕСУ З ESP..... 89**Федькова І. А.**ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ
ПОТРЕБ 91**Секція 5. ІННОВАЦІЙНІ ШЛЯХИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ
СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ** 94**Дворніцька Н. І.**ЕЛЕМЕНТИ КОМПАРАТИВНОГО МЕТОДУ В ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 94**Rynda Wiktoria**O ZWROTACH JEZYKOWYCH W NAUCZANIU JEZYKA
POLSKIEGO JAKO OBCEGO 96**Стахнюк Н. О.**AKTYWNE PODEJŚCIE DO KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI
KOMUNIKACYJNYCH UCZNIÓW NA LEKCJACH JEZYKA
POLSKIEGO 99**Секція 6. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ
ЛІТЕРАТУРИ** 102**Голубішко І. Ю.**

РІЗНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ЗВО 102

Кеба О. В.ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ НОВІТНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ
В СВІТІ ПОСТКОЛОНІАЛЬНИХ СТУДІЙ 105**Шаповал О. Г.**РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 108

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

Наукове електронне видання

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Матеріали XIII Регіональної
науково-практичної конференції,
10 грудня 2024 року,
м. Кам'янець-Подільський**

Електронне видання

Підписано 15.01.2025. Гарнітура «Bookman Old Style».
Об'єм даних 1,9 Мб. Обл.-вид. арк. 6,8. Зам. № 1157.

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

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