



 **UNICHECK**

**ISSN 2412-9283 (Print)**  
**ISSN 2518-1408 (Online)**

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021>

# **ВІСНИК**

**КИЇВСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО  
ЛІНГВІСТИЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія  
**Педагогіка та психологія**

**2021**  
**Випуск 34**

Київ

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021>

**ВІСНИК**  
**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

---

Серія  
Педагогіка та психологія

**2021**  
**Випуск 34**

**Київ**  
**Видавничий центр КНЛУ**

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021>

**Visnyk  
of Kyiv National  
Linguistic University**

**Visnik  
Kiivs'kogo nacional'nogo  
lingvističnogo univertitetu**

**Series**

**Pedagogy and Psychology**

**Seriâ**

**Psihologiâ ta pedagogika**

**2021**

**Volume 34**

**Kyiv  
KNLU Publishing Center**

УДК 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)  
ISSN 2518-1408 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 8224 від 17.12.2003 р.

*Збірник наукових праць "Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія" включено до категорії Б  
Переліку наукових фахових видань України у галузі "Педагогічні науки"  
(постанови Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, 14.04.2010 року № 1-05/3,  
додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328;  
додаток № 9 до наказу Міністерства освіти і науки України від 15.03.2019 р. № 358).*

#### **Видання індексується**

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Видається за рішенням вченої ради  
Київського національного лінгвістичного університету  
від 24 червня 2021 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:  
Вид. центр КНЛУ, 2021. Вип. 34. 165 с.

Visn. Kiïv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

*Збірник наукових праць містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем навчання іноземних мов і культур: теоретичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності, формування мовних і мовленнєвих компетентностей, формування методичної компетентності майбутнього викладача іноземних мов та інформаційно-комунікаційні технології в освіті, а також з актуальних проблем педагогіки середньої і вищої школи.*

#### **Редколегія збірника**

##### **Головний редактор**

доктор педагогічних наук, професор **Бігич О. Б.**  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Заступник головного редактора**

кандидат педагогічних наук, доцент **Писанко М. Л.**  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Відповідальний секретар**

**Руденко М. В.**  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

##### **Члени редколегії**

**Бондаренко О. Ф.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

**Задорожна І. П.** доктор педагогічних наук, професор

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

**Коваль Т. І.** - доктор педагогічних наук, професор

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

**Лабінська Б. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна  
**Майєр Н. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Морська Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор  
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна  
**Ніколаєва С. Ю.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна  
**Пінюта І. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент  
Барановічський державний університет, Республіка Білорусь  
**Тарнопольський О. Б.** – доктор педагогічних наук, професор  
Університет імені Альфреда Нобеля, Україна  
**Черниш В. В.** – доктор педагогічних наук, професор  
Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Редактор – **Гревцева Т. М.**

#### **Адреса редколегії**

*Україна, 03150 Київ–150,  
вул. Велика Васильківська, 73  
Київський національний лінгвістичний університет  
E-mail: knlupedvisnyk@gmail.com  
Тел.: +380 (044) 287-33-18  
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>*

© Видавничий центр КНЛУ, 2021

UDC 37+159.9 (371.315: 81'243+378.147:81'243)

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia series KB № 8224 of 17.12.2003p.

*Collection of scientific papers inscribed to the category B of the List of scientific professional editions of Ukraine in the sphere "Pedagogical Sciences" (decision of the Presidium for the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of 11.10.2000 , №1-03/8; of 14.04.2010 № 1-05/3; of 21.12.2015 № 1328/8; of 15.03.2019 № 358).*

#### **Edition is indexed**

by Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/search/form?search=2412-9283>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

*Recommended for publication by the decision of the Kyiv National Linguistic University Scientific Board of 24.06.2021*

Visnyk of the Kyiv National Linguistic University, Series "Pedagogy and Psychology" (Visnik Kiïvs'kogo nacional'nogo lingvističnogo universitetu. Seriâ Psihologiâ ta pedagogika): Collection of scientific papers / editor in chief Bigych O.B. Kyiv : KNLU Publishing Center, 2021, Vol. 34, 165 p.

Visn. Kiïv. nac. lingvist. univ., Ser. Psihol. pedagog.

*Collection of scientific papers contains the articles of theoretical and experimental character of the actual problems of the foreign languages and cultures teaching methodology: the theoretical foundations of the foreign language communicative competence developing, speech and language competences developing, a teacher of foreign languages methodological competence developing and information and communication technologies in education and of the actual problems of pedagogy of secondary and high school.*

#### **Editorial Board Members**

##### **Editor-in-Chief**

**Bigych Oksana B.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

##### **Co-Editor**

**Pysanko Maria L.** – Candidate of Pedagogy, Associate professor  
Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

##### **Executive Secretary**

**Rudenko Marina V.**  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

#### **Editorial Board**

**Bondarenko Alexander F.** – Doctor of Psychology, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine

**Zadorozhna Irina P.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Temopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine

**Koval' Tamara I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
**Labins'ka Bogdana I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine  
**Mayer Natalia V.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
**Mors'ka Lilia I.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine  
**Nikolaeva Sofia Yu.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
**Pinyuta Irina. V.** – Candidate of Pedagogy, Associate of professor  
Baranavicki State University, Republic of Belarus  
**Tarnopolsky Oleg B.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Alfred Nobel University, Ukraine  
**Chernysh Valentina V.** – Doctor of Pedagogy, Professor  
Kyiv National Linguistic University, Ukraine  
  
**Hrevtseva Tamara M.** – Editor

#### **Editorial board address**

Kyiv National Linguistic University  
Velyka Vasyl'kivs'ka Str., 73  
03150, Kyiv-150 Ukraine  
E-mail: [knlupedvisnyk@gmail.com](mailto:knlupedvisnyk@gmail.com)  
Tel.: +380 (44) 287-33-18  
<http://visnyk-pedagogy.knlu.edu.ua/>

© KNLU Publishing Center, 2021

**ЗМІСТ**

***Інтерв'ю-портрет***

Методика навчання іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти : бесіда з І. П. Задорожною ..... 11

***Моделювання освітнього процесу з іноземних мов***

*Martynova R.* Procedural block links modelling for teaching academic disciplines ..... 17

***Історія методики навчання іноземних мов***

*Labinska B., Ivashchuk A.* Implementation of the direct method of teaching foreign languages in French textbooks used in Galicia (the first half of the 20th century) .... 30

***Автономне навчання іноземних мов***

*Дмітренко Н. Є.* Методичні засади автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування ..... 41

*Плотніков Є. О., Коробейнікова Т. І.* Навчальна автономія у іншомовній лінгводидактиці: анотована бібліографія ..... 48

***Навчання іноземних мов у нелінгвістичних ЗВО***

*Зайцева І. В.* Використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у навчанні майбутніх економістів англійської мови ..... 66

*Козаченко Ю. С.* Технологія критичного мислення в підготовці майбутніх лікарів ..... 75

***Навчання іноземних мов у період пандемії***

*Густі І., Барань Є., Лехнер І., Фаб'ян М.* Навчання мов у період карантину в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II ..... 83

***Навчання майбутніх перекладачів***

*Писанко М. Л., Циган Л. В.* Програма навчальної дисципліни “Усний двосторонній переклад (англійська і українська мови)” ..... 102

*Прилипко Д. О.* Міжкультурний тренінг для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності у діалогічному мовленні (іспанська мова після англійської) ..... 112

***Огляди***

*Бігич О. Б.* Швидкісне знайомство як інтерактивна форма навчання іноземної мови й культури ..... 124



**Навчальні програми**

<i>Трубчанінова Т. А.,</i> <i>Жигadlo О. Ю.,</i> <i>Заярна І. С.,</i> <i>Клавдіч В. О.,</i> <i>Ступенко М. Ю.</i>	Програма навчальної дисципліни “Іноземна мова (англійська)” для підготовки студентів освітнього рівня “Бакалавр” спеціальності 081 “Право” денної форми навчання .....	132
---	--	-----

<i>Smirnova M.,</i> <i>Kutasevych H.</i>	Le programme du cours D'education positive .....	143
---	--	-----

<i>Руснак Д. А.,</i> <i>Матвєєва О. О.</i>	Програма навчальної дисципліни “Граматика основної мови (французької)” .....	152
---	---	-----

**Інформація**

Вимоги до публікацій .....	161
----------------------------	-----

## **CONTENTS**

### **Portrait Interview**

Interview with I. Zadorozhna .....	11
------------------------------------	----

### **Foreing Language Teaching Process Modeling**

<i>Martynova R.</i> Procedural block links modelling for teaching academic disciplines .....	17
--	----

### **History of Foreing Language Teaching Methods**

<i>Labinska B., Ivashchuk A.</i> Implementation of the direct method of teaching foreign languages in French textbooks used in Galicia (the first half of the 20th century) .....	30
--	----

### **Autonomous Learning in Foreing Language Teaching**

<i>Dmitrenko N.</i> Methodological Principles of Autonomous Learning of Professionally Oriented English Communication of Prospective Teachers .....	41
--	----

<i>Plotnikov Y., Korobeinikova T.</i> Learning autonomy in foreign language teaching: annotated bibliography .....	48
---	----

### **Merhods of Teaching Foreign Languages at Nonlinguistis Tertiary Institutions**

<i>Zaytseva I.</i> MyEnglishLab platform application in the process of teaching English to prospective economists .....	66
--	----

<i>Kozachenko Y.</i> Critical thinking technology in prospective doctors training .....	75
---	----

### **Teaching Foreign Languages in Terms of Pandemic**

<i>Huszi I., Barany E., Lechner I., Fabian M.</i> Learning languages during the quarantine at the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education .....	83
--	----

### **Prospective Translators / Interpreters Training**

<i>Pysanko M., Tsyhan L.</i> English-Ukrainian Interpretation Course Syllabus for Bachelor Students .....	102
--	-----

<i>Prylypko D.</i> Intercultural training for the formation of intercultural competence in future translators in dialogical speech (Spanish after English) .....	112
---	-----

### **Surveys**

<i>Bigych O.</i> Speed Dating as an interactive form of teaching the foreign language and culture .....	124
--	-----

**Curricula and Syllabi**

<i>Trubchaninova T., Zhygadlo O., Zaiarna I., Klavdich V., Stupenko M.</i>	“English as a Foreign Languages” syllabus for first-year Bachelor students in law .....	132
--	---	-----

<i>Smirnova M., Kutasevych H.</i>	The program of the academic discipline “Methodology for the formation of educational activities of foreign language in the General Secondary Education Institutions (GSEI)” .....	143
---------------------------------------	---	-----

<i>Rusnak D., Matvieieva O.</i>	French Grammar Course Syllabus for Bachelor Students .....	152
-------------------------------------	--	-----

**Information**

Requirements for Publication .....	161
------------------------------------	-----

## ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236975>

*Ми продовжуємо серію інтерв'ю з нашими сучасниками – провідними науковцями в галузі педагогіки, зокрема методики навчання іноземних мов.*

**Методика навчання іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти** – бесіда кандидата пед. наук, доцента О. П. Дацків з доктором пед. наук, професором, професором кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка І. П. Задорожною.



*Шановна Ірино Павлівно, ми раді вітати Вас на сторінках Вісника і мати змогу дізнатися Вашу думку щодо сучасних напрямів розвитку методики навчання іноземних мов і культур.*

*Коли у Вас виникло захоплення іноземними мовами?*

Англійська мова – моє захоплення ще з учнівських років. Я навчалась у спеціалізованій середній школі з поглибленим вивченням цієї мови. Нашими вчителями були справжні професіонали. У старших класах ми мали 9 уроків англійською щотижня, на деяких заняттях використовувалися інтенсивні методи навчання. Коли у старших класах постало питання вибору професії, і я робила вибір одного з двох шляхів – медицина чи іноземні мови – я таки надала перевагу іноземним мовам, хоча батьки у мене – медики. Я і дотепер обоюдно англійську мову – люблю читати, слухати англійською і зовсім від цього не втомлююсь.

Кілька років тому вирішила трішки відновити знання та розвинути певні вміння з німецької мови, оскільки розумію, що в сучасному багатомовному світі потрібно володіти кількома іноземними мовами. Разом із моїми колегами відвідувала заняття з німецької мови для викладачів у ТНПУ імені Володимира Гнатюка.

*Чи використовуєте іноземні мови на дозвіллі?*

Безперечно. Англійська мова для мене пов'язана не лише з роботою, але і з дозвіллям – книгами, фільмами, музикою, подорожами. Ще люблю дивитись фільми польською, особливо коли планується робоча чи туристична поїздка в Польщу, під час якої потрібно буде спілкуватись польською мовою. Я завжди наголошую студентам на необхідності вивчати кілька іноземних мов для того, щоб бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці – тим більше, що зараз для цього великі можливості.

*Чому Ви обрали саме методику навчання іноземних мов і культур як напрям своєї професійної діяльності?*

Моя кандидатська дисертація була виконана зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти і стосувалась методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії. Оскільки на той час я викладала на факультеті іноземних мов, я зрозуміла, що мене дуже цікавить методика навчання іноземних мов, і я хочу продовжувати дослідження за фахом. Тому докторську дисертацію захищала зі спеціальності 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови, та захоплення методикою не втратила і донині. Галузь розвивається надзвичайно швидкими темпами, постійно з'являються нові напрацювання, засоби, а з ними й нові виклики.

Цікавлосся методикою навчання іноземних мов людей різних вікових категорій. Можливо, тому й відгукнулася у свій час на пропозицію М. О. Кучми, якої, на жаль, вже немає з нами, написати разом підручники з англійської мови як другої іноземної для загальноосвітніх навчальних закладів (10 та 11 класи). Ці підручники були схвалені МОН та обрані вчителями для використання.

*Який напрям методики навчання іноземних мов є найбільш актуальним для вас на цей час?*

Зараз у межах реалізації проєкту Еразмус+ КА2: *Foreign Language Teacher Training Capacity Development as a Way to Ukraine's Multilingual Education and European Integration / MultiEd* зосереджую увагу на методиці предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning). Разом із партнерами по проєкту працюю над розробкою електронного курсу з методики CLIL для учителів України.

*Кого Ви вважаєте своїми вчителями?*

Мені дуже щастило на вчителів. З пошаною згадую шкільних наставників, викладачів вищої школи. Вдячна науковому керівнику моєї кандидатської дисертації, доктору педагогічних наук, професору, академіку Н. Г. Ничкало. Величезна подяка науковому консультанту моєї докторської дисертації доктору педагогічних наук, професору С. Ю. Ніколаєвій, яка повірила в мене, коли я прийшла у методику навчання іноземних мов з іншої спеціальності, і дуже мудро й толерантно допомагала збагнути тонкощі методичної науки. Багато знань і натхнення черпала також в О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско та інших корифеїв нашої галузі.

*Які, на Вашу думку, основні виклики і тенденції розвитку вітчизняної іншомовної освіти?*

Значення іноземних мов для сучасного суспільства та для успішної реалізації фахівців у професійній сфері є беззаперечним, а тому вітчизняна іншомовна освіта потребує значної уваги. Серед основних викликів, на мій погляд, – забезпечення її системності, послідовності та наступності. Ще у 2016 році в одній із своїх статей доктор педагогічних наук, професор С. Ю. Ніколаєва обґрунтувала необхідність розроблення вітчизняної концепції міжкультурної іншомовної освіти в різних типах закладів освіти, яка б передбачала наступність кожного етапу, окреслювала основні напрями розвитку іншомовної освіти, конкретизувала очікувані результати, визначала методологічне підґрунтя процесу формування і розвитку особистості, здатної до реалізації міжкультурної комунікації. Як на мене, така системність є вкрай необхідною для вітчизняної мовної освіти і не суперечить автономії закладів, свободі вчителів і викладачів у освітньому процесі, а лише передбачає створення орієнтирів, спрямування системи іншомовної освіти.

Значною проблемою для закладів вищої освіти є різний рівень володіння іноземною мовою першокурсниками. Навіть на тих спеціальностях, де вступники мають скласти зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) з іноземної мови, рівень іншомовної підготовки студентів на першому курсі може бути доволі різним, що зумовлює необхідність диференціації та індивідуалізації навчання з метою забезпечення, з одного боку, можливості слабших студентів досягти необхідного рівня володіння іноземною мовою, а, з іншого, умов для належного розвитку іншомовних навичок та вмінь сильнішими студентами.

Істотною проблемою для нефілологічних спеціальностей у педагогічних закладах вищої освіти є зазвичай доволі обмежений обсяг аудиторних годин, відведених на іншомовну підготовку студентів. Виникає певне протиріччя: першокурсники не завжди демонструють необхідний рівень володіння іноземною мовою, аудиторних годин небагато, але очікування від результатів навчання доволі високі. У методичному аспекті шляхом вирішення цієї проблеми є застосування ефективних методик, які здатні дещо інтенсифікувати процес навчання, мотивувати студентів до самонавчання, а також оптимізація організації позааудиторної самостійної роботи. Роль методики навчання іноземних мов як науки при цьому беззаперечна, як і безумовна роль викладача, на якого зараз покладено багато завдань. Тому важливою проблемою вважаю також належну оцінку праці вчителів закладів середньої освіти і викладачів у закладах вищої освіти.

*Ваша докторська дисертація була присвячена організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетентністю. Як, на вашу думку, найдоцільніше організувати самостійну роботу здобувачів вищої освіти?*

Так, робота виконувалася на тему організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови. Власне, у процесі дослідження було виявлено, що позааудиторна самостійна робота є основою освітнього процесу, оскільки, за умови методично грамотної організації, здатна забезпечити формування готовності студентів до навчання впродовж життя. Коректно організована самостійна робота мотивує, сприяє реалізації особистісного потенціалу студентів, зокрема мовних особистостей, забезпечує набуття ними ефективного досвіду самостійної діяльності з оволодіння відповідними компетентностями шляхом залучення ефективних методів, технологій, організаційних форм і засобів, надає можливості вибору індивідуальної траєкторії навчання, а також сприяє поступовому розвитку автономії майбутніх учителів. Самостійна робота повинна бути системною, послідовною, логічно поєднаною з аудиторною роботою.

Ефективність самостійної роботи, як і навчання загалом, значною мірою залежить від рівня автономії студентів, тобто їх здатності приймати самостійні рішення під час вивчення іноземної мови (від постановки індивідуальних цілей, врахування умов діяльності, програмування дій до аналізу результатів навчання та корекції дій за необхідності) і нести відповідальність за їх виконання та результат. Дуже важливо, щоб розвиток автономії починався ще в школі та цілеспрямовано продовжувався під час навчання у закладах вищої освіти.

У процесі дослідження я вивчала, як організувати самостійну роботу студентів з оволодіння ними компонентами англійської комунікативної компетентності залежно від рівня їхньої автономії на кожному курсі (результати експерименту засвідчили, що рівень автономії студентів з кожним роком зростає). Зараз цікаво було б дослідити, як ефективніше здійснювати вплив на розвиток автономії майбутніх учителів іноземних мов, адже лише автономний учитель може виховувати автономію в своїх учнів.

*Яких змін, на Вашу думку, зазнає підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в сучасних умовах?*

Зараз в Україні спостерігається активне оновлення освітніх програм, реалізується більш практичний підхід до відбору освітніх компонентів та їх змісту із залученням внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів. Розробники намагаються віднайти ту родзинку з урахуванням специфіки галузі та потреб регіону, яка б забезпечувала унікальність пропонованих ними програм для забезпечення їх популярності серед абітурієнтів. Як на мене, ці зміни позитивні.

У нашій країні продовжується виконання різних проектів, зокрема із залученням зарубіжних організацій – партнерів, спрямованих на покращення змісту освіти та якості викладання. З власного досвіду можу засвідчити, що участь у проектах зазвичай сприяє подальшому вдосконаленню освітнього процесу, розширенню можливостей для співпраці. До прикладу, разом із моїми колегами з кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови продовжуємо роботу над реалізацією проекту “Шкільний учитель нового покоління”, започаткованого МОН України та Британською Радою. У проекті брали участь представники 14 університетів України. У результаті ми готуємо майбутніх учителів англійської мови за Програмою підготовки, яка передбачає вивчення курсу методики англійською мовою впродовж другого, третього та четвертого курсів (всього – 23 кредити ЄКТС), що супроводжується систематичним спостереженням за роботою вчителя впродовж другого року, асистуванням учителю під час третього року навчання та самостійним викладанням протягом четвертого року. Цікаво, що в курсі не передбачено лекцій, навчання на практичних заняттях має проблемно-пошуковий характер. Мої спостереження та відгуки студентів, колег, учителів свідчать про високу ефективність такого підходу як у плані формування методичної, так і англійської комунікативної компетентностей студентів.

З метою вдосконалення освітніх програм разом із колегами з кафедри беру участь в проекті Еразмус+ KA2: *Foreign Language Teacher Training Capacity Development as a Way*

*to Ukraine's Multilingual Education and European Integration / MultiEd*, до якого залучені Тартуський університет (Естонія), Гейдельберзький педагогічний університет (Німеччина), Астонський університет (Велика Британія), а також низка вітчизняних закладів вищої освіти. Консультуючись із європейськими партнерами, розробляємо силабуси та навчально-методичне забезпечення нових дисциплін, оновлюємо зміст існуючих. У результаті в освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів (014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) буде введено 3 нових дисципліни, силабуси яких схвалені європейськими партнерами, та оновлено 10 дисциплін. У магістратурі (014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) та 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська) буде введено 3 нових освітніх компоненти, оновлено – 4. У програму підготовки докторів філософії планується введення двох нових дисциплін.

Вважаю, що така співпраця є дуже корисною. Основне – ефективно використати європейський досвід, зберігши при цьому вітчизняні здобутки.

Пандемія, яка змусила багатьох освітян працювати в дистанційному режимі, з одного боку, обмежила, а з іншого – значно розширила можливості для спілкування, навчання. Активно впроваджуються нові методики, оновлюється зміст навчання. Мені здається, зміни у системі освіти зараз відбуваються швидше, ніж кілька років тому.

Важливо, що студенти мають змогу обирати навчальні дисципліни, перелік яких постійно розширюється, оновлюється і вдосконалюється.

Працювати у закладах освіти – це означає навчатись впродовж усього життя, бути готовим до змін, відкритим до інновацій. Ми повинні підготувати таких вчителів і викладачів, які здатні швидко й ефективно навчатися, реагувати на зміни.

На жаль, проблем у сучасній вищій освіті загалом ще багато. Разом із тим, вона доволі ефективна і, як на мене, значною мірою забезпечується ентузіастами, які працюють у цій сфері. Попри численні критичні зауваження, які часто досить справедливо лунають, я зустрічаюся із багатьма викладачами з різних куточків України, закоханими в свою справу, які відповідально і творчо працюють, прагнуть підвищувати власний фаховий рівень.

*Яких змін, на Вашу думку, потребує на сучасному етапі педагогічна практика як найважливіша складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови?*

Думаю, програми практик повинні бути більш продуманими, більш узгодженими з програмами з педагогіки, методики навчання іноземних мов. Дуже важливою при цьому є роль шкільного вчителя. Вважаю, що доречно було б розробити механізми заохочення вчителів, залучених до педагогічної практики студентів.

*Ви активно працюєте з аспірантами. Які напрями досліджень обирають молоді науковці зараз?*

Так, маю приємність працювати з аспірантами, які обрали дослідження в галузі методики навчання іноземних мов, викладаю в аспірантурі. Наразі цей напрям залишається доволі популярним серед молодих науковців. Тематика досліджень зумовлюється насамперед їхніми науковими та професійними інтересами. Зокрема, серед досліджень, якими я мала честь керувати, є роботи з проблем формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх учителів, студентів нелінгвістичних спеціальностей, навчання англійської мови після німецької. З 2014 року я є головою спеціалізованої вченої ради К 58.053.05, у якій можуть захищати свої дослідження аспіранти зі спеціальностей 13.00.02 – теорія та методика навчання: германські мови, 13.00.02 – теорія та методика навчання: українська мова. З 2020 року ми розпочали захисти докторів філософії у разових спеціалізованих вчених радах. Аналізуючи тематику робіт загалом, можу сказати, що помітний інтерес дослідників до проблем інтегрованого формування компетентностей, а також, певною мірою, до питань історії розвитку методики навчання іноземних мов.

*Якими є Ваші найближчі наукові плани?*

Маю намір і надалі досліджувати різні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності, а також зосередити увагу на змішаному навчанні, яке, на мою думку, відіграватиме важливу роль у майбутньому. Планую випуск монографії, підручників. Сподіваюсь, все заплановане зможу здійснити в найближчому майбутньому.

*Як учасник Програми підтримки адміністрування університетів (University Administration Support Program), яка координується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX), що б Ви порадили науковцям, які мають бажання взяти участь у міжнародних програмах?*

За цією Програмою у вересні-листопаді 2014 року я пройшла стажування у державному університеті Монтклер (США). Програма передбачає співпрацю адміністраторів університету середньої та старшої ланки з колегами з поважних американських державних університетів, заради створення тематичного дослідження в конкретній галузі управління університетом і реалізації стійких реформ у своїх установах. Крім того, під час стажування я відвідала такі відомі на весь світ заклади, як Гарвардський університет, Массачусетський технологічний інститут, Колумбійський університет (м. Нью-Йорк). Крім значного наукового та освітнього збагачення, стажування дало змогу зануритись і в американську культуру. Це неймовірно відчуття, коли приходиш у Національну галерею мистецтв у Вашингтоні, споглядаєш виставлені полотна всесвітньо відомих митців і в деяких залах спостерігаєш за групами школярів, які сидять і зосереджено щось малюють. Вважаю, що це неоціненний досвід, який дав мені змогу розширити горизонти, оцінити власні можливості, втілити мрії.

Моя основна порада науковцям – брати активну участь у програмах. Пандемія завершиться, і, мені видається, після неї світ стане ще мобільнішим. Отож найголовніше – це мотивація, бажання вдосконалюватись. Крім того, інколи потрібна неабияка наполегливість. Перший раз, коли я подала заявку на програму, я не пройшла відбір. Зате наступного разу мені пощастило. І, звісно, потрібно зосереджуватись на тому, що подобається.

*Чи вистачає у Вас часу на сім'ю?*

Часу залишається насправді небагато, хоча постійно намагаюсь збалансувати роботу і піклування про близьких. Мабуть, не завжди виходить.

*Ви любите природу?*

Дуже люблю. І, мені здається, що з кожним роком все більше і більше. Раніше могла не помічати, які красиві квіти чи як зазеленіли дерева в парку. А тепер щиро цим захоплююсь. Дуже люблю Карпати, особливо, коли на схилах гір бувають трави. Однак ідеальним поєднанням для мене є море і гори.

*Чим Ви займаєтесь у вільний час?*

Люблю готувати – коли є натхнення і час. Страшенно люблю читати, причому інтереси, як і жанри, дуже різноманітні. Ще обожаю прогулянки, щовечора намагаюсь вийти на прогулянку з собакою.

*Які принципи Ви сповідуєте у своєму житті?*

У будь-якій ситуації потрібно залишатись людиною.

*Що б Ви порадили і побажали тим, хто тільки розпочинає свою науково-дослідницьку діяльність у галузі методики навчання іноземних мов?*

Оберіть той напрям, ту тематику, яка вам справді близька і подобається. Будьте наполегливими, працьовитими, організованими – і ви неодмінно отримаєте той результат, якого прагнете.

*Дякуємо Вам за розмову. Сподіваємось на подальші зустрічі та Ваші нові публікації на сторінках Вісника!*



## ДОСЬЄ

Задорожна Ірина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ).

У 2002 році захистила кандидатську дисертацію на тему “Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії” в аспірантурі ТНПУ. У 2007-2010 роках навчалася в докторантурі Київського національного лінгвістичного університету. У грудні 2012 року захистила докторську дисертацію на тему “Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовою з комунікативною компетенцією” (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)) у Київському національному лінгвістичному університеті. У 2014 році отримала вчене звання професора.

Під керівництвом І. П. Задорожної захищено 9 кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Ірина Павлівна є головою спеціалізованої вченої ради К 58.053.05 для захисту кандидатських дисертацій зі спеціальностей 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови), 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) у ТНПУ, членом спеціалізованої вченої ради Д 58.053.01 у ТНПУ. З 2014 року по 2019 рік була членом спеціалізованої вченої ради Д 26.054.01 у Київському національному лінгвістичному університеті.

Автор понад 100 праць у галузі методики навчання іноземних мов. Співавтор підручників (разом із М. О. Кучмою) з англійської мови як другої іноземної (10 клас, 11 клас), автор і керівник колективу авторів навчально-методичних посібників для закладів вищої освіти.

Член редакційних колегій трьох наукових фахових видань: журналу “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія”, журналу “Іноземні мови”, журналу “Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка”.

Здійснює керівництво аспірантами та докторантами.

Учасник Програми підтримки адміністрування університетів (*University Administration Support Program*), яка координується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (*IREX*) у 2014 році. У вересні-листопаді 2014 року пройшла стажування в університеті Монклер (США) та взяла участь у семінарі з питань менеджменту у вищій освіті університету Джорджа Мейсона (США).

Учасник проекту “Україна – Польща: міжкультурний діалог у контексті професійного розвитку молоді” (23-29 вересня 2018 рік, Вища лінгвістична школа, м. Ченстохова, Республіка Польща).

Учасник проекту Еразмус+: СВНЕ (Розвиток потенціалу вищої освіти) “Foreign Language Teacher Training Capacity Development as a Way to Ukraine’s Multilingual Education and European Integration (610427-EPP-1-2019-EE-EPPKA2-SVNE-JP)” (2019 – 2022).

Сфера наукових інтересів – сучасні технології навчання іноземних мов, самостійна робота студентів закладів вищої освіти, навчальна автономія, психолінгвістика.

Нагороджена Грамотами Тернопільської обласної державної адміністрації, Національної академії педагогічних наук України (2015), Грамотою Верховної Ради України (2019), Грамотою МОН України (2020), медаллю “К. Д. Ушинський” (2020).

## МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

UDC: 378.147+37.026

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236976>

### PROCEDURAL BLOCK LINKS MODELLING FOR TEACHING ACADEMIC DISCIPLINES

Martynova R.

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky

mytnyk\_lar@ukr.net

ORCHID ID: 0000-0002-7201-4247

Paper received 30.04.2021. Accepted for publication 31.05.2021.

**Abstract. Introduction.** Currently, the role of pedagogical modelling is getting more essential concerning the need to master more information within the same educational time-limit and master it not only for the reproductive use of knowledge, but also for productive activity. To have the effective teaching process, it is necessary to model the links of the procedural block of teaching. **Purpose** is modelling the links of the procedural block of the process of teaching academic disciplines and, in particular, the education course “History of Language Teaching” for the students of humanitarian faculties on the basis of the methodological regularities of pedagogical modelling which were presented by the author in the previous works. **Methods:** study and analysis of psychological, didactic, linguistic and methodological literature on the topic, as well as the method of modelling the teaching process of any education discipline and the method of conducting formative and mass experiments with further mathematical processing of the results. **Results.** The results of the study have shown that: the methods of acquiring knowledge at *the receptive stage* are: explanation of theoretical material by the teacher, its noting by students, its reading from the textbook during out-of-class time; methods of developing receptive skills are: comparison of a new material with the material learned earlier; selection of the correct answer from the given variants; methods of developing reproductive skills at the *reproductive stage* are: answers to questions about the content of the information which was heard and read; its retelling based on these questions; short written and oral presentations; the methods of developing productive skills at the *productive stage* are: discussion of the material under study, its interpretation and presentation by comparing it with the previously learned one; the methods of developing reflective-and-creative skills at the *reflective-and-creative stage* are: writing a report on the topic under study and its presentation to the group; developing projects for the implementation of the acquired knowledge; conducting practical training based on the content under study. In accordance with the developed methods, the definite teaching aids have been offered. **Conclusion.** According to the results of the formative experiment, the majority of students demonstrated 80-percent proficiency of the material under study; according to the results of the mass education, the students demonstrated 70-percent proficiency of the material that proves the efficiency of the developed model of the educational process.

**Keywords:** model of educational process, procedural block of educational process, methods of teaching, teaching aids, academic disciplines.

Мартинова Р. Ю. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Моделювання ланок процесуального блоку навчання освітніх дисциплін

**Анотація. Метою** цієї роботи є моделювання ланок процесуального блоку процесу навчання освітніх дисциплін, зокрема курсу “Історії методики навчання іноземних мов” студентів гуманітарних факультетів на основі раніше встановлених автором методологічних закономірностей педагогічного моделювання. Для досягнення названої мети використовувалися: *метод* вивчення і аналізу психологічної, дидактичної, лінгвістичної і методичної літератури за темою, *метод* моделювання процесу навчання будь-якої освітньої

дисципліни та **метод** проведення формуючого і масового експериментів з подальшою математичною обробкою результатів. **Результати** проведеного дослідження показали, що: **методами набуття знань** на рецептивному етапі є: пояснення теоретичного матеріалу викладачем, його конспектування студентами, його читання за підручником в позааудиторний час; **методами розвитку рецептивних умінь** є: порівняння нового матеріалу з раніше вивченим; вибір правильної відповіді з декількох запропонованих, в яких характеризується не тільки матеріал, що вивчається, а й вже відомий учням; **методами розвитку репродуктивних умінь** на репродуктивному етапі є: відповіді на запитання за змістом прослуханого й прочитаної інформації; її переказ з опорою на ці запитання; короткий письмовий і усний виклад; **методами розвитку продуктивних умінь** на продуктивному етапі є: обговорення матеріалу, що вивчається, його інтерпретація і презентація, порівняно з раніше вивченим; **методами розвитку рефлексивно-творчих умінь** на рефлексивно-творчому етапі є: написання доповіді за темою, що вивчається, і його презентація; розробка проєктів впровадження набутих знань; проведення практичних занять на основі вивченого змісту. Відповідно до розроблених методів, було встановлено **засоби навчання**. На рецептивному етапі – це: вербальні у вигляді лекції; матеріальні у вигляді підручника та підстановчих таблиць; технічні у вигляді аудіо- та відеоапаратури; інтерактивні у вигляді інтерактивної дошки; на репродуктивному етапі – це: вербальні у вигляді запитань і викладу матеріалу, що вивчається, на основі цих запитань; матеріальні у вигляді підручника; технічні у вигляді аудіо- та відеоапаратури; інтерактивні у вигляді інтерактивної дошки; на продуктивному етапі – це: вербальні у вигляді дискусій; матеріальні у вигляді карток із завданнями для дискусій; технічні у вигляді аудіо- та відеоапаратури; інтерактивні у вигляді системи Інтернет для пошуку додаткової інформації; на рефлексивно-творчому етапі – це: вербальні у вигляді усного та письмового викладу матеріалу, що вивчається; матеріальні у вигляді створених проєктів реалізації знань, брошури з підготовленими доповідями; технічні у вигляді слайдової презентації; інтерактивні у вигляді комп'ютерної презентації творчо переробленої інформації. **Висновки**: в роботі було доведено ефективність розробленої моделі процесу навчання. За результатами формуючого експерименту більшість студентів продемонструвала 80-ти відсоткове засвоєння запрограмованого матеріалу, за результатами масового навчання – 70-ти відсоткове засвоєння запрограмованого матеріалу. **Ключові слова**: модель процесу навчання, процесуальний блок процесу навчання, методи навчання, засоби навчання, освітні дисципліни.

**Мартьянова Р. Ю. Государственное учреждение “Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского”**

**Моделирование звеньев процессуального блока обучения образовательным дисциплинам**

**Аннотация.** Целью данной работы является моделирование процессуального блока процесса обучения любой образовательной дисциплины и в частности курса “Истории методики обучения иностранным языкам” студентов гуманитарных факультетов на основе установленных методологических закономерностей. Для достижения названной цели использовались такие **методы**: изучение и анализ психологической, дидактической, лингвистической и методической литературы по теме данной статьи, а также метод моделирования процесса обучения любой образовательной дисциплине и метод проведения формирующего и массового экспериментов с дальнейшей математической обработкой его результатов. **Результаты** проведенного исследования показали, что: **методами** приобретения знаний на **рецептивном этапе** являются: объяснение теоретического материала преподавателем, его конспектирование учащимися и чтение по учебнику во внеаудиторное время; **методами** развития рецептивных умений являются: сравнение нового материала с ранее изученным; выбор правильного ответа из нескольких предложенных, в которых характеризуется не только изучаемый материал, но и другой, известный учащимся; **методами** развития репродуктивных умений на **репродуктивном этапе** являются: ответы на вопросы по содержанию прослушанной и прочитанной информации; ее пересказ с опорой на эти вопросы; краткое письменное и устное изложение; **методами** развития продуктивных умений на **продуктивном этапе** являются: обсуждение изучаемого материала, его интерпретация и представление в сопоставлении с ранее изученным; **методами** развития рефлексивно-творческих умений на **рефлексивно-творческом этапе** являются: написание доклада по изучаемой теме и его презентация; разработка проєктов внедрения приобретенных знаний; проведение практических занятий на основе изученного содержания. В соответствии с разработанными методами установлены **средства обучения**. На **рецептивном этапе** – это: вербальные в виде лекции; материальные в виде учебника, подстановочных таблиц; технические в виде аудио-видеоапаратуры; интерактивные в виде интерактивной доски; на **репродуктивном этапе** –

это: вербальные в виде вопросов и изложения изучаемого на их основе; материальные в виде учебника; технические в виде аудио-видеоаппаратуры; интерактивные в виде интерактивной доски; на **продуктивном этапе** – это: вербальные в виде дискуссий; материальные в виде карточек с заданиями для дискуссий; технические в виде аудио-видеоаппаратуры; интерактивные в виде системы интернет для поиска дополнительной информации; на **рефлексивно-творческом этапе** – это: вербальные в виде устного и письменного изложения изучаемого; материальные в виде созданных проектов реализации знаний; брошюры с подготовленными докладами; технические в виде слайдовой презентации; интерактивные в виде компьютерной презентации творчески переработанной информации. **Заключение:** по результатам формирующего эксперимента большинство учащихся продемонстрировало 80-ти процентное усвоение запрограммированного материала, по результатам массового обучения – 70-ти процентное усвоение запрограммированного материала, что доказывает эффективность разработанной модели процесса обучения. **Ключевые слова:** модель процесса обучения, процессуальный блок процесса обучения, методы обучения, средства обучения, образовательные дисциплины.

**Introduction (problem statement).** The analysis of the scientific works of many researchers (E. Lodatko (2007), Y. Lugina (2002), A. Mogilev (1999), M. Sygotina (2005), E. Tikhomirova (2007), Yu. Sharpan (2013), etc.) shows that most of them do not pay due attention to the methods of teaching the disciplines under study. This is manifested in the fact that they consider it sufficient to define the general didactic and methodological principles of organizing the teaching process. In this case, the methodological actions they suggest are, certainly, logical, consistent, systematic and accessible. However, they cover the entire teaching process, without considering in detail the methodology of acquiring knowledge and developing the corresponding skills within each element of the academic subject. For instance, Y. Sharpan (2013) defined the general aims and principles of teaching, in the theoretical part of his research on teaching biology to senior students, and presented the methodological actions for teaching this subject based on the given aims and principles, in the practical part of his work.

We also find the same approach to elaborating the methods of teaching in the other scholars' works: teaching academic disciplines to the prospective primary school teachers (Krasovskaya, 2017); legal disciplines to law students (Kropaneva, 2010; Petrova, 2015); economic disciplines to the prospective financiers (Bodnar, 2015; Kramarenko, 1999); exact sciences to the prospective mathematicians (Lazorenko, 2016), programming to the prospective teachers of computer science (Mogilev, 1999); foreign languages to different categories of students (Brumfit, 1991; Harmer, 2001; McDonough, 1993; Scrivener, 1998; Ur, 2002 and others). A lack of binding the teaching methods of the disciplines under study with the components of the teaching content, that is, knowledge and skills, leads to a decrease in the level of mastering the material under study and to its further forgetting.

In the present paper, we will attempt to specify the methodological actions based on the previously developed components of the content of teaching academic disciplines, namely, knowledge and skills which are planned on the basis of the aims and content of the subject to be taught. In this regard, the **purpose** of this work is to model the procedural block of the teaching process of any academic discipline, and in particular the course “History of Language Teaching” for the students of humanitarian faculties on the basis of the established methodological regularities.

To achieve this purpose, we are going to solve the following **tasks**:

- 1) to define methodological actions for teaching an academic discipline on the basis of the previously substantiated aims, elements, semantic and structural content of the teaching process;
- 2) to determine teaching aids in accordance with the developed methods of acquiring knowledge and developing skills in a definite education course;
- 3) to evaluate the efficiency of the suggested model of teaching the theoretical course “History of Language Teaching” in the formative experiment and mass education.

The **novelty of the work** is that the author offers the methods of perceiving a new material, which gradually expands due to the repetition of the content of each previous element of the academic subject while studying the next one within the framework of the definite part of the theoretical course. It is supposed that such teaching methods will block the process of forgetting the material which has already been learned, will allow to comprehend deeply a new material in connection with the previously-learned one, and will expand the trainees' knowledge.

**Research methods.** To achieve the experimental purpose and solve the tasks, the following methods were used: study and analysis of psychological, didactic, linguistic and methodological literature on the topic, as well as the method of modelling the teaching process of any academic discipline and the method of conducting formative experiment and mass education with further mathematical processing of the results.

**Results and Discussions.** As we substantiated in our previous works (Martinova, 2019, 2020), the stages of teaching belong to the organizational block. The content block includes: teaching / learning objectives, elements of the subject under study and components of the educational content. In accordance with the organizational block, teaching any academic discipline can be carried out at four stages: receptive, reproductive, productive and reflexive.

In accordance with the content block, the learning objectives are the following: a) perception and comprehension of the material under study at the first stage; b) reproduction of the material under study at the second stage; c) analysis and discussion of the material under study at the third stage; d) interpretation of the material under study, its addition, deepening and creative application at the fourth stage. The elements of the educational subject represent those semantic parts into which the author of the education course has divided the lecture content. The components of the educational content are the following: knowledge and receptive skills, reproductive skills, productive skills, reflexive and creative skills (Martynova, 2020).

Basing on this information, the teaching methods for each of the above-named components of the educational content have been defined.

At the **first receptive stage of training**, students acquire knowledge only on a new topic 1 (2, 3, n) and develop the corresponding receptive skills of the knowledge manifestation.

**The methods** of acquiring knowledge of the theoretical material are the following: explanation of theoretical material by the lecturer, its note-taking by students, its reading from the textbook by students during out-of-class time. **The methods** of the receptive skills development are the following: comparison of a new material with the previously-learned one; selection of one correct answer from several suggested variants, in which not only the material of the particular topic is characterized, but also some other part of the material which is already known to the trainees is given.

**The teaching aids** to facilitate the implementation of these methods are the following: a) verbal – in the form of a lecture given by a lecturer; b) material – in the form of a textbook, substitution tables; c) technical – in the form of audio-video equipment and corresponding applications; d) interactive – in the form of an interactive whiteboard.

**The control** of the acquired knowledge and developed receptive skills is conducted in the form of testing.

At the **second reproductive stage of training**, students acquire reproductive skills how to use the material under study on topics: 1, (2 + 1), (3 + 2 + 1), (n + 3 + 2 + 1).

**The methods** of the reproductive skills development are the following: answers to questions about the content of the information which was heard or read; its retelling based on these questions; its short written and oral presentation.

**The teaching aids** to facilitate the implementation of these methods are the following: a) verbal – in the form of questions and presentation of the material under study on their basis; b) material – in the form of a textbook; c) technical – in the form of audio-video equipment and corresponding applications; d) interactive – in the form of an interactive whiteboard.

**The control** of the developed reproductive skills is conducted in the form of answering to the detailed and key questions on topics: 1, (2 + 1), (3 + 2 + 1), (n + 3 + 2 + 1).

**At the third productive stage of training**, students acquire productive skills, namely, how to apply into practice the material under study on topics: 1, (2 + 1), (3 + 2 + 1), (n + 3 + 2 + 1).

**The methods** of the productive skills development are the following: discussion of the material under study; its interpretation and presentation in comparison with the previously learned one.

**The teaching aids** to facilitate the implementation of these methods are the following: a) verbal – in the form of discussions and interpretations; b) material – in the form of task cards with the assignments for discussions; c) technical – in the form of audio-video equipment and corresponding applications; d) interactive – in the form of the Internet system to search for additional information on the topic under study.

**The control** of the developed productive skills is conducted in the form of presenting the material under study in the students' own interpretation and also giving the additional information on topics: 1, (2 + 1), (3 + 2 + 1), (n + 3 + 2 + 1).

At the **fourth reflective-and-creative stage of training**, students must acquire reflexive and creative skills how to apply into practice the material under study on topics: 1, (2 + 1), (3 + 2 + 1), (n + 3 + 2 + 1).

**The methods** of developing such skills are the following: writing a report on the topic under study and its presenting to the fellow students; developing the projects of the acquired knowledge implementation; conducting practical classes based on the educational content which was mastered.

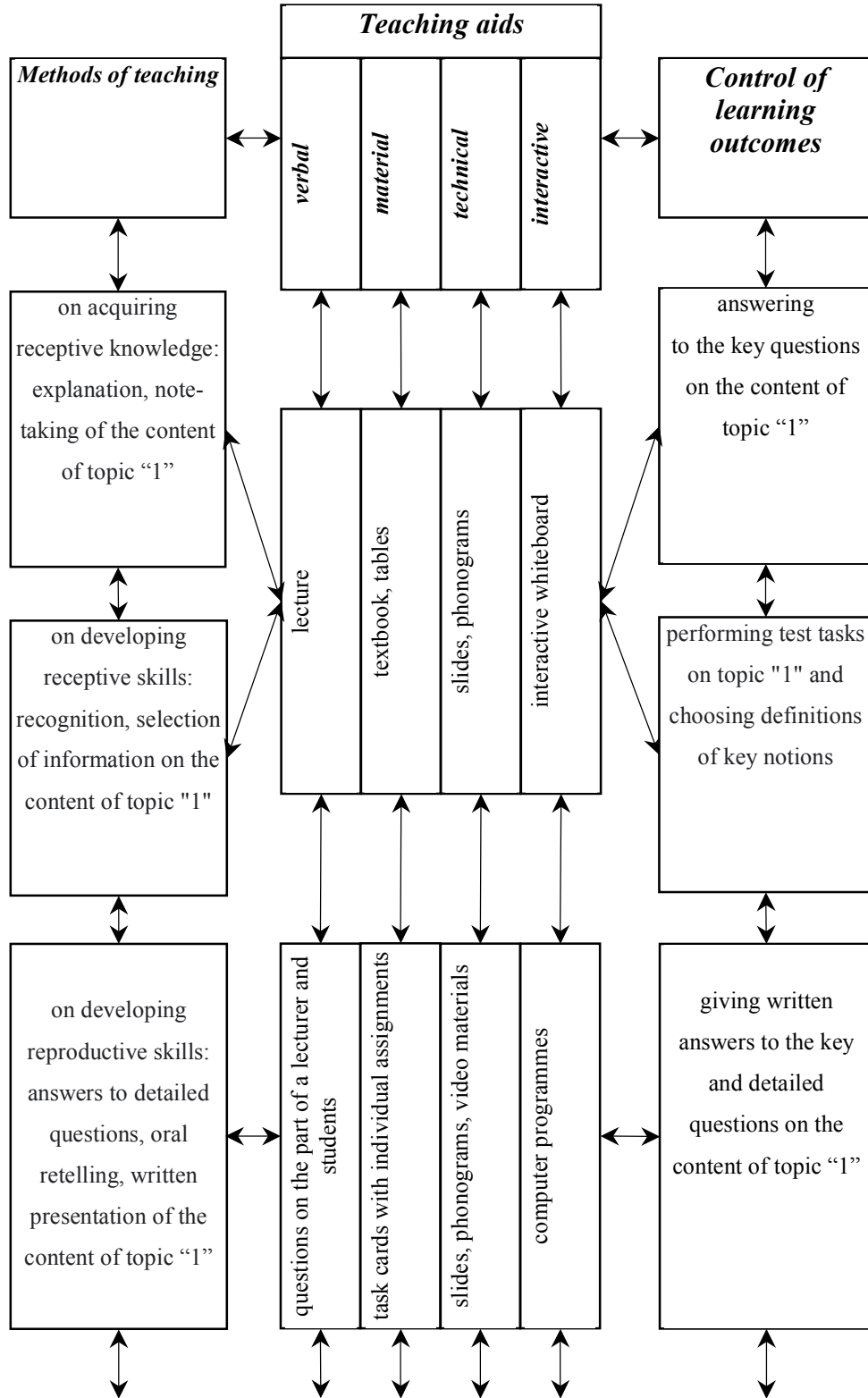
**The teaching aids** to facilitate the implementation of these methods are the following: a) verbal – in the form of oral and written presentation of the material under study in the above-mentioned forms of its presentation; b) material – in the form of the created projects of knowledge implementation; brochures of the prepared reports; c) technical – in the form of a slide presentation of the prepared content; d) interactive – in the form of a computer presentation of the creatively-processed information.

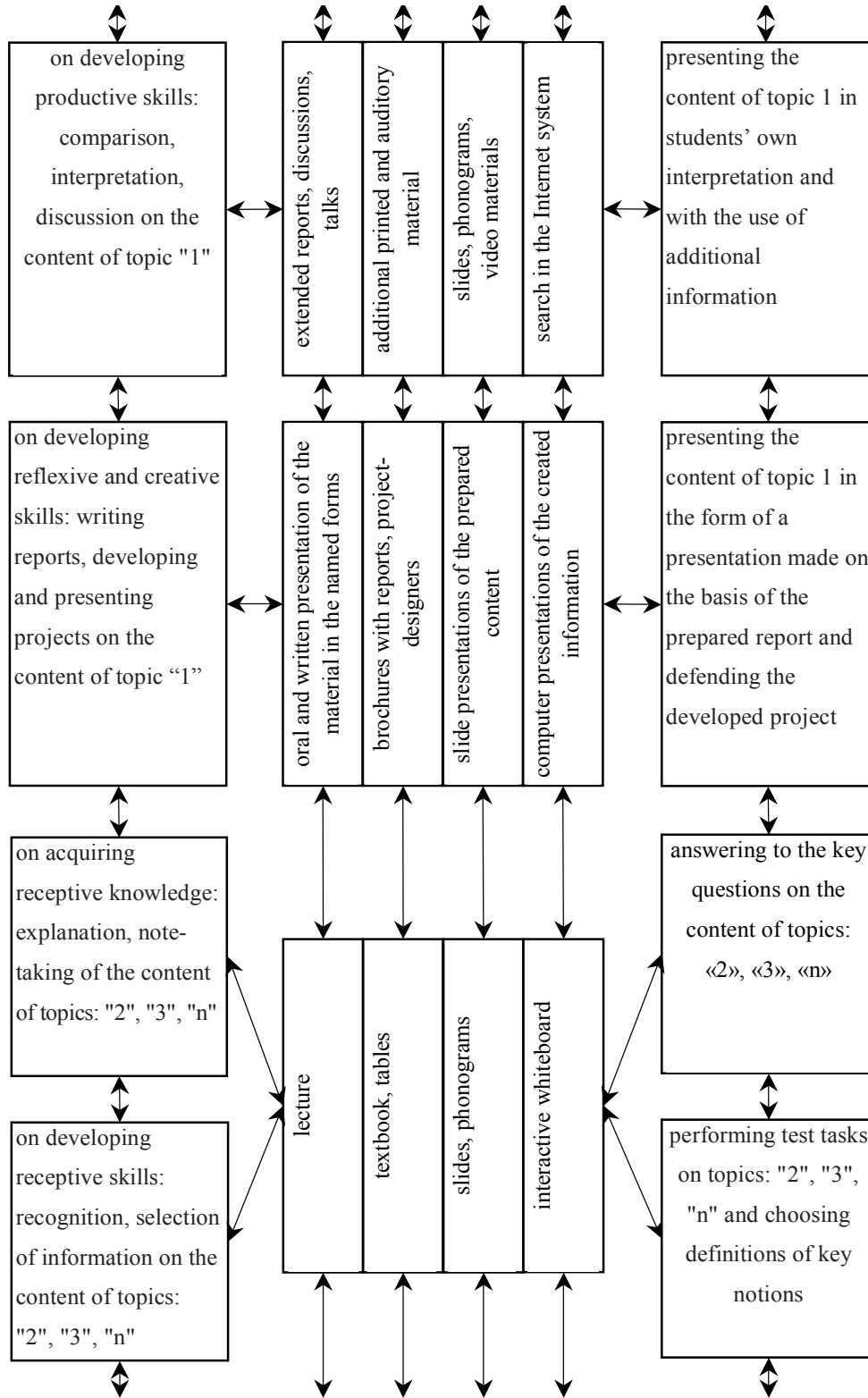
**The control** of the developed reflexive and creative skills is conducted in the form of defending the projects of solving creative problems based on the material under study and independently expanded educational content on topics: 1, (2 + 1), (3 + 2 + 1), (n + 3 + 2 + 1).

The above-described form of modelling the procedural block of the process of teaching foreign languages, section "History of teaching methods development" on the above-mentioned three + (n) topics is presented in Figure 1.

As it is seen from the presented model, teaching methods, coming from the corresponding components of the educational content, program the use of such teaching aids that contribute to their implementation. The control of learning outcomes at all stages is conducted in the form of evaluating the level of the development of the skills which are gradually becoming more complex: moreover, it takes place within the framework of not a single topic, but all subsequent ones.

It is necessary to draw attention to the fact that in this model, the educational process is carried out in such a way that receptive knowledge and skills on each topic are acquired only within the content of each definite topic that is shown by means of the corresponding topic numbers: 1, 2, 3, (n) ... The methods of the development of all subsequent types of skills involve the use of the material both on the topic under study and on all the previous topics, that is shown on topic "2" by numbers 2 + 1, on topic "3" and the following topics - by numbers (n) + 3 + 2 + 1 ... Hence, each subsequent control testing of the level of the developed reproductive, productive and reflexive-and-creative skills is carried out not only on the basis of the material under study, but also on the whole material which was previously learned.







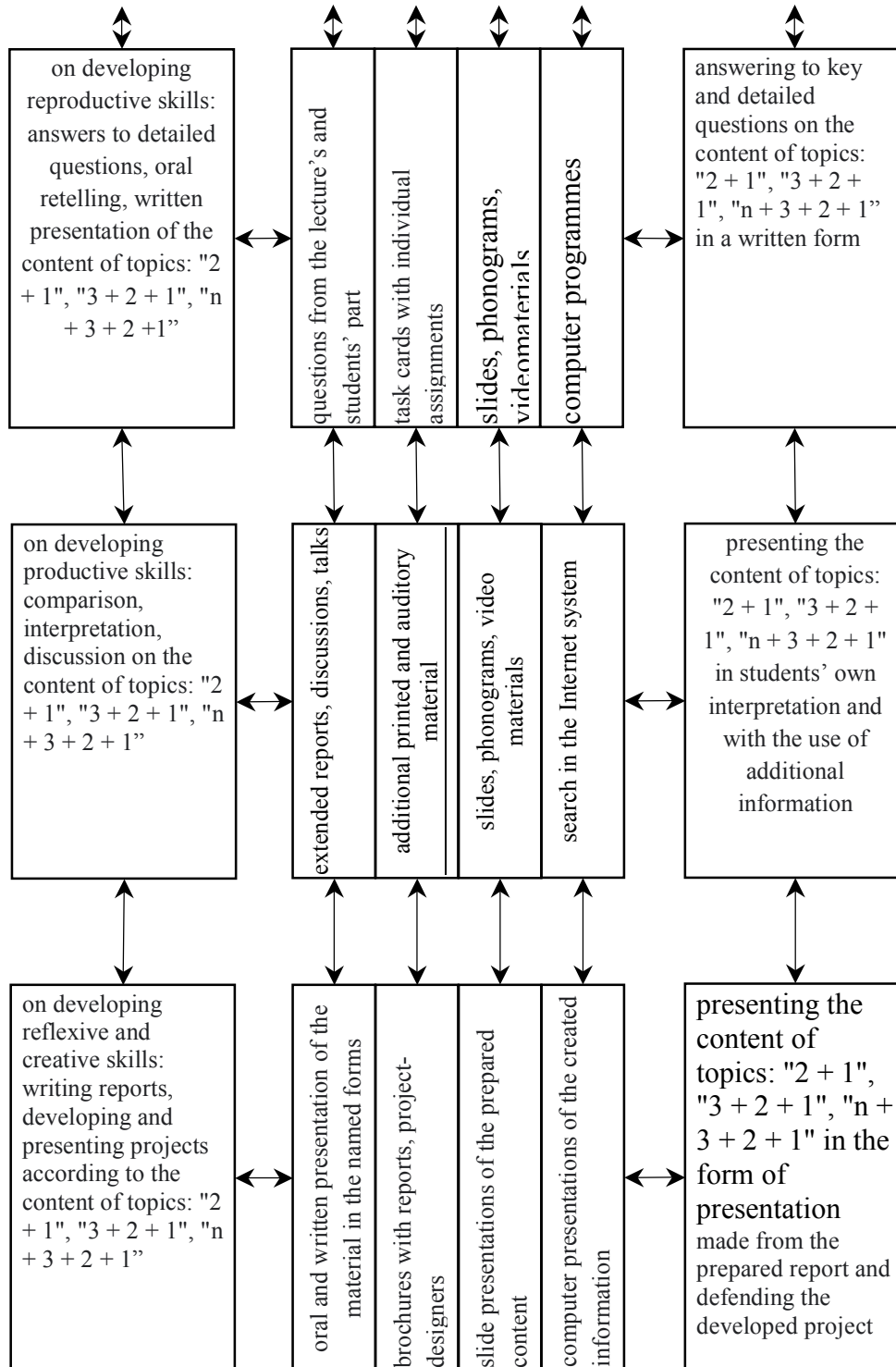


Figure 1 The model of the process of foreign languages teaching, section "History of teaching methods development" on topics (n)+3+2+1 in its procedural block

To evaluate the efficiency of the teaching process of the academic discipline “Methods of teaching foreign languages”, in particular the section "History of Language Teaching" according to the above-described didactic model, we conducted the following experiment. 32 students of the 4th course of German Philology who studied in 2017-2018 academic year and 34 students of the 4th course of Chinese Philology who studied in 2018-2019 academic year at the Faculty of Foreign Languages of South Ukrainian National Pedagogical University named by K. D. Ushinsky took part in the experiment. The experiment took place after the completion of learning the material from the section "History of Language Teaching" and was conducted in two stages with each group of trainees.

At the first stage, the level of the students' proficiency in mastering 12 methods of teaching foreign languages (each method separately) was tested, namely: 1. Grammar translation method presented by Margot (France), H. Ollendorf (England), J. Meidinger (Germany). 2. Oral / Auditory-Oral method presented by Harold E. Palmer. 3. Consciously comparative method presented by L. Shcherba, I. Rakhmanov, V. Arakin, I. Berman. 4. Audio-Lingual method presented by C. Fries, L. Lado. 5. Audio-Visual method offered by Geberin, P. Rivanc. 6. Consciously practical method presented by B. Belyaev, A. Starkov, V. Slobodchikov, I. Bim. 7. Communicative method presented by E. Passov. 8. System Communicative method presented by R. Martynova. 9. Suggestopedia method of teaching presented by G. Lozanov. 10. Method of activating the reserve capabilities of the individual and the team presented by G. Kitaygorodskaya. 11. Relaxopedic method presented by I. Schwartz, A. Vostrikov. 12. Compressive method presented by R. Martynova.

To evaluate the level of mastering these methods of teaching foreign languages, the students had to write answers to the following questions during one hour describing one of the methods chosen at random, without seeing the written assignment. 1. Who is the author (authors) of the definite method of teaching foreign languages? 2. What caused the emergence of this method at that particular period of the society development? 3. What are the main principles of this teaching method? 4. What are the advantages of this teaching method? 5. What are the disadvantages of this teaching method? 6. What teaching strategies selected from the definite method are used in the present-day teaching practice?

The knowledge of the students was assessed at four levels: 1) **high level**, if during the fixed time they were correct in writing the following items: a) according to the first question, they named the author(s) of the method; b) according to the second question, they named at least three prerequisites for the emergence of the method; c) according to the third question, they named at least six principles of the definite teaching method; d) according to the fourth question they substantiated at least three advantages of the method; e) according to the fifth question they substantiated at least three disadvantages of the method; f) according to the sixth question they named three forms of work by this method which correspond to the present-day requirements of teaching foreign languages; 2) **average level**, if during the fixed time they were correct in writing the following items: a) according to the first question, they named the principle author of the method; b) according to the second question, they named at least two prerequisites for the emergence of the method; c) according to the third question, they named at least five principles of the definite teaching method; d) according to the fourth question, they substantiated at least two advantages of the method; e) according to the fifth question, they substantiated at least two disadvantages of the method; f) according to the sixth question, they named two forms of work by this method which correspond to the present-day requirements of teaching foreign languages; 3) **sufficient level**, if during the fixed time they were correct in writing the following items: a) according to the first question, they named the author of the method; b) according to the second question, they named at least one prerequisite for the emergence of the method; c) according to the third question, they named at least four principles of the definite teaching method; d) according to the fourth question, they substantiated at least one advantage of the method; e) according to the fifth question, they substantiated at least one disadvantage of the method; f) according

to the sixth question, they named at least one form of work by this method which corresponds to the present-day requirements of teaching foreign languages; 4) **low level**, if they could not answer at all within the fixed time or answered incorrectly at least one of the suggested questions. Also the knowledge of the students was considered to be low if the number of correct answers was less than that it is required according to the sufficient level.

**At the second stage**, the level of the students' proficiency in mastering 12 methods of teaching foreign languages was tested simultaneously. To do it, the students had to write answers to the following questions during one hour: 1. What are the common principles of Oral / Auditory-Oral method presented by Harold E. Palmer and Consciously practical method presented by B. Belyaev, A. Starkov, V. Slobodchik, I. Bim? 2. What is the difference between the ways of using translation in such methods as: Grammar translation method, Consciously comparative method and System communicative method? 3. What is the difference between the ways of activating the students' subconscious activity in Suggestopedia method of teaching (G. Lozanov), Method of activating the reserve capabilities of the individual and the team (G. Kitaigorodskaya) and Relaxopedic method (I. Schwartz, A. Vostrikov)? 4. What are the disadvantages of Audio-lingual and Audio-visual teaching methods? 5. What training activities help to develop students' communicative skills in Communicative method presented by E. Passov and Compressive method presented by R. Martynova?

The knowledge of students was assessed at four levels: 1) **high level**, if during the fixed time they were correct in writing the following items: a) according to the first question, they named at least three common principles of oral-auditory and consciously practical methods; b) according to the second question, they named at least three different ways of using translation in each of the methods: Grammar translation, Consciously comparative and System-communicative; c) according to the third question, they named at least three different ways of activating the subconscious activity of students in each of the given methods: Suggestopedia method, Activating the reserve capabilities of the individual and the team and Relaxopedic method; d) according to the fourth question, they named at least three disadvantages of Audio-lingual and Audio-visual teaching methods; e) according to the fifth question, they named at least three training activities which help to develop students' communicative skills in Communicative method presented by E. Passov and Compressive method presented by R. Martynova; 2) **average level**, if the students correctly completed the high-level tasks in writing within the fixed time, but with a decrease in the requirements named in it (at least to two indicators, for each of the five questions); 3) **sufficient level**, if the students correctly completed the tasks of the average level in writing within the fixed time, but with a decrease in the requirements named in it (at least to one indicator for each of the five questions); 4) **low level**, if the students have not met the requirements of the sufficient level in at least one of the five questions within the fixed time.

The results of the conducted formative experiment to evaluate the efficiency of the organization of the educational process covering 12 topics of the academic discipline "Methods of teaching foreign languages", section "History of Language Teaching" on the basis of the developed didactic model presented in Figure 1 are shown in Table 1.

Table 1

**Results of the experimental teaching 12 topics of the section "History of Language Teaching" to the 4th-year students in 2017-2018 and in 2018-2019 according to the developed didactic model**

Years of the experiment	Stages of the experiment	Number of students	Levels of mastering the material			
			high	average	sufficient	low
2017-2018	I	32	12	13	7	-
	II	32	10	11	10	1
2018-2019	I	34	16	10	8	-
	II	34	11	14	7	2

As it is seen from the table, 28 students out of total 66 respondents demonstrated a high level of proficiency in mastering the theoretical material under study when questioning each of 12 topics separately. That is 42.7 %. The average level of proficiency was shown by 23 students, it constitutes 34.8 %. Only 9 students had a sufficient level of proficiency that is 22.5 %. Thus, the whole material was mastered by all the respondents. Moreover, the vast majority of students mastered the material very good and good that is 77.5 %.

The results turned out to be a little lower during the second stage of assessment, when the tasks were made more complicated by means of asking the students to conduct the comparative analysis of all the methods of teaching foreign languages which were learned. At the same time, in our opinion, they turned out to be quite sufficient to consider the developed model of the educational process in the section "History of Language Teaching" effective. Thus, 22 students out of 66 respondents achieved a high level of the development of skills in conducting a comparative analysis of the methods of teaching foreign languages, that is 33.3 %; 25 students achieved the average level, that is 37.9 %; 17 students had the sufficient level, that is 27.3 %. Three students, that is 15%, did not acquire the skills of conducting the comparative analysis of methods of teaching foreign languages.

In general, the data obtained during the experiment indicates that the developed didactic model in its procedural block can be available for teaching any theoretical academic discipline.

However, the developed and tested model has programmed teaching any theoretical academic discipline in the students' native language, therefore there was no need to learn a foreign language by means of which the academic subject can be taught. The specificity of teaching the subject "Foreign language" is that it presupposes mastering the theoretical knowledge to a lesser extent, but formation of practical skills to achieve the communicative goals of foreign language communication to a greater extent. Therefore, the main task of the subject "Foreign language" is to achieve a high level of proficiency in speech skills on the basis of automated operating with foreign language material.

**Conclusions.** The conducted research allows us to consider that its purpose has been achieved and the tasks have been solved. This is due to:

1) the *methods of acquiring knowledge* which were offered at the **receptive stage** in the form of: explanation of the theoretical material by the lecturer, its note-taking by the students, its reading by the students from the textbooks during out-of-class time; the *methods of developing receptive skills* in the form of: comparison of a new material with the previously-learned one; selection of one correct answer from several proposed variants, in which not only the material under study is characterized, but also some other part of the material known to the trainees; the *methods of developing reproductive skills* at the **reproductive stage** in the form of: answers to the questions about the content of the information which was heard or read; its retelling based on these questions; its short written and oral presentation; the *methods of developing productive skills* at the **productive stage** in the form of: discussion of the material under study, its interpretation and presentation in comparison with the previously-learned one; the *methods of developing such skills* at the **reflexive-and-creative stage** in the form of: writing a report on the topic under study and its presenting to the fellow students; developing the projects for the implementation of the acquired knowledge; conducting practical classes based on the studied content;

2) the **teaching aids** elaborated by us in accordance with the developed methods of acquiring knowledge and developing skills. At the **receptive stage** they were the following: a) verbal – in the form of a teacher's lecture; b) material – in the form of a textbook, substitution tables; c) technical – in the form of audio-video equipment and corresponding applications; d) interactive – in the form of an interactive whiteboard; at the **reproductive stage** they were the following: a) verbal – in the form of questions and presentations of the material under study on their basis; b) material – in the form of a textbook; c) technical – in the form of audio-video equipment and corresponding applications; d) interactive – in the form of an interactive whiteboard; at the **productive stage** they were the

following: a) verbal – in the form of discussions and interpretations; b) material – in the form of task cards with assignments for discussions; c) technical – in the form of audio-video equipment and corresponding applications; d) interactive – in the form of the Internet system to search for additional information on the topic under study; **at the reflexive-and-creative stage** they were the following: a) verbal – in the form of oral and written presentation of the material in the above-named forms of its presentation; b) material – in the form of the created projects for the implementation of knowledge; brochures with the prepared reports; c) technical – in the form of a slide presentation of the prepared content; d) interactive – in the form of a computer presentation of the creatively processed information;

3) the results of the formative experiment, which showed that the majority of students demonstrated 80-percent mastery of the programmed material, as well as the results of mass education, which showed 70-percent mastery of the programmed material.

**Prospects for further research.** In the future we are going to model the process of teaching a foreign language in the form of modelling the teaching process of its constituent elements, which are the following: phonetics, vocabulary, grammar (language elements); reading, writing, monologue speech, dialogue speech and listening comprehension (speech elements).

#### LITERATURE

- Боднар, С. В. (2015). Методика інтегрованого навчання економічним дисциплінам засобами англійського мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Сер. Педагогіка, 2*, 152-157.
- Крамаренко, В. І. (1999). *Методика преподавания экономических дисциплин*. Симферополь: Таврида.
- Красовська, О. О. (2017). *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій* (Автореферат кандидатської дисертації). Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир, Україна.
- Кропанева, Е. М. (2010). *Теория и методика обучения праву*. Екатеринбург: РГППУ.
- Лазоренко, Л. В. (2016). *Навчання англійської мови майбутніх математиків з використанням веб-квесту* (Автореферат кандидатської дисертації). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
- Мартьянова, Р. Ю. (2019). Види дидактичних моделей процесу навчання. *Наука і освіта, 4*, 15-22.
- Мартьянова, Р. Ю. (2020). Моделирование звеньев организационного и содержательного блоков процесса обучения образовательным дисциплинам. *Наука і освіта, 3*, 155-163.
- Могилев, А. В. (1999). *Развитие методической системы подготовки по информатике в педагогическом вузе в условиях информатизации образования* (Автореферат кандидатской диссертации). Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация.
- Петрова, Е. В. (2015). К вопросу о методике преподавания юридических дисциплин. *Вестник науки и образования, 3 (5)*, 154-158.
- Шарпан, Ю. П. (2013). Компоненты профессиональной компетентности учителей биологии. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 9 (32)*, 44-54.
- Bramfit, C. J. (1991). *The communicative Approach to language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, J. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3d ed.). Harlow, Essex: Longman.
- Scrivener, J. (1998). *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Trainees*. Oxford : Macmillan Publisher Limited.

Ur, P. (2002). *A Course in Language Teaching : Practice and Theory*. Cambridge: CUP.

## REFERENCES

- Bodnar, S. V. (2015). Metodika integrirovannogo obucheniya ekonomicheskimi distsiplinami sredstvami angliyskogo yazyka [The methods of integrated teaching economic disciplines by means of the English language]. *Naukovi zapysky Ternopil's'koho natsional'noho pedahohhichnoho universytetu imeni V. Hnatiuka. Ser. Pedahohika*, 2, 152-157 [in Russian].
- Kramarenko, V. I. (1999). *Metodika prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin [Methods of teaching economic disciplines]*. Simferopol: Tavrida [in Russian].
- Krasovs'ka, O. O. (2017). *Teoretychni ta metodychni zasady profesijnoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv pochatkovoï osvity u haluzi mystets'koi osvity zasobamy innovatsijnykh tekhnolohij [Theoretical and methodical bases of professional training of future primary school teachers in the field of art education by means of innovative technologies]*. (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Zhytomyr's'kyj derzhavnyj universytet imeni Ivana Franka, Zhytomyr, Ukraina. [in Ukrainian].
- Kropaneva, Ye. M. (2010). *Teoriya i metodika obucheniya pravu [Theory and methods of teaching law]*. Yekaterinburg [in Russian].
- Lazorenko, L. V. (2016). *Navchannya anhlovnoho monolohichnoho movlennya maybutnikh matematykyv z vykorystanniam veb-kvestu [Teaching English monologue speech of future mathematicians using a web-quest]*. (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Kyiv's'kyj natsional'nyj universytet imeni Tarasa Shevchenka, Kyiv, Ukraina. [in Ukrainian].
- Martynova, R. Yu. (2019). Vidy didakticheskikh modeley protsessa obucheniya [Types of didactic models of an educational process]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 4, 15-22 [in Russian].
- Martynova, R. Yu. (2020). Modelirovaniye zven'yev organizatsionnogo i soderzhatel'nogo blokov protsessa obucheniya obrazovatel'nym distsiplinami [Modeling the links of the organizational and content blocks of the process of teaching educational disciplines]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 3, 155-163 [in Russian].
- Mogilev, A. V. (1999). *Razvitiye metodicheskoy sistemy podgotovki po informatike v pedagogicheskoy vuzovskoy usloviyakh informatizatsii obrazovaniya [The development of methodological training system in computer science at pedagogical university in the context of informatization of education]*. (Avtoreferat kandidatskoj dissertatsii). Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Voronezh, Rossijskaja Federacija. [in Russian].
- Petrova, Ye. V. (2015). K voprosu o metodike prepodavaniya yuridicheskikh distsiplin [To the question of the methods of teaching law disciplines]. *Vestnik nauki i obrazovaniya – Bulletin of Science and Education*, 3 (5), 154-158 [in Russian].
- Sharpan, Yu. P. (2013). Komponenty professional'noy kompetentnosti uchiteley biologii [Components of professional competence of biology teachers]. *Lichnost, sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii – Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology*, 9 (32), 44-54 [in Russian].
- Brumfit, C. J. (1991). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press [in English].
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching (3d ed.)*. Harlow, Essex: Longman [in English].
- McDonough, J. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell [in English].
- Scrivener, J. (1998). *Learning teaching. A guidebook for English language trainees*. Oxford : Macmillan Publisher Limited [in English].
- Ur, P. (2002). *A course in language teaching: Practice and Theory*. Cambridge: CUP [in English].

## ІСТОРИЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК: 37.091.33.016:811.133.1(09)"19"

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236901>

### IMPLEMENTATION OF THE DIRECT METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN FRENCH TEXTBOOKS USED IN GALICIA (THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY)

Labinska B., Ivashchuk A.

b.labinska@chnu.edu.ua, anton.ivashuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5232-8022>, <https://orcid.org/0000-0002-7800-5296>

*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*

Дата надходження 21.01.2021. Дата прийняття до друку 23.02.2021.

**Abstract.** The article under discussion deals with the analysis of French textbooks used at the lessons of the French language in Galicia in the first half of the twentieth century. The authors carry out an overview of the sources relevant to the issue under study and prove that the topic has never been an object of any scientific research before. In the article, we have reviewed five French textbooks and identified the main method of French language teaching implemented in them. The books, which were used, can be divided into three groups – textbooks, readers, and grammar reference books. All the textbooks under analysis were recommended by the education authority of Galicia. The textbooks are analyzed according to the criteria proposed by N. Borysko. Thus, the French textbooks used in Galicia are found to be compiled by means of the direct method of teaching foreign languages that is marked with a wide range of phonetic material, the absence of translation exercises, the emphasis on a practical approach to improving foreign language competencies.

**Keywords:** textbook; Galicia; French language; criteria; direct method.

**Лабінська Б.І., Івашук А.С. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича**  
**Реалізація прямого методу навчання іноземних мов у підручниках з французької мови у Галичині**  
**(перша половина ХХ століття)**

**Анотація.** *Вступ.* У всі часи підручник відіграв важливу роль для навчання будь-якої дисципліни в цілому, іноземної мови зокрема. Аналіз праць, присвячених питанням підручникотворення, дає можливість стверджувати, що досліджень присвячених аналізу структури і змісту підручників з французької мови, які використовувалися на Галичині впродовж першої половини ХХ століття не було. *Мета.* Метою статті є аналіз змісту та структури підручників з французької мови, які використовувалися у Галичині упродовж вказаного періоду, визначення груп, на які поділялися ці підручники, відображення відповідності підручників критеріям їхнього аналізу, а також реалізації у них прямого методу навчання іноземних мов. *Методи.* Було досліджено освітні документи, що стосувалися шкільної освіти Галичини і тогочасні підручники з французької мови. *Результати.* Віднайдені підручники поділяються на три групи: підручники, хрестоматії для читання та граматичні довідники. Зміст та структура підручників дозволяє стверджувати про використання положень прямого методу навчання іноземних мов. Навчальний матеріал давав змогу учням опанувати французькою мовою з практичного боку: навчитися висловлюватися в усній та письмовій формах, вміти вести бесіду на повсякденні теми, вміти писати листи та ін. Особливу увагу в більшості підручників приділено правильній вимові звуків французької мови. Граматика у підручниках займала не першочергове місце. Характерною рисою підручників цього періоду є їхня спрямованість на зацікавлення учня. *Висновки.* Навчання французької мови в Галичині протягом першої половини ХХ століття провадилося засобами прямого методу навчання іноземних мов. У проаналізованих підручниках повністю відображено методичні ідеї та підходи, притаманні тогочасній науці, а саме практичне спрямування опанування іноземних мов.

**Ключові слова:** підручник; Галичина; французька мова; критерії; прямий метод навчання іноземних мов.

**Лабинская Б. И., Ивашук А. С. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича**

**Реализация прямого метода обучения иностранным языкам в учебниках по французскому языку в Галиции (первая половина XX века)**

**Анотация.** Статья посвящена анализу учебников по французскому языку, использовавшихся на уроках французского языка в Галиции в первой половине XX века. Авторы осуществляют обзор источников, имеющих отношение к исследуемой проблеме, и доказывают, что ранее данная тема не была объектом каких-либо научных исследований. В статье рассмотрены пять учебников французского языка, а также определён основной метод обучения, реализованный в них. Книги можно разделить на три группы – учебники, книги для чтения и справочники по грамматике. Все анализируемые учебники рекомендованы Управлением образования Галиции. Учебники проанализированы по критериям, предложенным Н. Бориско. Таким образом, в учебниках французского языка, используемых в Галиции, был использован прямой метод обучения иностранным языкам, отличительными чертами которого были широкий набор фонетических материалов, отсутствие упражнений на перевод, практический подход к совершенствованию компетентности в иностранном языке.

**Ключевые слова:** учебник; Галиция; французский язык; критерии; прямой метод обучения иностранным языкам.

**Introduction (problem statement).** At all times, a textbook has played an important role in teaching and learning any discipline on the whole, and a foreign language (FL) in particular. The history of compiling FL textbooks dates back to the XVIII century, when learning a foreign language was based on reading religious and literary texts, as well as translating them into their native language and vice versa. Turning to the previous experience, we might claim that a multidimensional historical process usually relies on a specific historical material. What is more, it is necessary for a modern teacher to identify the causes and consequences of the diversity of the existing methods of FL teaching.

From the point of view of modern science, the textbook is regarded as one of the most complex and perfect achievements of human culture, which summarizes and crystallizes its accomplishments in numerous areas of human life and activities: science, pedagogical and artistic culture, technology, etc. Therefore, it is now the object of the study of many sciences (Роман, 2010). The textbook serves as a teaching tool; it accumulates samples of oral and written speech, language and country studies material, the latter being selected and organized with a due regard to its functional significance in various forms of communication and activities, with a particular emphasis on the positive experience of students in their native language and prevention of interference (Щукин, 2008, p. 364). According to the French scientist J. Lebrun (2002), the textbook is a bank and a substrate of information that feeds the student in his reflections and the teacher in his search.

Scholars have written numerous works on the education of Galicia in the past. These are the monograph by B.H. Stuparyk (1994) (researched schooling in Galicia during 1772–1939), the article by L.H. Bayik (1965) (covers the history of the development of the Ukrainian school in Galicia during 1869–1939), H. Rusyn (2015) (studies the historical development of school education in Galicia). The PhD theses by T.K. Zavgorodna (2000) (highlights the development of the theory and practice of education in Galicia during 1919–1939), M.M. Barna (1996) (outlines the development of pedagogical education in Eastern Galicia during 1867–1939) and M.I. Rieger (1970) (investigates the history of the development of German teaching methods in Galicia from the end of the 16th century to 1918). The history of the English textbooks compiling is presented in the PhD Thesis by O. M. Tumak (2018) (characterizes the content and structure of English textbooks in Bukovina during 1867-1918) and articles by O. Ya. Gomenyuk (2019) (analyzes English textbooks that were used in Bukovina from 1918 to 1940).

**The analysis of recent researches and publications.** The issue of compiling textbooks is an object of numerous scientific works by such Ukrainian scientists as N. Borysko, O. Guz, V. Roman,



A. Shchukin, and others. Besides, it is important to take into account the works by such French Methodists as B. Germain, E. Klett, J. Lebrun, A. Louis, I. Mazel (*Survey of readers. Criteria of analysis and application*, 2011), and others. In particular, O. Guz (Гуз, 2010) emphasizes that in the process of using the textbook, those learning a FL are able to understand their immediate and distant goals, determine their language and speech levels. Any textbook allows setting a learning speed and evaluating learning progress. According to V. Roman (Роман, 2010), a FL textbook is, in its essence, a micro-model of the teaching system as a whole. This model reflects all the system components: its objectives, content and structure of the educational material, the pedagogical process (various forms of teachers' and students' activities), methods that are disclosed in a set of techniques, as well as other teaching tools.

The detailed analysis of the works devoted to FL textbooks enables us to claim that no research on the analysis of the structure and content of the French language textbooks, used in Galicia in the first half of the twentieth century, had been carried out previously. Therefore, **the purpose** of our article is to analyze the content and structure of the French language textbooks, used in Galicia during this period, to distinguish the groups, into which these books are subdivided; to outline the conformity of the textbooks to the criteria of their compilation; to prove the implementation of the direct method of teaching FL in them.

**The results of the study.** The textbook in this paper is considered as a component of the educational system of FL teaching and learning, which should meet the requirements of the curriculum and correspond to the tasks of a certain type of educational institution, age, and other student's characteristics. It should contain a language material, samples of oral and written speech, information about the country, which language is being studied. The material should be selected and organized with regard to its functional significance in various forms of communication, as well as to the positive experience of students in speaking their native language and preventing interference. The textbook material must be served in certain doses, which constitute the content of separate lessons. Each lesson, as a rule, should contain a text, a lexical and a grammatical commentary to the text, a grammatical material, exercises, and an illustrative material. The textbook should implement the concept of a certain method of FL teaching and be the central link in managing the educational process. The main goal of a textbook is to be one of the most effective ways of optimizing FL learning.

All French-language textbooks of the selected territory and certain chronological frames can be divided into three groups: textbooks (educational books that contain conversational topics, grammar and reading texts); readers (contain samples of authentic texts for reading); grammar reference books (contain grammatical material, namely explanations and exercises).

The issue of evaluating the content of textbooks is closely related to the criteria for analyzing and evaluating FL methodological complexes, which makes it possible to evaluate them objectively, to analyze and to generalize the acquired experience due to transformational processes. The objective criterion for evaluating the quality of a textbook is an orientation to the requirements of the current curriculum. We share the opinion of N. Borysko that the educational and methodological complex is a subsystem within the FL teaching system, which reflects and models all its elements; all the elements of FL teaching and learning should belong to the main objects of analysis and evaluation (Бориско, 1999). This purpose of the textbook results from its main functions, namely communicative; informative; organizational and managerial; developing and educational.

In contemporary FL teaching, there exist numerous criteria for analyzing textbooks. In Ukrainian science, this issue was dealt with by N. Borysko, who had created the criteria for analyzing the educational and methodological complexes. In French methodological science, the criteria for analyzing readers have been worked out by A. Louis (2015). In foreign methodological science, the criteria for analyzing French language textbooks have been developed and described in detail by M.-S. Bertoletti and P. Dahlet (1984), who dealt with the ergonomic analysis of the textbooks, the types of materials

contained in them, the availability of applications, linguistic and thematic content, the availability of tests, and other tools for evaluating students. In addition, a significant contribution to the development of the criteria was made by the association SAVOIR-LIVRE, founded by French publishers Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Nathan, etc. Here we can find the division of criteria into three large sections – practical, didactic, and pedagogical. Among practical criteria we can evaluate a quality of illustrations, a textbook's format, a variety of information supports, some advice for a teacher and some for a student, the table of references, etc. Didactic criteria include what a textbook proposes (contents, sufficient quantity of exercises, means of evaluation, exercises which involve a student into an active learning, gamification, etc.), what type of learning is imposed by a textbook (linear and non-linear use), interdisciplinary relations, learning by using of everyday contexts, actual problems, etc. Thanks for pedagogical criteria we can find out if a textbook presents a strong relation between theoretical and practical skills, if proposed activities solicit student's activity and initiative, if a textbook is suitable for the age and level of students, and in what aspects a textbook is helpful for students (*How to choose a textbook at school?*, 2015).

We will try to analyze the structure and content of the French language textbooks, found on a certain territory and used in certain chronological frames, using the objects and evaluation of educational and methodological complexes developed by N. Borysko. In our opinion, they ensure the best opportunity for analyzing the textbooks compiled in the first half of the twentieth century. We will consider the textbooks, according to the following criteria: social needs; a specific learning and teaching environment; the psycho-pedagogical and methodological concept of teaching materials; FL learning objectives; the contents of a school subject and its distribution; the content of the educational process; the structure and scope; the macrostructure; the microstructure; technical design of individual components.

Having familiarized with the definition of the concept of a textbook, as well as the groups and criteria for its analysis, we move on to the historical and educational prerequisites that directly influenced the development of the FL teaching methods in general and the compilation of textbooks in particular.

Galicia, during the period under studies, was under the reign of Poland, and therefore, it was a part of Europe, which certainly affected the development of education and science on its territory. The teachers of that time faced a new problem – to teach students to speak in a FL so that they could express themselves in oral and written speech.

The end of the XIX century was marked with an increasing interest in FL teaching and learning. The choice of the most effective FL teaching method during this period was discussed at the regional school councils, in the pedagogical publications and at the state level – in legislative educational documents. It has led to significant changes in curricula, textbooks and teaching methods.

At the same time, there were some reforms in the education sector, which have necessitated a revision of the curricula for public schools, approved by the Ministry of Religion and Education of the Austro-Hungarian Empire in 1888. In comparison with the curriculum of 1867, the new one had an entirely different objective. It aimed at students' clear understanding of messages in FL, their ability to speak fluently, as well as at developing the skills of expressive reading of written and printed texts. The new objective required important changes in the whole system of FL training.

The new objective has set the task of teaching students' practical mastery of FL, primarily oral and written speech. It has also caused various related problems: the problem of the educational value of these new requirements and the problem of theoretical justification of this new practical aim of FL teaching and learning.

All this has stipulated the use of the direct method of FL teaching, which was characterized by the promotion of practical knowledge of FL. Consequently, the introduction of the direct method of FL teaching put forward a practical goal of teaching oral speech, which gave students a quick,

though not quite correct and limited ability to use a FL, that is the ability to communicate verbally with foreigners in a short dialogue. The proponents of this method (in Germany – B. Eggert, G. Wendt, V. Vietor, F. Franke, M. Berlitz, M. Walter; in France, F. Gouene, P. Passy, Ch. Schweitzer, E. Simono, I. Carre; in England – C. Broil; in Belgium – C. Alge; in Denmark – O. Espersen; in Sweden – M. Pilmgren) assumed that the child who studies a FL knows neither translation nor grammar. He just hears the language and tries to imitate it, which is supposed to ensure quick and good results. It is presumed that pupils should avoid any translation or grammar during their training. They should listen to a foreign language, try to imitate it, and in this way, improve their oral speech (Лабінська, 2013). That is why in the process of learning, it was necessary to use exclusively a FL. From the very first lesson, the teacher had to avoid the native language, replacing it with facial expressions, gestures, drawings, synonyms, antonyms, etc. To repeat after the teacher, the students were to be attentive and diligent. However, despite the shortcomings, the direct method was widely applied at schools of that time and was supposed to help achieve the newly set goals.

After analyzing the historical and educational background, as well as setting a new goal for teaching a FL, we are going to proceed to the analysis of the theoretical works on the methods of French teaching in Galicia in the first half of the XX century. The textbooks of the period under discussion reflected the peculiarities of that time, marking the transition from grammar-translation methods to the introduction of the direct method of teaching a FL and mixing them.

According to O. Homeniuk, the main goal of the direct method “was to teach speaking, which allowed students to communicate at the very early stage of language learning. Then they started learning to read and write. According to the founders of this method, students had to start learning a foreign language as children, that is, beginning with speaking”.

The theoretical work by Stefan Kwiatkowski (1921) “Dydaktyka I metodyka językow nowozytnych” (Teaching Methods and Didactics of Foreign Languages) indicates that in the 1920s, FL teachers used a method called direct, intuitive, natural, which is synonymous to the term “direct method”. Besides, S. Kwiatkowski believes that teaching all the subjects at school should be based on the comprehensive and harmonious development of a student, whereas the main goal of FL teaching at school should result in student’s ability to express his thoughts orally and in writing, as well as to read literary and scientific works in the language he is learning. The author also notes that FL teaching in secondary schools should be closely related to teaching other subjects, which will contribute to the comprehensive development of the student.

In spite of the fact that S. Kvyatkovsky did not deny the use of the native language in FL lessons, the scholar believes that the direct method in FL teaching, and in particular in school education, causes much more questions and difficulties than the indirect method. Using the native language, or even taking it as a starting point, we can make sure that the foreign language is comprehended correctly. The author also believes that at a higher level of training, it is necessary to engage students in translating sentences from their native language into a foreign one.

The document entitled “Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)” (School Curriculum for State Gymnasiums with Polish as a Language of Teaching) (1934), recommended by the Ministry of Religious Recognition and Public Education of Poland for teaching foreign languages, also insisted on the direct method of FL teaching. At the same time, the above method did not exclude the use of the native language, which contradicted to the main provisions of the direct method and the conceptual ideas of its founders. Explanations in the native language, as noted in the curriculum, can be applied when the explanations are not sufficiently clear and pupils need to clarify some notions.

On regarding, the theoretical work by S. Kwiatkowski, we will proceed to the analysis of the French language textbooks of that time, the latter being recommended for the use in schools and gymnasiums of Galicia by the Ministry of Religious Recognition and Public Education of Poland.

The textbooks found will be considered in a chronological order. They will include K. Mellerowicz' "Premières leçons de français" (1921); M.-B. Javorska's "Nauka języka francuskiego" (2nd part); S. Kwiatkowski's "Deuxième livre de grammaire" (1927); J. Ceslinsky's "Lectures sur la civilisation française" (2nd part – 1930); S. Cherny and F. Jungmans "Les aventures de Polo. Premier livre de français" (1937). It is essential that most of the textbooks found were written in Polish.

Kazimir Mellerovich's textbook "Premiers leçons de français avec prononciation figurée et 160 gravures dans le texte" (1921) is intended for studying French at school, but the author does not specify the type of schools and the year of study. The document, issued by the Ministry of Education, indicates that the textbook is intended for the 1st grade of lower secondary schools. The author's methodological concept is presented in the Preface. It states that the textbook is compiled in such a way that each lesson is devoted to a certain conversational topic. It also provides all the necessary tools for improving lexical and grammatical material. The author lays particular emphasis on the phonetic transcription, since learning the correct pronunciation is possible only in case of analogies between the native language and a foreign one. To ensure this, the textbook provides a phonetic table indicating French sounds and their correspondences in the Polish language, as the textbook was intended for Polish-speaking pupils. Grammar is presented inductively, with the examples, from which students have to make up the rule themselves. The vocabulary section, according to the author, is of prior importance in the textbook. The author claims having implemented the direct method of FL teaching. What is more, the textbook contains numerous illustrations that prevent from translating unknown words.

Regarding the content and structure, the textbook consists of 117 short lessons. The first 34 lessons are divided into 3 parts, namely vocabulary, phonetics, and grammar. In each lesson, a certain sound is considered: the author gives the sign of the sound transcription and a letter combination that renders the sound in writing. Then a list of phrases that contain this sound follows. New vocabulary is introduced through short texts or dialogues. The semantization of vocabulary is often related to its graphically illustrated meaning. At the end of each lesson, there is a homework and pronunciation rules. All remarks are given in the French language.

In addition, the textbook contains a supplement including texts and grammar material. After every text, we find questions to its content and grammar exercises. There are also grammar rules with examples at the bottom of some pages. The texts are mostly informative or educational. The lessons in the textbook are not divided into separate conversational topics. Each lesson has a title that corresponds to the vocabulary that is being studied (for example, "My pencil case is blue", "Where are you? I'm in class", "My portrait", "Week of lazy students", etc.).

Thus, the textbook conforms to the provisions of the direct method of FL teaching. Above all, it happens so due to using only French-language material in grammar and vocabulary explanation, as well as applying a great number of illustrations. It is interesting that the textbook has been reviewed by Doctor of Philology, Secretary of the International Phonetic Association P. Passy, who was one of the founders of the direct method in FL teaching. The review states that the direct method appears to be rather successful. It also points out the effective selection of conversational topics and the accurate construction of the material, oriented to the increasing level of complexity.

Maria-Bronislava Javorska's textbook "Nauka języka francuskiego", 2nd part (1921) was intended for female schools, although the author does not specify the year of study. The basic purpose of the textbook is to teach oral dialogic and monological speech.

The book is divided into conversational topics. Each of them is divided into three lessons. The material, offered in the textbook, covers the following themes: "At school", "What I see from my window" (occurs 4 times, separately for each time of the year), "Orientation lesson", "Alice cleans the room", "Christmas", "What we eat, what we drink", "Shopping", "On the beach", "Botany lesson".

Each lesson contains lexical and grammar material, nevertheless there are no explanations of pronunciation. The lexical material of the textbook is presented through the use of new vocabulary in dialogues or texts. It would be expedient to emphasize that the unknown vocabulary is not singled out separately, but its semantization takes place by means of setting appropriate examples. The grammar phenomena are introduced in the context of the proposed text or dialogue and are highlighted in a different font or in italics. All the selected grammar structures are explained in Polish. On the other hand, certain lessons do not contain lexical and grammatical sections.

The texts for reading are mostly adapted. Among the educational texts, we find the ones about the culture and art of France, description French artists' paintings and poetry. The texts offer questions that students should answer with a regard of the material they have already read.

In the textbook, great attention has been drawn to the monologue speech. We find questions to discuss in class. For example, in lesson 7, "What do I see from my window?", the students are asked the following questions: *Énumérez les quatre saisons. Aimez-vous l'automne? Regardez par la fenêtre de votre classe : voyez-vous des arbres? Que font les hirondelles? Ouvrez la fenêtre : fait-il froid aujourd'hui? Le vent souffle-t-il? Est-ce une brise ou un vent d'automne? Aimez-vous la danse des feuilles?*

In order to develop writing skills, the students are given written homework, like letters to friends, which also indicates the practical orientation of the book. At the end of the textbook, there are Polish-French and French-Polish dictionaries, tables of conjugation of irregular verbs, and table of contents.

We believe that the textbook by M.-B. Jaworska meets all the requirements of the curriculum and conforms to the purpose of FL teaching during the period under investigation. The material, presented in the textbook, aims at improving oral dialogic and monological speech and writing. The textbook is not overloaded with grammar material. The training was conducted with due regard to the native language, in compliance with the principle of situational and thematic organization of educational material. Consequently, we might assert that the textbook is compiled with prevalence of the direct method of FL teaching.

Stefan Kwiatkowski's grammar guide "Deuxième livre de grammaire" (3rd edition) (1927) was intended for the 5th grade of Higher secondary schools.

The textbook consists of 11 large grammar topics, which are divided into separate sub-topics. The book covers such grammar phenomena as word formation, noun, adjective, pronoun, verb (tenses and moods, pronominal verbs, present, and past participles, subjunctive mood), adverb, preposition, negation, conjunction and interjection. It is worth noting that the author lays emphasis not only on morphology, but also on French syntax. For example, in the topic "Sentences", where he cites a sentence with syntactic analysis: *Le garçon (sujet) est (verbe) appliqué (attribut). Le soldat (sujet) est (verbe) courageux (attribut). La sœur (sujet) chante (verbe et attribut).*

The textbook contains explanations (exceptionally in French) to all grammar rules, as well as examples of their usage in a sentence. The author outlines that the textbook contains 48 practical exercises, dedicated to the grammar phenomena under studies. The types of exercises are the same: opening brackets, filling in gaps in sentences and transforming nouns, adjectives, and participles from one gender to another.

Taking into consideration the fact that French is the only language of the textbook, we can assume that the grammar reference of S. Kwiatkovsky also touches upon the textbooks with the direct method of FL teaching.

A reader by Jan Cieslinski "Lectures sur la civilisation française. Deuxième partie" (1930) was recommended for the 8th grade of Higher secondary schools as compulsory reading.

The textbook contains exclusively literary texts and pieces poetry that are related to the problems in France at that time. These are the issues of Napoleon, the Great Revolution, the era of Romanticism, the enrichment of society and the development of cities, positivism and the cult of science, the Great War, the return of France to work after the Great War. After each text, we find explanations of proper names vocabulary from the texts. The pages of the textbook contain some photos and illustrations.

In our opinion, the purpose of this textbook was also to develop students' reading skills, to enhance their cultural level, as well as to reveal their ability to discuss social issues, which all together meets the main provisions of the direct method of FL teaching.

Textbook of the French language by S. Czerny and F. Jungman "Les aventures de Polo. Premier livre de français" (1937) was aimed at the first grade of the gymnasium.

The educational material in the textbook is focused on a single storyline – the adventures of a hero named Polo. In each lesson of the textbook, students learn about his family, his journeys, holidays, friends, trips to the circus, birthdays, etc.

The textbook consists of lessons with lexical material, which is presented in the form of words and phrases. The lexical material was consolidated, employing creative tasks, drawing, gymnastics, games, etc. Apart from it, every lesson has a text and questions to it. Another component of the lesson is grammar material and exercises for consolidation. At the end of the lesson, there are French sayings or collocations.

Particular emphasis has been laid on the phonetic component of this textbook. In each lesson, students learn a certain sound and the phenomena of coupling and binding, which are indicated in the phrases for reading. Among the novelties of the textbook are the author's explanations of pronunciation. He uses photographs that show the position of the lips when pronouncing certain sounds, which was not peculiar for the previous textbooks. In addition, the book contains phonetic exercises. All grammar material is explained in French. Each lesson contains vocabulary and grammar exercises (exercises de langue). At the end of the book, there are a French-Polish dictionary and table of contents, divided into 5 columns: Actions, practical exercises, dialogues; Story; Games, anecdotes, sayings; Poems, songs; Exercises, grammar. The illustrative material of the textbook performs informative and educational functions.

The proposed textbook corresponds to the conceptual ideas of the founders of the direct method of FL teaching. All the educational material is presented exclusively in French. There is a large amount of illustrative material, which is used to teach phonetics and semantics of vocabulary. The textbook contains a game aspect of learning, as well as exercises that encourage students to be creative and use their imagination. A new characteristic feature of the textbook is the deployment of a single storyline, around which the educational material is built and through which students learn French.

Having analyzed the structure and content of the French language textbooks, used in Galicia during the understudy period, we can schematically reflect the educational and methodological material they contained. The procedure for analyzing textbooks is as follows: 1 – K. Mellerowicz "Premières leçons de français" (1921); 2 – M.-B. Javorskaya "Nauka języka francuskiego" (2nd part); 3 – S. Kwiatkowski "Deuxième livre de grammaire" (1927); 4 – J. Ceslinsky "Lectures sur la civilisation française" (2nd part – 1930); 5 – S. Cherny, F. Jungman "Les aventures de Polo. Premier livre de français" (1937). In the course of analysis, we use the scheme proposed by N. Borysko (see table 1).

Table 1

**Results of the analysis of French-language textbooks (1 – 1921, 2 – 1927, 3 – 1927, 4 – 1930, 5 – 1937) used in Galicia (the first half of the twentieth century)**

Criteria for analyzing the structure and content of textbooks		Presence/Absence					
		1	2	3	4	5	
I. Social needs	Geographical location	+	+	+	+	+	
	Historical and economic proximity	+	+	+	+	+	
II. Regard of training conditions	Curriculum	+	+	+	+	+	
	Type of an educational establishment	+	+	+	+	+	
III. Implementation of the author's methodological concept	In the preface	+	-	-	-	-	
	Through modeling the content of the training	+	+	+	+	+	
IV. Modeling objectives in the content of the subject and the goals of the learning process	Purpose of the textbook	+	+	+	+	+	
	The implementation of the objectives	+	+	+	+	+	
V. The content of training and its implementation in the textbook	By areas and communicative situations	+	+	-	-	+	
	The authenticity of the sources	-	-	-	+	+	
	Availability of social and cultural knowledge about the country, whose language is being studied	+	+	-	+	+	
	Selection and modeling of language minima	Phonetic	+	-	-	-	+
		Lexical	+	+	-	+	+
		Grammatical	+	+	+	-	+
	Organization	Cyclic	-	+	-	-	+
Thematic		+	-	+	+	-	
VI. The presence of exercises for the formation and development of skills	Vocabulary	+	+	-	+	+	
	Grammar	+	+	+	-	+	
	Phonetics	+	-	-	-	+	
	Listening	-	-	-	-	-	
	Reading	+	+	-	+	+	
	Speaking	+	+	-	-	+	
	Writing	+	+	+	-	+	
	Translation	-	-	-	-	-	
VII. Macrostructure	Division into parts	+	+	+	+	+	
	Component composition	Minimum	+	+	+	+	
		Sufficient	-	-	-	-	-
VIII. Microstructure	Step-by-step improvement of the educational material in the selected lesson model	+	+	+	+	+	
	Mandatory and optional functional and structural elements	-	-	-	-	-	
IX. Technical implementation of individual components	Listening component	-	-	-	-	-	
	Printed component	+	+	+	+	+	

**Conclusions and the prospects for further researches.** Thus, the textbooks, presented and described in the article, corresponded to the curriculum. The analyzed books had a rescript of the Ministry of Internal Affairs of Poland. The content and structure of the found textbooks allow us to assert the use of the provisions of the direct method of a FL teaching. The material, presented in the textbooks, enabled students to master the French language from the practical side: learning to express their thoughts in oral and written forms, being able to converse on everyday topics, being able to write letters, etc. In most textbooks, special attention is paid to the correct pronunciation of French sounds. Besides, it is worth outlining that grammar in textbooks was an important element, but not a priority. The arrangement of educational material in some textbooks was cyclical, and in others – thematic. On the whole, teaching of grammar material was carried out by induction. The students were first introduced to an example of the use of a grammar structure, and then explained the rule of its use.

Another characteristic feature of the textbooks of this period is their focus on getting the student interested in the learning process. Texts for teaching reading contained socio-cultural information about the country, whose language is being studied, in particular information from history, geography, and art of the French ethnic group. Teaching speaking was carried out in the form of answering the questions to the texts and the creation of some relatively easy messages to read.

Prospects for further research lie in the analysis of the mixed method of FL teaching, which was implemented in the educational process after the direct method of teaching foreign languages.

#### LITERATURE

- Бориско, Н. (1999). Критерии анализа и оценки учебно-методических комплексов по иностранным языкам. *Іноземні мови*, 1, 22-25.
- Гузь, О. (2010). *Аналіз підручників для навчання іноземних мов*. Взято з [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/11/statti/gyz.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/11/statti/gyz.htm)
- Лабінська, Б. (2013). *Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.)* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Роман, В. (2010). Аналіз підручника з англійської мови “English: We learn English 10”. Взято з <https://naurok.com.ua/analiz-pidruchnika-angliysko-movi-english-we-learn-english-10-21887.html>
- Ступарик, Б. (1994). *Шкільництво Галичини (1772–1939)*. Івано-Франківськ: Акорд.
- Щукин, А. (2008). *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц*. Москва: Астрель.
- Bertoletti, M.-C., & Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le français dans le monde*, 186, 55-63.
- Cieśliński, J. (1930). *Lectures sur la civilisation française. Deuxième partie*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Czerny, S. (1937). *Les aventures de Polo. Premier livre de français*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Germain, B., Delpierre-Sahuc, M., Maisonneuve, L., Neveu, V., & Mazel, I. (2011). *Étude de manuels de la lecture du C.P. Grille d'analyse et application*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et du réseau SCÉREN-CNDRP.
- Homeniuk, O. (2019). English Teaching Methods in Bukovina (1918–1930). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11, 105-116.
- Inspection academique de la Manche. Critères d'analyse d'un manuel de lecture*. (2011). Retrieved from [https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/analyse\\_manuel\\_de\\_lecture.pdf](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/analyse_manuel_de_lecture.pdf)
- Jaworska, M.-B. (1921), *Nauka języka francuskiego dla szkół żeńskich. Cześć II*. Lwów: Księgarnia Naukowa.
- Kwiatkowski, S. (1921). *Dydaktyka i metodyka nauczania językov nowożytnych*. Lwów: Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Kwiatkowski, S. (1927). *Deuxième livre de grammaire*. Lwów: Książnica-Atlas.



- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement – apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Louis, A. (2015). *Analyse des manuels scolaires homologués pour l'enseignement de la compréhension en lecture en français langue seconde au niveau de la 3e année de l'enseignement fondamental haïtien*. Retrieved from <https://archipel.uqam.ca/8048/1/M13947.pdf>
- Mellerowicz, K. (1921). *Premières leçons de français*. Varsovie: Gebethner et Wolff éditeurs.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)* (1934). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

## REFERENCES

- Borisko, N. (1999). Kriteria analiza i ocenki uchebno-metodicheskikh kompleksov po inostrannym jazykam. *Inozemni movi*, 1, 22-25.
- Huz', O. (2010). *Analiz pidruchnykiv dlia navchannia inozemnykh mov*. Vziato z [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/11/statti/gyz.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/11/statti/gyz.htm)
- Labins'ka, B. (2013). *Istorychni narysy z metodyky navchannia inozemnykh mov na zakhidnoukrains'kykh zemliakh (druha polovyna KhIKh – persha polovyna KhKh st.)* (Doktors'ka dysertatsiia). Kyiv's'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Roman, V. (2010). *Analiz pidruchnyka z anhlijs'koi movy "English: We learn English 10"*. Vziato z <https://naurok.com.ua/analiz-pidruchnika-angliysko-movi-english-we-learn-english-10-21887.html>
- Stuparyk, B. (1994). *Shkil'nytstvo Halychyny (1772–1939)*. Ivano-Frankivs'k: Akord.
- Shhukin, A. (2008). *Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar': bolee 2000 edinic*. Moskva: Astrel'.
- Bertoletti, M.-C., & Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le français dans le monde*, 186, 55-63.
- Cieśliński, J. (1930). *Lectures sur la civilisation française. Deuxième partie*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Czerny, S. (1937). *Les aventures de Polo. Premier livre de français*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Germain, B., Delpierre-Sahuc, M., Maisonneuve, L., Neveu, V., & Mazel, I. (2011). *Étude de manuels de la lecture du C.P. Grille d'analyse et application*. Paris: Ministère de l'éducation nationale et du réseau SCÉRÉN-CNDP.
- Homeniuk, O. (2019). English Teaching Methods in Bukovina (1918–1930). *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11, 105-116.
- Inspection academique de la Manche. Critères d'analyse d'un manuel de lecture*. (2011). Retrieved from [https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/analyse\\_manuel\\_de\\_lecture.pdf](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/mortain/IMG/pdf/analyse_manuel_de_lecture.pdf)
- Jaworska, M.-B. (1921), *Nauka języka francuskiego dla szkół żeńskich. Cześć II*. Lwów: Księgarnia Naukowa.
- Kwiatkowski, S. (1921). *Dydaktyka i metodyka nauczania językov nowożytnych*. Lwów: Książnica Polska T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- Kwiatkowski, S. (1927). *Deuxième livre de grammaire*. Lwów: Książnica-Atlas.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement – apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Louis, A. (2015). *Analyse des manuels scolaires homologués pour l'enseignement de la compréhension en lecture en français langue seconde au niveau de la 3e année de l'enseignement fondamental haïtien*. Retrieved from <https://archipel.uqam.ca/8048/1/M13947.pdf>
- Mellerowicz, K. (1921). *Premières leçons de français*. Varsovie: Gebethner et Wolff éditeurs.
- Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)* (1934). Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.

## АВТОНОМНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК 378.041:811.111

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236902>

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Дмітренко Н. Є.

nataliadmitrenko0302@gmail.com

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

Дата надходження 31.05.2021. Рекомендовано до друку 15.06.2021

**Анотація.** У статті обґрунтовано методичні засади автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування. Представлено складники методичної системи автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування й організаційні умови такого навчання, а також розроблено методику реалізації автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування. Визначено критерії й показники оцінювання рівня автономного формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, а також уточнено поняття “автономне навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування”.

**Ключові слова:** автономне навчання; методична система; професійно орієнтоване англомовне спілкування; майбутні вчителі; автономія; професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність.

**Дмитренко Н. Е. Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского**

**Методические основы автономного обучения будущих учителей профессионально ориентированному англоязычному общению**

**Аннотация.** В статье обоснованы методические основы автономного обучения будущих учителей профессионально ориентированному англоязычному общению. Представлены компоненты методической системы автономного обучения будущих учителей профессионально ориентированному англоязычному общению и организационные условия такого обучения, а также разработана методика реализации автономного обучения будущих учителей профессионально ориентированному англоязычному общению. Определены критерии и показатели оценивания уровня автономного формирования профессионально ориентированной англоязычной коммуникативной компетентности, а также уточнено понятие “автономное обучения будущих учителей профессионально ориентированному англоязычному общению”.

**Ключевые слова:** автономное обучение; методическая система; профессионально ориентированное англоязычное общение; будущие учителя; автономия; профессионально ориентированная англоязычная коммуникативная компетентность.

**Dmitrenko N. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University**

**Methodological Principles of Autonomous Learning of Professionally Oriented English Communication of Prospective Teachers**

**Abstract. Introduction.** The systematic analysis of methodological concepts revealing the problem specificity of the methodological principles of autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers are carried out. **Purpose.** To substantiate theoretically and develop the methodological system of autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers. **Methods.**

Reviewing the studies on methodological problem of autonomous learning with the aim to analyze existing concepts and substantiate methodological principles of autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers. **Results.** The methodical bases of autonomous teaching and learning of professionally oriented English communication of prospective teachers are substantiated in the article. The author presents the components of the methodical system of autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers, describes organizational conditions of autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers, and also develops a method of implementing autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers. The criteria for assessing the formation level of autonomous learning of professionally oriented English communicative competency are defined and the concept of «autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers» is specified. **Conclusions.** The results reveal the objectivity and cogency of the data and are the argument to prove the efficiency of the developed methodological principles of autonomous learning of professionally oriented English communication of prospective teachers.

**Keywords:** autonomous learning; methodological system; professionally oriented English communication; prospective teachers; autonomy; professionally oriented English communicative competency.

**Постановка проблеми.** Інтеграція національної освіти України в загальноєвропейську освітню систему передбачає, що випускник ЗВО повинен бути зорієнтованим на навчання протягом життя, на професійний саморозвиток у глобальному освітньому просторі. У Педагогічній Конституції Європи (2016) зазначено, що сучасний учитель має володіти кількома іноземними мовами й бути здатним постійно самовдосконалюватися. Отже, підготовка вчителя в сучасних умовах вимагає формування готовності до іншомовного міжкультурного спілкування й автономного навчання, що потребує пошуку й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, які передбачають автономне учіння майбутнього вчителя в опануванні професійно орієнтованого англomовного спілкування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних методичних працях проблема автономного навчання іноземних мов широко досліджується. При цьому існує декілька протилежних тлумачень цього явища. Так, Л. Дікінсон, Д. Літл, Г. Холк й ін. трактують автономне навчання як ступінь відповідальності студента за своє учіння, Ф. Бенсон, Д. Ньюман, Д. Сінклер й ін. визначають його як рівень свободи студента під час вивчення іноземної мови (ІМ), виражений через зміну відношень між викладачем і студентом. Головною ознакою автономного навчання є незалежність від зовнішнього примусу та здатність до самостійного прийняття рішень. На наш погляд, автономне навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного спілкування – це такий вид навчання, у процесі якого майбутній учитель організовує власне освітнє середовище, а також систематизує свій освітній процес залежно від рівня своєї автономії, за / без управління, допомоги та вказівок викладача, і є обов'язковим складником сучасної вищої освіти.

Проведений аналіз сучасного стану впровадження автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного спілкування в педагогічних університетах України уможливорює висновок, що підготовка сучасного вчителя високої кваліфікації потребує теоретичного обґрунтування, методичного розроблення й практичної реалізації нових концепцій навчання ІМ, однією з яких є автономне навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного спілкування.

**Мета статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні й розробленні методичних засад автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного спілкування.

**Основними результатами дослідження** є обґрунтування вихідних наукових положень методичних засад автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного спілкування:

1. Автономне навчання спілкування майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного є організованою навчальною діяльністю, яка спільно керується студентом

і викладачем і спрямована на розвиток професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності. Автономне учіння студентів передбачає виконання певної послідовності дій: постановка цілей і завдань учіння, надання йому особистісно значущого змісту, підпорядкування інших інтересів і форм зайнятості досягненню поставлених цілей, самостійна організація у визначенні навчальних дій і часу виконання, самоконтроль у процесі їх здійснення.

Процес автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування передбачає такі етапи: 1) етап підготовки: вибір і конкретизація навчального завдання; 2) етап вибору цілей і способу виконання завдання; 3) етап регулювання зусиль і планування самовиконання завдання; 4) етап рефлексії: контроль і самоконтроль поточного й підсумкового результату, виправлення помилок.

Результат автономного учіння залежить від рівня автономії студента, який здебільшого є обмеженим, що передбачає активну суб'єкт-суб'єкту педагогічну взаємодію студента й викладача в освітньому процесі, та характеризується такими рівнями: *рівень рецепції*: імітація, повторення дій викладача, виконання завдань під його керівництвом і контролем; *рівень репродукції*: відтворення засвоєного мовного і мовленнєвого навчального матеріалу спільно з викладачем у створених мовленнєвих ситуаціях; *рівень продукції*: застосування знань, навичок і вмінь у самостійно створюваних мовленнєвих ситуаціях.

Провідними методичними підходами, реалізація яких є передумовою ефективного впровадження автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування, є особистісно орієнтований, компетентнісний і комунікативний підходи. Вони реалізуються шляхом застосування навчальних і комунікативних стратегій у процесі автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування, з-поміж яких прямі стратегії: стратегії запам'ятовування, когнітивні стратегії, компенсаторні стратегії і непрямі – метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії.

Основними напрямками оволодіння майбутніми вчителями навчальними й комунікативними стратегіями в процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування є:

- використання на практичних заняттях з ІМ моделей експліцитного інструктування щодо застосування навчальних і комунікативних стратегій;
- діагностика рівня володіння навчальними й комунікативними стратегіями та знайомство з існуючим репертуаром стратегій, за допомогою якого студент визначає, які саме стратегії, в яких ситуаціях і видах мовленнєвої діяльності вони застосовуються;
- показ викладачем застосування стратегій із рекомендаціями й урахуванням індивідуального навчального стилю студента;
- використання навчальних і комунікативних стратегій студентом зі спільними коментарями викладача й однокласників;
- самостійне застосування опрацьованих стратегій і подальше опанування репертуару стратегій;
- рефлексія та самооцінювання студентом процесу роботи зі стратегіями й отриманого результату учіння, проєктування стратегічної траєкторії.

З-поміж загальних й індивідуальних факторів, що впливають на процес автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, виокремлюємо мовне середовище, якісний рівень навчального матеріалу, вживання рідної мови, внутрішню переробку інформації, вік, мотивацію й відношення, здібності, індивідуальний стиль учіння.

3. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів є відкритою, функціональною, складною й студентоцентрованою системою навчання, яка містить цілі, завдання, підходи, принципи, зміст, методи, форми, засоби й критерії оцінювання. Водночас, зазначена методична система передбачає суб'єкт-суб'єкту

педагогічну взаємодію студента і викладача ІМ, спрямована на активізацію освітнього процесу, врахування індивідуальності студента й забезпечення зв'язку змісту навчання з майбутньою професією вчителя-предметника й соціальним контекстом розвитку освіти і суспільства.

Основними складниками методичної системи автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування є *цільовий складник*, який включає цілі та завдання; *методологічний складник*, до якого входять підходи й принципи; *змістовий складник*, який охоплює предметний і процесуальний аспекти змісту навчання; *технологічний складник*, до якого відносять технології, методи, форми й засоби навчання; *результативний складник*, який охоплює діагностику, критерії, показники, рівні та передбачуваний результат навчання.

4. Ефективна реалізація автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування забезпечується створенням організаційних умов, з-поміж яких:

- формування у студента навчальної автономії, яке включає *діагностування* індивідуального стилю учіння, мотивації, типу інтелекту, рівня володіння ІМ і навчальними й комунікативними стратегіями; *коригування* і подальший розвиток навичок і вмінь автономного навчання та користування стратегіями; *автономність* студента, яка проявляється в постановці цілей і завдань самим студентом та у виборі навчальних і комунікативних стратегій; *виховання* почуття відповідальності, здатності до саморефлексії й самооцінки;

- забезпечення *суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії*, спрямованої на досягнення навчальних цілей і виконання поставлених завдань, результатом якої є оволодіння конкретними знаннями, навичками і вміннями професійно орієнтованого англомовного спілкування, підвищення рівня автономності в процесі навчання;

- створення й організація ефективного *освітнього середовища*, яке сприяє самовизначенню й саморозвитку студента і передбачає відповідне забезпечення його автономного учіння.

5. Основними позиціями методики автономного формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності є:

- цілеспрямоване планування учіння: визначення цілей і пріоритетів з урахуванням інтересів, потреб і мотивів студентів; обізнаність з критеріями оцінювання успішності учіння й усвідомлення цілей та очікуваного результату навчання; планування змісту, обсягу й послідовності виконання операцій і дій у процесі навчання; орієнтування й прийняття рішень в умовах реалізації програмових дій; активізація досвіду і відбір змісту, оптимальних умов, допоміжних засобів і часового режиму виконання завдань;

- спроможність самостійно взаємопов'язувати попередньо вивчений і новий навчальний матеріал: зіставляти отриману інформацію з власними знаннями; прогнозувати тему тексту; підтверджувати / спростовувати гіпотези в процесі опрацювання навчального матеріалу; виділяти, узагальнювати й оцінювати вагомість, новизну й оригінальність інформації;

- здатність моніторити власне учіння, контролювати й аналізувати відповідність поставленого завдання отриманому результату навчання: здійснювати рефлексію для досягнення й оцінювання способу й результату учіння; порівнювати та варіювати поставлені завдання з отриманим результатом; шукати допомоги викладача, одногрупників тощо у випадку труднощів, які важко подолати власними силами;

- здатність структурувати набуті знання: вміння визначати тему, підтему, головну ідею; систематизувати, узагальнювати, групувати факти, думки за різними критеріями;

- варіативність і гнучкість у застосуванні досвіду (різноманітних методів, стратегій, способів і прийомів) вивчення ІМ: проявляти творчість в освітньому середовищі; оволодівати й використовувати різноманітні способи і прийоми вивчення ІМ; приймати рішення щодо вибору способів і прийомів досягнення навчальних цілей; свідомо застосувати знання, навички

й уміння в інших навчальних ситуаціях в автономному режимі; використовувати знання, навички й уміння в професійно орієнтованому англомовному спілкуванні як шляхів набуття мовного та мовленнєвого досвіду.

6. Упровадження автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англомовного спілкування уможливилося забезпечення:

- оволодіння професійно орієнтованим англомовним спілкуванням шляхом моделювання мовленнєвих ситуацій, використання автентичних навчальних матеріалів й інформаційних завдань з урахуванням інтересів і мотивів учіння, вікових й індивідуальних потреб студентів;

- залучення досвіду студентів у комунікативній професійній діяльності рідною мовою у процесі моделювання контексту професійно орієнтованого англомовного спілкування й формування ставлення до професійно орієнтованого англомовного спілкування як аналогічного спілкування рідною мовою;

- керування процесом професійно орієнтованого англомовного спілкування за допомогою змістової сторони учіння шляхом виконання смислових завдань, що враховують цілі й прогнозований результат навчання, а також створюють потрібну установку на характер професійно орієнтованого англомовного спілкування й перевірку отриманого результату;

- системність у реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування включно з оволодінням стратегіями, способами і прийомами, що забезпечується побудовою загальної системи вправ і завдань для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності.

Процес автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування потребує, щоб студенти усвідомлювали мовні й мовленнєві явища, володіли фонетичною, граматичною, лексичною сторонами мовлення, розвивали вміння в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі й обирали найефективнішу комунікативну стратегію мовленнєвої поведінки, оцінювали інформацію, здійснювали рефлексію процесу спілкування та володіли культурою мовлення.

Критеріями та їхніми показниками професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності в умовах автономного навчання майбутніх учителів є:

- *знання* (показник: мовні й мовленнєві знання та їх критичне осмислення, набуті в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування);

- *навички й уміння* (навички й уміння в аудіюванні, діалогічному й монологічному мовленні, читанні й письмі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування);

- *комунікація* (представлення й передача інформації, думок, ідей, проблем і власного досвіду в професійно орієнтованому англомовному спілкуванні, а також здатність ефективно формувати й реалізовувати комунікативну стратегію);

- *автономність і відповідальність* (керування власним процесом учіння, відповідальність за прийняття рішень у природних мовленнєвих ситуаціях; здатність до подальшого автономного навчання й професійного розвитку).

Рівнями кожного зазначеного показника розвитку професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності в умовах автономного навчання слугують:

- *низький рівень*: недооцінка значущості вивчення ІМ, примус у застосуванні знань ІМ, обмеження професійно орієнтованих мовних і мовленнєвих знань, низька готовність до спілкування й автономності в освітньому процесі;

- *середній рівень*: виражена впевненість у важливості вивчення ІМ, прояв ініціативи користуватися знаннями в мовленнєвих ситуаціях, наявність мовних і мовленнєвих знань з певними неточностями, розуміння професійно орієнтованого тексту з деякими спотвореннями, адекватна реакція в процесі інтеракції, готовність до різних форм взаємодії й автономної роботи в освітньому процесі;

– *високий рівень*: розвинуті вміння застосовувати професійно орієнтовані мовні та мовленнєві знання в різних формах підготовленого і непідготовленого спілкування, чітко вираженою впевненістю у вагомості вивчення ІМ, прагнення вдосконалювати й застосовувати навички і вміння оволодіння ІМ, готовність до активного творчого автономного навчання.

Унаслідок ефективної реалізації автономного навчання студентів професійно орієнтованого англomовного спілкування передбачено, що майбутній учитель буде здатен:

– усвідомлено й відповідально ставитися до власного професійно орієнтованого англomовного спілкування й вміти визначати свої потреби, цілі й завдання, обирати навчальні й комунікативні стратегії та навчальні матеріали, здійснювати моніторинг й оцінювати власні результати учіння (мотиваційно-ціннісна сфера);

– володіти мовними й мовленнєвими, лінгвосоціокультурними, навчально-стратегічними знаннями (професійно орієнтована лексика, граматичні особливості різних морфологічних підкласів, вживання синтаксичних конструкцій у різних контекстах, синтаксичні зв'язки і семантичні відношення, мовні та мовленнєві форми, властиві для офіційного й розмовного стилів професійного мовлення; країнознавчий і лінгвокраїнознавчий матеріал, зміст і структура автономного навчання, особливості навчальних і комунікативних стратегій, індивідуального навчального стилю тощо) (когнітивна сфера);

– використовувати мовний і мовленнєвий матеріал в аудіюванні, монологічному й діалогічному мовленні, читанні й письмі, планувати власне висловлювання, вступати в інтеракцію й логічно, зв'язно й аргументовано передавати інформацію, розуміти співрозмовника у професійно орієнтованому англomовному спілкуванні, адекватно реагувати на мовленнєву поведінку співрозмовника й контролювати власні мовленнєві вчинки в професійно орієнтованому англomовному спілкуванні, застосовувати відповідні мовні засоби залежно від соціального статусу співрозмовника, цілі, сфери, місця і часу спілкування, задовольняти власні пізнавальні інтереси в учінні, організувати й планувати власне автономне вичення англійської мови, застосовувати навчальні й комунікативні стратегії і прийоми відповідно до поставлених цілей і завдань, організаційних умов й індивідуально-психологічних особливостей, здійснювати рефлексію і самооцінювання власних результатів учіння, мовленнєвої ситуації і соціального статусу партнера (діяльнісна сфера).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, автономне навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного спілкування є вільним, самостійно обраним й керованим, внутрішньо мотивованим учінням з оволодіння професійно орієнтованим англomовним спілкуванням, яке передбачає виконання майбутніми вчителями встановленої послідовності дій: постановка цілей і завдань учіння, підпорядкування інших інтересів і форм зайнятості досягненню поставлених цілей, самостійну організацію у визначенні навчальних дій і часу для їх виконання, а також самоконтроль і самооцінювання їх виконання.

Ефективній реалізації автономного навчання майбутніх учителів професійно орієнтованого англomовного спілкування сприяє створенню організаційних умов, які включають діагностику студентів (визначення мотивів учіння, його індивідуального стилю, володіння навчальними й комунікативними стратегіями), розвиток і корекцію вмінь автономного учіння та розширення репертуару навчальних і комунікативних стратегій, виховання почуття відповідальності за власне учіння, забезпечення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії в процесі навчання, організація ефективного освітнього середовища. Автономне учіння майбутніх є студентоцентрованим процесом, який передбачає перехід від викладання до учіння, зумовлюючи підвищення ролі студентської автономії учіння і зміну ролі й функції викладача ІМ.

Подальшими перспективними напрямками дослідження є організація автономного учіння майбутніх учителів у процесі інтегрування вивчення англійської мови для професійного спілкування і фахових дисциплін.

## ЛІТЕРАТУРА

- Дмітренко, Н. С. (2020). *Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики* [монографія]. Вінниця : Твори.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ..., & Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Applied linguistics in action series. Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2013). *Learner Autonomy*. London: British Council.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1), 86-104.
- Dmitrenko, N., Petrova, A., Podzygun, O., & Nikolaeva, S. (2021). Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2021, 9 (3), 527-540.
- Holec, H. (1985). *On autonomy: some elementary concepts*. London: Longman.
- Little, D. (2004). *Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way*. Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson, P., & Voller, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London: Longman.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman.

## REFERENCES

- Dmitrenko, N. Ye. (2020). *Avtonomne navchannia profesiino oriientovanoho anhlovnoho spilkuvannia maibutnix uchyteliv matematyky* [monohrafiia]. Vinnytsia : Tvory.
- Bihych, O. B., Borets'ka, H. E., Borysko, N. F., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu., ..., & Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Applied linguistics in action series. Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2013). *Learner Autonomy*. London: British Council.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press.
- Dmitrenko, N., Nikolaeva, S., Melnyk, L., & Voloshyna, O. (2020). Autonomous ESP Learning of Prospective Teachers of Mathematics. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (1), 86-104.
- Dmitrenko, N., Petrova, A., Podzygun, O., & Nikolaeva, S. (2021). Strategies in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2021, 9 (3), 527-540.
- Holec, H. (1985). *On autonomy: some elementary concepts*. London: Longman.
- Little, D. (2004). *Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way*. Centre for Language and Communication Studies Trinity College Dublin.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In Benson, P., & Voller, P. (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London: Longman.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman.



УДК 811. 111 (07)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236916>

## НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ У ІНШОМОВНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ: АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ

Плотніков Є. О., Коробейнікова Т. І.

[plotnikov@ndu.edu.ua](mailto:plotnikov@ndu.edu.ua); [tikorobeinikova@gmail.com](mailto:tikorobeinikova@gmail.com)

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя;

Університет імені Альфреда Нобеля

<https://orcid.org/0000-0001-6010-247X>; <https://orcid.org/0000-0001-9218-5409>

Дата надходження 03.05.2021. Рекомендовано до друку 01.06.2021.

У статті здійснено короткий аналіз актуальних напрямків наукових досліджень навчальної автономії в контексті навчання іноземних мов. Подано анотований огляд відповідних публікацій у провідних наукових виданнях з методики навчання іноземних мов за період з 2011 року до 2020 року.

**Ключові слова:** навчальна автономія, дослідження, науковий журнал.

Плотников Е. А., Коробейникова Т. И.

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Университет имени Альфреда Нобеля

**Учебная автономия в иноязычной лингводидактике: аннотированная библиография**

**Аннотация.** В статье осуществлен краткий анализ актуальных направлений научных исследований учебной автономии в контексте обучения иностранным языкам. Предоставлен аннотированный обзор соответствующих публикаций в ведущих научных изданиях по методике обучения иностранным языкам за период с 2011 года по 2020 год.

**Ключевые слова:** учебная автономия, исследования, научный журнал.

Plotnikov Y., Korobeinikova T.

Nizhyn Mykola Gogol State University; Alfred Nobel University

**Learning autonomy in foreign language teaching: annotated bibliography**

**Abstract.** This paper aims to investigate learning autonomy research in the recent years. The article systematically reviews the key studies conducted and published from 2011 to 2020 to reveal current trends and to show best research practices. All the analyzed publications represent the leading scientific journals in the field of language education.

**Key words:** learning autonomy, research, scientific journal.

Останні тридцять років відзначаються зростаючою увагою до проблем автономії учнів у навчанні іноземних мов. З одного боку, на бачення та цілі навчання іноземних мов помітно вплинули швидкі глобальні зміни світових ринків праці та суспільства в цілому. З іншого – нові технології, змінені умови використання іноземної мови, ширший доступ до навчальної інформації й іншомовної комунікації тощо постійно видозмінюють процес навчання і значно підвищують потребу в навчальній автономії учнів.

Пропонований огляд дозволяє коротко ознайомитися з публікаціями, присвяченими різним аспектам проблеми реалізації навчальної автономії та надрукованими в провідних наукових періодичних виданнях. Базою дослідження слугували статті в наукових журналах, що індексуються у наукометричній базі *Scopus*® (*Elsevier*). Журнали були відібрані за такими критеріями:

1. Одночасна наявність у двох переліках наукометричної бази *Scopus*, дотичних до теми аналізу – “Language and Linguistics” та “Education”.

2. Повна або часткова орієнтація журналів на дослідження в галузі навчання іноземних мов, а не філології чи інших дотичних дисциплін.

Відбір журналів здійснювався за допомогою *SCImagoJournalRank*<sup>1</sup> – показника вагомості наукових публікацій, що враховує низку бібліографічних і наукометричних даних (кількість цитувань, отриманих журналом; вагомість цитувань тощо). Для аналізу були використані журнали, що посідають перші 10 місць у переліку, отриманому після застосування зазначених вище критеріїв. Результати відбору наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Перелік журналів, відібраних для дослідження

Назва журналу	SJR (рейтинг журналів Scopus)	Місце у категорії "Language & Linguistics"	Квартиль у категорії "Language & Linguistics"	Місце у категорії "Education"	Квартиль у категорії "Education"	Кількість публікацій з проблеми дослідження	Видавець
Studies in Second Language Acquisition	3,24	3	Q1	9	Q1	1	Cambridge University Press
Language Teaching Research	2,6	6	Q1	26	Q1	5	SAGE Publications
<i>Language Learning</i>	2,4	8	Q1	29	Q1	-	Wiley-Blackwell
Language Learning and Technology	2,01	12	Q1	42	Q1	20	University of Hawaii Press
Journal of Second Language Writing	1,96	15	Q1	45	Q1	4	Elsevier
CALICO Journal	1,83	18	Q1	52	Q1	10	Equinox Publishing Ltd
<i>Journal of Literacy Research</i>	1,81	19	Q1	54	Q1	-	SAGE Publications
TESOL Quarterly	1,73	20	Q1	66	Q1	7	Wiley-Blackwell
Journal of English for Academic Purposes	1,64	21	Q1	73	Q1	1	Elsevier
System	1,47	23	Q1	86	Q1	24	Elsevier

У журналах "*Language Learning*" і "*Journal of Literacy Research*" не було виявлено статей, що відповідають визначеним критеріям. Звертає на себе увагу той факт, що два з трьох журналів, публікації в яких найчастіше торкались теми навчальної автономії ("*Language Learning and Technology*" та "*CALICO Journal*"; 42% від загальної кількості аналізованих статей), присвячені дослідженню використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов.

Базовим критерієм відбору статей була наявність у **назві / ключових словах / анотаціях** терміну "*autonomy*" та / або похідних від нього ("*autonomous*", "*autonomously*" тощо), а також словосполучень, що містять цей термін (наприклад, "*learning autonomy*", "*teaching autonomy*" тощо). Оскільки всі журнали з отриманого переліку є англійськими, пошук здійснювався англійською мовою.

<sup>1</sup> SCImago, (n.d.). SJR - SCImago Journal & Country Rank [Portal]. Retrieved 22.03.2021, from <http://www.scimagojr.com>

Отже, огляд охоплює 71 статтю з 8-ми журналів. Усі публікації були видані протягом останніх десяти років (2011-2020 рр.). Нижче у хронологічному порядку наведено результати відбору.

### 2011 рік

Chik, A., & Breidbach, S. (2011). Online language learning histories exchange: Hong Kong and German perspectives. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 553-564. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.256795>

Стаття пропонує детальний опис концепції та процедур двох проєктів онлайн-обміну, реалізованих у 2008 і 2009 роках між майбутніми вчителями англійської мови Гонконгу (Китай) та Берліну (Німеччина). Проєкти обміну були спрямовані на 1) підвищення обізнаності про вивчення іноземних мов у студентів, які не є носіями англійської мови, за допомогою крос-культурної рефлексії; 2) на розвиток рефлексивної практики викладання у майбутніх учителів на старших ступенях навчання, коли необхідно поєднувати свою ідентичність як студентів з ідентичністю вчителів. Розкрито особливості міжкультурного діалогу в соціальному онлайн-середовищі, а також впливу онлайн-обмінів на навчальну автономію учасників.

Collentine, K. (2011). Learner Autonomy in a Task-Based 3D World and Production. *Language Learning & Technology*, 15 (3), 50-67. <https://doi.org/10125/44262>

Дослідження присвячено навчальній автономії у взаємодії сприйнятого навчального матеріалу та продукування іншомовного мовлення в комп'ютерному середовищі. Автор аналізує, чи впливають автономні дії студентів під час виконання завдань у тривимірному середовищі, а також отримана навчальна інформація на рівень складності й точність подальшого продукування іншомовного мовлення під час синхронної онлайн-комунікації. Результати загалом свідчать про те, що автономні дії студентів впливають на точність і складність продукованого писемного мовлення.

Gardner, D., & Miller, L. (2011). Managing self-access language learning: Principles and practice. *System*, 39 (1), 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.010>

Стаття ґрунтується на дослідницькому проєкті, присвяченому управлінню самостійним вивченням мови (*self-access language learning, SALL*) з погляду керівників центрів самостійного навчання. Розглянуто фактори, що впливають на практичну діяльність керівників таких центрів. Дискусію зосереджено навколо таких тем: інтерпретація менеджерами ключових концепцій навчальної автономії та самостійного доступу до навчання; переконання менеджерів щодо самостійного вивчення мови й фактори впливу на них; мета діяльності центрів самостійного навчання і фактори впливу на реалізацію самостійного навчання.

Godwin-Jones, R. (2011). Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15 (3), 4-11. <https://doi.org/10125/44255>

Статтю представлено в рубриці “*Emerging Technologies*” журналу “*Language Learning & Technology*”, яка орієнтована на розкриття загальних педагогічних і технічних аспектів використання сучасних цифрових технологій навчання іноземних мов. Проаналізовано основні тенденції, а також засоби, що можуть бути корисними в контексті розвитку навчальної автономії учнів (наприклад, онлайн-ресурси, мобільні технології, соціальні мережі тощо).

Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering Learner Autonomy in English for Science: a Collaborative Digital Video Project in a Technological Learning Environment 1. *Language Learning & Technology*, 15 (3), 68-86. <https://doi.org/10125/44263>

Автори доповідають про розроблення й упровадження англійського навчального плану курсу англійської мови для науки й техніки (*English for Science and Technology*) в університеті Гонконгу. Курс поєднує елементи проєктного навчання та педагогіку мультиграмотності (*pedagogy for multiliteracies*), що дозволяє забезпечити високий рівень навчальної автономії студентів. Організація структурованого технологічного середовища навчання була заснована на існуючих дослідженнях автономного вивчення іноземної мови студентами в неструктурованих

онлайн-просторах. Описано потенціал проєкту з надання студентам можливостей реалізувати свої здібності як автономних учнів у межах структурованого контексту вивчення мови.

Lee, L. (2011). Blogging: Promoting Learner Autonomy and Intercultural Competence through Study Abroad. *Language Learning & Technology*, 15 (3), 87-109. <https://doi.org/10.125/44264>

У дослідженні детально розглянуто, як використання комбінованих модальностей асинхронної комп'ютерної комунікації за допомогою блогів і безпосередньої взаємодії шляхом інтерв'ювання носіїв мови підтримує автономне навчання студентів. Результати доводять, що ведення блогів не тільки надає студентам можливість працювати самостійно (наприклад, створювати контент), але й обмірковувати проблеми міжкультурної комунікації. Отримані результати також свідчать про те, що добре продумані завдання, застосування релевантних метакогнітивних і когнітивних умінь, а також доступ до мережі Інтернет необхідні для максимізації потенціалу блогів у контексті розвитку навчальної автономії студентів та сприяння міжкультурній комунікації.

McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward «English only». *System*, 39 (2), 251-263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.011>

Статтю присвячено проблемі залучення рідної мови до процесу викладання іноземної мови. В основі дослідження знаходяться опитування викладачів англійської мови, які працюють в японському університеті та є носіями мови. Результати дослідження вкотре продемонстрували, що використання рідної мови може бути корисним під час комунікативного вивчення іноземної мови. Водночас зазначається, що залучення рідної мови може сприяти ширшій навчальній автономії людини, яка вивчає іноземну мову.

Navarro, D., & Thornton, K. (2011). Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System*, 39 (3), 290-301. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.002>

Дослідження зосереджено на аналізі взаємодії між переконаннями та діями учнів у контексті впливу на розвитку їхньої іншомовної комунікативної компетентності. За допомогою триангуляції різних джерел якісних (*qualitative*) даних, наприклад, історій вивчення мови та рефлексивних звітів про її самостійне вивчення, автори демонструють різні траєкторії переконань учнів і роль, яку зазначена вище взаємодія відіграє у виникненні, розширенні й уточненні їхніх переконань. Висвітлюючи важливу роль, яку навчальні дії відіграють у розвитку цих переконань, також акцентується їх зв'язок з навчальною автономією учнів.

Yoon, C. (2011). Concordancing in L2 writing class: An overview of research and issues. *Journal of English for Academic Purposes*, 10 (3), 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.003>

Стаття є оглядом 12-ти досліджень особливостей використання конкордансів під час вивчення іноземних мов, зокрема для формування іншомовної компетентності в письмі. З-поміж багатьох інших висновків автор зазначає, що при належному навчанні та допомозі вчителя, конкорданси можуть бути життєздатним дослідницьким і довідковим інструментом для поліпшення мовної складової іншомовного письма та посилення навчальної автономії учнів.

#### 2012 рік

Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40 (2), 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.02.001>

Проаналізовано мотиваційні орієнтації японських учнів початкової школи під час вивчення англійської мови як іноземної. Розглянуто фундаментальні психологічні потреби з погляду теорії самовизначення, шляхом дослідження відносин між мотиваційними орієнтаціями (наприклад, внутрішньою мотивацією, само- й зовнішньою регуляцією тощо) і базовими психологічними потребами (наприклад, автономією, компетентністю і взаємозв'язком). Результати продемонстрували закономірність кореляцій, що відображають континуум

зростаючого самовизначення від менш самодетермінованих до більш самодетермінованих форм мотивації. Психологічні потреби учнів більшою мірою пов'язані з внутрішньою мотивацією, ніж з менш самостійними формами мотивації.

Fuchs, C., Haucks, M., & Myller-Hartmann, A. (2012). Promoting Learner Autonomy Through Multiliteracy Skills Development in Cross-Institutional Exchanges. *Language Learning & Technology*, 16 (3), 82-102. <https://doi.org/10.125/44301>

Подано результати двох емпіричних тематичних досліджень, проведених у телеколлаборативному форматі з використанням навчання мови на основі завдань (*task-based language teaching, TBLT*). Проєкти були спрямовані на заохочення самостійності учнів шляхом підвищення обізнаності про способи онлайн-навчання та розвитку навичок багатомовності на основі практичного аналізу веб-ресурсів й інструментів соціальних мереж. Така обізнаність може сприяти посиленню самостійності вчителів у віртуальних навчальних середовищах і може дозволити їм розробляти завдання, які також сприятимуть автономії учнів (усвідомленому використанню взаємодіючих ресурсів у певному навчальному контексті). Поступово, стаючи більш обізнаними з мультимодальністю та мультиграмотністю, студенти також можуть брати на себе більший контроль і самостійно направляти власне учіння під час навчання в мережі Інтернет, що також є однією з характеристик автономії.

Hanaoka, O., & Izumi, S. (2012). Noticing and uptake: Addressing pre-articulated covert problems in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21 (4), 332-347. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.008>

В основі статті лежить аналіз емпіричного дослідження, присвяченого різним аспектам сприйняття студентами зворотного зв'язку, а також особливостям звернення їхньої уваги (*noticing*) на різні аспекти продукovanого тексту. З результатів дослідження стає зрозуміло, що хоча різні типи зворотного зв'язку відіграють різну роль, всі вони мають відповідати потребам студента. Крім того, підтверджено, що в процесі іншомовного писемного мовлення важливими для студентів є вміння помічати елементи продукovanого тексту, свідоме звернення уваги на мовну форму, а також розвиток навчальної автономії.

Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic Web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16 (1), 91-109. <https://doi.org/10.125/44276>

У фокусі дослідження – проєктно-орієнтоване колаборативне академічне письмо в мережевому середовищі. Метою дослідження було вивчення особливостей колаборативного письма у мережевих контекстах. Детально проаналізовано процеси написання та сприйняття студентами таких текстів. Отримані дані свідчать про те, що в межах спільної групи студенти зазвичай більше зосереджуються на значенні, ніж на формі, а також використовують текстовий процесор (*Google Docs*) з різною інтенсивністю та метою. Крім того, автори порушують проблеми релевантних підходів до викладання та розвитку навчальної автономії.

Morrison, B. R., & Navarro, D. (2012). Shifting roles: From language teachers to learning advisors. *System*, 40 (3), 349-359. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.07.004>

У статті розглянуто проблеми професійного розвитку викладачів іноземних мов та їх підготовки до консультування студентів, одним із ключових завдань якого є розвиток навчальної автономії останніх. Емпірична частина дослідження спирається на дані аналізу рефлексії викладачів щодо тренувальних консультаційних сесій під час заходів професійного розвитку в японському університеті. Результати дослідження виявили, що найчастіше викладачі у своїх рефлексіях з-поміж ключових умінь, необхідних для консультування, називають вміння формулювання цілей, керівництва, опитування та вміння приділяти увагу.

Murakami, C., Valvona, C., & Broudy, D. (2012). Turning apathy into activeness in oral communication classes: Regular self- and peer-assessment in a TBLT programme. *System*, 40 (3), 407-420. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.07.003>

Авторський колектив презентує дослідження того, чи здатне регулярне самооцінювання, взаємооцінювання й оцінювання з боку вчителів сприяти використанню розмовної англійської мови під час аудиторної роботи, а також більш позитивного ставлення до вивчення англійської мови. Незважаючи на деякі помітні обмеження, результати дослідження свідчать про те, що регулярне взаємооцінювання разом з оцінкою вчителя призводять до значного збільшення частоти використання студентами розмовної англійської мови на заняттях та їх більшої залученості до вивчення англійської мови позааудиторно. Крім того, поєднання різних способів оцінювання сприяє загальному розвитку навчальної автономії.

Pellet, S. H. (2012). Wikis for building content knowledge in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 29 (2), 224-248. <https://doi.org/10.11139/cj.29.2.224-248>

У статті запропоновано соціально-конструктивістську модель, що поєднує мережеву комунікацію та колаборативне навчання під час викладання двох університетських курсів: “Сучасна французька мова” та “Французька соціолінгвістика”. У процесі роботи студенти створювали вікі-сторінки та здійснювали іншу активну навчальну діяльність. Такий підхід дозволив створити автентичне, значуще навчальне середовище й інтегрувати в нього опосередковане технологіями колаборативне навчання. Результати експериментального навчання доводять, що реалізація запропонованої моделі здатна допомогти студентам розвинути навчальну автономію та метакогнітивні навички.

#### 2013 рік

Belcher, D. (2013). The Scope of L2 Writing: Why We Need a Wider Lens. *Journal of Second Language Writing*, 22 (4), 438-439. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.006>

У короткому коментарі автор розглядає деякі актуальні проблеми навчання іншомовного письма й окреслює перспективні напрямки досліджень. З-поміж іншого, автор зазначає, що хоча напрацювання корпусної лінгвістики є багатообіцяючими в контексті навчання іншомовного писемного мовлення, вони потребують додаткової уваги для з'ясування їхніх можливостей щодо посилення навчальної автономії учнів.

Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47 (4), 839-843. <https://doi.org/10.1002/tesq.134>

Автор у загальних рисах аналізує навчальну автономію під час вивчення іноземних мов у її історичному розвитку та взаємозв'язках з іншими аспектами методики. Одне з головних питань розвитку досліджень навчальної автономії автор вбачає у можливості синергії між дослідженнями в галузі цифрової грамотності, автономії у вивченні іноземних мов і глобалізації міжособистісної комунікації.

Carreira, J. M., Ozaki, K., & Maeda, T. (2013). Motivational model of English learning among elementary school students in Japan. *System*, 41 (3), 706-719. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.017>

У дослідженні розглядається мотиваційна модель вивчення англійської мови, що ґрунтується на теорії самодетермінації (*self-determination theory*). Проаналізовано, як відмінності в розвитку проявляються в мотиваційній моделі. Результати підтверджують уявлення про те, що підтримка навчальної автономії вчителем позитивно впливає на внутрішню мотивацію студента завдяки усвідомленню шляхів реалізації автономії, компетентності, що формується, та приналежності до навчальної спільноти. З'ясовано також деякі вікові особливості в контексті зв'язків, що пов'язують мотивацію й усвідомлення автономії та компетентності. Так, в учнів старших класів чіткіше проглядається перехід від усвідомлення компетентності до внутрішньої мотивації, тоді як в учнів основної школи очевиднішим є перехід до мотивації від автономії, підтриманої вчителем.

Kessler, G. (2013). Collaborative language learning in co-constructed participatory culture. *CALICO Journal*, 30 (3), 307-322. <https://doi.org/10.11139/cj.30.3.307-322>

Стаття спрямована на вивчення природи людського спілкування та співпраці на основі участі та надає деякі роз'яснення щодо запропонованої моделі навчання з метою заохочення здібностей до автономного вивчення іноземних мов. Зокрема, увага приділяється культурі гіперколлаборативної співпраці, що останнім часом стала повсюдною в мережі Інтернет. На думку автора, така культура змінила способи нашого спілкування, а також те, як ми спільно конструємо реальність. У публікації розглядаються ці й інші реалії, а також пропонуються шляхи розвитку здібностей до автономного вивчення іноземних мов. Окреслено потенціал змін педагогічної парадигми у відповідь на сучасний видозмінений комунікативний простір.

Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41 (2), 399-412. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006>

Автори досліджують мотиви вивчення іноземної мови учнями середніх шкіл Чилі. За допомогою множинного дисперсійного аналізу проаналізовано, як мотиваційні змінні ризяться залежно від соціального статусу учнів. Результати підтверджують, що соціальний статус має опосередкований вплив на мотиваційні фактори. При цьому з соціально-економічним статусом найсильніше пов'язане усвідомлення самоефективності. Водночас помітні відмінності в мотивації, саморегуляції й автономії учнів були виявлені, з одного боку, між учнями з вищих і середніх соціальних класів, а з іншого – між учнями з нижчих і середніх класів. Автори пояснюють таку ситуацію нерівністю, що закладена в систему чилійської шкільної освіти.

Nguyen, L. T. C., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: A learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17 (1), 9-30. <https://doi.org/10.1177/1362168812457528>

Розглянуто вплив навчання, заснованого на стратегії (*strategy-based instruction*), на розвиток навчальної автономії студентів. Навчальну автономію концептуалізовано та визначено авторами статті як самоініціація і саморегуляція студентів. Унаслідок дослідного навчання студенти експериментальної групи з в'єтнамського університету покращили свою здатність планувати, контролювати й оцінювати завдання з академічного письма, порівнюючи зі студентами двох контрольних груп. Загалом дослідження продемонструвало, що навчання, засноване на стратегії, у формі навчання учнів метакогнітивної саморегуляції, орієнтованої на конкретні завдання, здатне посилити навчальну автономію учнів під час навчання писемного мовлення.

Smith, K., & Craig, H. (2013). Enhancing Learner Autonomy through CALL: A new model in EFL curriculum design. *CALICO Journal*, 30 (2), 252. <https://doi.org/10.11139/cj.30.2.252-278>

Стаття презентує результати десятирічного спостереження за посиленням навчальної автономії студентів завдяки використанню комп'ютерних технологій в університетському курсі англійської мови як іноземної. Розглянуто початкову спрямованість курсу, відповідність курсу стратегії закладу, а також проблеми, що виникли у процесі його реалізації. Результати підтвердили, що автономія студентів може бути посилена завдяки використанню комп'ютерних технологій навчання іноземних мов шляхом підвищення усвідомлення студентами процесу навчання, включно з розумінням і готовністю досліджувати когнітивні та метакогнітивні стратегії навчання; практичною реалізацією автономії із залученням технологій тощо.

Suzuki, S. (2013). Private turns: A student's off-screen behaviors during synchronous online Japanese instruction. *CALICO Journal*, 30 (3), 371-392. <https://doi.org/10.11139/cj.30.3.371-392>

Під час здійснення кейс-стаді дослідження автор вивчав поведінку студентки у її фізичному середовищі під час участі у синхронному (у режимі реального часу) онлайн-курсі вивчення іноземної мови. Спираючись на аналіз комунікації, дослідження показало унікальні характеристики норм взаємодії, реалізованих студенткою в її фізичному середовищі, на відміну від тих, які спостерігаються в контрольованому онлайн-середовищі.

Поведінка студентки за кадром вказувала на отримані переваги від формату курсу, наприклад, можливість паралельно вільно займатися особистими справами. Загалом, дослідження розкриває потенціал комп'ютерного навчання для сприяння підвищенню самостійності й автономії студентів.

Ushioda, E. (2013). Motivation matters in mobile language learning: a brief commentary. *Language Learning & Technology*, 17 (3), 1-5. <https://doi.org/10125/44333>

Публікація є коротким коментарем деяких аспектів мотивації в навчанні іноземних мов за допомогою мобільних засобів, включно зі зв'язком мотивації та навчальної автономії. Автономія визначається як один з ключових факторів мобільного навчання.

#### 2014 рік

Chick, A. (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*, 18 (2), 85-100. <https://doi.org/10125/44371>

Орієнтуючись на дослідження самостійного вивчення іноземних мов, у статті обговорюються можливості ігрових методів навчання в позааудиторних умовах. Спираючись на дані ігрових сесій, обговорень у фокус-групах, індивідуальних інтерв'ю та онлайн-дискусій, автори стверджують, що геймери виявляють автономію, здійснюючи ігровий процес для дозвілля та як навчання в різних ситуаціях й аспектах навчальної діяльності (місце розташування, (не)формальність, локус контролю тощо). Автор зазначає, що діяльність у таких ситуаціях опосередковує автономне та колаборативне навчання.

Cross, J. (2014). Promoting autonomous listening to podcasts: A case study. *Language Teaching Research*, 18 (1), 8-32. <https://doi.org/10.1177/1362168813505394>

У статті доповідається про кейс-стаді дослідження японського студента, який вивчає англійську мову як іноземну. Студент був ознайомлений зі способами вдосконалення метатекстових навичок й особливостями метакогнітивного навчання, як шляху до розвитку автономного використання онлайн-подкастів BBC в позааудиторних умовах для розвитку вмінь аудіювання. Записи в журналі й інтерв'ю зі студентом демонструють, як завдяки регулярному керівництву та наданню зворотного зв'язку можна розвинути метатекстові навички та сприяти, у такий спосіб, розвитку компетентності в аудіюванні.

Harish, S. (2014). Social strategy use and language learning contexts: A case study of Malayalee undergraduate students in India. *System*, 43, 64-73. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.002>

Дослідження сфокусовано на аналізі використання соціальних стратегій індійськими студентами в трьох контекстах вивчення іноземної мови (аудиторно, в кампусі позааудиторно і поза межами кампусу). Використання стратегій досліджується зі структуралістської та соціокультурної точок зору. Результати демонструють, що, хоча учасники дослідження мають високий рівень мотивації до вивчення мови, вони обережно ставляться до використання інтерактивних соціальних стратегій. Певною мірою, на думку автора, це може бути зумовлено особливостями політики мовної освіти. Отримані результати також вказують на існування нагальної необхідності соціалізації й акультурації менш досвідчених студентів в англомовних групах, щоб зробити їх перехід зі шкіл у коледжі плавнішим і надати їм більше навчальної автономії.

Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18 (2), 20-35. <https://doi.org/10125/44364>

Стаття зосереджена на проблемі розвитку навчальної автономії студентів за допомогою самокерованого навчання в онлайн-середовищі за допомогою програм розпізнавання мовлення, також зворотного зв'язку в автономному середовищі навчання. Результати показали, що використання зазначених ресурсів дозволяє учням розвивати вміння усного мовлення та формувати впевненість у результатах навчання. Учасники також відзначили ефективність технологій для підвищення навчальної автономії під час здійснення іншомовної усної



комунікації. З-поміж інших вагомих чинників, що впливають на розвиток навчальної автономії учнів, автори виділяють також зворотній зв'язок й активну керуючу роль вчителя.

Wang, Q., & Zhang, H. (2014). Promoting teacher autonomy through university-school collaborative action research. *Language Teaching Research*, 18 (2), 222-241. <https://doi.org/10.1177/1362168813505942>

У статті повідомляється про спільний дослідницький проєкт, проведений групою університетських дослідників з групою вчителів англійської мови старших класів середньої школи, орієнтований на розвиток автономії вчителів в умовах китайських закладів освіти. Надається передісторія та обґрунтування проєкту. Описано етапи виконання проєкту, а також методи дослідження та збору даних. На основі аналізу отриманих даних розглядаються процеси, через які проходять учителі при навчанні проведення досліджень, й аналізується вплив проєкту на учителів шкіл.

### 2015 рік

Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on youtube videos. *Language Learning & Technology*, 19 (3), 88-105. <https://doi.org/10125/44435>

Багатьма дослідниками зазначається, що глобалізація соціальних мереж відкрила нові можливості для неформального міжкультурного спілкування та вивчення іноземних мов. Автор намагається розвинути цю ідею та дослідити, як інструменти аналізу дискурсу можуть бути використані для виявлення доказів мовного та міжкультурного навчання в коментарях до відео на YouTube, що реалізуються в умовах фактичного двомовного спілкування. Аналіз структури обміну мовленнєвими актами передбачає, що транслінгвінг (*translanguaging*) сприяє створенню інтеракційно насичених коментарів, орієнтованих на обмін інформацією й обговорення мовних і культурних тем. Стверджується, що запропоновані методології мають хороший потенціал для використання в дослідженнях, спрямованих на вивчення автономного навчання онлайн на рівні макро- та мікроаналізу наборів даних.

Hsu, W.-H. (2015). Transitioning to a communication-oriented pedagogy: Taiwanese university freshmen's views on class participation. *System*, 49, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.12.002>

У дослідженні вивчається ставлення першокурсників тайванського університету до усної взаємодії на заняттях з англійської мови як іноземної в умовах застосування комунікативно-орієнтованої методики. Було з'ясовано причини (не)участі студентів у дискусіях й обговореннях, а також взаємозв'язок між (не)участю та рівнем володіння іноземною мовою. Результати показали, що участь студентів у заняттях значно корелювала з їхньою навчальною успішністю та рівнем володіння англійською мовою. Результати також виявили, що обмежена участь у спілкуванні може сигналізувати про розвиток прагнення до автономії, що стримується складним поєднанням лінгвістичних і нелінгвістичних чинників.

Lee, J. H., & Lee, H. (2015). Emerging Technologies. A Corpus Approach for Autonomous Teachers and Learners: Implementing an On-line Concordancer on Teachers' Laptops. *Language Learning & Technology*, 19 (2), 1-15. <https://doi.org/10125/44411>

Стаття розкриває технічні та педагогічні аспекти використання вчителями іноземних мов онлайн-конкордансів, зосереджуючись на чотирьох аспектах організації їхнього інтерфейсу та загальних принципів роботи: доступності, простоти, функціональності та керованості. Крім того, автори зазначають, що застосунки такого типу можуть не тільки дозволити студентам автономно навчатися на основі даних у будь-якому місці й у будь-який час, але й також допомогти вчителям керувати власною версією конкорданса, завантажуючи будь-які види текстів для корпусного аналізу.

Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2015). Learning L2 pronunciation with a mobile speech recognizer: French/y/. *CALICO Journal*, 32 (1), 1-25. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i1.25962>

Розглянуто особливості засвоєння учнями початкової школи французьких голосних у мобільному навчальному середовищі за допомогою застосунку автоматичного розпізнавання мовлення. Унаслідок емпіричного дослідження експериментальна група продемонструвала позитивну динаміку розвитку фонетичної компетентності. Однією з передумов позитивного результату автори вважають звернення уваги під час навчання на такі аспекти, як розвиток навчальної автономії, заохочення повторення, наявність зворотного зв'язку та мультимодальність навчального середовища.

Mozgalina, A. (2015). More or less choice? The influence of choice on task motivation and task engagement. *System*, 49, 120-132. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.004>

У статті повідомляється про два дослідження, в яких вивчалось, як і якою мірою зміни у способах реалізації навчальної автономії щодо форм вибору завдань можуть впливати на внутрішню мотивацію студентів і їх залученість до виконання завдань. У процесі експериментального навчання було запропоновано дві такі форми: студенти могли обрати зміст або процедуру виконання завдання. Результати продемонстрували, що різні поєднання варіантів вибору здатні здійснювати різний вплив на діяльність студентів. Так, всупереч твердженням у межах теорії самодетермінації (*self-determination theory*), менші можливості вибору способу виконання завдань виявилися більш сприятливими для мотивації та розуміння студентів.

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

Доповідається про трирічне кейс-стаді дослідження чотирьох учителів-початківців, які викладають англійську мову в Китаї. Проаналізовано вплив спільної підготовки до уроків на розвиток автономії вчителів, а також комбінований вплив співпраці й автономії на їхній професійний розвиток. Аналіз інтерв'ю та спостереження продемонстрував, що співпраця вчителів може приймати дві форми: орієнтоване на продукт співробітництво (спрямоване на створення готового до використання набору навчальних ресурсів як видимого продукту) і проблемне співробітництво (обговорення певних питань викладання, яке не забезпечує конкретної допомоги в фізичних формах, але надихає на розуміння й полегшує обмін досвідом). Водночас виявилось, що два типи спільної підготовки до уроку по-різному впливають на розвиток автономії вчителів-початківців, яка часто опосередковується рівнем тривоги, викликані обставинами співпраці. Авторами сформульовано пропозиції щодо поєднання співпраці й автономії для синергії з метою сприяння розвитку вчителів.

#### 2016 рік

Ding, F., & Stapleton, P. (2016). Walking like a toddler: Students' autonomy development in English during cross-border transitions. *System*, 59, 12-28. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.04.003>

Виходячи з обмеженої кількості публікацій, присвячених адаптації іноземних студентів до нового соціального та навчального середовища в неангломовних країнах, автори досліджували розвиток автономної адаптації китайських студентів-першокурсників до англомовного навчального середовища в університеті Гонконгу. Унаслідок трикорового процесу адаптації, учасники розвинули власну навчальну автономію, змінивши свої стратегії як вивчення, так і використання англійської мови протягом першого року навчання. На думку авторів, розвиток учасниками дослідження самостійності у вивченні та використанні англійської мови був багато в чому опосередкований багатомовним соціальним контекстом.

Lee, L. (2016). Autonomous Learning Through Task Based Instruction in Fully Online Language Courses. *Language Learning & Technology*, 20 (2), 81-97. <https://doi.org/10.125/44462>

Публікація розкриває можливості автономного навчання в повністю мережевому середовищі, що ґрунтується на поєднанні навчання на основі завдань (*task-based language teaching, TBLT*)

і технологій *Web 2.0*. Результати дослідження вказують на те, що типи завдань і цифрові інструменти можуть по-різному сприяти автономії студентів. Структуровані завдання дозволяють студентам самостійно працювати над створенням контенту, в той час як відкриті завдання надають їм більше свободи у вивченні певної теми за допомогою соціальної взаємодії. Водночас допомога викладачів і своєчасний зворотний зв'язок помітно впливають на автономне онлайн-навчання студентів. Зроблено висновок, що вмотивованість і когнітивна взаємодія з навчальними матеріалами сприяють підвищенню рівня автономії та соціальної взаємодії під час навчання в онлайн-середовищі.

McCrocklin, S. M. (2016). Pronunciation learner autonomy: The potential of Automatic Speech Recognition. *System*, 57, 25-42. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.12.013>

Дослідження присвячено вивченню впливу використання систем автоматичного розпізнавання мовлення в межах короткотривалого тренінгового навчання іншомовної вимови на переконання та поведінку студентів в автономному навчанні. Проаналізовано різні моделі використання таких засобів й організації навчального процесу. Виявлено, що використання програм такого типу сприяє підвищенню позитивного ставлення до навчальної автономії, а зворотний зв'язок, що надається програмою під час вправлення, дозволяє студентам працювати більш автономно, ніж у звичайних умовах. Водночас на таке автономне навчання студенти витрачають більше часу, що потребує побудови раціональної моделі використання технічних засобів навчання.

Pinner, R. (2016). Trouble in paradise: Self-assessment and the Tao. *Language Teaching Research*, 20 (2), 181-195. <https://doi.org/10.1177/1362168814562015>

Стаття знайомить з системою самооцінювання участі в заняттях з англійської мови в японському університеті. Запропоновано рефлексивний аналіз переваг і недоліків запропонованої системи, а також досвіду навчальної взаємодії зі "слабкими" й "сильними" студентами. Унаслідок роботи та зворотного зв'язку, отриманого в процесі спілкування зі студентами, автор спромігся скоригувати систему та покращити її робочі характеристики. Крім інших тверджень, автор також зазначає, що система самооцінювання є ефективним інструментом розвитку навчальної автономії студентів.

Prichard, C., & Moore, J. (2016). The Balance of Teacher Autonomy and Top-Down Coordination in ESOL Programs. *TESOL Quarterly*, 50 (1), 190-201. <https://doi.org/10.1002/tesq.278>

У дослідженні здійснено емпіричний аналіз 130-ти програм навчання англійської мови як другої / іноземної у закладах освіти США. Його метою було визначити рівень балансу між адміністративною вертикальною координацією освітніх програм та рівнем навчальної автономії, оскільки значна кількість попередніх досліджень підтвердила, що відсутність такого балансу може перешкоджати ефективному навчанню студентів і впливати на рівень задоволеності викладачів.

Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*, 20 (2), 143-154. <https://doi.org/10.125/44466>

Статтю присвячено аналізу розвитку й взаємозв'язку між вивченням іноземних мов за допомогою комп'ютерних технологій і навчальною автономією. Досліджено процес формування двох дотичних галузей наукового дослідження, особливості їх реалізації в практичній педагогічній діяльності, а також їхній вплив на загальну методику навчання іноземних мов.

Zhou, M. (2016). The roles of social anxiety, autonomy, and learning orientation in second language learning: A structural equation modeling analysis. *System*, 63, 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.09.001>

Автором запропоновано модель вивчення іноземної мови, в якій ефективність навчання залежить не тільки від мотивації й емоційної сфери студентів, а й від їхньої навчальної орієнтації. Моделювання структурних рівнянь продемонструвало, що студенти, які відчували соціальну тривогу при вивченні мови (зокрема, страх публічних виступів), відчували себе менш автономними, мали слабші орієнтації на спільне навчання і були менш успішні у вивченні англійської мови. Результати дослідження також підтвердили, що автономія студентів має як прямий, так і непрямий вплив (через орієнтацію на спільне навчання) на вивчення мови.

#### 2017 рік

Arispe, K., & Burston, J. (2017). Making it personal: Performance-based assessments, ubiquitous technology, and advanced learners. *Language Learning & Technology*, 21 (3), 44-58. <https://doi.org/10.125/44631>

Дослідження сфокусовано на аналізі підходів до оцінювання, що можуть допомогти студентам усвідомити й покращити вміння монологічного мовлення для проведення презентацій на просунутому рівні. Експериментальне навчання відбувалося за допомогою засобу AdobeSparkVideo, який дозволив практикувати мовленнєві вміння в позакласних умовах. Розроблення, реалізація й оцінювання завдань відповідали основним цілям автономії учнів: усвідомленню, вибору, рефлексії та постановці цілей. Авторами також запропоновано покрокові методичні рекомендації, що містять приклади та результати опитування студентів щодо з'ясування їхнього ставлення до запропонованої педагогічної моделі.

Chik, A., & Ho, J. (2017). Learn a language for free: Recreational learning among adults. *System*, 69, 162-171. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.017>

Стаття презентує два дослідження, здійснені у 2010 і 2015 роках, щоб з'ясувати особливості автономного інформального вивчення іноземних мов двома студентами у позакласних умовах. У межах обох проєктів учасники використовували тільки вільно доступні навчальні ресурси. Результати дослідження показали поступове збільшення застосування студентами структурованих навчальних матеріалів, на противагу "саморобним" у процесі вивчення іноземних мов протягом п'яти років. Автори зазначають необхідність глибших додаткових досліджень позакласного інформального навчання.

Godwin-Jones, R. (2017). Data-Informed Language Learning. *Language Learning & Technology*, 21 (3), 9-27. <https://doi.org/10.125/44629>

Ще одну публікацію в рубриці "Emerging Technologies" журналу "Language Learning & Technology" присвячено використанню напрацювань у галузі корпусної лінгвістики під час навчання іноземних мов. Із-поміж іншого автор зазначає, що використання мовних корпусів добре інтегрується в конструктивістські й орієнтовані на учнів підходи до оволодіння іноземною мовою. Передусім завдяки реалізації базових для комунікативного навчання іноземних мов постулатів, як то використання автентичних навчальних матеріалів, засвоєння учнями металінгвістичних знань, а також сприяння навчальній автономії учнів.

Kubota, M. (2017). Post study abroad investigation of kanji knowledge in Japanese as a second language learners. *System*, 69, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.006>

Дослідження вивчало зміну рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів, які повернулися з річної програми навчання за кордоном до рідного мовного оточення. Незважаючи на очікування, тестування продемонструвало помітний розвиток компетентності після порівняно довгого перебування в оточенні рідної мови. Результати інтерв'ю підкреслили вагомість автономного навчання, оскільки, на думку студентів, перебування в країні виучуваної мови дозволило їм отримувати позитивний зворотний зв'язок з різних мовленнєвих джерел.

Lee, M.-K. (2017). To Be Autonomous or Not to Be: Issues of Subsuming Self-Determination Theory Into Research on Language Learner Autonomy. *TESOL Quarterly*, 51 (1), 220-228. <https://doi.org/10.1002/tesq.343>

Статтю присвячено порівнянню концептуалізації поняття “автономія” у дослідженнях навчальної автономії під час вивчення іноземних мов (*language learner autonomy*) і в теорії самодетермінації (*self-determination theory*). Якщо в першому випадку автономія розглядається як здатність керувати власним учінням, то у другому – автономія пов’язана з волею: допоки причини, що є підґрунтям поведінки, узгоджуються з “я” людини, поведінка є автономною. На твердження авторів у контексті теорії самодетермінації поняття автономії часто трактується неправильно, що призводить до хибних уявлень й обґрунтувань. Також обговорюються слабкі місця в попередніх дослідженнях навчальної автономії та визначаються напрямки майбутніх досліджень.

Lecko-Szymacska, A. (2017). Training teachers in data-driven learning: Tackling the challenge. *Language Learning & Technology*, 21 (3), 217-241. <https://doi.org/10.125/44628>

Метою статті є оцінка ефективності навчального курсу з використання можливостей корпусної лінгвістики під час навчання іноземних мов, призначеного для майбутніх учителів. Подано опис мети та структури курсу. Розглянуто та проаналізовано за допомогою дослідницьких методів навчальні проекти студентів. Результати проектів свідчать про те, що компетентностей, набутих майбутніми вчителями під час навчання, виявилось недостатньо. Учасники експериментального навчання оволоділи базовими технічними навичками використання мовних корпусів, але їм бракувало навичок автономності, необхідних для успішного використання мовних корпусів у навчанні. На думку авторів, така ситуація вимагає розроблення й емпіричної перевірки моделі підготовки майбутніх учителів до використання мовних корпусів під час професійної діяльності.

Lou, N. M., Chaffee, K. E., Vargas Lascano, D. I., Dincer, A., & Noels, K. A. (2017). Complementary Perspectives on Autonomy in Self-Determination Theory and Language Learner Autonomy. *TESOL Quarterly*, 52 (1), 210-220. <https://doi.org/10.1002/tesq.403>

Статтю присвячено детальному аналізу навчальної автономії в контексті теорії самодетермінації (*self-determination theory*) на противагу дослідженням навчальної автономії під час вивчення іноземних мов (*language learner autonomy*). Здійснено ретельний огляд літератури з означеної проблеми та розглянуто феномен автономії з погляду психології та соціальної взаємодії учнів.

Manchyn, R. M. (2017). The potential impact of multimodal composition on language learning. *Journal of Second Language Writing*, 38, 94-95. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.10.008>

У короткому коментарі автор рефлексує щодо питання “Чому мультимодальна організація навчальних завдань і текстів для письма розглядається як потенційно корисна для тих, хто вивчає іноземну мову?”. З-поміж іншого зазначається, що одним із позитивних чинників застосування мультимодальності є розвиток автономії та підвищення самоефективності й мотивації. Такого ефекту, на думку автора, можна досягти завдяки свідомому використанню учнями іноземної мови як засобу продукування значень.

Tanaka, M. (2017). Examining EFL vocabulary learning motivation in a demotivating learning environment. *System*, 65, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.010>

Дослідження спрямоване на вивчення ролі мотивації та взаємодії з однолітками під час вивчення іноземної лексики. Результати шести багатоступневих регресійних аналізів показали, що задоволення від навчання позитивно впливає на розвиток словникового запасу студентів; усвідомлена навчальна автономія є вагомим фактором для підвищення цінності навчання у свідомості учнів; цільова компетентність відіграє вирішальну роль у мотивації та демотивації учнів; водночас як умотивовані однолітки мають незначний вплив на мотивацію учнів у демотивуючому навчальному середовищі, демотивовані однолітки зазвичай здійснюють негативний вплив.

Vieira, F. (2017). Task-Based Instruction for Autonomy: Connections with Contexts of Practice, Conceptions of Teaching, and Professional Development Strategies. *TESOL Quarterly*, 51 (3), 693-715. <https://doi.org/10.1002/tesq.384>

У статті розглянуто навчання мови на основі завдань (*task-based language teaching, TBLT*) та аргументовано реалістичне розуміння можливостей змін в освіті. В основі аргументації – зіставлення теоретичних дискурсів з реаліями шкільної та педагогічної освіти, а також використання *TBLT* у конкретних навчальних контекстах. Емпіричною базою дослідження слугували портфоліо та звіти двох викладачів англійської мови, які працюють з майбутніми вчителями іноземних мов. Отримані результати пояснюють доцільність таких підходів до використання *TBLT*, коли викладання виходить за межі існуючих практик, а їхній потенціал до сприяння навчальній автономії учнів розкривається завдяки спеціальній організації професійного розвитку вчителя.

Zonoubi, R., Eslami Rasekh, A., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.003>

Переконання вчителів щодо ефективності викладання мають значний вплив на їхню практичну діяльність. Використовуючи це твердження як основу дослідження, автори звертаються до аналізу навчання у професійній спільноті за участі досвідчених учителів і вчителів-початківців. Результати експерименту свідчать про те, що внаслідок піврічного навчання самоефективність досвідчених учителів підвищилася щодо використання інноваційних стратегій навчання та володіння мовою. Водночас спостерігалось підвищення самоефективності вчителів-початківців щодо управління класом, автономії і сприйняття власного рівня володіння іноземною мовою. Крім того, учасники обох груп розвинули сильніше почуття приналежності до професійної спільноти.

#### 2018 рік

Isbell, D. R. (2018). Online informal language learning: Insights from a Korean learning community. *Language Learning & Technology*, 22 (3), 82-102. <https://doi.org/10125/44658>

Дослідження присвячено аналізу інформального, автономного вивчення іноземної (корейської) мови в онлайн-спільнотах. Емпіричний матеріал дослідження склали спостереження за форумом *Reddit*, спостереження за чатом і анкетування відкритого типу. На відміну від того, що попередньо повідомлялося дослідниками навчальних онлайн-спільнот, результати продемонстрували відносно невелике використання цільової іноземної мови та помітне оперування інформацією «про мову». Рідна мова використовувалася в 93% випадків на форумі та в 81% випадків у чаті. З-поміж інших результатів, можна виділити чіткий розподіл праці між студентами й експертами, а також правила спільноти, розроблені для сприяння навчанню у демократичному середовищі.

Leal, P., & Crookes, G. V. (2018). “Most of my students kept saying, “I never met a gay person””: A queer English language teacher’s agency for social justice. *System*, 79, 38-48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.005>

У статті представлено засноване на інтерв’ю тематичне дослідження свідомої здатності до професійних дій учителів іноземної мови (*teacher agency*) з погляду соціальної справедливості, гендерної рівності та прав ЛГБТК спільноти. Здатність до професійних дій розглядається в контексті чотирьох аспектів: “відчуття мети”, “компетентність”, “автономія”, “рефлексивність”. Інтерв’ю з ЛГБТК учителькою виявило, що рушійною силою її здатності до професійних дій було виявлення протиріч між цілеспрямованістю й особливостями освітньої структури, в якій вона працювала.

Wang, Y. (2018). Mastery-based language learning outside class: Learning support in flipped classrooms. *Language Learning & Technology*, 22 (2), 50-74. <https://doi.org/10125/44641>

Статтю зосереджено на оцінці системи підтримки перевернутого навчання (*flipped learning*), яка спрямована на задоволення когнітивних й афективних потреб учнів, а також потреб у реалізації відповідних навчальних стратегій. Запропонована система була перевірена на курсі китайської мови, що викладається в австралійському університеті протягом одного семестру. Результати дослідження підкреслюють необхідність, переваги та проблеми надання підтримки студентам у контексті перевернутого навчання. Автори зазначають, що перевернуте навчання повинне сприяти розвитку низки навчальних стратегій, з-поміж яких стратегії автономного навчання, стратегії навчальної взаємодії та співпраці, предметні стратегії.

Wilken, J. L. (2018). Perceptions of ll glossed feedback in automated writing evaluation: A case study. *CALICO Journal*, 35 (1), 30-48. <https://doi.org/10.1558/cj.26383>

У центрі дослідження – використання зворотного зв'язку на основі глосів у програмі автоматичного оцінювання писемного мовлення під час опрацювання студентами інтенсивної програми вивчення англійської мови. Два китайські студенти протягом чотирьох тижнів відповідали на питання щотижневих опитувань, напівструктурованих інтерв'ю та коментували відеозаписи. Результати продемонстрували, що студенти відчували потребу у глосах, проте висловили застереження щодо використання рідної мови в зворотному зв'язку. Загалом студенти виявили позитивне ставлення до зворотного зв'язку такого типу, додаткової уваги до мовних помилок і збільшеного рівня навчальної автономії під час використання програми автоматичного оцінювання писемного мовлення.

#### 2019 рік

Aslan, E., & Ciftci, H. (2019). Synthesizing research on learner perceptions of CMC Use in EFL / ESL writing. *CALICO Journal*, 36 (2), 100-118. <https://doi.org/10.1558/cj.34818>

Дослідження є багаторівневим оглядом наукових публікацій, виданих у період з 2000 до 2016 року. Авторами узагальнено емпіричні дослідження, присвячені ставленню учнів до використання мережевого спілкування під час навчання англійської писемного мовлення. Результати продемонстрували розуміння студентами переваг і недоліків такого спілкування. З-поміж позитивних рис відзначено, що мережеве спілкування є автентичним, інтерактивним і сприяє підвищенню мотивації, автономії та самоідентифікації студентів.

Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 23 (1), 9-38. <https://doi.org/10.1177/1362168817725759>

Публікація знайомить з опитуванням щодо переконань, існуючих практик, а також сильних і слабких сторін навчальної автономії на прикладі викладачів англійської мови університетів Саудівської Аравії. Викладачі пов'язують автономію передусім із поняттями незалежності та самоконтролю і розглядають її як здатність / мотивацію до виконання завдань в класі чи поза ним. Самостійність студентів здається викладачам бажаною опцією і вони переважно усвідомлюють, як її досягти. З іншого боку, викладачі розуміють, що з огляду на низку навчальних, соціальних й особистісних факторів (наприклад, низька мотивація, низький рівень володіння іноземною мовою) надання широкої автономії студентам не завжди є доцільною. Автори окреслюють кілька напрямків подальших досліджень, що можуть допомогти глибше зрозуміти концептуалізацію вчителями навчальної автономії студентів з урахуванням низки соціокультурних, міжкультурних, професійних, професійних й інституційних факторів.

Couper, G. (2019). Teachers' cognitions of corrective feedback on pronunciation: Their beliefs, perceptions and practices. *System*, 84, 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.04.003>

Дослідження присвячено аналізу переконань учителів про можливості й особливості корективного зворотного зв'язку в контексті формування іншомовної фонетичної компетентності. Основу дослідження становлять інтерв'ю з вчителями англійської мови як другої мови у Новій

Зеландії. Проблему розглянуто з огляду на чотири ключових теми: “що виправляють вчителі?”, “яким чином?”, “як часто?”, “навіщо?”. Результати інтерв’ю надали детальну картину сприйняття вчителями методів корекції, їхньої ефективності, вагомості стимулювання автономії учня та самокорекції.

Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23 (1), 8-25. <https://doi.org/10125/44667>

Стаття є продовженням і рефлексією на більш ранню публікацію в цьому ж журналі (див. Reinders & White (2016) вище), присвячену зв’язку між використанням комп’ютерних технологій для навчання іноземних мов та навчальною автономією. Розвивається думка щодо зростання ролі автономного вивчення іноземних мов завдяки розширенню можливостей неформального вивчення мов онлайн. З-поміж таких можливостей зазначено використання мобільних пристроїв, збільшення доступності потокового відео й інших автентичних матеріалів. На думку автора, нові технології активніше залучають учня до навчальної взаємодії як з іншими учнями, так і з носіями мови.

Grau, M. K., & Turula, A. (2019). Experiential learning of telecollaborative competences in pre-service teacher education. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 98-115. <https://doi.org/10125/44698>

Метою авторів була оцінка сприйняття майбутніми вчителями англійської мови ефективності розвитку компетентностей під час віртуальних академічних обмінів. Попередні результати дослідження вказують на ефективність віртуального навчання для розвитку організаційних, цифрових і педагогічних компетентностей, а також формування ставлень і переконань майбутніх учителів. Автори зазначають, що зміни у переконаннях майбутніх учителів, продемонстровані під час дослідження, багато в чому стали результатом значної навчальної автономії, яку мали студенти під час віртуальних обмінів.

Lau, K., & Gardner, D. (2019). Disciplinary variations in learning styles and preferences: Implications for the provision of academic English. *System*, 80, 257-268. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.010>

Спираючись на таксономію академічних дисциплін, автори досліджують, як проявляються академічні уподобання та стилі навчання серед студентів, які відвідують курс академічної англійської мови. За допомогою методів анкетування та структурованого інтерв’ю автори виявили, що студенти з різними академічними уподобаннями віддають перевагу різним способам роботи під час вивчення іноземної мови. Так, студенти, які схильні до вивчення так званих “*soft-applied*” дисциплін (Освітні науки, Економіка), найбільше підтримують реалізацію навчальної автономії.

McCrocklin, S. (2019). Learners’ feedback regarding ASR-based dictation practice for pronunciation learning. *CALICO Journal*, 36 (2), 119-137. <https://doi.org/10.1558/cj.34738>

У фокусі дослідження оцінка студентами переваг і недоліків роботи з технологіями автоматичного розпізнавання мовлення для вдосконалення фонетичної компетентності. Результати опитування студентів дозволили віднести до переваг простоту використання, корисний зворотний зв’язок та усвідомленість мовних помилок. Водночас не завжди якісне розпізнавання мовлення, а, отже, можливі помилки під час транскрибування, роблять таку технологію менш зручною. Попри такі недоліки, автори зазначають, що поступове пристосування студентів до можливостей програм автоматичного розпізнавання мовлення та ширший вибір власних способів навчання можуть сприяти розвитку навчальної автономії студентів.

Noels, K. A., Vargas Lascano, D. I., & Saumure, K. (2019). The Development of Self-Determination across the Language Course: Trajectories of Motivational Change and the Dynamic Interplay of Psychological Needs, Orientations, and Engagement. *Studies in Second Language Acquisition*, 41 (4), 821-851. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0272263118000189>



За допомогою експериментального навчання тривалістю в один семестр, автори статті дослідили думку про те, що студенти докладають більше зусиль до вивчення іноземної мови, якщо вони сприймають цей процес як добровільну і саморелевантну діяльність, а також мають більш самостійну орієнтацію. Така орієнтація є наслідком автономії та позитивного сприйняття приналежності до навчальної спільноти. За допомогою різних способів моделювання було виявлено, крім того, що відчуття автономії та самокерованого навчання можуть зростати протягом проходження студентами навчального курсу, водночас із тим як залученість до процесу навчання буде демонструвати спадаючу тенденцію.

Thomas, N., & Rose, H. (2019). Do Language Learning Strategies Need to Be Self-Directed? Disentangling Strategies from Self-Regulated Learning. *TESOL Quarterly*, 53 (1), 248-257. <https://doi.org/10.1002/tesq.473>

У статті аналізується визначення поняття навчальних стратегій. Автори доводять, що спроби поєднати (експліцитно або імпліцитно) стратегії з саморегулюванням і навчальною автономією негативно впливають на формулювання чіткого визначення навчальних стратегій. Проаналізовано причини проникнення саморегуляції та пов'язаних з нею концепцій до дискурсу дослідження навчальних стратегій. Запропоновано розмежувати концепцію самостійного, автономного навчання від визначень стратегій вивчення мови з метою точнішого теоретизування їхніх взаємозв'язків.

#### 2020 рік

Garcna-Pastor, M. D. (2020). Researching identity and L2 pragmatics in digital stories: A relational account. *CALICO Journal*, 37 (1), 46-65. <https://doi.org/10.1558/cj.38777>

Спираючись на теорію реляційної діалектики, автор досліджує побудову ідентичності студентів, які вивчають іноземну мову, через аналіз їхнього прагматичного вибору в цифрових розповідях, присвячених особистим історіям стосунків з іншими людьми, яким вони допомагали в минулому. Такий вибір було розглянуто відповідно до уявлень студентів про “зв'язки” з такою людиною й “автономії” від неї. Отже, “автономія” в статті розглядається не як елемент організації навчання, а як прояв ідентичності студента, а саме поняття “ідентичності” в мовній освіті разом із соціальною семіотичною структурою та дослідженням (не)ввічливості використовувались у дослідженні для аналізу експериментальних даних.

Hafner, C. A., & Ho, W. Y. J. (2020). Assessing digital multimodal composing in second language writing: Towards a process-based model. *Journal of Second Language Writing*, 47, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>

За допомогою методу кейс-стаді (аналіз університетського курсу наукової англійської мови) й інтерв'ювання викладачів, у статті розглянуто мультимодальні способи оцінювання іншомовного писемного мовлення. Запропоновано та проаналізовано діяльну модель оцінювання цифрового мультимодального писемного мовлення. Цифрове мультимодальне письмо розглядається авторами як вид навчальної діяльності, що має значний потенціал для мотивації, залучення учнів до навчання, а також розвитку навчальної автономії.

Hu, X., & McGeown, S. (2020). Exploring the relationship between foreign language motivation and achievement among primary school students learning English in China. *System*, 89, 102-199. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102199>

У статті розглянуто результати дослідження впливу мотивації до вивчення іноземних мов учнів початкової школи на рівень навчальних досягнень. Як основний інструмент дослідження було використано опитування, у якому 631 учень початкової школи оцінював власну мотивацію у розрізі “цінності – очікування”. Результати опитування продемонстрували деякі гендерні (вищий рівень мотивації у дівчат) та вікові (зменшення рівня мотивації зі збільшенням віку опитуваних) відмінності. З-поміж шляхів, що потенційно можуть вплинути на підвищення рівня мотивації учнів, автори виділяють перехід від конкурентнісного до колаборативного навчання, а також посилення навчальної автономії учнів.

Sato, T., Murase, F., & Burden, T. (2020). An empirical study on vocabulary recall and learner autonomy through mobile-assisted language learning in blended learning settings. *CALICO Journal*, 37 (3), 254-276. <https://doi.org/10.1558/cj.40436>

Дослідження спрямоване на вивчення процесу формування англomовної лексичної компетентності з використанням мобільних пристроїв (*MALL*) з погляду двох аспектів: отримання знань й автономії учнів. Автори спираються на переконання, що ефективність використання *MALL* залежить, передусім, від рівня автономності учня, навіть у навчальних ситуаціях, коли шляхи роботи чітко зафіксовано ззовні. Гіпотезою слугувало твердження, що використання мобільних пристроїв під час курсу письма дозволить учням не тільки успішно досягти цільового рівня лексичної компетентності, але й допоможе їм бути автономнішими в умовах, коли навчальна мета та завдання чітко зафіксовані. Гіпотезу було підтверджено за допомогою кількісних та якісних методів дослідження.

Tseng, W.-T., Liou, H.-J., & Chu, H.-C. (2020). Vocabulary learning in virtual environments: Learner autonomy and collaboration. *System*, 88, 102-190. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102190>

У дослідженні вивчається вплив тривимірного навчального середовища на формування словникового запасу учнів початкової школи. Вивчено вплив соціокультурного аспекту такої діяльності в контексті взаємодії між двома факторами навчання: автономією та взаємодією учнів. Отримані результати підтверджують позитивний вплив віртуального навчального середовища на процес засвоєння іншомовної лексики. Крім того, з'ясовано, що індивідуальне, а також парне автономне використання середовища стимулюють більш якісне розширення словникового запасу, порівнюючи з використанням, керованим учителем. Парна автономна робота виявилася найефективнішою для досягнення цілей дослідження. Водночас автори зазначають, що успішне вивчення лексики за допомогою тривимірного навчального середовища залежить не стільки від автономної роботи учнів, скільки від їх активної взаємодії з навчальним матеріалом та однолітками.

## НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗВО

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236922>

### ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ПЛАТФОРМИ MYENGLISHLAB У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Зайцева І. В.**

[i.zaytseva@knute.edu.ua](mailto:i.zaytseva@knute.edu.ua)

Orcid ID: 0000-0001-6556-0779

*Київський національний торговельно-економічний університет*  
Дата надходження 26.04.2021. Дата прийняття до друку 30.05.2021.

**Анотація.** У статті досліджуються особливості використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у навчанні майбутніх економістів англійської мови. Розглянуто роль дистанційного та змішаного навчання майбутніх економістів. Проаналізовано наявні наукові концепції щодо навчання англійської мови професійного спілкування. Розглянуто значення інформаційно-комунікаційних технологій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх економістів. Обґрунтовано ефективність і необхідність використання інтерактивної платформи MyEnglishLab для навчання майбутніх економістів англійської мови. Визначено переваги використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у процесі дистанційного та змішаного навчання в умовах пандемії коронавірусу. Наведено приклади вправ, які можуть виконувати майбутні економісти в процесі використання інтерактивної платформи MyEnglishLab.

**Ключові слова:** інтерактивна платформа MyEnglishLab, майбутні економісти, англійська мова професійного спілкування, дистанційне навчання, змішане навчання.

**Зайцева И. В. Киевский национальный торгово-экономический университет**  
**Использование интерактивной платформы MyEnglishLab для обучения будущих экономистов английскому языку.**

**Аннотация.** В статье исследуются особенности использования интерактивной платформы MyEnglishLab для обучения будущих экономистов английскому языку. Рассмотрена роль дистанционного и смешанного обучения будущих экономистов. Проанализированы имеющиеся научные концепции в обучении английскому языку профессионального общения. Рассмотрено значение информационно-коммуникационных технологий в процессе профессиональной иноязычной подготовки будущих экономистов. Обоснованы эффективность и необходимость использования интерактивной платформы MyEnglishLab для обучения будущих экономистов английскому языку. Определены преимущества использования интерактивной платформы MyEnglishLab в процессе дистанционного и смешанного обучения в условиях пандемии коронавируса. Приведены примеры упражнений, которые могут выполнять будущие экономисты в процессе использования интерактивной платформы MyEnglishLab.

**Ключевые слова:** интерактивная платформа MyEnglishLab, будущие экономисты, английский язык профессионального общения, дистанционное обучение, смешанное обучение.

**Zaytseva I. Kyiv National University of Trade and Economics**

**MyEnglishLab platform application in the process of teaching English to prospective economists.**

**Abstract. Introduction.** The article deals with the features of using the interactive platform MyEnglishLab in teaching English for prospective economists. The role of distance and blended learning of prospective economists has been considered. The existing scientific concepts for teaching English for specific purposes have been analysed. The importance of information technologies in the process of professional foreign language

training of prospective economists has been highlighted in the study. The efficiency and necessity of using the interactive platform MyEnglishLab in teaching English for prospective economists have been emphasized. The advantages of using the interactive platform MyEnglishLab in the process of distance and blended learning in a coronavirus pandemic have been identified. **The purpose** of this article is to single out the peculiarities of using the interactive platform MyEnglishLab in teaching English for prospective economists. **Methods.** The studies on methods of teaching prospective economists English conducted abroad and in Ukraine, as well as scientific investigations on the usage of the interactive platform MyEnglishLab have been reviewed. **Results.** The components of blended learning and the concepts of distance learning have been outlined. The author defines positive aspects of using the interactive platform MyEnglishLab both for students and University teachers, such as: it encourages students' involvement, provides constant individual feedback, allows 24/7 to complete tasks, promotes interactive communication practice, supports various students' learning styles, balance synchronous and asynchronous learning. Moreover, the online platform also offers University teachers diagnostic, and personalized intervention tools, including an automatic report of students' mistakes that allows University teachers to analyze them, understand language difficulties of every student and choose tasks for revision to prevent such mistakes in the future. Besides, it contains grammar and vocabulary activities, listening and reading comprehension tasks, phonetic exercises etc. The author clarifies functional and specific features of the innovative educational online platform MyEnglishLab. The examples of the exercises, that prospective economists can perform in the process of using the interactive platform MyEnglishLab, have been given. **Conclusion.** To sum up, peculiarities of using the interactive platform MyEnglishLab in teaching English for prospective economists have been analysed in the research. The value of the educational online platform MyEnglishLab as one of the most innovative tools for distance and blending learning of English for specific purposes by prospective economists has been highlighted.

**Key words:** interactive platform MyEnglishLab, prospective economists, English for specific purposes, distance learning, blended learning.

**Постановка проблеми.** Прагнення України стати рівноправним партнером світового економічного співтовариства вимагає підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі економіки та бізнесу, які володіють англійською мовою на високому рівні (Керекеша, 2017, с. 12). Для досягнення цієї мети та підвищення ефективності освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання під час пандемії коронавірусу необхідна переорієнтація на інтерактивні онлайн-платформи. Сьогодні використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання є не інновацією, а умовою, яка необхідна для здійснення успішної педагогічної діяльності (Міністерство освіти і науки України, 2018а, 2019).

Згідно з положеннями проекту концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років та стандарту вищої освіти за спеціальністю 051 “Економіка”, володіння іноземною мовою має першочергове значення для професійної діяльності майбутніх економістів (Міністерство освіти і науки України, 2018b, 2020; *Проект концепції розвитку освіти України*).

До того ж, інноваційні зміни на сучасному ринку праці під час карантинних обмежень зумовлюють жорсткі вимоги до якості та рівня професійної підготовки майбутніх економістів, які повинні бути спроможні вести професійний діалог з представниками бізнес-середовища іноземною мовою, генерувати ідеї розвитку бізнесу, вести перемови та переконувати на користь своєї справи тощо. Так, модель підготовки успішного конкурентоспроможного економіста, який володіє діловою англійською мовою на високому рівні, сьогодні вимагає пошуку нових підходів до його професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання навчання майбутніх економістів англійської мови – не нове, але завжди залишається актуальним, оскільки перебуває в центрі уваги методистів і вчених. Аналіз наукових джерел свідчить, що за останні роки інтенсивно досліджувалися окремі аспекти навчання ділової англійської мови (Н. Ф. Бориско, В. Д. Борщовецька, Н. В. Зінуква, В. А. Козакова, С. С. Коломієць, З. М. Корнева, С. С. Іванникова, Є. В. Мірошніченко, Н. Г. Ничкало, С. В. Радецька, О. Б. Тарнопольський та інші).

У дослідженнях Н. Д. Дідо (2015) були розглянуті основні аспекти навчання ділової англійської мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. Запропоновано методику навчання студентів ділової англійської мови через методику “занурення”, яка спрямована на навчання спілкування через викладання однієї чи кількох навчальних дисциплін іноземною мовою (З. М. Корнева). Обґрунтовано методику формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх економістів засобами дидактичної гри (Т. А. Ганніченко), навчання написання ділових листів на основі рецептивних, репродуктивних, репродуктивно-продуктивних і продуктивних вправ (Л. Л. Петльована) і методику навчання ділового спілкування іноземною мовою для спеціалістів з економіки (З. В. Малюська). Запропоновано методику використання інформаційних ресурсів Інтернету в навчанні ділової англійської мови майбутніх економістів (О. Л. Огурцова).

Розглядом проблеми використання ІКТ в освітньому процесі закладів вищої освіти займалися такі науковці: М. А. Акіпова, Дж. Андервуд, Т. І. Коваль, Е. С. Полат, Е. І. Дмитрєва, С. У. Новіков, Т. А. Полілов, Л. А. Цветкова. Методика змішаного навчання студентів англійської мови з використанням інтерактивної платформи розглядалася у наукових працях Л. І. Сабат, Л. В. Кушмар, Л. А. Колот (навчання майбутніх філологів); Мись Т. І. (навчання майбутніх юристів); Д. Виметалкова, Є. Мілкіна (експериментальне навчання) тощо.

Проте питання навчання майбутніх економістів англійської мови з використанням інтерактивної платформи MyEnglishLab не було висвітлено раніше.

Отже, **метою статті** є обґрунтування особливостей використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у навчанні майбутніх економістів англійської мови. Відповідно до мети, встановлено такі завдання дослідження: визначити переваги використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у процесі дистанційного та змішаного навчання в умовах пандемії коронавірусу, обґрунтувати ефективність і необхідність використання інтерактивної платформи MyEnglishLab для навчання майбутніх економістів англійської мови.

**Основні результати дослідження.** Дистанційне та змішане навчання (blended learning) стало вимогою сучасності, набувши особливої актуальності в умовах культурно-освітніх трансформацій в Україні та світі, поглиблених новими викликами: пандемією COVID-19, карантинними заходами й переходом на дистанційне або змішане навчання. Слідом за науковцями (Л. В. Кушмар, Л. А. Колот), в моделі змішаного навчання сучасного освітнього середовища можна виділити три основні компоненти, які функціонують у постійному взаємозв'язку:

- 1) очне навчання (face-to-face) – традиційний формат аудиторних занять викладач – студент;
- 2) самостійне навчання (self-study learning) – передбачає самостійну роботу студентів;
- 3) онлайн-навчання (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів в режимі онлайн, як сьогодні є одним із найновіших інструментів змішаного навчання (Кушмар & Колот, 2020).

Дистанційне та змішане навчання вимагає від студента вмотивованості, гнучкості, мобільності, критичного мислення та самоорганізованості й індивідуального підходу викладача до кожного студента (King, 2016). Для вирішення завдань, зазначених вище, ми пропонуємо використовувати інтерактивну платформу MyEnglishLab – унікальний сучасний онлайн-інструмент навчання з використанням традиційного підручника в поєднанні з інтерактивними завданнями від компанії Pearson.

Використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у процесі викладання майбутнім економістам іноземної мови за професійним спрямуванням (ІМПС), у нашому випадку англійської мови, має ряд суттєвих переваг як для викладачів, так і для студентів.

Окреслимо переваги, які отримують студенти під час використання інноваційної онлайн-платформи для навчання. Сучасні студенти проводять багато часу у віртуальному просторі (ігри в мережі, спілкування у соціальних мережах, пошук необхідної інформації, перегляд фільмів, телепередач тощо), тому вивчення мови під час освітнього процесу повинно бути максимально наближеним до сучасних реалій. Застосування потужного онлайн-компоненту MyEnglishLab пропонує різноманітну діяльність з вивчення англійської мови в інтерактивному середовищі, дозволяє виконувати завдання у форматі 24/7, надає миттєвий зворотній зв'язок, містить відео- й аудіоматеріали, тести та практичні завдання з граматики, лексики, читання й аудіювання (Sabat, 2020).

До того ж, освітня онлайн-платформа MyEnglishLab мотивує студентів до навчання, оскільки відповідає їхнім інтересам і потребам, пропонує цікавий, актуальний та автентичний матеріал, що підвищує їхню інформованість щодо інших мов і культур, а присутність різноманітних типів вправ сприяє розвитку лінгвістичної та соціокультурної компетентності студентів. Використання інтерактивної платформи сприяє розширенню світогляду студентів, розвитку критичного мислення, ефективності та продуктивності процесу навчання, забезпечує інноваційність, мобільність та інтерактивність заняття.

Додатковий навчальний матеріал і завдання, що надаються майбутнім економістам, співвідносяться зі змістом підручника Business Partner та Market Leader. Як ми вже зазначали, студенти отримують можливість виконувати завдання автономно, перебуваючи в мережі, що сприяє розвитку таких якостей як самоорганізованість і самостійність.

Суттєвою перевагою використання інтерактивної платформи MyEnglishLab для майбутніх економістів є поради та підказки в завданнях, які скеровують студентів до відповідної довідкової сторінки з метою правильного виконання вправ. Такий підхід дозволяє майбутнім економістам проаналізувати варіанти відповіді. Оскільки інтерактивна платформа MyEnglishLab передбачає автоматичне оцінювання навчальних досягнень студентів, вони мають змогу побачити миттєві відгуки про свою роботу в щоденнику, а також стежити за власним прогресом у вивченні англійської мови.

Використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у процесі викладання майбутнім економістам ІМПС надає такі переваги для викладача. Викладач може автоматично задавати (домашні) завдання студентам, зокрема індивідуально, обравши обсяг часу на їх виконання – налаштуваючи таймер для вправ. Водночас перевірка завдань відбувається автоматично, що економить час викладача.

Кожне завдання, яке виконують студенти, реєструється в системі MyEnglishLab у журналі оцінок, що дозволяє слідкувати за статистикою та прогресом студентів, що значно полегшує роботу викладача з організації самостійної роботи студентів і надає інформацію про їхні сильні та слабкі сторони (рис. 1).

Опція “діагностика” у системі інтерактивної платформи надає можливість викладачу бачити помилки. До того ж, викладач має можливість проаналізувати помилки майбутніх економістів за допомогою загального звіту про помилки. Зокрема, за допомогою цієї інформації викладач може приділити час на занятті повторенню необхідного матеріалу й аналізу типових помилок. На основі отриманих даних викладач може надати студентам додаткове завдання з теми для усунення прогалин у знаннях.

Також опція “діагностика” надає можливість викладачу бачити кількість спроб студента зробити завдання, містить інформацію про час, який знадобився студенту для виконання завдання. До того ж, викладач може налаштувати прозорість критеріїв оцінювання за кредитно-модульною системою.

У процесі роботи викладач надає доступ студентам до всіх можливих допоміжних ресурсів: статей, аудіозаписів, відеосюжетів, які відповідають темі заняття.

The screenshot shows the 'Gradebook' interface for 'Unit 3'. On the left, there is a navigation menu with 'Unit 3' selected, listing lessons 3.1 through 3.5 and listening/writing exercises. The main area displays a table of student performance. The table has columns for 'Student', 'Practice' (Score, Grade, Completed), and 'Tests' (Score, Grade, Completed). The 'Practice' section shows a score of 0/8 for all students. The 'Tests' section shows scores ranging from 67% to 100% and grades from 16 to 25. A 'Summary' row at the bottom shows an overall score of 84% and a grade of 21. Below the table are options to 'Export gradebook for' XML, Excel, or Moodle.

Student	Practice			Tests		
	Score	Grade	Completed	Score	Grade	Completed
Barishpol, Mariya	---	---	0/8	94%	23	4/4
Bidnenko, Maksim	---	---	0/8	72%	18	4/4
Holumbievskii, Dima	---	---	0/8	68%	17	4/4
Karpova, Viktoriia	---	---	0/8	75%	18	4/4
Kodenets, Julia	---	---	0/8	94%	23	4/4
Makarova, Anna	---	---	0/8	94%	23	4/4
Semenenko, Anya	---	---	0/8	88%	22	4/4
Sorokina, Mariia	---	---	0/8	81%	20	4/4
Sulima, Dmitry	---	---	0/8	90%	22	4/4
Vaasylets, Anna	---	---	0/8	100%	25	4/4
Паламарчук, Анаста...	---	---	0/8	67%	16	4/4
<b>Summary</b>	---	---	---	<b>84%</b>	<b>21</b>	---

Рис. 1. Журнал оцінок студентів

Завдання, які викладач обирає для студентів на інтерактивній платформі MyEnglishLab, спрямовані на пошук додаткової інформації, яка необхідна майбутнім економістам для подальшого обговорення теми. Наведемо приклад вправи для навчання читання з теми “Пошук роботи”, яка сприяє в подальшому розвитку ініціативності мовленнєвої поведінки студентів, розвитку вмінь читання: розуміти загальний зміст прочитаного, узагальнювати факти / події, співвідносити факти, встановлювати зв’язки, оцінювати й інтерпретувати одержану інформацію тощо (рис. 2).

**Exercise 1**

Read the article below and write the paragraph number (1-5) next to the correct heading (a-f).

Advice for **Jobseekers**

1 \_\_\_\_\_  
It can be quite scary when it comes to marketing yourself. Although you may have had careers advice, this probably focused on which career is most suited to your skills and qualities rather than on the practicalities of looking for a job. However, you will be pleased to know there are several useful tips for jobseekers to help them get that all-important position.

2 \_\_\_\_\_  
First of all, you will need to search online newspapers and job sites for suitable openings. When you find a position to apply for, you have to mould your experience to fit the job description. Many people don't get interviews because their curriculum vitae is not directly relevant to the job. Play up the skills you have that are needed for the job.

3 \_\_\_\_\_  
Find out as much as you can about the company you are applying to. Look at their website and find out more about what the company does and the current issues it is facing. If you know someone who already works for the company, ask how they feel about their job.

4 \_\_\_\_\_  
Think about the questions you could ask in your interview. Interviewees are always asked if they have any questions and these should not just be about pay and holidays. You need to show that you are eager to work for that company in particular and are interested in it. Your questions should demonstrate that you have thought about your interview. This will impress the interviewers who will look more favourably on you than on other candidates for the job who are not as well prepared. You need to stand out from all the other applicants.

5 \_\_\_\_\_  
Don't lie. Employers will check. These days they may even look at social media accounts. You might want to delete anything they might consider inappropriate. Don't neglect to do this.

6 \_\_\_\_\_  
Finally, the more you can demonstrate how eager you are based on the research you have done and the questions you have prepared, the better your chances of landing the job you want.

- a Tailor your CV
- b Show some enthusiasm
- c Do your research
- d Prepare for the interview
- e Overcoming fears
- f Tell the truth

Рис. 2. Приклад вправ для навчання аудіювання

Крім того, викладач може поставити інші завдання.

Мета: розвивати вміння висловити свою думку щодо прочитаного.

Інструкція: *To learn more about job seeking, read the article. Work in pairs. Discuss the article. Tell your partner about the advice for jobseekers which you consider to be useful.*

Отже, головний чинник ефективної роботи з MyEnglishLab – це інтерактивна діяльність викладача зі студентами, яка дає змогу розкрити і використовувати усі можливості платформи. З-поміж таких можливостей – використання сучасних відеосюжетів, які викладач пропонує переглянути студентам. Відеосюжети є невеликими за тривалістю, перевага застосування яких є очевидною: студенти знайомляться з тематичною лексикою. До того ж, студенти повинні бути обізнані з темою, яку вивчають, знаходити додаткову інформацію, що мотивує їх до подальшого обговорення відеосюжету та розвиває у студентів аудитивні й комунікативно-дискусійні вміння.

Наведемо приклад вправи для навчання аудіювання (рис. 3).

Мета: розвивати вміння студентів розуміти загальний зміст почутого.

Інструкція: *Look at the text below. Watch the video and choose the correct answer.*

### Activity 1 Video 1.3

Look at the texts below. Watch the video and choose the correct answer.



- 1 Pro Manage is a  company, providing  training qualifications. I'm Matt Farnham,  of UK operations ...  here in London. We're in the middle of  some new online project management courses ... I'm the , but the team are in Germany, India, Japan, Mexico ... it's an  effort.
- 2 I'm Stefanie Hatke and I  the Pro Manage German office ...  mainly in Cologne, but I also work  in Switzerland. We're  a very important product  and as the main  expert, I've been asked to travel to London to meet with the .

Рис. 3. Приклад вправ для навчання аудіювання

Беручи до уваги специфіку навчання, а саме – ІМПС, яка має певні лексичні, граматичні, синтаксичні, психолінгвістичні особливості, що й складає зміст навчальної дисципліни

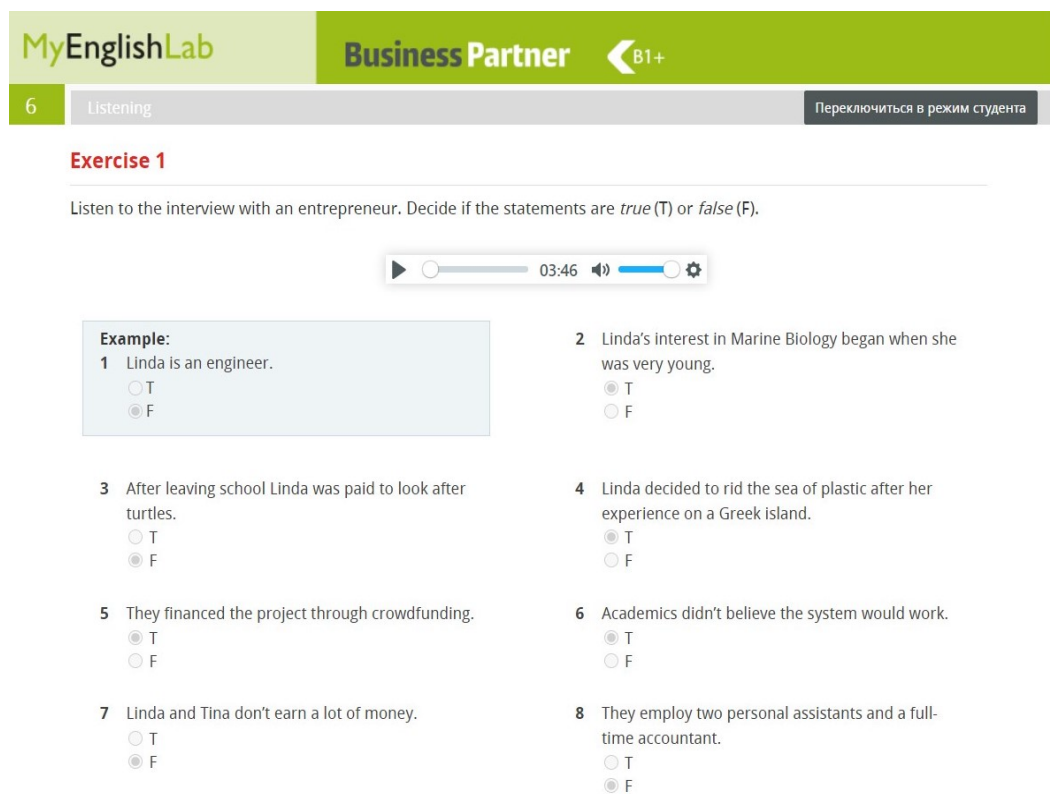


та відображається в інтерактивній платформі у вигляді професійно орієнтованих текстів і ситуацій спілкування, що відповідають мотивам і цілям виробничої діяльності майбутнього економіста; країнознавчих знань; завдань, спрямованих на розвиток комунікативно дискусійних умінь майбутніх економістів тощо.

Наведемо приклад вправи, яка демонструє ситуації професійного спілкування (рис. 4).

Мета: розвивати вміння розуміти загальний зміст почутого.

Інструкція: *Listen to the interview with an entrepreneur. Decide if the statements are true or false.*



**MyEnglishLab** Business Partner B1+

6 Listening Переключитися в режим студента

**Exercise 1**

Listen to the interview with an entrepreneur. Decide if the statements are *true* (T) or *false* (F).

03:46

**Example:**

1 Linda is an engineer.  
 T  
 F

2 Linda's interest in Marine Biology began when she was very young.  
 T  
 F

3 After leaving school Linda was paid to look after turtles.  
 T  
 F

4 Linda decided to rid the sea of plastic after her experience on a Greek island.  
 T  
 F

5 They financed the project through crowdfunding.  
 T  
 F

6 Academics didn't believe the system would work.  
 T  
 F

7 Linda and Tina don't earn a lot of money.  
 T  
 F

8 They employ two personal assistants and a full-time accountant.  
 T  
 F

Рис. 4. Вправа для навчання аудіювання

Отже, практика використання інтерактивної платформи довела ефективність, наприклад, у процесі перевірки домашнього завдання, написання тесту, роботі на заняттях тощо. Однак робота з платформою є лише додатковим компонентом змішаного та дистанційного навчання.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отож, ми визначили переваги використання інтерактивної платформи MyEnglishLab у процесі дистанційного та змішаного навчання в умовах пандемії коронавірусу; обґрунтували ефективність і необхідність використання інтерактивної платформи MyEnglishLab для навчання майбутніх економістів англійської мови.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в аналізі результативності сприйняття та реакції студентів щодо використання цієї платформи для вивчення англійської мови професійного спрямування.

## ЛІТЕРАТУРА

- Дідо, Н. Д. (2015). До проблеми викладання ділової англійської мови для студентів немовних факультетів ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота"*, 35, 62-65.
- Керекеша, О. В. (Ред.). (2017). *Методи та засоби підвищення мовленнєвих компетенцій з іноземної мови в практичній діяльності майбутніх економістів* [монографія]. Київ: Атлант.
- Корнева, З. М. (2006). *Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення* (Дисертація кандидата педагогічних наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Кушмар, Л. В., & Колот, Л. А. (2019). MyEnglishlab як одна з інноваційних платформ змішаного навчання. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, 89, 52-58.
- Малюська, З. В. (2006). *Типові ситуації ділового спілкування для спеціалістів з економіки*. Взято з <http://studentam.net.ua/content/view/3500/97/>
- Міністерство освіти і науки України. (2018а). *Концепція розвитку педагогічної освіти: проект*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennyaproekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagog-ichnoyi-osviti>
- Міністерство освіти і науки України. (2018b). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 051 "Економіка" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/051-ekonomika-bakalavr.pdf>
- Міністерство освіти і науки України. (2019). *Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти: проект*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptsiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannypofilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
- Міністерство освіти і науки України. (2020). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 051 "Економіка" для другого (магістерського) рівня вищої освіти*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/051-ekonomika-M.pdf>
- Огурцова, О. Л. (2006). Навчання ділової англійської мови з використанням Інтернетресурсів. *Збірник наукових праць "Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки"*, 10, 50-56.
- Петльована, Л. Л. (2016). Методика навчання написання ділового листа студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Серія "Педагогічні науки"*, LXXI (1), 136-140.
- Проект Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років*. Взято з <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/319-proekt-kontseptsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv>
- King, A. (2016). *Blended language learning: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikonnikova, M. (2019). Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the higher education practice. *Information Technologies and Learning Tools*, 73 (5), 125-134.
- My English Lab*. Retrieved from <https://www.pearson.com/English/myenglishlab.html>
- Sabat, S. (2020). MyEnglishlab as an effective component of blended learning approach in English language teaching. *Young scientist*, 3 (79), 158-162. DOI: 10.32839/2304-5809/2020-3-79-35 13.
- Vymetalkova, D., & Milkova, E. (2019). *Experimental Verification of Effectiveness of English Language Teaching Using MyEnglishLab*. Retrieved from <https://www.mdpi.com/journal/sustainability>
- Winstead, L. (2016). *Handbook of research on foreign language education in the digital age*. Retrieved from [https://www.academia.edu/27181893/Handbook\\_of\\_Research\\_on\\_Foreign\\_Language\\_Education\\_in\\_the\\_Digital\\_Age](https://www.academia.edu/27181893/Handbook_of_Research_on_Foreign_Language_Education_in_the_Digital_Age)

## REFERENCES

- Dido, N. D. (2015). Do problemy vykladannia dilovoi anhlijs'koi movy dlia studentiv nemovnykh fakul'tetiv VNZ. *Naukovyj visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriiia "Pedahohika, sotsial'na robota"*, 35, 62-65.
- Kereksha, O. V. (Red). (2017). *Metody ta zasoby pidvyschennia movlennievnykh kompetentsij z inozemnoi movy v praktynnij diial'nosti majbutnykh ekonomistiv* [monohrafiia]. Kyiv: Atlant.
- Kornieva, Z. M. (2006). *Metodyka navchannia majbutnykh ekonomistiv anhlijs'koho dilovoho movlennia na osnovi tekhnolohii zanurennia* (Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Kushmar, L. V, & Kolot, L. A. (2019). Myenglishlab iak odna z innovatsijnykh platform zmishanoho navchannia. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina. Seriiia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov*, 89, 52-58.
- Malius'ka, Z. V. (2006). *Typovi sytuatsii dilovoho spilkuвання dlia spetsialistiv z ekonomiky*. Vziato z <http://studentam.net.ua/content/view/3500/97/>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018a). *Kontsepsiia rozvytku pedahohichnoi osvity: proekt*. Vziato z <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorenyaproekt-koncepciyi-rozvitku-pedagog-ichnoyi-osviti>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018b). *Standart vyschoi osvity za spetsial'nistiu 051 "Ekonomika" dlia pershoho (bakalavrs'koho) rivnia vyschoi osvity*. Vziato z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/051-ekonomika-bakalavr.pdf>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019). *Kontseptual'ni zasady derzhavnoi polityky schodo rozvytku anhlijs'koi movy u sferi vyschoi osvity: proekt*. Vziato z <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v-1-obov'yazkova-umova-vstupu-v-2-vipusku-vikladannyaprofilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). *Standart vyschoi osvity za spetsial'nistiu 051 "Ekonomika" dlia druhoho (mahisters'koho) rivnia vyschoi osvity*. Vziato z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/051-ekonomika-M.pdf>
- Ohurtsova, O. L. (2006). Navchannia dilovoi anhlijs'koi movy z vykorystanniam Internetresursiv. *Zbirnyk naukovykh prats' "Vykladannia mov u vyschykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky"*, 10, 50-56.
- Petl'ovana, L. L. (2016). Metodyka navchannia napysannia dilovoho lysta studentiv VNZ. *Zbirnyk naukovykh prats' [Khersons'koho derzhavnoho universytetu]. Seriiia "Pedahohichni nauky"*, LXXI (1), 136-140.
- Proekt Kontsepsiia rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 rokiv*. Vziato z <http://education-ua.org/ru/draft-regulations/319-proekt-kontsepsiya-rozvitku-osviti-ukrajini-na-period-2015-2025-rokiv>
- King, A. (2016). *Blended language learning: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ikonnikova, M. (2019). Modern online platforms and digital technologies in teaching linguistics in the higher education practice. *Information Technologies and Learning Tools*, 73 (5), 125-134.
- My English Lab*. Retrieved from <https://www.pearson.com/English/myenglishlab.html>
- Sabat, S. (2020). MyEnglishlab as an effective component of blended learning approach in English language teaching. *Young scientist*, 3 (79), 158-162. DOI: 10.32839/2304-5809/2020-3-79-35 13.
- Vymetalkova, D., & Milkova, E. (2019). *Experimental Verification of Effectiveness of English Language Teaching Using MyEnglishLab*. Retrieved from <https://www.mdpi.com/journal/sustainability>
- Winstead, L. (2016). *Handbook of research on foreign language education in the digital age*. Retrieved from [https://www.academia.edu/27181893/Handbook\\_of\\_Research\\_on\\_Foreign\\_Language\\_Education\\_in\\_the\\_Digital\\_Age](https://www.academia.edu/27181893/Handbook_of_Research_on_Foreign_Language_Education_in_the_Digital_Age)

УДК 378.147:81.23

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236927>

## ТЕХНОЛОГІЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Козаченко Ю. С.

yl.kozachenko@el.sumdu.edu.ua

Orcid: 0000-0001-9111-8220

Сумський державний університет

Дата надходження 10.05.2021. Рекомендовано до друку 20.06.2021.

**Анотація.** У статті досліджено технологію критичного мислення та проаналізовано його розвиток у студентів-медиків на заняттях з іноземної мови. Визначено, що теорія критичного мислення є важливим і невід'ємним аспектом освітнього процесу. З'ясовано, що критична оцінка своїх знань, навичок і вмій є важливим етапом становлення будь-якої особистості. Виявлено, що основними принципами критичного мислення є спостереження, інтерпретація, аналіз, висновок і надання оцінки ситуації. Технологія розвитку критичного мислення складається з семи етапів навчання студентів: заохочення до творчості, мотивація до самопізнання, мозковий штурм, систематизація й аналіз, порівняння, ситуативність і групування. Зазначено, що в підготовці майбутніх лікарів технологія розвитку критичного мислення посідає вагомe місце у формуванні майбутнього спеціаліста.

**Ключові слова:** технологія, критичне мислення, студент-медик, іноземна мова.

**Козаченко Ю. С. Сумской государственной университет**

**Технология критического мышления в подготовке будущих врачей**

**Аннотация.** В статье исследована технология критического мышления и проанализировано влияние критического мышления на подготовку студентов-медиков на занятиях по иностранному языку. Определено, что теория критического мышления является важным и неотъемлемым аспектом учебного процесса. Установлено, что критическая оценка своих знаний, умений и навыков является важным этапом становления любой личности. Вывявлено, что основными принципами критического мышления является наблюдение, интерпретация, анализ, вывод и предоставления оценки ситуации. Технология развития критического мышления состоит из семи этапов в обучении студентов, а именно: поощрение творчества, мотивация к самопознанию, мозговой штурм, систематизация и анализ, сравнение, ситуативность и группировки. Отмечено, что в подготовке будущих врачей технология развития критического мышления занимает важное место в формировании будущего специалиста.

**Ключевые слова:** технология, критическое мышление, студент-медик, иностранный язык.

**Kozachenko Y. Sumy state university**

**Critical thinking technology in prospective doctors training**

**Introduction.** The transition to new forms of learning, namely distance learning, calls into question the relevance of those principles, forms and technologies of learning that were previously effective in meeting educational needs. For a detailed analysis, it is necessary to turn to the technology of critical thinking, which will effectively explore all the disadvantages and advantages of training medical students. **Purpose.** The article examines the technology of critical thinking and analyzes the impact of critical thinking on the training of medical students at foreign language classes. **Methods.** The study of the theory of critical thinking includes both theoretical and empirical methods, namely: philosophical methodology, systems approach, method of pedagogical observation, system-structural analysis and comparative analysis. **Results.** Critical thinking theory has been identified as an important and integral aspect of the learning process. It has been found that a critical assessment of one's knowledge, skills and abilities is an important stage in the formation of any personality. It is revealed that the basic principles of critical thinking are observation, interpretation, analysis, conclusion and assessment of the situation. The technology of critical thinking consists of seven stages in student learning, namely: encouragement to creativity, motivation for self-knowledge, brainstorming, systematization and analysis, comparison, situationality

and grouping. **Conclusion.** It is noted that the technology of critical thinking occupies an important place in the training of prospective doctors. The study of critical thinking technology proves that a critical assessment of their knowledge, skills and abilities is an important stage in the formation of any individual.

**Key words:** technology, critical thinking, student-physician, foreign language.

**Постановка проблеми.** У сучасному вимірі освітній процес потребує оновлення у зв'язку з епідеміологічною ситуацією та змінами, які сталися в суспільстві. Перехід на нові форми навчання, зокрема дистанційне навчання, ставить під питання актуальність тих принципів, форм і технологій навчання, які раніше були ефективними в задоволенні освітніх потреб. Отже, необхідність перезавантаження всієї освітньої системи є необхідною. Важливо зазначити, що такі зміни стосуються не тільки організаційно-педагогічних основ, варто приділити увагу учасникам освітнього процесу. Для детального аналізу необхідно звернутися до технології розвитку критичного мислення, яка уможливить ефективно дослідити всі недоліки й переваги у підготовці студентів-медиків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідження критичного мислення вагомий внесок зробили філософи Б. Расселл, Д. Дьюї, Е. Глесер, М. Блек, І. Шеффлер, Р. Пітерз і Г. Райл. Теорія критичного мислення в медицині досліджувалася такими вченими: Х. Батчер, Л. Бруннер, Л. Вайт, М. Джонсон, М. Ланні, С. Лоуп та М. Маас.

**Мета статті** – проаналізувати вплив критичного мислення на підготовку студентів-медиків на заняттях з іноземної мови.

**Методи дослідження.** Дослідження теорії критичного мислення включає як теоретичні, так і емпіричні методи: філософська методологія, системний підхід, метод педагогічного спостереження, системно-структурний і порівняльний аналіз.

**Основні результати дослідження.** Технологія критичного мислення вперше активно почала застосовуватись у 70-х роках ХХ століття. Засновниками цієї технології є Дж. Дьюї, У. Джемс та М. Лімбан. Саме американське суспільство вперше почало замислюватись над інформацією, знаннями, а головне – критично ставитися до себе, своїх суджень, знань і розуміння вже існуючих фактів. Головна ідея критичного мислення – це висунання гіпотез, які дозволяють об'єктивно розмірковувати та ставити під сумнів судження щодо їхньої реальності та правильності. Говорячи про критичне мислення, неможливо не звернути увагу на вагомість цієї технології в медицині. Майбутній лікар повинен бути не просто досвідченим і професійним. Звичайно, медик повинен бути готовий до постійного самовдосконалення, а це означає, що необхідно постійно шукати інформацію, вивчати нові джерела, багато перевіряти та знаходити істину. На це спроможна людина, яка бажає розвитку та прагне знайти достовірну інформацію, покращити себе як внутрішньо, так і зовнішньо.

У дослідженні технології навчання звернемося до філософії. “Процес оцінювання будь-якого твердження традиційно розпочинається з чіткого розуміння ситуації. Чіткість ситуації підтверджується пропозицією, яка є значенням, зі свого боку автор виражає її за допомогою визначень, показників і термінів. Також досі немає конкретного уявлення про те, що таке сутність – абстрактні об'єкти, лінгвістичні конструкції чи зовсім інше. Тобто, яким би не був метафізичний статус, він використовується для надання значень, які мовець передає у своєму мовленні” (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*).

Отже, будь-яку ситуацію можна розібрати за позиціями. По-перше, необхідно проаналізувати та визначити всі можливі варіанти вирішення для конкретної ситуації. Філософія дозволяє вивчати стан ситуації та логічно підійти до прийняття рішення в конкретній ситуації. Людина, яка прагне до самопізнання, розвитку й удосконалення повинна бути готовою до критичної оцінки своїх дій. Наприклад, на заняттях з іноземної мови студенти виконують ситуативні задачі з ліцензійного іспиту, які вони аналізують, коментують і дискутують щодо правильної відповіді. Важливо те, що студент, використовуючи аналітичне мислення, критичну думку

та самопізнання, може свідомо сприймати та давати оцінку як своїм знанням, так і знанням своїх одногрупників. Колективні дискусії є ефективними, так як навчають студентів взаємодіяти в колективі.

Кожний колектив є не схожим на інший. Звичайно, така робота демонструє внутрішні взаємовідносини всіх учасників команди. По-друге, завжди знайдеться лідер, а в медичній групі – це студенти, які є більш досвідченими, мають більший практичний досвід і знання. Такі студенти можуть впливати на думку інших студентів як позитивно, так і негативно, бо, висловлюючи свою думку, вони не дають можливості іншим навіть спробувати свої сили, адже лідер може критикувати студентів, які є слабкішими за нього. Отже, це є негативним фактором у дискусії. З позитивного – інші студенти можуть ставитись до думки лідера з повагою, що є мотивувальним фактором для студентів. Будь-яка дискусія в команді завжди демонструє як переваги, так і недоліки в роботі та взаємовідносинах у колективі. Вважаємо, що здорова конкуренція завжди позитивно впливає на індивідуальний розвиток студента. Однак, не кожний студент може скористатися цим досвідом правильно. Це залежить від особливостей його характеру та бажання вчитися. Отож, такі дискусії вчать знаходити правильні спільні рішення, аналізувати відповіді один одного, ставитися з повагою до думки свого одногрупника та не допускати конфліктних ситуацій.

Вважається, що ідея критичного мислення є давнішою за філософію. Про це свідчать праці Б. Тейор-Бейкон, який зазначає, що у західній Європі філософи критично ставилися до своїх теорій і тверджень. У стародавній Греції Платон доводить логічність ідеї діалогічного мислення, представлену Сократом. Арістотель, учень Платона, удосконалив логічний аналіз до рівня, який використовувався в XX столітті (Thayer-Bacon, 2017).

Процес критичного мислення складається з п'яти фаз: 1) прогнозування, яке означає, що мозок шукає можливі варіанти вирішення конкретної ситуації; 2) процес роздуму над проблемою, яка повинна бути вирішена; 3) висування гіпотези для дослідження й аналізу невирішеної проблеми; 4) вияснення причини створення даної ситуації; 5) перевірка гіпотези в дії, тобто за допомоги доступних способів (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*).

Зазначимо, що ці фази можна застосувати у підготовці будь-якого спеціаліста. Наприклад, викладач стверджує про якийсь факт, а завдання студентів – надати вирішення конкретній ситуації. Вони починають дискутувати через цю інформацію, ділитися думками, аналізувати відповіді. Звичайно, для прийняття рішення їм необхідно звернути увагу на всі можливі недоліки та переваги прийнятого рішення. Однак, інколи може виникнути проблема з перевіркою гіпотез, особливо з тими, які потребують практичної перевірки, не завжди виникає можливість перевірити її та бути певним у правильності рішення.

Під час виконання умовно-комунікативних чи комунікативних завдань у студентів завжди є можливість уявити себе в запропонованій ситуації. Наприклад, на заняттях з дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” часто студентам пропонуються такі завдання: “Imagine that you are a doctor of the therapeutical unit, you have a patient with symptoms of cold. Your task is to ask about his feelings, symptoms, duration of his bad feeling, what worries him, where he works and what his occupation is”, “patient N., 32 years old, he was presented to the Emergency unit, the patient has got bleeding, weakness, high temperature, pain in the upper right quadrant, paleness of the skin covering. Make a proper diagnosis” або “you are a lecturer in the university, your task is to explain the students what the main symptoms are in the measles or whooping cough. Speak about incubation period, duration of the disease, treatment and medicines”.

Теорія критичного мислення передбачає процес цілеспрямованого, самоконтрольованого оцінювання ситуації. Основними принципами критичного мислення є спостереження, інтерпретація, аналіз, висновки та надання оцінки ситуації (Paul, 2015, p. 191-192).

Для майбутніх лікарів є надзвичайно важливим аналіз своїх дій та оцінка ситуації. Вважаємо, що для навчання медиків варто також використовувати, разом з теорією критичного мислення, теорію холізму і теорію терапевтичної комунікації. Теорія холізму дозволяє об'єктивно оцінювати ситуацію, аналізуючи проблему загалом. Теорія терапевтичної ситуації лежить в основі роботи медичного працівника. Кожне слово, кожна дія мають бути толерантними та з повагою до пацієнта. На заняттях з іноземної мови це втілюється в діалогічному мовленні під час вивчення таких тем як "Doctor and patient", "Communication with difficult patients", "First aid", "Work in the therapeutic / surgical / infectious /emergency / children's diseases / cardio-vascular diseases / respiratory units and others".

Критичне мислення – невід'ємний складник компетентного та безпечного догляду за хворим. Як зазначається у дослідженні С. Лоуп, робота будь-якого медичного працівника включає прийняття рішень і вирішення проблем. Критичне мислення – це стиль мислення, що є ефективним у цих та інших процесах. Основою критичного мислення повинна бути логіка (Lore, 2016, p. 3-10).

На заняттях з іноземної мови студенти проявляють критичне мислення, особливо в ситуаціях, коли аналізуються історії хвороби: анамнез, симптоми, умови життя і роботи, попередні хвороби та сімейний анамнез і сукупність зроблених аналізів. Зазвичай студенти обговорюють свої ідеї в групі, дискутують з приводу висунутих гіпотез. Це дає змогу висловити свою точку зору, почути різні думки щодо цієї історії, проаналізувати всі запропоновані ідеї, критично оцінити свої знання й уміння.

За визначенням Л. Вайт, критичне мислення є невід'ємною частиною навчальних програм у медицині, адже це комплексний процес, у якому важливим є прийняття ефективних і доцільних рішень щодо пацієнта (White, 2017, p. 2). Згідно з дослідженням Л. Бруннера, критичне мислення в медицині сприяє формуванню висновків, активізує прийняття рішень з урахуванням потреб пацієнта, визначає конкретні дії, що допомагають у вирішенні проблеми хворого. Водночас наголошується, що будь-який медичний працівник повинен використовувати навички критичного мислення в усіх сферах діяльності, зокрема під час догляду за тяжкохворими, амбулаторного піклування, тривалого догляду, догляду вдома та в лікарні (Brunner, 2015, p. 23-24).

Отже, теорія критичного мислення широко застосовується в медицині, оскільки ця галузь тісно пов'язана з прийняттям рішень і вирішенням конфліктних ситуацій. Критичне мислення дозволяє правильно будувати професійне спілкування, чітко приймати рішення і відповідально ставитися до складних ситуацій. Кожний лікар, будуючи свою професійну діяльність, повинен завжди дотримуватись медичних протоколів. Однак, аналізуючи медичні протоколи, сучасний лікар має змогу використовувати протоколи не тільки своєї країни. За допомогою знань англійської мови лікарі можуть аналізувати протоколи будь-якої країни та використовувати їх на практиці.

Технологія критичного мислення передбачає сім основних етапів у навчанні студентів: заохочення до творчості, мотивація до самопізнання, мозковий штурм, систематизація й аналіз, порівняння, ситуативність і групування.

Розпочнемо наш аналіз з мозкового штурму як методу, широко поширеного в педагогіці. Однак, варто зазначити, що застосування цього методу є ефективним у навчанні студентів будь-якої спеціалізації та будь-якого рівня. Студенти-медики – це особлива категорія студентів, пов'язана з майбутньою професією. Навчальні методи й прийоми підбираються в такий спосіб, щоб кожне завдання було професійно спрямованим. Заняття з іноземної мови завжди складаються із завдань, які потребують як теоретичної обізнаності зі спеціальності, так і знань активного вокабуляру та граматичної коректності. Мозковий штурм дозволяє стимулювати роботу студентів, їхню творчу реалізацію, отримати командну взаємодію, спорідненість

думок, вирішення як теоретичних, так і практичних ситуацій. Цей метод дозволяє генерувати різні ідеї за рахунок роботи всієї групи студентів. У такий спосіб кожне заняття проходить у жвавій та активній атмосфері. Метод мозкового штурму поділяється на безліч підвидів, які можна застосовувати в навчанні майбутніх лікарів на заняттях з іноземної мови.

Один із таких різновидів – метод мозкового штурму з оцінкою ідей. Наприклад, викладач озвучує історію хвороби та можливі варіанти вирішення ситуаційного завдання. Студенти обговорюють усі варіанти, дискутуючи як над перевагами, так і над недоліками запропонованих варіантів. Так уможлиблюється конструктивна критика, бо студенти обговорюють всі варіанти. Звичайно, перевагою цієї технології є робота кожного окремого студента, адже чим більше думок, тим конструктивнішою є дискусія між студентами.

По-друге, метод корабельної ієрархії є цікавим способом для виконання завдань, таких як доповнення синонімічного ряду, робота з антонімами, асоціаціями тощо. Основна мета методу – робота всіх студентів групи, творчий підхід до виконання завдань і рівність всіх членів колективу. Головне правило методу – вираження думки по черзі та неможливість висловитись після своєї черги.

Письмовий мозковий штурм дозволяє використовувати індивідуальний підхід до кожного студента, що також пояснюється відсутністю взаємодії студентів у виконанні завдань. Цей спосіб особливо проявляється під час виконання завдань творчого характеру, наприклад, студентам необхідно описати основні функції сімейного лікаря США і Британії та зробити порівняльну характеристику, або викладач дає завдання студентам оцінити переваги та недоліки державних і приватних лікарень.

Другий етап технології критичного мислення – це заохочення до творчості. Цей метод включає вмотивованість студентів до творчої реалізації своїх знань. Кожний викладач, працюючи зі студентською молоддю, має змогу розвивати творчий потенціал студентів за допомогою умовно-комунікативних і комунікативних завдань. По-друге, застосування евристичних підходів збагачує весь освітній процес. Наприклад, на заняттях з іноземної мови викладач пропонує такі завдання: “уявіть себе лікарем-епідеміологом, надайте рекомендації щодо профілактики грипу та ОРВІ”, “ви – лікар-педіатр, надайте рекомендації щодо профілактики та розпізнавання дитячих інфекційних хвороб” або “уявіть себе працівником Міністерства охорони здоров’я, дайте свої пропозиції щодо покращення епідеміологічної ситуації в Україні”. За допомогою цього методу викладач може об’єктивно оцінити всіх студентів. Найкраще цей метод підходить для письмових робіт, монологічного та діалогічного мовлення. Однак, у розвитку творчого потенціалу студентів варто не забувати про те, що надання прикладів або шаблонів виконання певних завдань не завжди має позитивний аспект. Це пов’язано з тим, що інколи приклад допомагає правильно спрямувати студентів у досягненні поставленої мети викладачем, а по-друге, за допомогою шаблонів, студенти мають однакові умови виконання завдання, а якість його виконання залежить уже від здібностей, навичок і вмінь студента. Звичайно, негативний аспект в тому, що надання вільного виконання студентами завдань дає їм більший простір для творчості.

Ще одним методом технології критичного мислення є мотивація до самопізнання. Цей метод дозволяє студенту якнайкраще зрозуміти свої слабкі й сильні сторони, проявити свої здібності у виконанні типових або творчих завдань. Ідея цього методу полягає у співпраці викладача зі студентами, головний аспект якого – реалізація потенціалу студентів. У вищій школі викладач має бути не просто провідником до знань, а передусім консультантом, особистістю, яка, звичайно, має великий багаж знань, є творчо наповненою та готова до викладання у не авторитарному стилі, а, навпаки, готова надати студентам право обирати, визначатися та приймати рішення. Отже, коли виникають труднощі з виконанням завдань або розумінням нового матеріалу, викладач не просто надає просте роз’яснення або чітку



відповідь на запитання. Кращий підхід до таких ситуацій – це підтримка та надання консультації. Однак не варто поспішати з допомогою, бо студенти повинні мати змогу пошуку правильних відповідей, здатності аналізувати, намагатися шукати відповіді на свої питання самостійно.

Професія лікаря завжди пов'язана з пошуком істини, адже є багато інформації, сучасних джерел, застарілих фактів, міфів і фейків. Однак, студенти повинні вчитися працювати з інформацією. Завдання викладача – навчити студента вчитися, давати різноманіття, не обмежуючи та не дезінформуючи. Особливо це стосується старшокурсників, у яких закладено базис теоретичних знань. Зазначимо, що ті зміни, які відбулися в науці та в освіті, загалом продемонстрували необхідність переосмислення всієї системи освіти та цінності надання якісних знань. Навчання може відбуватися за наявності одного телефону, як вікна у світ навчання онлайн. Викладач вже немає такого авторитету як це було ще п'ять або десять років тому. Студент повинен бути зацікавлений підключитися до заняття, а тому воно має бути побудовано так, щоб студент встиг не просто бути присутнім на лекції, яку звичайно він може прочитати в методичці чи просто послухати в аудіозаписі, а приєднатися саме до конкретного викладача, щоб отримати знання від нього, почути його об'єктивну оцінку за заданою темою.

Систематизація і аналіз – ще один важливий етап у використанні теорії критичного мислення під час занять з англійської мови. Метод збору інформації та її оцінка є невід'ємною частиною будь-якого освітнього процесу. Зауважимо, що різні прийоми навчання й форми роботи завжди поєднані з інформацією, яку необхідно систематизувати й аналізувати. Вважаємо, що заняття з іноземної мови дають можливість студентам надати оцінку іншомовним джерелам, вивчити зарубіжний досвід, опрацювати англійські історії хвороб, ознайомитися з автентичними текстами, аудіо- й відеоматеріалами та дійти певних висновків.

Сучасні форми роботи дозволяють дізнаватися про останні світові події в медицині, читати автентичні статті відомих учених і найвпливовіших лікарів, спостерігати за професійними блогами іноземних колег та спілкуватися з ними в соціальних мережах чи по імейлу. Зауважимо, що такий досвід можливий, якщо студент володіє іноземною мовою. Однак, що є найціннішим в цьому методі, то це можливість аналізу англійською мовою різних джерел інформації. Відкритість і вільність в інтернеті дають змогу стати ближчим до професіоналів своєї справи.

Наприклад, на заняттях з англійської мови широко застосовуються фрагменти відомих медичних фільмів і серіалів (“Anatomy’s Grey”, “A Young Doctor’s Notebook”, “Doctor House” тощо). Це дозволяє систематизувати отримані знання та зарубіжний досвід. Зауважимо, що такий вид роботи завжди позитивно впливає на процес сприйняття студентами інформації. Також він дозволяє об'єктивно оцінити як переваги, так і недоліки роботи іноземних колег, адже часто на основі відеоматеріалу можна оцінити комунікативні навички, рівень поваги, емпатії та загалом професійність лікаря.

Одне з поширених завдань на заняттях з англійської мови – проаналізувати словосполучення та класифікувати їх за категоріями, наприклад, розподіл органів за групами, які означають різні системи або захворювання, у назві яких є грецько-латинські дублети, систематизація інформації та її груповий розподіл.

Порівняння є популярним методом роботи на заняттях з іноземної мови. Метод порівнянь завжди допомагає критично оцінити недоліки та переваги будь-якої ситуації. По-перше, такий метод доповнює метод систематизації й аналізу, однак варто не забувати про суб'єктивність суджень, що є негативним фактором при роботі з цим методом. Щодо функції викладача при роботі з цим методом, то найкращим є надання викладачем максимально однакового обсягу інформації, без демонстрації особистого ставлення до конкретної ситуації, що дозволить отримати рівноцінну інформацію. По-друге, метод порівняння є надзвичайно важливим

при вивченні будь-якої системи, наприклад: “надайте порівняльну характеристику хворобам травної / респіраторної / ендокринної систем?”. Проаналізувавши основні симптоми, майбутні лікарі визначають основні відмінності та схожість між кожним захворюванням.

Ситуативність є важливим методом роботи в практичній діяльності будь-якого фахівця. Він допомагає критично підійти до власного бачення ситуації та реальної ситуації. Найчастіше на заняттях з англійської це проявляється у роботі з ситуаційними завданнями, завданнями з Ліцензійного іспиту, аналізі історій хвороб тощо. Критична оцінка кожної окремої ситуації дозволить у майбутньому об’єктивно ставитися до власних знань і вмінь, критично аналізувати інформацію та професійно аналізувати будь-яку із запропонованих ситуацій.

Групування або робота в команді – це об’єднання студентів для досягнення навчальної мети. Цей метод завжди пов’язаний із колективною роботою над однією проблемою. Цікаво, що робота в групах не завжди досягає поставлених завдань, висунутих викладачем. Інколи це пояснюється нездатністю студентів працювати в команді або в невмінні вибудовувати свої взаємовідносини в колективі. По-друге, у кожній групі завжди є лідер (це може бути як один студент, так і декілька). Однак, групові завдання дозволяють опрацювати ситуацію максимально детально, сформулювати основний висновок за заданою темою, прийняти рішення та ознайомитися з думкою своїх колег.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, теорія критичного мислення є вагомим і невід’ємним аспектом освітнього процесу. Дослідження технології критичного мислення доводить, що критична оцінка своїх знань, умінь і навичок є важливим етапом становлення будь-якої особистості. Основними принципами критичного мислення є спостереження, інтерпретація, аналіз, висновок та надання оцінки ситуації. Технологія критичного мислення складається з семи етапів навчання студентів: заохочення до творчості, мотивація до самопізнання, мозковий штурм, систематизація й аналіз, порівняння, ситуативність та групування. Мозковий штурм дозволяє стимулювати роботу студентів, їхню творчу реалізацію, отримати командну взаємодію, спорідненість думок, вирішення як теоретичних, так і практичних ситуацій. Заохочення до творчості включає вмотивованість студентів до творчої реалізації своїх знань. Мотивація до самопізнання дозволяє студенту якнайкраще зрозуміти свої слабкі та сильні сторони, проявити свої здібності у виконанні типових або творчих завдань. У підготовці майбутніх лікарів технологія критичного мислення посідає важливе місце у формуванні майбутнього фахівця. Систематизація й аналіз дають можливість студентам надати оцінку іншомовним джерелам, вивчити зарубіжний досвід, попрацювати з англomовними історіями хвороб, ознайомитися з автентичними текстами, аудіо- й відеоматеріалами та дійти певних висновків. Метод порівнянь завжди допомагає критично оцінити всі недоліки та переваги будь-якої ситуації. Ситуативність дозволяє критично підійти до власного бачення ситуації і реальної ситуації. Групування дає змогу сформулювати основний висновок за заданою темою, прийняти рішення та ознайомитися з думкою своїх колег. У подальших наукових розвідках плануємо дослідження сучасних платформ у формуванні комунікативних навичок студента-медика.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Brunner, L. S. (2015). *Brunner and Suddarth's Textbook of Medical-surgical Nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Internet encyclopedia of philosophy: a peer-reviewed academic resource*. Retrieved from <https://iep.utm.edu/crit-thi/>
- Lope, S. K. (2016). *Critical Thinking in Nursing: A Cognitive Skills Workbook*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Paul, R. (2015). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River: FT Press.

- Thayer-Bacon, B. J. (2017). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. New York: Teachers College Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy: critical thinking*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- White, L. (2017). *Critical Thinking in Practical/vocational Nursing*. Boston: Cengage Learning.

#### REFERENCES

- Brunner, L. S. (2015). *Brunner and Suddarth's Textbook of Medical-surgical Nursing*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.
- Internet encyclopedia of philosophy: a peer-reviewed academic resource*. Retrieved from <https://iep.utm.edu/crit-thi/>
- Lope, S. K. (2016). *Critical Thinking in Nursing: A Cognitive Skills Workbook*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Paul, R. (2015). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Upper Saddle River: FT Press.
- Thayer-Bacon, B. J. (2017). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. New York: Teachers College Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy: critical thinking*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- White, L. (2017). *Critical Thinking in Practical/vocational Nursing*. Boston: Cengage Learning.

## НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ

УДК:81'232:37.018.43

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236935>

## НАВЧАННЯ МОВ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ В ЗАКАРПАТСЬКОМУ УГОРСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ

**Густи І.**

huszti@kmf.uz.ua

<https://orcid.org/0000-0002-1900-8112>

**Барань Є.**

barany.erezsebet75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8395-5475>

**Лехнер І.**

lechner.ilona81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7235-6506>

**Фабіян М.**

fabmarta@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5549-1156>

*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове*

Дата надходження 02.02.2021; Рекомендовано до друку 15.03.2021.

**Анотація.** У статті описано особливості дистанційного навчання. За допомогою анкетного опитування, проведеного серед викладачів, охарактеризовано своєрідність онлайн-навчання, виявлено труднощі, з якими стикнулися учасники освітнього процесу в рамках цієї форми навчання, описано процес пристосування до дистанційного навчання. Розглянуто зміни, які відбулися в повсякденні викладачів-філологів з професійного погляду. Розглянуто мотиваційну складову студентів у новостворених умовах, з'ясовано нові методи навчання, представлено методи оцінювання студентських робіт.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, методи навчання, мотивація, методи оцінювання.

**Густи І., Барань Є., Лехнер І., Фабіян М. Закарпатский венгерский институт имени Ференца Ракоци ІІ, г. Берегове**

**Обучения языкам в период карантина в Закарпатском венгерском институте имени Ференца Ракоци ІІ**

**Аннотация.** В статье описаны особенности дистанционного обучения. С помощью анкетного опроса, проведенного среди преподавателей, охарактеризовано своеобразие онлайн-обучения, выявлены трудности, с которыми столкнулись участники образовательного процесса в рамках этой формы обучения, описан процесс приспособления к дистанционному обучению. Рассмотрены изменения, которые произошли в повседневной жизни преподавателей-филологов с профессиональной точки зрения. Рассмотрена мотивационная составляющая студентов в новых условиях, установлены новые методы обучения, представлены методы оценки студенческих работ.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, методы обучения, мотивация, методы оценивания.

**Huszti I., Bárány E., Lechner I., Fábíán M. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education**

**Learning languages during the quarantine at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education**

**Introduction.** The year of 2020 can be considered an exceptional one as the horrible COVID-19 broke out and spread all over the world. The new reality has totally altered the sphere of education. During the months-long

quarantine in Ukraine in spring 2020 educational institutions had to close and all primary, secondary and tertiary education had to transit from face-to-face learning to distance learning. **Aims.** This period was challenging for both students and teachers. Our main objectives were to better understand the undergoing processes and get valuable insights into how language teachers at a higher educational establishment managed to solve the tasks they had to face and complete the educational process successfully. **Methods.** We have created an online questionnaire for tutors to fill in. Our research instrument consisted of three parts: in the first one, we asked our 18 respondents about their personal data; in the second part the tutors were asked to indicate on a Likert-scale how much they agreed or disagreed with the given statements on issues directly related to distance learning, while in the third section of the questionnaire we requested our research participants to answer open-ended questions and express their views on how they managed to motivate their students to learn, or what caused significant problems for them during teaching online. **Results.** The empirical findings revealed that for most of the tutors distance teaching was a completely new area of experience as they had not tried doing it before the pandemic. They used a number of online applications; however, it was Google Classroom that was used by all of them on the initiative of their workplace. The factors that caused the most significant difficulties for the tutors were, among others, the assessment of student performance and knowledge. There was a lack of trust on the tutors' part as to who the assignments were completed by. For some tutors it was frustrating not to be certain about whose work they were assessing – whether the students' or somebody else's. **Conclusions.** A crucial pedagogical implication derives from our empirical evidence, namely, that it is of utmost importance that tutors be trained how to teach online. They should be given the opportunity to develop their digital skills needed for distance or online teaching. Our other finding also confirms the implication that tutors must be provided with the chance to develop their skills as online teachers. In addition, it is advisable for tutors to develop mutual trust between them and their students.

**Key words:** distance learning, tertiary education, motivating students in online education, assessment of student performance in distance learning.

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі всесвітньою пандемією COVID-19, питання дистанційного навчання набуло ширших масштабів. Перехід на дистанційну форму навчання, серед викладачів закладів вищої освіти та вчителів закладів загальної середньої освіти, викликав справжню фрустрацію. Водночас такі нововведення посприяли примусовому пришвидшенню розвитку навичок користування персональним комп'ютером і мережею Інтернет. Наукова група, до складу якої входять викладачі кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, мала **на меті** дослідити, з якими труднощами довелося стикнутися учасникам (як викладачам, так і студентам) освітнього процесу в рамках дистанційного навчання, як їм вдалося пристосуватися до нової ситуації, а також те, які позитивні чи негативні явища вони відчували під час такого навчання. Адже новий формат навчання став незвичним для усіх учасників освітнього процесу та зумовив необхідність за максимально короткий термін оволодіти навичками, необхідними для дистанційного навчання.

Проведене дослідження покликане оцінити зміни, які відбулися в повсякденні викладачів-філологів Берегівського інституту з професійного погляду, мотиваційну складову студентів у новостворених умовах, з'ясувати, які нові методи навчання довелося застосувати, що допомогло пристосуватися до нових вимог онлайн-навчання, а також те, як викладачі могли провести оцінювання знань студентів.

У ході дослідження ми намагалися знайти відповіді на такі запитання:

- 1) Як викладачі мотивували своїх студентів до успішного навчання в онлайн-середовищі?
- 2) Що стало справжнім викликом для викладачів на час запровадження дистанційної форми навчання під час оцінювання знань студентів?
- 3) Яким виявилось ставлення студентів до дистанційного навчання?
- 4) Який вплив мало дистанційне навчання на студентів?
- 5) Чому дистанційне навчання виявилось більш затратним у часі, ніж заняття в аудиторії?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Нинішня ситуація призвела до величезних змін: відбувся перехід з очної на дистанційну форму навчання через онлайн-платформи. Викладачі

робили все можливе (й неможливе) задля того, аби процес навчання студентів не переривався. Вони здійснили колосальну роботу, коли перейшли на дистанційну форму навчання, і досі старанно працюють задля задоволення освітніх потреб своїх студентів (Hermann, 2020). Саме тому в цій частині нашого дослідження маємо намір зробити огляд таких тем на рівні наукової літератури, як дистанційне навчання, мотивація студентів, оцінювання знань й успішності студентів.

**Про дистанційне навчання.** “Дослідники соціальних інновацій зазвичай беруть за основу своїх робіт стихійні лиха соціального масштабу” (Moulaert & MacCallum, 2013, pp. 113-130). “Ми намагаємось розглядати епідемію як виклик для всієї спільноти, що приводить до оволодіння новими знаннями та застосування інновацій” (Márkus & Kozma, 2019, pp. 5-17). “Оцінивши ситуацію глобальніше, йдеться про раптову вимушену інновацію з погляду педагогіки” (Nikolov, Особиста думка, 7 серпня 2020 р.). А. Сюч і Д. Зарка ще в 2006 році зазначили, що “дистанційне навчання у нинішній світовій тенденції є важливою складовою освіти та навчання” (Szűcs & Zarka, 2020, p. 15), навіть не здогадуючись, наскільки правдивим буде це твердження у 2020 році. Дистанційне навчання – це форма навчання, при якій викладач і студент фізично не знаходяться в одному просторі (Kovács, 1996). Більшу частину навчального процесу студент навчається самостійно, а в меншій частині – бере участь в індивідуальних консультаціях.

Наразі доведеним є той факт (див., напр., Гауд, 1999), що дистанційне навчання потребує більше часу, ніж традиційне, що ґрунтується на присутності студентів в одному просторі з викладачем, оскільки викладачі й учителі витрачають більше годин на тиждень на підготовку й укладання навчальних програм, ніж у випадку навчання в аудиторії. У своїх емпіричних дослідженнях такого ж висновку дійшли й Д. Бендер, Б. Вуд та Й. Вредевоогд (Bender, Wood & Vredevoogd, 2004), порівнюючи очну та дистанційну форми навчання. Водночас дослідники наголосили, що у випадку, коли технологічний аспект навчання використовуватиметься для ефективного підвищення якості освіти, ставлення до дистанційної освіти зміниться на краще.

У своїй праці Й. Бауер-Вольф (Baueer-Wolf, 2020) покликається на дослідження, в якому студентів університетів й інститутів США запитували про майбутній навчальний рік. Заклади вищої освіти США вже довгий час знаходяться в роздумах стосовно того, чи варто восени 2020 року відновлювати очну форму навчання, чи все ж таки доцільно відтермінувати це питання. Елітні установи, такі як Гарвардський університет та Університет Південної Каліфорнії, вирішили продовжити проводити заняття з опертям на різні навчальні платформи в Інтернеті та в наступному навчальному році. Згідно з опитуванням Аксіос / Інститутські реакції, дві третини опитаних студентів із задоволенням повернулися б до очної форми навчання, однак респонденти також висунули припущення, згідно з яким, у випадку настання чергової хвилі коронавірусу, відвідування університетів припинили б (Rothschild, 2020).

Ш. Шварц пише про відгуки викладачів, що поділилися враженнями про дистанційне навчання, яке також було запроваджено навесні 2020 року в США (Schwartz, 2020). Як з'ясувалося, викладачі найбільше скаржилися на те, наскільки трудомістким і виснажливим є дистанційне навчання для них. Основна причина цього полягає в тому, що, на відміну від викладання в закладі вищої освіти, їхній робочий час не прив'язаний до фіксованих часових рамок. Наприклад, робочий час триває не з 8-ої ранку до 15-ої години, а майже зливається з дозвіллям. У звичайному режимі навчання студенти зверталися до викладачів за порадою переважно в робочий час, а під час дистанційного навчання цей процес повністю змінився, як і порушився час нічного відпочинку студентів, які теж практично “перейшли в нічну зміну навчання”, і, як наслідок, часто траплялося, що виконані завдання студенти надсилали своїм викладачам о 1-ій чи 2-ій годині ночі. У більшості випадків викладачі одразу реагували на листи студентів. Унаслідок цього практику дистанційного навчання викладачі

почали вважати виснажливою. Задля вирішення цього питання керівництво навчального закладу в Бріджпорті штату Коннектикут прийняло відносно обнадійливе рішення: на електронні листи, що надійшли після 17-ої години, викладач має право відповісти наступного дня. І з цим рішенням батьки студентів погодилися та з розумінням поставилися до нього.

Ж. Кріштоф (Kristóf, 2020) наголошує, що навесні 2020 року перехід з очної на дистанційну форму навчання був настільки швидким, що оволодіти методикою онлайн-освіти щодо забезпечення якості не було часу, оскільки основною метою такого переходу було збереження глобального освітнього процесу.

У світі фахівці в галузі вищої освіти активно дискутують: чи настав час, замість традиційної навчальної програми, застосувати програму, яка ґрунтується на засадах проєктності, тобто чи варто замінити ці навчальні програми (Modan, 2020). Протягом місяців карантину багато викладачів перейшли на тип навчання, що ґрунтується на засадах проєктності, а деякі для оцінювання успішності студентів почали застосовувати систему, в основі якої лежить зворотній зв'язок зі студентами.

Ж. Кріштоф (Kristóf, 2020) звертає увагу на те, що при плануванні й управлінні процесами дистанційного навчання, викладачам, окрім інших допоміжних засобів електронного зв'язку, рекомендується використовувати засоби, що допомагають здійснювати відеоконференції. Відеоконференція – це технологія, яка дозволяє передавати та приймати аудіо- й відеоматеріали в реальному часі через мережу між користувачами, які фізично можуть знаходитися на будь-якій відстані один від одного, тобто ця технологія забезпечує можливість проводити особисті зустрічі чи заняття без потреби знаходитися в одному фізичному просторі з людиною. Відеоконференції можуть бути організовані між групами або навіть між двома людьми, що знаходяться у різних місцях, тобто не перебувають в одному приміщенні.

Е. Березькі з співавторами (Bereczki et al., 2020, p. 3) пропонує такі корисні поради викладачам закладів вищої освіти:

- зосередьтеся на навчальних цілях, результатах і застосуйте можливості обраних інтерфейсів і рішень;
- визначте пріоритети як у змісті курсу, так і у технічному забезпеченні – на реалізацію цих засад повинен зосередитися кожен викладач;
- уміймо пристосуватися до ситуації та будьмо відкритими, намагаймося максимально прислухатися до потреб та враховувати можливості студентів.

Дослідники висловлюють надію, що в галузі вищої освіти будуть запроваджені рішення, “які в довгостроковій перспективі слугуватимуть наданням якісної вищої освіти навіть після закінчення пандемічних настроїв у світі” (Bereczki et al., 2020, p. 3).

Останнім часом у професійних колах можемо почути “нове чарівне словосполучення”: гібридна модель освіти, яка поєднує традиційну очну та дистанційну форми навчання. М. Ліберманн (Liebermann, 2020) висунув гіпотезу, що існуватимуть заклади освіти, які прийматимуть студентів лише чотири дні на тиждень і функціонуватимуть такі, де студентів ділитимуть на групи. Такі групи матимуть право відвідувати заклад лише у певну частину дня або у певні дні тижня, або ж у певний тиждень місяця. Решту днів начального періоду ці студенти навчатимуться онлайн.

Також М. Ліберманн (Liebermann, 2020) подає список дій, що є невід'ємною частиною гібридної освіти, згідно з яким викладач повинен:

- забезпечити однаковими ресурсами і дати однакові завдання як учасникам освітнього процесу, що проводиться в аудиторії, так і студентам, які перейшли на дистанційне навчання;
- звернути увагу на індивідуальний графік навчання студентів;
- розробити необхідну стратегію для досягнення плавного переходу з очної на дистанційну форму навчання;

• приділяти підвищену увагу найуразливішим категоріям студентів, заохочувати їх до самоосвіти, тобто до самостійного оволодіння навчальним матеріалом.

В Україні теж все частіше порушується питання гібридної освіти. Наприклад, громадська організація “За якісну освіту” організувала безкоштовний вебінар українською мовою для вчителів англійської мови, що мав назву “Оптимізація навчального процесу під час карантину: гібридна форма” (<https://www.subscribepage.com/flippedclassroom>).

Сьогодні на теренах Всесвітньої мережі організуються різні безкоштовні курси з підвищення професійних навичок, розроблені авторитетними університетами світу, як, наприклад, MOOC (massive open online course). До цього ж виду підвищення кваліфікаційних якостей викладачів відноситься й тритижневий онлайн-курс “How to teach online” (“Як викладати онлайн”), доступний на порталі [www.futurelearn.com](http://www.futurelearn.com). Програма курсу охоплює такі теми: правильне виконання онлайн-завдань, заохочення студентів до самостійного навчання, дієві методи взаємодії між студентами під час навчання онлайн, оцінювання знань й успішності студентів в Інтернеті.

**Мотивація студентів у процесі дистанційного навчання.** Б. Голмберг (Holmberg, 1985) вважає, що найважливіші принципи навчання, застосовані в процесі дистанційної форми освіти, ґрунтуються на припущеннях, пов’язаних з мотивацією студентів, а саме:

- отримане задоволення від навчання стимулює мотивацію;
- участь у вирішенні навчальних питань позитивно впливає на мотивацію студентів, підсилює її;
- посилена мотивація студентів полегшує процес навчання;
- доброзичливий, спокійний тон і вільний доступ до навчального матеріалу сприяють результативному навчанню, підтримують мотиваційний дух студентів і, таким способом, роблять легшим засвоєння матеріалу.

На основі наведених вище припущень, Б. Голмберг (Holmberg, 1986) розробив теорію, згідно з якою дистанційне навчання сприяє мотивації студентів, допомагає їм знаходити задоволення в навчанні. Особисті стосунки, навчання, що приносить задоволення, та емпатія між студентами і тими, хто вселяє дух віри, підтримує їхні старання під час процесу дистанційного навчання, відіграють ключову роль. Емпатія та відчуття приналежності допомагають мотивувати студентів до навчання та мають позитивний вплив на його процес.

Мотивація – важлива складова навчання. Студенти, в яких є внутрішня мотивація, а також ті, що прагнуть отримати вищі бали, зазвичай, мають вищі показники успішності. Доброзичливе ставлення між студентами та викладачами є не менш важливим фактором, який сприяє успішності студентів, що перебувають на дистанційному навчанні (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2000).

На думку Г. Пухти (Puchta, 2020), найбільшою проблемою дистанційної форми освіти є те, що студентська діяльність є низькою. Цю ситуацію вдасться змінити лише тоді, коли наставники доручатимуть студентам, наприклад, виконання проєктних завдань (це такі завдання, в процесі виконання яких студенти працюють над створенням спільного продукту, детальніше див. Krajcik & Blumenfeld, 2006). Якщо такі завдання можна інтегрувати до чинних навчальних програм, процес онлайн-навчання буде набагато приємнішим. Хоча в науковому матеріалі Г. Пухти (Puchta, 2020) переважно йдеться про студентів-підлітків, однак вважаємо, що запропоновану модель навчання можна застосовувати у процесі навчання студентів закладів вищої освіти. Г. Пухта (Puchta, 2020) також радить викладачам не втрачати почуття гумору, навіть після завершення пандемії, викликаною COVID-19. Попри те, що навчання – не лише розвага, а справа, що вимагає серйозних підходів, викладачам необхідно знайти золоту середину між серйозністю та розвагами, сміхом. Коли студенти бачитимуть, що їхні наставники одночасно серйозні й веселі, вони теж поринуть у цю атмосферу, що полегшить їм сприймати труднощі й долати їх.



На думку Ш. Торнбері (Thornbury, 2020), таємниця мотивації полягає у задоволенні потреб студентів. Як тільки з'явиться мотив, з'явиться й мотивація. Це означає, що спочатку треба поставити мету: наприклад, чому варто володіти іноземними мовами. Якщо мету вдасться донести до студента, найголовнішою мотивацією з цього моменту стане досягнення поставленої мети.

**Оцінювання знань й успішності студентів у процесі дистанційного навчання.** Через обмеженість фізичних контактів між викладачем і студентом оцінювання знань та зворотний зв'язок є особливо важливими факторами дистанційного навчання.

У процесі дистанційного навчання практика, яку С. Девідсон (Davidson, 2013) назвав "оцінюванням заради навчання" (assessment for learning – AfL) та яка відрізняється від поняття "оцінка результативності навчання" (assessment of learning), може набути ширшого значення. Оцінювання результативності навчання проводиться з метою виставлення оцінок, оцінювання успішності студентів із використанням наявних укорінених процедур і методів, враховуючи той факт, що оцінювання з позиції навчання вимагає різних пріоритетів, застосування нових процедур і встановлює нові зобов'язання.

Основними ознаками "оцінювання" у практиці "AfL" є такі: 1) оцінювання закладено в сам процес викладання та навчання; 2) студентам чітко формулюється мета навчання для активізації їхньої мотивації; 3) для студентів важливою є самооцінка й оцінка їхньої діяльності однолітками; 4) конструктивний якісний зворотний зв'язок допомагає студентам визначити та зробити подальші кроки, необхідні для навчання; 5) отримані в ході проведення оцінювання дані регулярно аналізуються й осмислюються як викладачами, так і студентами та їхніми батьками; 6) кожен студент може вдосконалюватися (Davidson, 2013, p. 264).

За теорією практики "AfL", оцінювання покликане виконувати дві ключові функції: інформувати й формувати уявлення про наступні дії, допомагати викладачам скласти подальший план навчання, і що важливіше – допомогти студентові оцінити свої знання та зрозуміти, над чим варто попрацювати в майбутньому (Black, 2001; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). Особлива увага звертається на те, чому студенти мають недостатній рівень знань і як підвищити цей рівень та орієнтуватися не стільки на оцінювання, як на розвиток (Davison, 2013, p. 267).

Із позиції оцінювання ключовим є саме суб'єкт оцінювання. Оцінюємо знання студентів? Чи, можливо, визначаємо рівень оволодіння правилами лексикиграфії та правилами використання мовних структур? Або маємо намір оцінити і те, й інше одночасно? Звичайно, при традиційній формі навчання, тобто під час навчання в аудиторії, ці навички також оцінювалися викладачами мов за допомогою проведення модульних контрольних робіт у паперовій формі. Онлайн-навчання хоча й внесло свої корективи в процес оцінювання, однак його мета залишилася незмінною. Методи оцінювання також необхідно адаптувати до нової реальності, тому, наприклад, на зміну паперовому варіанту контрольних робіт прийшли онлайн-тести.

На думку Й. Ячковіца (Jaczkovits, 2020, p. 2), однією з форм перевірки або оцінювання знань студентів "...є перевірка, що здійснюється в режимі реального часу за допомогою відеоконференцій, телефонних додатків (з урахуванням технічної забезпеченості студентів). До іншої форми перевірки знань відносимо перевірку, яка проводиться дистанційно, поза режимом реального часу (тести, анкети, домашнє завдання, презентація, карта асоціаційних думок тощо)". Автор висунув припущення, що під час дистанційного навчання здебільшого саме комплексне формувальне (розвивальне, формувальне, формувальне-вказівне) оцінювання відіграє більш важливу роль, ніж підсумкове, що може здійснюватися з опертям на електронне портфоліо, зібране онлайн, у рамках цифрового режиму роботи (Cambridge, 2010), яке допомагає зібрати воедино студентські роботи, замітки, онлайн-консультації, відгуки викладачів тощо. Однак застосовувати формувальне оцінювання доцільніше у ході дистанційної форми навчання.



Рис. 1. Кількість учасників у зрізі вікових груп

**Учасники дослідження.** У дослідженні взяли участь викладачі кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II. Загалом анкету заповнили 18 (50%) штатних викладачів: 12 жінок (62,5%) і 6 чоловіків (37,5%). Респонденти були поділені на вікові категорії: один з учасників відноситься до вікової групи 25-30 років, чотири викладачі – 31-35 років, троє – 36-40 років, семеро – 41-45 років, двоє – 46-50 років й одна – до вікової категорії старші 50-ти років (див. рис. 1).

В опитуванні взяли участь 18 викладачів кафедри філології, восьмеро з них – викладачі англійської мови, двоє – викладачі німецької мови, троє – викладачі української мови та п'ятеро – викладачі угорської мови. Сім респондентів працюють у закладах вищої освіти 1-5 років. Двоє займаються вчителюванням і викладацькою діяльністю 6-10 та 11-15 років відповідно. П'ятеро активно беруть участь у підготовці педагогічних кадрів 16-20 років, а четверо – 21-25 років (див. табл. 1).

Таблиця 1

#### Досвід роботи викладачів у роках

Досвід роботи (в роках)	Кількість викладачів
1-5	7
6-10	1
11-15	1
16-20	5
21-25	4
Всього:	18

Станом на початок весни 2020 року лише двоє викладачів мали досвід дистанційного навчання раніше, шістнадцятеро такий досвід набували вперше. Крім того, лише троє з вісімнадцяти працівників закладу вищої освіти раніше вже проходили курси з підвищення кваліфікації щодо дистанційного навчання. Цей факт також свідчить про новизну ситуації, до якої нам довелося адаптуватися за дуже короткий термін (близько двох тижнів) – в Україні 12 березня 2020 року офіційно ввели карантин із закриттям закладів освіти, який за планом мав тривати лише місяць.

Для **анкетування викладачів** ми використали анонімну анкету, яку можна було заповнити онлайн. Інструмент нашого дослідження створювався за допомогою платформи “Google Forms”, який є надзвичайно зручним у використанні, оскільки його можна надіслати великій кількості респондентів. Анкети пройшли “експертну оцінку” (expert validation, Griffiee, 2012)

зادля того, щоб виявити можливі помилки (наприклад, внаслідок формулювання питань тощо). Проведення тестування в цільовій аудиторії (piloting) було неможливим через невелику кількість респондентів, тому з цим питанням ми вирішили звернутися до експертів у галузі освіти. Отримавши пропозиції експертів щодо покращення якості нашого інструменту дослідження, ми взяли їх до уваги. Учасники дослідження отримали вже вдосконалений варіант опитувальника (Процес перевірки детальніше описано нижче).

Анкета починається коротким супровідним листом, у якому пояснено мету дослідження, наголошено на анонімності опитування. У першій частині анкети сформульовано питання щодо персональних даних респондентів: стать; вік; стаж роботи у сфері викладання; дані про мову, яка викладається; проходження курсів підвищення кваліфікації щодо дистанційного навчання; інформацію про те, чи був досвід викладання в умовах дистанційного навчання раніше тощо. У другій частині опитування за п'ятибальною шкалою Лікерта викладачі мали оцінити, наскільки вони погоджуються з висунутими нами твердженнями, які безпосередньо чи опосередковано стосувалися дистанційного навчання. Третя частина опитувальника вміщувала питання відкритого типу щодо практичного курсу дистанційного навчання: скільки часу викладачі витратили на підготовку навчальної програми, оцінювання виконаних студентами завдань.

Задаючи останні чотири питання, ми намагалися зібрати інформацію про такі важливі теоретико-практичні теми, як, наприклад, мотивація студентів під час карантину у форматі дистанційного навчання; оцінювання знань студентів із використанням сучасних технологій, застосовуваних у дистанційній освіті; застосування нових стратегій викладання; вплив дистанційного навчання на студентів-інтровертів та труднощі в навчанні. Аби забезпечити респондентам можливість висловити власну думку щодо своїх поглядів, почуттів і детально проаналізувати їх, запитання були відкритими. Отримані відповіді аналізувались згідно з правилами якісної методології, визначаючи нові найчастіше застосовувані тенденції.

**Перебіг дослідження.** До цього часу небачений, унікальний 2019-2020 навчальний рік закінчився незвично для вищої освіти міста Берегова. З введенням карантину, починаючи з 12 березня 2020 року, уряд країни видав наказ припинити навчальний процес в усіх закладах освіти України та перейти на дистанційну форму навчання. Такі обмеження діяли до кінця навчального року, у зв'язку з чим екзаменаційний період розпочався в тому ж форматі. Протягом червня іспити проходили з використанням платформи Zoom, і вперше в історії інституту, у зв'язку із запровадженими карантинними обмеженнями, атестаційні іспити, захист магістерських і дипломних робіт також проходили в режимі онлайн.

Ми попросили колег-мовників поділитися своїми думками про події минулого навчального року, про дистанційне навчання, які респонденти мали змогу висловити, заповнивши у червні 2020 року анкету в Google Forms.

Недостатня кількість респондентів не дозволяла попередньо провести тестування анкети в цільовій аудиторії, тому ми запросили чотирьох освітніх експертів провести оцінку нашої анкети, тобто сформулювати думку, внести пропозиції щодо корекції будь-яких неправильних формулювань тощо. Висувалися пропозиції додати більше варіантів відповідей до кожного запитання (наприклад, додати до варіантів відповідей другого запитання Chromebook і MS Teams).

Інша пропозиція експертів також стосувалася формулювання запитань. Вони вважали за доцільне в запитаннях змінити теперішній час на минулий, мотивуючи свою пропозицію тим, що на момент, коли викладачі отримують опитувальник, дистанційне навчання може відійти в минуле. Дослухавшись до пропозицій експертів, анкета була доповнена, тож викладачі отримали вже доопрацьовану версію.

Відповіді викладачів-філологів піддавалися кількісному та якісному аналізу.

**Основні результати дослідження.** 100% викладачів, тобто всі вісімнадцять, використовували один із мобільних застосунків, програмне забезпечення під час дистанційного навчання навесні 2020 року. Найпопулярніші й найчастіше використовувані наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Найпопулярніші й найчастіше використовувані онлайн-програми**

Застосунки / програми	Кількість викладачів, що використовували програмне забезпечення
Google Classroom	18
Zoom	17
Messenger	17
E-mail	17
Google Drive	9
Skype	8
GoogleMeet	3
Redmenta	1
FacebookLive	1
MS Teams	-
Chromebooks	-

Дані табл. 2 засвідчили, що всі респонденти користувались програмою Google Classroom, оскільки п'ятеро викладачів відповіли, що заклад освіти вимагає її використання, водночас 13 викладачів заявили, що заклад освіти запропонував використання певного програмного забезпечення, однак викладачам було надано право обрати таку програму. Це стосувалось також використання Zoom, яким користувались майже всі опитувані, та використання Messenger й електронної пошти, якими також користувалися щонайменше сімнадцять викладачів. Менш популярними програмами стали Google Drive (дев'ятеро викладачів), Skype (восьмеро викладачів) або GoogleMeet (троє викладачів). Один викладач використовував Redmenta і FacebookLive. Програмою MS Teams не користувався жодний викладач.

**Як студенти поставилися до дистанційного навчання та як воно на них вплинуло?**

Ми сформулювали 12 суджень щодо дистанційного навчання, які попросили оцінити викладачів. За п'ятибальною шкалою Лайкерта вони могли оцінити, наскільки (не) погоджуються з окремими судженнями. Щодо того, чи серйозно ставляться студенти до дистанційного навчання, думки розділилися. П'ять викладачів не погодилися з цим судженням, натомість восьмеро – погодилися, а ще п'ятеро не змогли визначитися однозначно. На протипагу цьому, 12 респондентів не погодилися з тим твердженням, що студенти несерйозно ставляться до дистанційного навчання, п'ятеро – погодилися, і тільки один викладач не зміг визначитися з відповіддю.

На думку восьми викладачів, студенти в ході дистанційного навчання легко втрачають мотивацію, оскільки не відчувають потреби в серйозному навчанні. Натомість семеро так не вважають, а троє не визначилися з відповіддю. Сім викладачів вважають, що студенти в ході дистанційного навчання легко втрачають мотивацію, оскільки не відчувають безпосередньо суворості викладача. Із цим твердженням не погодилися десятеро респондентів, і тільки один не зміг визначитися з відповіддю.

Дев'ятеро вважають, що стратегії навчання студентів були обмеженими, оскільки під час дистанційного навчання вони могли застосовувати тільки цифрові навички та вміння. Із цим твердженням не погодилися сім викладачів, а двоє не змогли визначитися з відповіддю.

Понад половина опитаних викладачів (11) висловили думку, що на студентів-інтровертів, а також тих, які мають труднощі у навчанні, дистанційне навчання впливає позитивно, оскільки дає їм можливість навчатися у власному темпі. Із цим судженням не погодилися чотири особи, а троє не визначилися з відповіддю.

Десятеро респондентів погодилися, що в ході віддаленого навчання можна реалізувати диференційований підхід. На їхню думку, диференційоване навчання легше втілити в онлайн-просторі, оскільки за допомогою мобільних застосунків можна створити міні-групи студентів, які мають схожий рівень знань. Троє викладачів не погодилися з цим твердженням, п'ятеро не змогли визначитися.

Ми запитали викладачів, як, на їхню думку, дистанційне навчання вплинуло на студентів-інтровертів, а також тих, які мають труднощі в навчанні. Відповіді ми класифікували у чотири категорії: 1) позитивно – 7 відповідей; 2) негативно – 5 відповідей; 3) і так, і так – 2 відповіді; 4) наразі мені важко визначитися – 4 відповіді.

Із наведених даних очевидно, що в цьому питанні думки викладачів розділилися:

“Позитивно, бо, якщо раніше вони почували дискомфорт у присутності одногрупників, тут отримали можливість рухатися в засвоєнні матеріалу вільно, у власному темпі” (Викладач № 1);

“На мою думку, дистанційка вплинула позитивно, оскільки вони мали більше часу готувати завдання, їм легше було сформулювати свою думку, виразити власну позицію” (Викладач № 12);

“Вважаю, що позитивно, оскільки вони отримали більше часу на засвоєння інформації та виконання практичних завдань” (Викладач № 11);

“Вплинуло позитивно, оскільки їм не доводилося виходити із зони комфорту, в їх розпорядженні було достатньо часу й оптимальна ізоляція” (Викладач №13);

“Погано, вони не прогресували достатньо, переважно списували один в одного, а не питали” (Викладач № 17);

“На одних вплинуло позитивно (вони стали сміливіші), а на інших – негативно (зменшилася мотивація)” (Викладач № 10);

“Через брак особистого досвіду, не можу висловити свою думку стосовно цього твердження” (Викладач № 16).

**Чому дистанційне навчання виявилось більш часозатратним, ніж аудиторне?** Наступні п'ять тверджень пов'язані з викладацькою роботою. Отримані результати ми узагальнили в табл. 3.

Таблиця 3

Думки про дистанційне навчання

	Зовсім не згодний	Не згодний	Не можу визначитися	Згодний	Згодний повною мірою
Дистанційне навчання набагато часозатратніше, ніж аудиторне	-	-	1	4	13
Онлайн-навчання є для викладача набагато стресовішим, ніж аудиторне	2	4	4	6	2
Цифрові навички викладачів за період карантину збільшилися в кілька разів, бо за короткий період часу і дуже швидко їм необхідно було засвоїти технології для проведення дистанційних занять	-	-	5	4	9
Не володію достатньою інформацією про методи онлайн-оцінювання знань студентів	-	8	3	4	3
Я можу ефективно здійснювати оцінювання студентів у формі онлайн	3	2	7	5	1

Як свідчать узагальнені в табл. 3 відповіді, більшість викладачів (17) дотримується думки, що дистанційне навчання вимагає значно більших затрат часу, ніж традиційне, аудиторне навчання, що передбачає особисту присутність обох суб'єктів освітнього процесу. Тільки один викладач не зміг визначитися з відповіддю. Вісім викладачів відчували, що дистанційне навчання було більш стресовим, ніж аудиторне. Для шести викладачів дистанційне навчання не викликало додаткового стресу. Чотирьом респондентам важко було однозначно відповісти на це судження.

Більшість респондентів (13) погодилися з тим, що їхні комп'ютерні вміння й навички за період карантину зросли в кілька разів, оскільки за короткий час і дуже швидко довелося опанувати застосування технологій під час проведення онлайн-занять. П'ятеро викладачів не зуміли визначитися, зросли чи ні їхні відповідні навички.

Майже порівну поділилася кількість тих, які стверджували, що володіли достатньою інформацією для онлайн-оцінювання знань студентів (восьмеро), і тих, які не мали достатньо таких знань (семеро). Троє не змогли вирішити, чи достатньо їхніх знань для вирішення цього завдання. Дані табл. 3 свідчать й про те, що опитані дещо невпевнені стосовно того, чи здатні вони ефективно оцінювати онлайн-знання студентів. П'ятеро схилилися до думки, що не вміють робити цього ефективно, шестеро стверджували, що їм це вдалося, натомість семеро не змогли визначитися з відповіддю.

Тих викладачів, які вважають, що змогли онлайн ефективно оцінити знання студентів, ми попросили пояснити, як саме вони це робили. Усього ми отримали пояснення від восьми викладачів, серед яких, наприклад, були такі: "Окреме оцінюванню завдань, надісланих онлайн, дозволяє швидко вирахувати середні показники" (Викладач № 9); "Завдяки письмовим завданням" (Викладач № 5); "Налаштову терміни повернення робіт, роблю відповідні графіки, і програма повідомляє, хто повернув роботу із запізненням" (Викладач № 7).

Ми опитали респондентів, скільки годин вони витрачали щодня на підготовку навчальних матеріалів в другому семестрі 2019-2020 навчального року під час дистанційного навчання у період карантину, а також на перевірку надісланих студентами виконаних завдань. Отримані результати відображено на рис. 2 і 3.

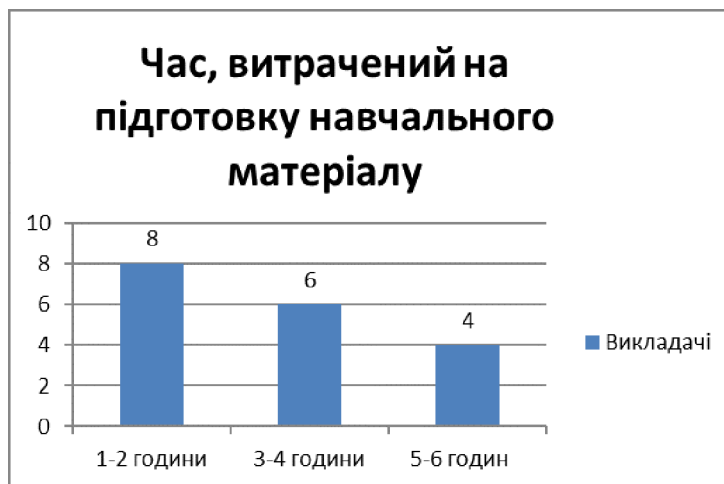


Рис. 2. Час, витрачений на підготовку навчального матеріалу в день (у годинах)

Вісім викладачів витрачали на підготовку матеріалів по одній-дві години щодня, а семеро респондентів так само витрачали по одній-дві години щодня на перевірку та правки студентських робіт. У шести викладачів підготовка навчальних матеріалів забирала 3-4 години, а вісім викладачів присвячували перевірці робіт студентів по 3-4 години щодня. Тільки четверо респондентів витрачали по 5-6 годин щодня на підготовку матеріалів, а троє – по 5-6 щодня на перевірку та правки студентських робіт.

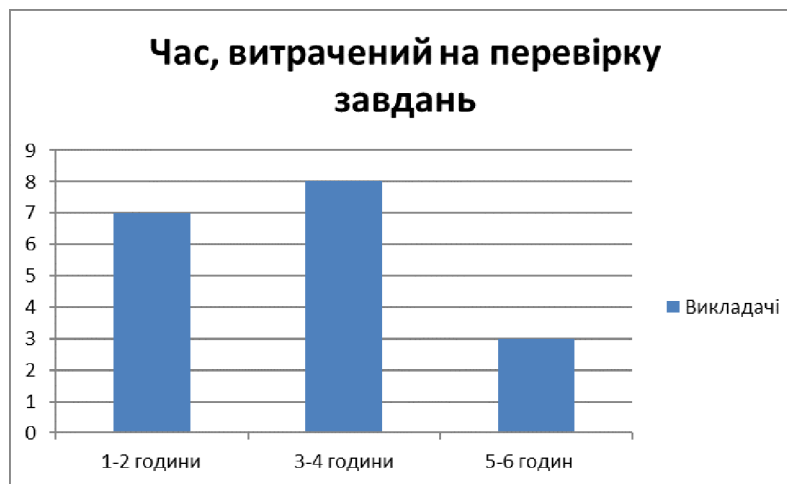


Рис. 3. Час, необхідний для перевірки надісланих студентами виконаних завдань у день (у годинах)

Викладачі використовували різні формати для повідомлення студентів про виконані ними завдання. Більшість (17 викладачів) робили це в письмовій формі – через приватні повідомлення в Google Classroom. Зазвичай такі повідомлення стосувалися того, які помилки виявив викладач у студентській роботі, що в ній необхідно змінити, на що необхідно звернути увагу в майбутньому. Четверо викладачів надсилали листи електронною поштою (email), ще четверо – повідомлення у Messenger. У цих письмових повідомленнях вони також звертали увагу студентів на допущені помилки, давали рекомендації стосовно того, як їх найефективніше усунути / виправити. Двоє респондентів відзначили, що вони оцінювали завдання студентів у балах, а окремі викладачі проводили роботу зі студентами над помилками, висловлювали свої зауваження в усній формі під час онлайн включення за допомогою платформи Google Meet, а також по телефону.

Рис. 4 відображає, як викладачі мотивували студентів на успішне навчання в онлайн-середовищі під час дистанційного навчання. Четверо респондентів пробували стимулювати їх до навчання цікавими завданнями, троє викладачів, окрім обов'язкових завдань, завантажували посилання на відеоролики, що стосувалися теми. Ці відео поєднували в собі розважальність і повчальний елемент. Ще троє, до виконаних студентами завдань, завжди подавали письмові позитивні, надихаючі коментарі. Один викладач намагався мотивувати студентів тим, що знімав штрафні бали за невчасно виконану роботу. Один викладач питання мотивації спробував вирішити шляхом спільного обговорення: “Я сказав студентам те, що думав насправді: це дійсно спільне завдання, нелегке, але ми можемо впоратися з ним разом. Яким би важким не виявився цей період, використаємо час із максимальною користю” (Викладач № 4).



Рис. 4. Мотивувальна діяльність викладачів

Ще один викладач спробував поводитися і викладати так, як під час аудиторного навчання, і в такий спосіб мотивувати студентів. Інший мотивував їх індивідуальними відповідями, порадами. Дехто обрав шлях усної комунікації (по мобільному телефону). Хтось мотивував регулярними похвалами. Декілька викладачів відзначили, що для них найефективнішим способом мотивації виявилися індивідуальні відповіді та поради для студентів, а також регулярне підтримання з ними зв'язку для того, аби вони відчували, що будь-коли можуть звернутися по допомогу чи пораду. Два викладачі зовсім не мотивували студентів, оскільки тільки обговорили зі студентами вимоги до навчальної дисципліни та дотримувалися їх.

Відповіді викладачів на запитання, **які стратегії навчання вони використовували під час дистанційного навчання**, представлено в табл. 4. Наводимо і показник частотності, який відображає, скільки викладачів назвали конкретну стратегію.

Таблиця 4

**Перелік стратегій, найчастіше використовуваних під час дистанційного навчання**

Стратегії	Показник частотності (к-ть викладачів)
Підготовка конспектів для студентів	12
Завантаження аудіозаписів у Classroom	9
Розробка онлайн тренувальних вправ	9
Студентоцентровані стратегії (презентації, написання есе)	7
Викладання – навчання за допомогою комп'ютера, викладацькоцентровані стратегії	6
Прямі методи викладання: пояснення, практична робота, опитування	6
Ігрові, непрямі методи, які використовуються переважно як тренувальні	5
Непряма організація навчання, цільові стратегії	5
Пояснення викладача, видача робіт, індивідуальний підхід	4
Групова робота, ігрові завдання	4
Письмове донесення інформації, презентації	4
Менше теорії, більше практики	3
Кооперативне навчання	2



Ми попросили викладачів сформулювати, що під час дистанційного навчання стало для них справжнім викликом. Нам вдалося виділити тренди, які відображають найпроблемніші ситуації: оцінювання результатів студентів (“Мене дуже бентежило, що я не бачив реакцію студентів у ході оцінювання”, Викладач №1); як студенти вирішують завдання: самостійно чи зі сторонньою допомогою? (“Дійсно, дуже важко насправді визначити, наскільки певна робота виконувалася самостійно, навіть тоді, якщо студенти переважно отримували творчі завдання”, Викладач № 12); використання технічних засобів навчання (“Виникали труднощі зі швидким освоєнням та застосуванням цифрових пристроїв”, Викладач № 9); особисті зустрічі (“Брак особистих контактів”, Викладач № 13); розподіл часу (“Як раціонально, найбільш ефективно розподілити свій час”, Викладач № 15).

Більшість викладачів (5) відповіли, що найбільше їх бентежила неможливість бачити реакцію студентів під час оцінювання. Ще двоє респондентів акцентували як проблему усне оцінювання. Для трьох викладачів відчуття фрустрації викликало широке використання техніки. Двоє учасників опитування скаржилися на брак безпосереднього особистого спілкування, а ще двоє – на розподіл часу. Один викладач зауважив, що онлайн-перевірка студентських робіт дуже затягувалася, а інший відзначив: “Часто я відчувався обдуреним, оскільки не міг вирішити, чи студент виконав завдання на основі своїх знань, чи з допомогою інших. Я не міг їм повністю довіряти” (Викладач №8).

Інтонації підозри, що відчуваються у словах Викладача №8, вказують на відсутність такої важливої довіри між викладачем і студентом, брак якої може насправді спричинити серйозні проблеми не тільки в дистанційному, але й при традиційному навчанні в аудиторії.

Двоє респондентів зізналися, що не зіткнулися з жодними проблемами.

**Оцінка та аналіз результатів.** Проаналізуємо та розтлумачимо отримані результати з кожного окремого питання.

#### **Як викладачі мотивували студентів на успішне навчання в онлайн-середовищі?**

У ході дистанційного навчання важливим питанням стало те, як викладачі мотивували своїх студентів навчатися. Відзначимо, що це зробити набагато важче, ніж у випадку традиційного навчання, що лише посилює вагомість цієї проблеми. Відповіді були дуже різними, однак фактично всі погоджуються в тому, що навчальний матеріал має бути цікавий, містити розважальний елемент, аби студент не втрачав зацікавленості, мотивації. Щоб урізноманітнити освітній процес, викладачі намагалися зробити все від них можливе, наприклад, застосовували технологію кооперативного навчання, давали студентам ігрові завдання, намагалися давати менше теорії і більше практики, готували для студентів тези конспектів тощо. Викладачі намагалися зберегти позитивні контакти зі студентами. Адже, як слушно відзначають дослідники М. Сімонсон, Ш. Смальдіно, М. Олбрай і Ш. Звацек (Simonson et al., 2000), хороші стосунки викладач – студент також виступають важливим фактором мотивації студентів до навчання.

**Що стало найбільшим викликом для викладачів у ході оцінювання під час дистанційного навчання?** Для більшості викладачів найбільшим викликом однозначно стало оцінювання результатів студентів, адже вони не були впевнені, чиї досягнення вони оцінюють у випадку певного конкретного завдання: студента – автора завдання чи когось іншого (наприклад, одногрупника, друга, які допомогли у вирішенні цього завдання). Також для багатьох викладачів труднощі викликало й те, що перевірка й оцінювання написаних онлайн модульних контрольних робіт вимагали багато часу. Приємно й те, що двоє респондентів не відчули в ході дистанційного навчання ніяких труднощів.

Тільки менша частина респондентів, за власним зізнанням, змогла ефективно оцінювати досягнення студентів під час дистанційного навчання. Цей факт вказує на серйозні недоліки, які вимагають нагального усунення (наприклад, розвиток відповідних умінь викладачів).

**Як дистанційне навчання вплинуло на студентів?** Понад половина викладачів вважає, що дистанційне навчання позитивно вплинуло на студентів-інтровертів і таких, що мають труднощі в навчанні. Схожий результат ми отримали й на останнє питання анкети, яке трохі в іншому формулюванні тієї ж проблеми. На основі цього можемо стверджувати, що викладачі переконані в позитивному впливі дистанційного навчання на студентів-інтровертів.

Про можливість реалізувати диференційоване навчання в онлайн-просторі погляди викладачів також розділилися. Більше було тих, які дотримувалися думки, що за допомогою різних онлайн-застосунків такий підхід можна реалізувати, зокрема способом створення міні-груп студентів із різним рівнем підготовки та створення для них відповідних цільових завдань. Отже, в сфері вищої освіти за допомогою різних онлайн-застосунків легко реалізувати диференційоване навчання шляхом подачі викладачами диференційованого навчального матеріалу в групах за рівнями знань та відповідного диференційованого опитування студентів.

**Як студенти ставилися до дистанційного навчання?** Серед викладачів не було єдиної думки щодо того, серйозно чи ні ставилися студенти до дистанційного навчання. Це закономірно, адже різняться й самі навчальні дисципліни, різними є й студенти. Однак, як вважають респонденти, студенти переважно поставилися до дистанційного навчання серйозно. Стосовно мотивації студентів погляди викладачів також різнилися. Ті, які відчували, що їм вдалося зберегти суворість і в ході дистанційного навчання, вважають, ще відсутність відчуття безпосередньої присутності суворого викладача не може бути причиною втрати студентом мотивації.

**Чому дистанційне навчання вимагало більше затрат часу, ніж традиційне?** Думки викладачів в тому, що дистанційне навчання з їхнього погляду виявилось більш часозатратним і стресовим, ніж навчання в аудиторії, переважно збігалися. Це цілком зрозуміло, адже їм довелося щодня по кілька годин сидіти за монітором комп'ютера, готувати нові матеріали чи перевіряти надіслані студентами роботи. Отримані нами результати збігаються з висновками, яких дійшли в ході досліджень науковці Й. Гауд (Gaud, 1999), а також Д. Бендер, В. Вуд і Й. Вредевугд (Bender, Wood & Vredevoogd, 2004). Як стверджують респонденти, під час традиційного аудиторного навчання на це потрібно значно менше часу. Тому на курсах підготовки та стажуваннях доцільно навчати вчителів і викладачів, як можна подолати стрес, спричинений дистанційним навчанням, побороти постійний брак часу та як ефективно пристосовуватися до нових обставин освітнього процесу.

На наш погляд, результати висвітлили дуже позитивний фактор: педагогічна спільнота була змушена за короткий період часу опанувати різні онлайн-платформи та застосунки. Більшість опитаних нами викладачів відзначили, що за час карантину їхні цифрові вміння та навички розвинулися, адже на дистанційних заняттях довелося використовувати різні технології і застосунки, навіть заради того, щоб уникнути монотонності. Із цим пов'язане й те, що більшість викладачів, з їхніх власних слів, були здатні та мали достатньо знань для того, аби онлайн ефективно оцінювати навчальні досягнення студентів.

Оскільки в більшості випадків викладачі користувалися рекомендованим інститутом Google Classroom, то саме через цю платформу вони спілкувалися зі студентами в письмово, переважно у формі приватних повідомлень. Проте у випадку, коли викладач відчував, що певна оцінка, виправлення тощо потребують додаткових пояснень, він зв'язувався зі студентом по телефону або через Messenger і пояснював усно проблемне питання. У такий спосіб викладачі намагалися компенсувати особистісний контакт, притаманний традиційному освітньому процесу. Звісно, такі випадки не були настільки частими, ніж під час навчання в аудиторії, коли студенти мали можливість питати чи просити пояснення як на заняттях, так і під час консультацій чи чергування викладача.

**Висновки й педагогічні імплікації.** Дистанційне навчання було новим для всіх опитаних викладачів. Перехід від аудиторного до дистанційного навчання в березні 2020 року відбувся настільки різко, що педагоги навіть не мали часу “дивуватися” труднощам нової ситуації. Вони потребували однозначних і безпосередніх вказівок. Значною мірою їм допомогло ефективніше працювати те, що вони отримали конкретні рекомендації щодо того, які платформи використовувати. Проте існує нагальна потреба стажувати викладачів інституту з питань методики викладання під час дистанційної освіти. Отже, перша педагогічна імплікація, на основі отриманих результатів, полягає в тому, що викладачам обов’язково потрібно розвивати свої цифрові вміння та навички.

З-поміж проблемних питань дистанційного навчання, викладачі виокремили питання мотивації, оцінювання, залучення до роботи студентів, які мають проблеми з навчанням, а також списування / хитрування. Стосовно особистого самопочуття, то викладачі відзначили, що, на їхню думку, студенти швидше втомлювалися, а їм самим необхідно для підготовки значно більше часу, ніж у випадку аудиторного навчання. Неодноразово їм доводилося стикатися з поганою якістю Інтернету, що зумовлювало нерівноправний доступ для студентів (наприклад, якість сигналу в одного інтернет-провайдера була кращою, ніж в іншого. Отож, страждали ті студенти, які мали погану якість Інтернету, що, зокрема виявлялося в тому, що вони отримували інформацію із запізненням або не могли вчасно виконати завдання, відчуваючи через це фрустрацію); для викладачів у цих випадках проблемним було налагодження комунікації та співпраця з такими студентами. Вирішення проблем через нерівномірний доступ до Інтернету (наприклад, погана якість послуг, повільний Інтернет, вимкнення електроенергії) лежить поза межами педагогіки, однак очевидно, що викладачам необхідно займатися саморозвитком, зокрема у сфері знань із методики дистанційної освіти. Відповідно друга імплікація тісно пов’язана з першою, адже ми вважаємо, що доцільно взяти участь у семінарах МООС, присвячених навчання студентів. Ці заняття проводяться онлайн і безкоштовно. Необхідно звернути увагу на ті питання, які викликали у викладачів труднощі і є просто необхідними під час дистанційного навчання: мотивація на відстані; оцінювання студентів; розвиток їхньої самостійності; захист психічного й емоційного стану викладачів і студентів.

Результати свідчать, що дистанційне навчання позитивно вплинуло на студентів-інтровертів і тих, які мали труднощі у навчанні. Відповідно запрошується педагогічна імплікація, що студенти-інтроверти можуть бути бенефіціарами дистанційного навчання і доцільно розглянути можливість, у разі потреби, продовження для них навчання в подібній формі й у майбутньому.

Деякі викладачі з підозрою поставилися до того, чи дійсно самостійно виконували студенти отримані завдання. Така непевність наштовхнула нас до формування нової імплікації, суть якої в тому, що викладачі повинні прагнути налагодити зі студентом взаємну довіру з метою реалізації результативного освітнього процесу.

1-го вересня 2020 року новий навчальний рік розпочався у звичному, традиційному форматі. Однак у новинах ми все частіше чуємо новий термін – гібридна освіта, яка полягає в поєднанні аудиторного та дистанційного навчання. У вищій освіті це означає, що лекції для великих студентських груп і надалі необхідно проводити онлайн, а семінарські заняття – в аудиторіях. Для викладачів така ситуація стала новим викликом, їм треба зрозуміти й дослідити, як гібридна освіта підтримує викладачів. Як ще одну імплікацію згадаємо, що викладачам необхідно засвоїти, як вирішувати логістичні й освітні питання, наприклад, як студенти можуть взяти на себе відповідальність за своє навчання для того, щоб продовжити освіту вже за межами закладу вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

- Bauer-Wolf, J. (2020). Most college students would return to campus if allowed, poll finds. *Education Dive*, 16 July, 2020. Retrieved from <https://www.educationdive.com/news/most-college-students-would-return-to-campus-if-allowed-poll-finds/581747/>
- Bender, D. M., Wood, B. J., & Vredevoogd, J. D. (2004). Teaching time: Distance education versus classroom instruction. *The American Journal of Distance Education*, 18(2), 103-114.
- Bereczki, E. O., Horváth, L., Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Míslay, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.
- Black, P. (2001). Formative assessment and curriculum consequences. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and assessment*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning*. New York: Open University Press.
- Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Davison, C. (2013). Innovation in assessment: Common misconceptions and problems. In K. Hyland & L. L. C. Wong (2013). *Innovation and change in English language education* (pp. 263-276). London and New York: Routledge.
- Gaud, W. S. (1999). Assessing the impact of web courses. *Syllabus*, 13(4), 49-50.
- Griffiee, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.
- Herrmann, E. (2020). Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive*, 11 May, 2020. Retrieved from [https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilingual-learners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl\\_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjhb\\_mRv6U](https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilingual-learners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjhb_mRv6U).
- Holmberg, B. (1985). *The feasibility of a theory of teaching for distance education and a proposed theory* (ZIFF Papiere 60). Hagen, West Germany: FernUniversität, Zentrales Institute für Fernstudienforschung Arbeitsbereich. (ERIC Document Reproduction Service No. ED290013)
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. (3rd ed.). London: Croom Helm.
- Jaczkovits, J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Retrieved from [http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wpcontent/uploads/2020/03/Eljarasrend\\_digitalis\\_munkarendre\\_2020-sz%C3%BCI%C5%91knek.pdf](http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wpcontent/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCI%C5%91knek.pdf).
- Kovács I. (1996). *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristyf, Zs. (2020). International trends of remote teaching ordered in light of the Coronavirus (COVID-19) and its most popular video conferencing applications that implement communication. *Central European Journal of Educational Research*, 2(2), 84-92. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/2/7917>
- Liebermann, M. (2020). How to balance in-person and remote instruction. *Education Week*, 22 July, 2020. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/23/how-to-balance-in-person-and-remote-instruction.html?cmp=e-ml-enl-tl-news2&M=59632511&U=&UID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f>.
- Márkus, E., & Kozma, T. (Eds.) (2019). *Learning communities and social innovations*. Debrecen: CHERD & Debrecen University Press.
- Modan, N. (2020). Is it time for project-based curriculum to replace traditional model? *Education Dive*, 28 July, 2020. Retrieved from <https://www.educationdive.com/news/fast-forward-is-it-time-for-project-based-curriculum-to-replace-traditiona/582088/>

- Moulaert, F., & MacCallum, D. (2019). *Advanced introduction to social innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Puchta, H. (2020). *We're real linth is together*. ZOOM interview with Herbert Puchta on 5 July, 2020. Retrieved from [https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4\\_HDdoLYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4a1Df30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk](https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4_HDdoLYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4a1Df30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk)
- Rothschild, N. (2020). *Students say they'll sacrifice fun if they can return to campus*. Retrieved from <https://www.axios.com/college-students-return-campus-poll-fc32654f-39e1-4d69-9e90-f2c54f8fba48.html>
- Schwartz, S. (2020). Round-the-clock communication is exhausting teachers. *Education Week*, 30 July, 2020. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/22/round-the-clock-communication-is-exhausting-teachers.html?cmp=eml-enl-tu-news2&M=59631725&U=&UID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Fourth edition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- Szücs, A., & Zarka, D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Thornbury, S. (2020). *We're real in this together*. ZOOM interview with Scott Thornbury on 2 August, 2020. Retrieved from [https://drive.google.com/drive/folders/12XsHIAmbRUGxKxNBLFHAICKj\\_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk\\_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsI0nbdFU](https://drive.google.com/drive/folders/12XsHIAmbRUGxKxNBLFHAICKj_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsI0nbdFU)

## REFERENCES

- Bauer-Wolf, J. (2020). Most college students would return to campus if allowed, poll finds. *Education Dive*, 16 July, 2020. Retrieved from <https://www.educationdive.com/news/most-college-students-would-return-to-campus-if-allowed-poll-finds/581747/>
- Bender, D. M., Wood, B. J., & Vredevoogd, J. D. (2004). Teaching time: Distance education versus classroom instruction. *The American Journal of Distance Education*, 18(2), 103-114.
- Bereczki, E. O., Horváth, L., Kálmán, O., Káplár-Kodácsy, K., Míslay, H., Rausch, A., & Rónay, Z. (2020). *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE-PPK.
- Black, P. (2001). Formative assessment and curriculum consequences. In D. Scott (Ed.), *Curriculum and assessment*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for learning*. New York: Open University Press.
- Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Davison, C. (2013). Innovation in assessment: Common misconceptions and problems. In K. Hyland & L. L. C. Wong (2013). *Innovation and change in English language education* (pp. 263-276). London and New York: Routledge.
- Gaud, W. S. (1999). Assessing the impact of web courses. *Syllabus*, 13(4), 49-50.
- Griffie, D. T. (2012). *An introduction to second language research methods: Design and data*. Berkeley: TESL-EJ Publications.
- Herrmann, E. (2020). Critical concepts in distance learning for multilingual learners. *MultiBriefs: Exclusive*, 11 May, 2020. Retrieved from [https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilingual-learners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl\\_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjhb\\_mRv6U](https://exclusive.multibriefs.com/content/critical-concepts-in-distance-learning-for-multilingual-learners/education?fbclid=IwAR2T52VOpUbToRIetkWz-ZtGCqIjBl_o2YVEXVmpPYnI0-ANfBjhb_mRv6U)

- Holmberg, B. (1985). *The feasibility of a theory of teachingfordistanceeducation and a proposedtheory* (ZIFF Papiere 60). Hagen, West Germany: FernUniversität, Zentrales Institute fur Fernstudienforschung Arbeitsbereich. (ERIC DocumentReproductionService No. ED290013)
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distanceeducation*. (3rd ed.). London: CroomHelm.
- Jaczkovits, J. (2020). *A Nyiregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Retrieved from [http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wpcontent/uploads/2020/03/Eljarasrend\\_digitalis\\_munkarendre\\_2020-sz%C3%BC1%C5%91knek.pdf](http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wpcontent/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BC1%C5%91knek.pdf).
- Kovács I. (1996). *Új út az oktatásban? A távoktatás*. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-basedlearning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristyf, Zs. (2020). International trends of remoteteachingorderedinlight of the Coronavirus (COVID-19) and its most popular video conferencingapplicationsthatimplementcommunication. *Central European Journal of Educational Research*, 2(2), 84-92. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/2/7917>
- Liebermann, M. (2020). Howtobalancein-person and remoteinstruction. *Education Week*, 22 July, 2020. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/23/how-to-balance-in-person-and-remote-instruction.html?cmp=eml-enl-tl-news2&M=59632511&U=&UID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f>.
- Márkus, E.,& Kozma, T. (Eds.) (2019). *Learning communities and social innovations*. Debrecen: CHERD & Debrecen University Press.
- Modan, N. (2020). Is ittimeforproject-based curriculum toreplacetraditionalmodel?*Education Dive*, 28 July, 2020. Retrieved from <https://www.educationdive.com/news/fast-forward-is-it-time-for-project-based-curriculum-to-replace-traditiona/582088/>
- Moulaert, F.,& MacCallum, D. (2019). *Advanced introduction to social innovation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Puchta, H. (2020). *We'reall in this together*. ZOOM interviewwith Herbert Puchtaon 5 July, 2020. Retrieved from [https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4\\_HDOLYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4a1Df30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk](https://drive.google.com/drive/folders/1fSF0IRsNyViuPSGhvUb1Ah4_HDOLYwMh?fbclid=IwAR0uuq2bUq79Vf5fA1XWhpMhXs4a1Df30O-Dde3Bk2-7g2dtJro3T3tBHbk)
- Rothschild, N. (2020). *Students say they'll sacrificefun if they can return to campus*. Retrieved from <https://www.axios.com/college-students-return-campus-poll-fc32654f-39e1-4d69-9e90-f2c54f8fba48.html>
- Schwartz, S. (2020). Round-the-clock communication is exhausting teachers. *Education Week*, 30 July, 2020. Retrieved from <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/07/22/round-the-clock-communication-is-exhausting-teachers.html?cmp=eml-enl-tu-news2&M=59631725&U=&UID=f12ec565450b1a10201d8571e2e8ff7f>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learningat a distance: Foundations of distance education*. Fourthedition. Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern University.
- Szücs, A., & Zarka, D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Thornbury, S. (2020). *We'reall in this together*. ZOOM interview with Scott Thornburyon 2 August, 2020. Retrieved from [https://drive.google.com/drive/folders/12XsHIAmbRUGxKxNBLFHAICKj\\_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk\\_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsl0nbdFU](https://drive.google.com/drive/folders/12XsHIAmbRUGxKxNBLFHAICKj_yCAWj0z?fbclid=IwAR0YX2iq9y6eXzuZ3YFk_ifeg9eZAKrOS01C2V2XZ9wM6sDZ2WAsl0nbdFU)

## НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236931>

### ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “УСНИЙ ДВОСТОРОННІЙ ПЕРЕКЛАД (АНГЛІЙСЬКА І УКРАЇНСЬКА МОВИ)”

Писанко М. Л., Циган Л. В.

[marijka2177@gmail.com](mailto:marijka2177@gmail.com); [aisel1411@gmail.com](mailto:aisel1411@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4468-3996>; <https://orcid.org/0000-0002-4468-3996>

*Київський національний лінгвістичний університет*

Дата надходження 29.04.2021. Рекомендовано до друку 11.05.2021.

**Анотація.** Програма курсу за вибором призначена для студентів IV курсу (VIII семестр) спеціальності 035 Філологія, спеціалізації 035.06 Східні мови та літератури (переклад включно) першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійних програм Східна мова і література та переклад, західноєвропейська мова. Мета навчальної дисципліни – навчити студентів основ усного послідовного перекладу текстів різних усних жанрів (урочистих промов, доповідей, репортажів, інтерв'ю тощо) суспільно-політичної, фінансово-економічної, науково-технічної та культурно-освітньої спрямованості; використання універсального перекладацького скоропису під час здійснення усного послідовного перекладу; забезпечити набуття студентами знань, формування навичок та розвитку вмінь, необхідних для здійснення усного послідовного перекладу з англійської мови на українську та з української мови на англійську. Програма передбачає вивчення двох змістових модулів: усний двосторонній переклад як засіб міжмовної і міжкультурної комунікації, види усного перекладу; лексико-семантичні особливості усного перекладу. Значна увага курсу приділяється засвоєнню студентами лексики суспільно-політичного характеру, фонових знань, необхідних для здійснення усного послідовного перекладу, а також відповідної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності усного перекладача. У програмі подано список основних і додаткових джерел за темами курсу.

**Ключові слова:** усний двосторонній переклад; англійська мова; українська мова; курс за вибором; спеціальність 035 Філологія; спеціалізація 035.06; бакалаврський освітній рівень.

**Писанко М. Л., Циган Л. В. Киевский национальный лингвистический университет**

**Программа учебной дисциплины “Устный двусторонний перевод (английский и украинский языки)”**

**Аннотация.** Программа курса за выбором для студентов IV курса (VIII семестр) специальности 035 Филология, специализация 035.06 Восточные языки и литературы (перевод включительно) первого (бакалаврского) образовательного уровня образовательно-профессиональных программ Восточный язык и литература и перевод, западноевропейский язык. Цель дисциплины – обучить студентов основам устного последовательного перевода текстов разных жанров (речей, докладов, репортажей, интервью и т.д.) общественно-политической, финансово-экономической, научно-технической и культурно-образовательной направленности; использованию универсальной переводческой скорописи в процессе устного последовательного перевода; обеспечить овладение студентами знаниями, формирование навыков и развитие умений необходимых для успешного выполнения устного последовательного перевода с английского языка на украинский и с украинского языка на английский. Программа предполагает изучение двух модулей: устный перевод как средство межязыковой и межкультурной коммуникации, виды устного перевода; лексико-семантические особенности устного перевода. Особое внимание в рамках курса уделяется усвоению студентами лексики общественно-политического характера, фоновых знаний, необходимых для выполнения устного последовательного перевода, а также целесообразного поведения в разных ситуациях профессиональной деятельности устного переводчика. В программе приводится список основных и дополнительных источников к темам, представленным в курсе.

**Ключевые слова:** устный двусторонний перевод; английский язык; украинский язык; курс по выбору; специальность 035 Филология; специализация 035.06; бакалаврский образовательный уровень.

**Pysanko M., Tsyhan L. Kyiv National Linguistic University**

**English-Ukrainian Interpretation Course Syllabus for Bachelor Students**

**Abstract.** The syllabus is designed for bachelor students majoring in 035 Linguistics, 035.06 Oriental Languages and Literature (translation included) and West European Language. The elective course is aimed at teaching students the basics of interpreting social, political, economic, scientific, cultural and educational texts of different genres (speeches, reports, commentaries, interviews etc.), interpreter’s note-taking system; providing students with theoretical background knowledge, developing interpretation skills and abilities essential for performing successful interpreting from English into Ukrainian and vice versa. The course consists of two modules: Interpreting as Interlingual and Cross-Cultural Communication, Types of Interpretation; Lexical and Semantic Aspects of Interpretation. The course focuses on acquiring social and political vocabulary, background knowledge required for efficient interpreting and appropriate and adequate behaviour in professional interpreter’s environment. The Syllabus offers a list of references on the course topics.

**Keywords:** interpretation course; English; Ukrainian; elective course; Linguistics; 035.06 specialisation; bachelor students.

**1. Мета вивчення навчальної дисципліни** “Усний двосторонній переклад (англійська і українська мови)” полягає у навчанні студентів усного послідовного перекладу текстів різних усних жанрів (урочистих промов, доповідей, репортажів, інтерв’ю тощо) суспільно-політичної, фінансово-економічної, науково-технічної та культурно-освітньої спрямованості; використанні універсального перекладацького скоропису під час здійснення усного послідовного перекладу; забезпеченні набуття студентами знань, формування навичок і розвитку вмінь, необхідних для здійснення усного послідовного перекладу з англійської мови на українську та з української мови на англійську.

**2. Загальний обсяг** (відповідно до робочого навчального плану) 3 кредити ЄКТС; 90 год., зокрема:  
лекції – 0 год.  
семінарські заняття – 0 год.  
практичні заняття – 30 год.  
консультації – 0 год.  
самостійна робота – 60 год.

**3. Передумови до вивчення чи вибору навчальної дисципліни:** Успішне опанування курсу можливе, якщо студенти *мають* рівень володіння англійською й українською мовами не нижче С1. *Знають* види, форми і жанри усних текстів; *володіють* достатнім, для виконання усного перекладу, запасом лексичних одиниць, фразеологізмів, а також соціальних термінів і реалій. *Вміють* користуватися словниками, довідниками та комп’ютерними програмами, використовувати у процесі перекладу наявні фонові знання.

**4. Анотація навчальної дисципліни:**

Дисципліна “Усний двосторонній переклад (англійська й українська мови)” належить до переліку вибіркових навчальних дисциплін за освітньо-професійним рівнем “бакалавр”. Вона забезпечує знайомство студентів із теоретичними засадами здійснення усного послідовного перекладу, особливостями процесу усного послідовного перекладу текстів різних усних жанрів; формування у студентів екстралінгвістичних умінь, необхідних для здійснення різних видів усного перекладу: застосовувати перекладацькі трансформації; утримувати в пам’яті одержану інформацію, проводити смисловий аналіз висловлювання; прогнозувати зміст висловлювання, працювати в екстремальних умовах дефіциту часу, застосовувати методику універсального перекладацького скоропису, швидко знаходити оптимальний варіант перекладу. Зміст навчальної дисципліни розкривається у двох змістових модулях. У *Модулі 1* розглядаються види усного перекладу: спільні риси та різниця між ними; види усного послідовного перекладу; специфічні навички та вміння, необхідні для здійснення усного перекладу; жанрово-стилістичні особливості усних текстів; поняття комунікативної



рівноцінності тексту оригіналу і тексту перекладу. *Модуль 2* передбачає ознайомлення з семантичними, лексичними, граматичними особливостями усного перекладу; основними принципами універсального перекладацького скоропису; професійною етикою та моральним кодексом усного перекладача; вимогами до якості професійного послідовного перекладу та критеріями оцінювання якості усного перекладу. Важливе місце в курсі відводиться формуванню фахової компетентності перекладача.

**5. Завдання (навчальні цілі):**

- *ознайомити* студентів з основними принципами, поняттями, труднощами усного двостороннього перекладу, а також з особливостями перекладу текстів різних усних жанрів;
- *розвивати* у студентів специфічні навички й уміння, необхідні для здійснення усного перекладу;
- *навчити* студентів аналізувати вхідний текст на етапі, що передує безпосередньому перекладу, а також редагувати текст цільовою мовою;
- *розвивати* навчальну автономію студентів та їх здатність використовувати різні навчальні стратегії задля досягнення поставленої мети;
- *формувати* професійну компетентність шляхом залучення студентів до виконання професійно орієнтованих завдань.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні **знати:**

- жанрові, стильові, структурні й тематичні складові тексту оригіналу, що підлягають відтворенню при перекладі;
- семантичні, лексичні, граматичні особливості усного перекладу;

**уміти:**

- здійснювати смисловий аналіз висловлювання;
- застосовувати перекладацькі трансформації;
- швидко переключатися з однієї мови на іншу;
- адекватно транслювати іншомовну інформацію, зважаючи на комунікативно-функціональну еквівалентність текстів оригіналу та перекладу;
- використовувати універсальний перекладацький скоропис під час здійснення усного послідовного перекладу;
- виконувати абзацно-фразовий переклад з англійської мови на українську та з української мови на англійську;
- виконувати усний послідовний переклад з англійської мови на українську та з української мови на англійську з використанням універсального перекладацького скоропису.

Значна увага приділяється засвоєнню студентами лексики суспільно-політичного характеру, фонових знань, необхідних для здійснення усного послідовного перекладу, а також відповідної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності усного перекладача.

У результаті засвоєння дисципліни формуються такі компетентності:

<b>Загальні компетентності</b>	
ЗК 1	Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово
ЗК 2	Здатність до пошуку, обробки та аналізу інформації з різних джерел
ЗК 3	Здатність спілкуватися іноземною мовою
ЗК4	Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій
ЗК 5	Здатність до абстрактного мислення, аналізу й синтезу
ЗК 6	Здатність працювати в міжнародному й полікультурному контексті
ЗК 7	Здатність приймати обґрунтовані рішення
<b>Фахові компетентності</b>	
ФК 1	Володіння англійською та українською мовами на рівні C2

ФК 2	Здатність усно перекладати тексти різних усних жанрів англійською й українською мовами відповідно до умов та ситуацій спілкування
ФК 3	Обізнаність про основні етапи розвитку перекладознавства
ФК4	Здатність використовувати системні знання мови оригіналу та мови перекладу, системні знання сучасного перекладознавства в самостійному науковому дослідженні
ФК 5	Здатність застосовувати універсальний перекладацький скоропис під час здійснення усного послідовного перекладу
ФК6	Здатність передавати текст оригіналу за допомогою стилістичних адаптацій різного виду в мові перекладу та за допомогою прагматичних стратегій, орієнтованих на слухача тексту перекладу згідно з нормами мови перекладу та критеріями адекватного перекладу

#### 6. Очікувані результати навчання з дисципліни:

Результат навчання (1. знати; 2. уміти; 3. комунікація; 4. автономність і відповідальність)		Форми (та / або методи й технології навчання)	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)
Код	Результат навчання		
<b>1.</b>	<b>Знати</b>		
1.1	Іноземну мову на рівнях C1, C2 за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти	практичне заняття	тест / усне опитування
1.2	Прийоми забезпечення адекватності й еквівалентності перекладу	практичне заняття	письмова робота / усне опитування
1.3	Жанрово-стилістичні особливості усних текстів	практичне заняття	тест / усне опитування
<b>2.</b>	<b>Уміти</b>		
2.1	Застосовувати одержані знання при вирішенні професійних задач, при розробці проектів мовної комунікації, міжособистісних взаємин та культурно-мовленнєвих філологічних проблем	практичне заняття / самостійна робота	усний абзацно-фразовий / усний послідовний переклад
2.2	Проводити смисловий аналіз висловлювання та застосовувати універсальний перекладацький скоропис під час здійснення усного послідовного перекладу	практичне заняття / самостійна робота	усний абзацно-фразовий / усний послідовний переклад
2.3	Перекладати усно тексти різних усних жанрів	практичне заняття / самостійна робота	усний абзацно-фразовий / усний послідовний переклад
<b>3.</b>	<b>Комунікація</b>		
3.1	Здатність забезпечувати функціонування та підтримку інформаційних та культурних служб, діяльність яких має міжнародний характер	практичне заняття / самостійна робота	усне опитування / тест / письмова робота

<b>4.</b>	<b>Автономність і відповідальність</b>		
4.1	Здатність вирішувати перекладацькі завдання нового типу (тобто ті, які раніше даним перекладачем не виконувались)	практичне заняття / самостійна робота	усне опитування
4.2	Демонструвати здатність планувати та правильно розподіляти свій час	практичне заняття / самостійна робота	усний абзацно-фразовий / усний послідовний переклад
4.3	Демонструвати здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт	практичне заняття / самостійна робота	аналіз власного перекладу / перекладів одногрупників

#### 7. Співвідношення очікуваних результатів навчання з дисципліни із програмними результатами навчання

Програмні результати навчання	Результати навчання з дисципліни (код)										
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	4.1	4.2	4.3	
ЗК1	+			+		+	+	+		+	
ЗК2		+		+		+		+			
ЗК3	+			+	+	+	+	+			
ЗК4					+			+		+	
ЗК5		+		+		+		+		+	
ЗК6	+		+	+		+	+		+		
ЗК7		+	+	+	+	+		+	+	+	
ФК1	+			+		+	+	+		+	
ФК2	+	+	+			+	+				
ФК3		+		+							
ФК4		+	+	+		+				+	
ФК5		+		+	+	+	+	+			
ФК6		+	+	+	+	+	+	+	+	+	

#### 8. Система оцінювання результатів навчання студентів (критерії оцінювання результатів навчання та засоби діагностики навчальних досягнень студентів)

Контроль є складовою частиною в системі навчання усного двостороннього перекладу. Систематичність контролю реалізується в таких його видах: 1) *поточний*, який здійснюється в ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички чи вміння, якості засвоєння певного навчального матеріалу; 2) *рубіжний*, який проводиться після закінчення роботи над темою чи тематичним циклом; 3) *підсумковий*, який реалізується після завершення відповідного етапу навчання, тобто в кінці семестру. За формою організації контроль у навчанні усного двостороннього перекладу може бути: *індивідуальним* або *фронтальним (груповим)*; за характером оформлення відповіді – *усним* або *письмовим*; за використанням рідної мови – *одномовним* або *двомовним*. Засобами проведення контролю

виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію щодо їх виконання, мовний та мовленнєвий матеріал, що вивчається, а також тексти для перекладу. Співвідношення показників усіх видів контролю дає змогу скоригувати методи та форми навчальної роботи, вжити відповідних заходів щодо оптимізації навчального процесу.

### 8.1. Форми та критерії оцінювання студентів:

#### – семестрове оцінювання:

*Поточний контроль знань:*

1. Фронтальне опитування студентів на практичних заняттях.
2. Письмовий контроль (здійснення письмового тестування під час практичних занять).
3. Усний контроль (здійснення усного послідовного перекладу автентичних текстів, здійснення усного перекладу з аркуша).

*Рубіжний контроль* включає написання модульної контрольної роботи.

Модульна контрольна робота є складником семестрового рейтингу. Наприкінці семестру студенти виконують модульні контрольні роботи з усіх дисциплін. Модульні контрольні роботи оцінюються в 4-бальній системі (“відмінно” (“5”), “добре” (“4”), “задовільно” (“3”), “незадовільно” (“2”). Ці оцінки трансформуються в **рейтинговий бал за МКР** у такий спосіб: “**відмінно**” – 50 балів; “**добре**” – 40 балів; “**задовільно**” – 30 балів; “**незадовільно**” – 20 балів; **неявка на МКР** – 0 балів.

#### – підсумкове оцінювання:

*Підсумковий контроль* проводиться наприкінці семестру у формі заліку.

#### Залік

Відмітка про залік у національній шкалі (“**зараховано**”, “**не зараховано**”) та оцінка в шкалі ЄКТС виставляється на підставі семестрового рейтингового бала студента за дисципліну таким способом:

Підсумковий рейтинговий бал	Оцінка за шкалою ЄКТС	Підсумкова оцінка за дисципліну за національною шкалою
90 – 100	A	Зараховано
82 – 89	B	
75 – 81	C	
66 – 74	D	
60 – 65	E	
0 – 59	FX	Не зараховано з можливістю повторного складання

Оцінювання цих видів роботи здійснюється за наступними критеріями:

“ <b>відмінно</b> ”	Студент демонструє адекватний усний послідовний переклад фонограм або відеозаписів текстів із тематики, що вивчається / вивчалася, без суттєвих помилок, проте допускає 1-2 неточності, але такі, що не змінюють основний зміст повідомлення
---------------------	--

“добре”	Студент демонструє усний послідовний переклад фонограм або відеозаписів текстів з тематики, що вивчається / вивчалася, але допускає не більше 3-5 несуттєвих помилок (граматичних, фонетичних, лексичних), але таких, що не утруднюють розуміння і не змінюють зміст повідомлення
“задовільно”	Студент демонструє усний послідовний переклад фонограм або відеозаписів текстів із тематики, що вивчалася протягом семестру, у якому допускає відхилення від оригіналу та пропуски (6-10 помилок), які дещо змінюють, проте не докорінно основний зміст мовленнєвого повідомлення
“незадовільно”	Студент не може продемонструвати адекватний усний послідовний переклад фонограм або відеозаписів текстів з тематики, що вивчалася протягом семестру, тобто допускає відхилення від оригіналу, пропуски, буквализми, вольності (більше 10 помилок), які змінюють докорінно основний зміст мовленнєвого повідомлення

### 8.2 Організація оцінювання:

Поточне оцінювання у формі усного та письмового опитування проводиться з 1-го по 16-й тижні навчання.

Модульна контрольна робота – 17-й тиждень навчання.

Підсумкове оцінювання: залік – під час екзаменаційної сесії.

### 8.3 Шкала відповідності оцінок

<b>Відмінно</b>	90 – 100
<b>Добре</b>	75 – 89
<b>Задовільно</b>	60 – 74
<b>Незадовільно</b>	0 – 59
<b>Зараховано</b>	60 – 100
<b>Не зараховано</b>	0 – 59

## 9. Програма навчальної дисципліни. Тематичний план занять

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна форма					
	усього	зокрема					усього	зокрема				
л		п	лаб	інд	с.р.	л		п	лаб	інд	с.р.	
1	2	3	4		6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Модуль 1</b>												
<b>Змістовий модуль 1.</b> Усний переклад як засіб міжмовної і міжкультурної комунікації. Види усного перекладу												
<b>Тема 1.</b> Види усного послідовного перекладу. Особливості абзацно-фразового перекладу	12	?	4	–	–	8	–	–	–	–	–	–

Продовження

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	Денна форма						Заочна форма					
	усього	зокрема					усього	зокрема				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Модуль 1</b>												
<b>Тема 2.</b> Особливості професійного послідовного перекладу (з використанням запису)	18	?	6	–	–	12	–	–	–	–	–	–
<b>Тема 3.</b> Основи універсального перекладацького скоропису	18	?	6	–	–	12	–	–	–	–	–	–
<b>Модуль 2</b>												
<b>Змістовий модуль 2. Лексико-семантичні особливості усного перекладу</b>												
<b>Тема 1.</b> Семантичні особливості усного перекладу	12	?	4	–	–	8	–	–	–	–	–	–
<b>Тема 2.</b> Лексичні особливості усного перекладу	12	?	4	–	–	8	–	–	–	–	–	–
<b>Тема 3.</b> Поняття лакун (пропусків) у сприйнятті тексту на слух	12	–	4	–	–	8	–	–	–	–	–	–
МКР	6	–	2	–	–	4	–	–	–	–	–	–
<b>Усього годин</b>	90	?	30	–	–	60	–	–	–	–	–	–

### Самостійна робота

Усний переклад текстів, проектна робота.

### 10. Рекомендовані джерела

#### Основні джерела

- Гон О.М. (2007). *Практикум з усного перекладу*: Мультимедійний формат: Англо-американський політичний дискурс: Посібник з англійської мови для ВНЗ, Київ: Факт.
- Максімов С.Є. (2007). *Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови)*. Теорія та практика усного двостороннього перекладу: Навчальний посібник [2-ге вид.], Київ: “Ленвіт”.

3. Мірам Г.Е. (2005). *Практикум з усного перекладу*: Мультимедійний формат: Посібник з англійської мови для ВНЗ (+компакт-диск), Київ: Факт.
4. Мірам Г.Э. *Профессиональный перевод*: Мультимедійний формат: Учебное пособие, Київ: Эльга, Ника-Центр, 2003. 136 с.
5. Нестеренко Н.М.(2004). *A Course in Interpreting and Translation*, Вінниця: Нова книга.
6. Петренко Н.М. (2003). *Interpret by Interpreting*. Тренінг з усного перекладу, Дніпропетровськ: Центр навчальної літератури.
7. Ребрій О.В. (2006). *Основи перекладацького скоропису*: Навчальний посібник / За ред. Л.М. Черноватого і В.І. Карабана, Вінниця: Нова Книга.
8. Ребрій О.В. (2020). *Переклад англійської мови: громадсько-політичної літератури. Європейський Союз та інші міжнародні політичні, економічні, фінансові та військові організації*: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / за ред.: Л.М. Черноватого та В.І. Карабана. 2-ге вид., стер. Вінниця: Нова книга.

#### Додаткові джерела

1. Алексеева, И. С. (2005). *Профессиональный тренинг переводчика*. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург: Союз.
2. Аликина, Е. В. (2010). *Введение в теорию и практику устного последовательного перевода*. Москва: Восточная книга.
3. Аликина, Е. В. (2006). *Переводческая семантография. Запись при устном переводе*. Москва: Восток – Запад.
4. Вербицкая, М. В., Беляева, Т. Н., Быстрицкая, Е. С. (2009). *Устный перевод. Английский язык. 1 курс*. Москва: Глосса-Пресс; Ростов.
5. Комиссаров, В. Н. (2011). *Современное переводоведение* (2-е изд., исправ.). Москва: Р.Валент.
6. Латышев, Л. К., & Семёнов, А. Л. (2007). *Перевод: теория, практика и методика преподавания*. Москва: Издательский центр “Академия”.
7. Миньяр-Белоручева, А. П., & Миньяр-Белоручев, К. В. (2005). *Английский язык. Учебник устного перевода*. Москва: Экзамен.
8. Миньяр-Белоручев, Р. К. (1959). *Методика обучения переводу на слух*. Москва: ИМО.
9. Рецкер, Я. И. (1974). *Теория перевода и переводческая практика*. Москва: Международные отношения.
10. Сдобников, В. В. (2010). *30 уроков устного перевода. Английский язык*. Москва: Восточная книга.
11. Фомин, С. К. (2006). *Последовательный перевод. Английский язык*. Книга преподавателя. Москва: АСТ: Восток – Запад.
12. Фомин, С. К. (2006). *Последовательный перевод. Английский язык*. Книга студента. Москва: АСТ: Восток – Запад.
13. Чередниченко, О. І. (2007). *Про мову і переклад. Мова в соціокультурному просторі. Переклад як міжкультурна комунікація*. Київ: Либідь.
14. Чужакин, А. П. (2003). *Мир перевода – 2. PracticumUpdate*. Москва: Р. Валент.
15. Чужакин, А. П. (2001). *Устный перевод XXI: теория + практика, переводческая скоропись*. Москва: МГИ им. Е. Р. Дашковой.
16. Швейцер, А. Д. (1988). *Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты*. Москва: Наука.

#### 11. Додаткові ресурси:

1. DailyMail. Взято з <http://www.dailymail.co.uk>

2. Telegraphonline, DailyTelegraph, Sunday Telegraph. Взято з <http://www.telegraph.co.uk>
3. Mirror Online. Взято з <http://www.mirror.co.uk>
4. FinancialTimes. Взято з <http://www.ft.com>
5. TheGuardian. Взято з <http://www.guardian.co.uk>
6. TheIndependent. Взято з <http://www.independent.co.uk>
7. TheTimes. Взято з <http://www.thetimes.co.uk>
8. TheNewYorkTimes. Взято з <http://www.nytimes.com>
9. WashingtonPost. Взято з <http://www.washingtonpost.com>
10. WashingtonTimes. Взято з <http://www.washingtontimes.com>
11. TheWallStreetJournal. Взято з <http://online.wsj.com>
12. BBCLearningEnglish. Взято з <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>
13. BBC – Skillswise. Взято з <http://www.bbc.co.uk/skillswise/english>
14. Cambridge Dictionaries Online. Взято з <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/>
15. Загальнотеоретичні та практичні проблеми перекладу. Взято з <http://links-guide.ru/sprachen/translation/perevod-teorija.html>
16. Лингвистическая энциклопедия. Взято з [http://www.krugosvet.ru/cMenu/08\\_00.html](http://www.krugosvet.ru/cMenu/08_00.html)
17. Тлумачний словник аббревіатур та акронімів. Взято з <http://acronymfinder.com>
18. Фразеологія. Взято з <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008287/1008287/a3.html>

**12. Інструменти, обладнання та програмне забезпечення, використання якого передбачає навчальна дисципліна:**

- Комп’ютерний клас з інтернет-доступом;
  - Мультимедіа проектор для проведення лекцій у форматі презентацій Power-Point;
  - Екран;
  - Ноутбук або стаціонарний комп’ютер;
  - Дошка.
- Навчальна платформа **MicrosoftOffice 365**.



DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236941>

## МІЖКУЛЬТУРНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ (ІСПАНСЬКА МОВА ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ)

Прилипко Д. О.

dariaprylypko@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.05.2021. Рекомендовано до друку 05.06.2021.

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу міжкультурного тренінгу для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності у діалогічному мовленні (іспанська мова після англійської). Висвітлено поняття міжкультурного тренінгу, розглянуто його структуру, сукупність методів навчання, принципи побудови та характерні риси для формування міжкультурної компетентності у закладах вищої освіти.

**Ключові слова:** технологія тренінгу, міжкультурний тренінг, міжкультурна компетентність, методи, діалогічне мовлення, перекладачі.

**Прилипко Д. О. Киевский национальный лингвистический университет**

**Межкультурный тренинг для формирования у будущих переводчиков межкультурной компетентности в диалогической речи (испанский язык после английского)**

**Анотация.** Статья посвящена анализу межкультурного тренинга для формирования у будущих переводчиков межкультурной компетентности в диалогической речи (испанский язык после английского). Освещены понятие межкультурного тренинга, рассмотрена его структура, совокупность методов обучения, принципы построения и характерные черты для формирования межкультурной компетентности в учреждениях высшего образования.

**Ключевые слова:** технология тренинга, межкультурный тренинг, межкультурная компетентность, методы, диалогическая речь, переводчики.

**Prylypko D. Kiev National Linguistic University**

**Intercultural training for prospective translators intercultural competence formation in dialogical speech (Spanish after English)**

**Abstract. Introduction.** Modern processes of globalization, rapid technological progress and rapid development of society set new demands on the professional training of the specialists in translation, whose professional activities are directly related to intercultural communication. One of the main requirements for qualified professionals is mastering foreign languages as a means of intercultural communication. Therefore, there is a need to select effective tools, methods and technologies for the prospective translators' intercultural competence formation in dialogical speech. **Purpose.** To analyze the technology of intercultural training for the prospective translators' intercultural competence formation in dialogic speech (Spanish after English). In accordance with the purpose, the objectives of the study are as follows: 1) to reveal the essence of the concept of intercultural training and potential opportunities for its use; 2) identify a set of effective methods used in the technology of intercultural training; 3) highlight the principles of developing intercultural training; 4) to substantiate the value and effectiveness of the application of intercultural training technology for the formation of a certain competence.

**Results.** The article is devoted to a detailed analysis of intercultural training for the prospective translators' intercultural competence formation in dialogical speech (Spanish after English). The concept of intercultural training is highlighted, the structure of intercultural training, a set of teaching methods, principles of construction and characteristic features for the formation of intercultural competence in higher education institutions are considered.

**Conclusion.** Thus, in the context of globalization, the preparation of prospective translators for intercultural communication is becoming increasingly important. As an effective technology for the formation of intercultural competence in the dialogical speech of prospective translators (Spanish after English), intercultural training is proposed, which is implemented taking into account the principles of its organization, choice of interactive

teaching methods and tasks. We see prospects for further research in the scientific substantiation of the criteria for selecting educational material for the formation of prospective translators of intercultural competence in dialogical speech (Spanish after English) using intercultural training.

**Key words:** training technology, intercultural training, intercultural competence, methods, dialogical speech, translators.

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси глобалізації, бурхливий технічний прогрес і стрімкий розвиток суспільства висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців із перекладу, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з міжкультурною комунікацією.

З-поміж основних вимог до кваліфікованих професіоналів є оволодіння іноземними мовами як засобом міжкультурного спілкування. Відтак постає потреба у відборі ефективних засобів, методів і технологій формування міжкультурної компетентності в майбутніх перекладачів у діалогічному мовленні (ДМ).

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Наразі технологія тренінгу усе частіше використовується у сфері вищої освіти для формування та розвитку певних компетентностей студентів. Науковий інтерес представляє застосування технології комунікативного тренінгу як методу навчання іноземних мов і культур розробляється в дослідженнях Ю. Рот, М.Ю. Дьяковой, Н.М. Лебедевой, О.В. Луновой, Т.Г. Стефаненко, И.А. Стернина й інших і розвитку вмінь іншомовного ДМ (Е.Г. Архипова, Н.М. Беленкова, М.А. Вчерашняя, А.В. Решетов, Е.В. Сидоренко, Ю.В. Суховершина, В.Ю. Таркин, Е.А. Щепеткова, J.J. Phillips, D. Wood та ін.). Теоретичну основу та практичні рекомендації щодо проведення тренінгів із міжкультурного спілкування складають праці М. Беннета, У. Гудінкуста, Г. Тріандіса.

Міжкультурний тренінг є особливим різновидом тренінгу. Тренінг розуміють як “засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в області міжособистісного спілкування”, “засіб розвитку компетентності в спілкуванні”, “спосіб активного навчання”, щоб “індивіди змогли краще справлятися з проблемними ситуаціями, ефективніше взаємодіяти з оточуючими, а також підвищити власні шанси на успіх” (Атабекова & Беленкова, 2010).

І.В. Вачков, Є.Ю. Ємельянов, С.І. Макшанов, Н.Ю. Хрящева й інші визначають тренінг у навчанні як “багатофункціональний метод навмисних змін”.

У межах дослідження послуговуємося визначенням тренінгу, запропонованим В.А. Плешаковим, який розглядає його передусім як “психолого-педагогічну технологію групової роботи”, що передбачає “впорядковану та завданнево структуровану сукупність активних методів групової роботи, логічно і тематично підібраних відповідно до заздалегідь поставленої мети, які забезпечують заздалегідь запланований і коректно діагностований результат” (Леванова, Плешаков & Соболева, 2011).

На нашу думку, застосування технології тренінгу для формування міжкультурної компетентності в ДМ майбутніх перекладачів (іспанська мова після англійської) сприятиме алгоритмізації освітнього процесу, підвищенню його керованості та створенню можливостей для його повторення будь-яким викладачем в освітньому процесі при дотриманні зазначених умов.

**Мета статті** – аналіз технології міжкультурного тренінгу для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ (іспанська мова після англійської). Відповідно до мети, **завданнями дослідження** є такі: 1) розкрити сутність поняття міжкультурний тренінг і потенційні можливості його використання; 2) визначити сукупність ефективних методів, які використовуються в межах технології міжкультурного тренінгу; 3) висвітлити принципи розробки міжкультурного тренінгу; 4) обґрунтувати цінність й ефективність застосування технології міжкультурного тренінгу для формування визначеної компетентності.

**Основні результати дослідження.** На сучасному етапі розвитку освіти та методики навчання іноземних мов і культур як науки, тренінгові технології відносяться до методу “action learning” (“навчання через дію”, “навчання методом осмисленої дії”), основоположником якого є R. Revans (1998). За визначенням самого автора, цей метод є “засобом розвитку, що вимагає від суб’єктів, залучених в якісь реальні, складні, серйозні проблеми, вдосконалення поведінки в рамках проблемного поля для досягнення передбачуваних змін” (Курдюмова, 2015).

“Навчання через дію” в загальному вигляді здійснюється за формулою Реванс-Маркара (Revans-Marquardt's Formula): L – навчання (learning), P – запрограмовані знання (programmed knowledge), Q – постановка питання для створення інсайту (insightful questioning), R – рефлексія (reflection) (Курдюмова, 2015).

Метод “action learning” не заперечує необхідності отримання теоретичних знань як основи майбутньої діяльності, проте, згідно з М.В. Кларінім (2016), при навчанні за цим методом необхідно дотримуватися таких пропорцій: 70% займає реальний досвід, 20% – розвивальне спілкування і 10% – навчальні програми та читання матеріалів (теоретичні знання).

На відміну від звичайного комунікативного тренінгу, міжкультурний тренінг має такі відмінні риси: 1) присутність міжкультурного компонента; 2) спрямованість не лише на розвиток умінь ДМ, а й на формування міжкультурної компетентності в сукупності когнітивних, афективних і процесуальних елементів ДМ; 3) засобом досягнення зазначеної мети навчання виступає не рідна, а іноземна мова – у нашому випадку іспанська після англійської, – отже, має бути змодельований з урахуванням норм, правил, стратегій соціальної та комунікативної поведінки іспано- й україномовного соціумів.

Т.Г. Стефаненко (2006) підкреслює, що кожна програма міжкультурного тренінгу ставить запитання: як людині вступити у процес спілкування з представниками інших культур, щоб цілі акту комунікації були успішно реалізовані. Р. Бріслін (Brislin & Bhawuk, 1999) визначає його як процес інтенсивної інтеріоризації власних культурних цінностей (входження індивіда в культуру свого народу) й аккультурації (входження індивіда в чужу для нього культуру).

А.П. Садохін (2009) стверджує, що тренінг є універсальним методом навчання міжкультурного спілкування, оскільки саме він “призводить до здатності не тільки слухати свого партнера по спілкуванню, відчувати себе впевнено з іншими учасниками діалогу, вибудовувати успішні взаємовідносини зі співрозмовниками, уникати конфліктів, долати складності, що виникають”. На думку автора, тренінг зарекомендував себе як продуктивний метод при формуванні міжкультурної компетентності, оскільки саме він уможливує розвиток вміння рефлексії при зіткненні з іншомовною культурою, дозволяє уникати невідповідностей при зіткненні з проявами іншої культури, так вибудовати процес міжкультурного спілкування, щоб не виникало конфліктних ситуацій, а відмінності у звичках, національні особливості тощо, не були би бар’єрами при досягненні комунікативного резонансу, коли виникають збалансовані дії комунікантів. Ця думка про роль міжкультурного тренінгу ґрунтується на тому, що навчитися спілкуванню з представниками інших культур можливо тільки шляхом цілеспрямованого програвання типових ситуацій на стику культур.

На думку S. Rathje (2010), міжкультурний тренінг на рівні вищої школи має певні характерні риси, що вирізняють його з-поміж тренінгів, наприклад, для менеджерів. До таких рис відносяться:

- комплексність (навчальна мета тренінгу не обмежена одним конкретним аспектом);
- діяльність (студенти мають проявляти самостійність й активність при навчанні);
- систематика (окремі тренінгові вправи мають бути узгоджені між собою і з темою вивчення);
- опора на реалістичність (вправи мають бути спрямовані на отримання знань і досвіду дій у конкретних ситуаціях).

На основі вищезазначених характеристик, S. Rathje (2010), дає визначення міжкультурному тренінгу як методу навчання, який спрямований на розвиток міжкультурної компетентності та переслідує освітню мету за допомогою узгоджених вправ, націлених на підготовку до ситуацій міжкультурної взаємодії.

Ми погоджуємося з дослідником й екстраполюємо такі положення на наше дослідження. Міжкультурний тренінг дає можливість використовувати завдання, де імітуються ситуації міжкультурного реального спілкування у процесі іспаномовного ДМ (іспанська мова після англійської). Такі завдання виконуються за принципом зростання труднощів (від простого до більш складного) у процесі оволодіння ДМ та створюють основу для формування міжкультурної компетентності, зокрема міжкультурних знань, умінь та навичок майбутніх перекладачів.

Міжкультурний тренінг реалізує особистісно-діяльнісний підхід до навчання, де особистість розглядається як активний і творчий суб'єкт діяльності (О.І. Зимня, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукін), а також є процесом формування певної компетентності під час розвитку особистості, яка навчається з урахуванням її мотивів, рівня знань, цілей, потреб, інтересів, сформованих навичок і вмінь та є одним із різновидів інтерактивного навчання, дозволяє імітувати ситуації міжкультурного реального спілкування, дає можливість активно впливати на студентів.

При моделюванні в освітньому процесі ситуацій міжкультурного реального спілкування, студенти самі визначають способи вирішення завдань проблемного характеру. Водночас студенти виходять зі своїх інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. У такий спосіб встановлюється безпосередній зв'язок навчального матеріалу з життєвим досвідом студентів.

Завдання міжкультурного тренінгу розробляються так, щоб формувати ціннісні орієнтації студентів у процесі навчання іспанської мови після англійської. За такої умови увага студентів концентрується на певних фактах, явищах, подіях, що водночас передбачає їх оцінку; усвідомлення особистого ставлення й сенсу в процесі полілогу / діалогу / дискусії. Далі, на основі суб'єктивної інтерпретації та рефлексії, студенти включаються в певну діяльність, завдяки чому в свідомості закріплюються ціннісні орієнтації.

В основі міжкультурного тренінгу лежить полілог, до якого залучено всіх членів групи. Такий полілог передбачає рівноправні міжособистісні стосунки. Водночас учасники полілогу можуть зрозуміти, як ставляться колеги до їхніх дій, тобто має місце постійний зворотний зв'язок, й учасники тренінгу мають можливість усвідомлювати та формулювати власні проблеми.

Ми вважаємо, що найефективнішими з-поміж методів навчання є ті, які не підносять готових рецептів і рекомендацій для реального життя, а вимагають аналізу цих фактів як діагностики та рефлексії конкретних ситуацій міжкультурного спілкування, генерування наявних знань і навичок для подолання бар'єрів. Саме активні методи міжкультурного навчання – імітаційні ігри та тренінги дозволяють розвернути проблеми в динаміці, дають можливість учасникам прожити необхідну кількість часу в конкретних ситуаціях міжкультурного спілкування. Саме за допомогою таких методів навчання партнери по спілкуванню отримують необхідні знання, навички та досвід взаємодії, розвивають впевненість у собі, здатність до гнучких взаємовідносин.

Міжкультурний навчальний іншомовний тренінг є універсальним методом практичного міжкультурного навчання та виховання. Він повною мірою дозволяє варіювати й / або комбінувати різні методи навчання як компоненти тренінгу. До найпоширеніших методів для застосування у закладах вищої освіти відносять групову роботу над міжкультурними завданнями, міжкультурну рольову гру, міжкультурну симуляцію, метод культурного

асимілятора, метод аналізу одиничних випадків (метод кейсів), аналіз критичних інцидентів, метод культурних контрастів, метод проєктів, використання дистанційних освітніх технологій.

Одним з найуживаніших методів міжкультурного тренінгу є *міжкультурна рольова гра*. Як вважає Kanis (2010), метою подібної гри є навчити гравця виконувати правильні дії, а також вчитися адекватно реагувати на дії інших учасників тренінгу, взаємодіяти один з одним у різних ситуаціях. Міжкультурна рольова гра є різновидом рольової гри, яка переважно сконцентрована на специфічній проблемі, водночас її особливістю є вільне вираження думок і вільна мова. При проведенні рольової гри учасники мають виконувати конкретне завдання, прописане тією чи іншою роллю, а також вміти адекватно реагувати на дії інших гравців. За перебігом рольової гри можуть стежити “спостерігачі” в особі викладача й інших студентів, які мають прокоментувати дії “гравців” і оцінити рольову гру в цілому. Рольова гра може переслідувати різні цілі, водночас одна з головних – навчитися взаємодіяти з різними людьми. Щодо міжкультурної рольової гри, то її метою є розвиток і тренування навичок та якостей, необхідних у ситуаціях міжкультурного спілкування. Міжкультурні рольові ігри умовно поділено на дві групи. У першому випадку ведучий гри (викладач) вводить певні правила, яким мають чітко слідувати гравці. Учасники тренінгу, згідно із запропонованими інструкціями, беруть на себе ролі представників різних культур, які мають взаємодіяти один з одним тим чи іншим чином. Отримана ними роль містить інструкції, як поводитися та що говорити, відступати від запропонованої інструкції не дозволяється. У таких міжкультурних рольових іграх наголос, зазвичай, робиться на ситуації, пов'язаній зі специфічною невербальною комунікацією представників різних культур. У другому випадку учасники тренінгу отримують від ведучого рольової гри інструкції, як їм слід поводитися в такій ситуації відповідно до своєї ролі, проте ці рекомендації містять лише ключові елементи, як має поводитися учасник тренінгу залежно від своєї ролі. За цих обставин своє мовлення, послідовність дій і реакцію на дії інших учасників гравець продумує самостійно. Так у цьому варіанті рольової гри в учасників є свобода дій, а ключовим – елемент імпровізації. Міжкультурна рольова гра, яка містить конфліктну ситуацію міжкультурного спілкування, може мати певний фінал, до якого мають привести дії гравців, або ж бути з «відкритим кінцем», що дозволяє як учасникам гри, так і спостерігачам, самостійно додумати завершення цієї ситуації і дійти відповідних висновків. У процесі програвання ситуацій встановлення міжкультурних контактів, міжкультурних непорозумінь і конфліктів, учасники гри глибше знайомляться з особливостями та нормами поведінки представників різних культур, навчаються розумінню й емпатії, а також ефективно розвивають міжкультурні комунікативні іншомовні навички, оскільки перебіг гри та спілкування учасників між собою здійснюються іноземною мовою.

Також ефективним методом формування міжкультурної компетентності в ДМ є *міжкультурна симуляція*, яка виступає також особливим різновидом міжкультурної рольової гри. Міжкультурна симуляція, як вказує фахівець в галузі вирішення міжкультурних конфліктів Mayer (2008), є імітацією ситуацій міжкультурної взаємодії, зазвичай, критичних. Водночас учасники, моделюючи таку ситуацію міжкультурного спілкування, виступають у ролі представників різних культур, дотримуючись їхніх культурних норм. Ключовим завданням учасників стає виконання певного завдання, що вимагає контакту і кооперації з гравцями, які виступають у ролі представників інших культур. Це відбувається за допомогою інструкцій, складених викладачем або самими учасниками, до ролей, які містять дані про базові цінності, моралі, систему норм і типових манер поведінки представників тієї чи іншої культури. У більшості випадків учасники мають при дотриманні культурних норм виконати певне завдання, яке потребує контакту і кооперації з гравцями, що грають представників інших культур. На основі програвання ситуації міжкультурного спілкування учасники міжкультурної симуляції вчаться

на власному досвіді стикатися з ситуаціями міжкультурного спілкування, а також можливими міжкультурними конфліктами, пов'язаними з особливістю тієї чи іншої культури. На відміну від міжкультурної рольової гри, в якій можуть програватися ролі представників неіснуючих культур, у міжкультурних симуляціях ідеться про спрямованість на конкретні цільові культури.

Під “*критичним інцидентом*” розуміється проблемна чи конфліктна ситуація міжкультурного спілкування, при якій культурно обумовлені відмінності в сприйнятті, поведінці й оцінюванні дій партнерів по комунікації призводять до порушень процесу міжкультурної взаємодії. Згідно з визначенням провідного фахівця в галузі міжкультурної психології, доктора Göbel (2003), “критичний інцидент” – це ситуація, яка може розглядатися як проблемна, конфліктна, “критична”. На думку дослідника проблем міжкультурної освіти Fetscher (2014), критичний інцидент є типовою ситуацією, коли представник однієї культури вступає у взаємодію з представником іншої культури, за такої умови для одного з представників ця ситуація буде конфліктною, спірною чи незрозумілою. Як підкреслює дослідник міжкультурного навчання у вищій школі Schumann (2012), критичні інциденти відрізняються від інших різновидів аналізу міжкультурних ситуацій, представлених у вигляді тексту (аналізу одиничних випадків, транскриптів міжкультурних діалогів тощо) своєю лаконічністю і концентрацією на “критичній події”.

У межах міжкультурного навчання студентів критичні інциденти використовуються як матеріал для аналізу конфліктної ситуації з можливістю пропозиції вирішення проблеми. В деяких випадках рішення проблеми вже існує, але воно не повністю приводить до позитивного результату ситуації, у такому разі студентам необхідно запропонувати альтернативне рішення. Так метод критичних інцидентів може комбінуватись з іншими методами міжкультурного навчання та виховання – культурного асимілятора, аналізу і зіставлення культур, міжкультурного діалогу (Колоссова, 2011). Метод критичних інцидентів у міжкультурному навчанні й вихованні студентів сприяє мінімізації та нейтралізації стереотипів, розвитку аналітичних здібностей у контексті ситуацій міжкультурних конфліктів, а також отримання необхідних знань про поведінкові особливості представників різних культур.

Критичні інциденти можуть також успішно застосовуватися в рамках *методу культурних контрастів*, який використовується для вивчення й аналізу основних відмінностей у поведінці, способі дії та мислення, обумовлених культурними нормами чи “стандартами”. Під “культурними стандартами” розуміються види сприйняття, мислення, оцінювання та дії, які сприймаються більшістю представників конкретної культури як норма (Kühnel, 2014). Водночас як власна поведінка, так і поведінка представників інших культур регулюються й оцінюються на основі цих культурних стандартів. Порівняння культур з погляду їхніх культурних стандартів має важливе значення, бо дозволяє виділити спільне і відмінне, на основі чого простіше вибудувати процес міжкультурної комунікації. Однією з умов успішної реалізації цього методу, в рамках міжкультурного іншомовного навчання, є залучення до практичних занять носіїв іноземних культур (наприклад, студентів, що навчаються у закладах вищої освіти з обміну, або викладачів – носіїв мови). Студенти та представники цільової культури, розглядаючи під своїм “кутом” ситуації міжкультурного спілкування, найкраще можуть порівняти як свої поведінку та дії, так і представників іншої культури, які можуть дати коментарі й пояснення з погляду власних культурних особливостей.

Не менш ефективними в межах застосування навчального міжкультурного тренінгу є *метод аналізу випадків із реального життя*, під яким розуміється вивчення й аналіз проблемної ситуації чи випадки з метою пошуку та розробки вирішення проблеми (Meffert, 2000). У рамках застосування цього методу відбувається представлення (переважно в письмовій формі) ситуації, яка містить події, що реально відбулися, щоб учасники тренінгу змогли проаналізувати описану проблему міжкультурного спілкування та знайти її можливе рішення.

Під випадком з реального життя в освітньому контексті прийнято розглядати спеціально розроблену чи підбрану історію, засновану переважно на реальних подіях. Одиначний випадок має включати опис ситуації і / або центральної проблеми, опис учасників ситуації, а також фонову інформацію, яка допомагає чи перешкоджає аналізу ситуації. Як стверджує дослідник методу аналізу одиначних випадків К. Eubel-Kasper (2009), він застосовується з метою демонстрації того, як можуть виникати та протікати конфліктні ситуації міжкультурного спілкування, а також для вивчення й аналізу культурних відмінностей учасників ситуації.

Центральним елементом методу є навчання вмінню знаходити рішення в групі (аналіз ситуацій часто відбувається як групова робота, а також вмінню аргументувати та захищати свою позицію. У деяких випадках рішення проблеми вже надано, а завдання учасників тренінгу полягає в пошуку альтернативних шляхів вирішення, або ж, навпаки, на основі аналізу ситуації потрібно виявити проблему, яка призвела до несприятливого результату ситуації. Вважаємо, що особливістю використання цього методу в міжкультурному навчанні та вихованні є групова робота й групова дискусія, яка використовується для обміну отриманими теоретичними знаннями чи особистим досвідом, необхідними для пропозиції вирішення проблемної ситуації або пошуку альтернатив. У такий спосіб відбувається успішний розвиток низки навичок (міжкультурних, комунікативних, аналітичних і командних).

Різновидом методу аналізу одиначних випадків є *метод культурного асимілятора*. Ключовою особливістю є культурно-специфічний характер методу, тобто його концентрація на конкретній культурі. Культурний асимілятор є описом типових критичних ситуацій взаємодії між представниками різних культур. За допомогою аналізу культурних асиміляторів учасники тренінгу на конкретних прикладах знайомляться з культурними стандартами та їхнім впливом на ситуацію міжкультурної комунікації представників конкретних культур. Підбір культурних асиміляторів для тренінгу спирається на певну тему. Існує безліч різновидів міжкультурних асиміляторів, наприклад, на виявлення міжкультурних відмінностей, нейтралізації стереотипів, зниження етноцентризму, вивчення звичаїв і національних традицій, особливостей вербальної та невербальної поведінки представників різних культур тощо. До кожного асимілятора пропонуються детально представлені варіанти відповідей, із-поміж яких необхідно вибрати правильний варіант з погляду конкретної культури (Brass, 2012). Після подання учасниками тренінгу свого вибору, викладач має пояснити, які із запропонованих варіантів є найдоречнішими в цільовій культурі, а які є помилковими. Сенс аналізу культурного асимілятора полягає в тому, щоб вивчити, як представники конкретної культури пояснили б виникнення проблемних ситуацій міжкультурного спілкування, а також якими були б дії більшості представників цієї культури в подібних ситуаціях.

Отже, міжкультурний тренінг є штучною навчальною ситуацією, хоча й наближеною до реальної. Однак, розглянуті методи міжкультурного тренінгу дозволяють майбутнім перекладачам у процесі вивчення іспанської мови після англійської дізнатися про міжкультурні відмінності мовленнєвої й немовленнєвої поведінки представників різних культур, особливості менталітету, розкрити тонкощі поведінки, пов'язаної зі звичаями й традиціями, соціальною структурою суспільства, отримати поради щодо манери поведінки в конкретній мовленнєвій ситуації та вибрати стратегію поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування, а отже, й формувати міжкультурну компетентність у ДМ у сукупності когнітивних, афективних і процесуальних компонентів.

Як зазначає А.А. Леонтьєв (1968), ситуації мають бути наближені до природних, бути специфічними для мовного середовища й умотивованими; носити навчальний характер і відповідати програмним вимогам, а також бути узагальненими, щоб студенти мали можливість легко перенести сформовані комунікативні вміння на однотипні ситуації.

Створюючи навчальну ситуацію міжкультурного тренінгу, необхідно враховувати умови процесу комунікації; тип ситуації; тему, мету, предмет розмови; ролі й стосунки; наміри учасників розмови; специфіку культурного фону ситуації; особливості міжособистісної взаємодії та комунікативного стилю поведінки.

Учасники міжкультурного тренінгу проходять три фази: інформаційну, порівняльну й адаптаційну. Спочатку вони отримують інструкції, знайомляться з умовами та мотивами діяльності, які вводять їх у ситуацію спілкування. Кожен учасник, поки грає свою роль, транслює особисту культуру й осмислює особливості чужої. Студенти аналізують відповіді та реакції співрозмовника, порівнюють власну лінгвокультуру з іншомовною, встановлюють, що подобається чи не подобається у культурі співрозмовника, виявляють спільне та відмінне. Після чого асимілюють певні феномени іншомовної культури та відбирають прийнятні правила для спілкування в міжкультурній ситуації.

При розробці завдань також враховуються положення контекстного, проблемного та проєктного навчання, різні аспекти кейс-аналізу, організація завдань міжкультурного тренінгу (зміст, відбір мовного матеріалу та формулювання комунікативних завдань, дотримання принципу наростання складності (від простого до складнішого)).

Ситуації, які використовуються в завданнях міжкультурного тренінгу, відповідають реальним ситуаціям спілкування. Об'єднані в комплекс, такі завдання забезпечують цілісність і системність міжкультурного тренінгу як лінгводидактичної технології. Завдання тренінгу мають єдину мету, вони виконуються в порядку наростання мовних і мовленнєвих труднощів, імітують існуючі в реальному житті мовленнєві акти. При виконанні тренінгових завдань студенти здійснюють пошук визначених рішень у контексті, імітують умови реальної ситуації міжособистісної / міжкультурної / професійно орієнтованої комунікації. У такий спосіб студенти розвивають певний культурний стиль поведінки в комунікативному просторі, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності в ДМ і вихованню толерантності.

Досліджуючи методичне підґрунтя та можливості використання тренінгу в умовах закладів вищої освіти, важливими є принципи організації міжкультурного тренінгу для формування в майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ. Зокрема, С.І. Макшанов (1998) розділяє принципи на чотири групи: 1) принципи створення середовища тренінгу; 2) принципи поведінки учасників тренінгу; 3) організаційні принципи; 4) етичні принципи.

Ключовими принципами категорії створення середовища іншомовного міжкультурного тренінгу є принцип системної детермінації та принцип реалістичності. Системна детермінація передбачає втілення в середовищі тренінгу основних чинників зміни психологічних феноменів людини й групи, взаємодію зовнішньої детермінації і самодетермінації та включення учасників тренінгу й організовану діяльність. Реалістичність тренінгу передбачає моделювання ситуацій і міжкультурних дій, максимально наближених до умов реального життя.

Складовими групи принципів поведінки учасників тренінгу є дослідницька і творча позиція, об'єктивація поведінки, принцип "щирості", принцип "тут і тепер". Принцип дослідницької і творчої позиції передбачає створення особливого творчого середовища тренінгу, в якому учасники засвоюють й апробують нові, незвичні для себе способи діяльності, отримують можливість поглянути на себе з боку. Об'єктивація поведінки пов'язана з отриманням зворотного зв'язку та поступовим розвитком саморефлексії учасників тренінгу в міру проходження його етапів. Об'єктивація тісно пов'язана з поступовим розвитком в учасників здатності оцінювати свою діяльність. Принцип "щирості" передбачає орієнтацію його учасників на відкриту та чесну взаємодію. Принцип "тут і тепер" спрямований на зосередження уваги учасників тренінгу на подіях, що відбуваються в тренінгу.

3-поміж організаційних принципів найвагомішим у рамках міжкультурного тренінгу є принцип просторово-часової організації. Просторово-часова організація тренінгу



передбачає встановлення тимчасових (тривалість тренінгових занять і тренінгового курсу) і просторових (оформлення тренінгового простору, розташування зон активної взаємодії учасників) регламентів тренінгу.

Значущим етичним принципом є відповідність заявлених цілей тренінгу його змісту, що виключає можливість відхилення в змістовній траєкторії тренінгу чи фокусуванні на другорядних завданнях, які виникають у ході тренінгу.

Окрім дотримання вищевказаних принципів загального плану, при проектуванні іншомовного міжкультурного тренінгу необхідно брати до уваги особливості перебігу групової взаємодії і спілкування учасників.

Принцип партнерського спілкування передбачає реалізацію суб'єкт-суб'єктної (діалогічної) взаємодії і виражається в загальному гуманістичному ставленні до партнера по спілкуванню через усвідомлення цінності особистості співрозмовника, урахування його інтересів, загальний настрій на співробітництво. При партнерській взаємодії учасники спілкування взаємодіють один з одним на рівних позиціях. Їхні цілі та мотиви спілкування можуть змінюватися у процесі взаємодії.

Принцип активізації пізнавальних процесів. Структура тренінгових занять передбачає наявність постійної діяльності, яка прогнозує включеність кожного учасника в інтенсивну групову взаємодію. Такий режим роботи створює сприятливі умови для аналізу тих чи інших проблем з різних поглядів, а також стимулює до пошуку нестандартних рішень.

Принцип персоніфікації висловлювань. Найчастіше члени тренінгу бояться безпосередньо висловлювати свою думку, побоюючись осуду з боку інших учасників. У такому разі вони вдаються до використання “безособових” форм, таких як “загальноприйнятою думкою є...”, “усім відомо...” тощо. Ведучому тренінгу, викладачу, важливо пояснити учасникам, що відмінності поглядів є нормальним явищем, і кожен учасник має усвідомлювати важливість власної думки. У ході тренінгу викладач стимулює студентів до більш відкритого вираження особистої думки, до усвідомлення її цінності.

Керованість, як універсальна характеристика педагогічної технології, передбачає “можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів” (Данчук, 2007). Ця особливість іншомовного міжкультурного тренінгу реалізується через його формат, який передбачає наявність шести етапів, кожен з яких спрямований на постійний моніторинг одержуваних даних за підсумками діяльності студентів, аналіз яких дозволяє варіювати перебіг освітнього процесу в режимі реального часу.

Підгрунтям основної частини багатьох сучасних тренінгів є навчальні цикли, що складаються з чотирьох і більше етапів. Їхня ефективність була багаторазово підтверджена в наукових роботах зарубіжних і вітчизняних дослідників (Н.К. Гладишева, І.І. Нурмінський, Н.Ф. Тализіна, С.Р. Campbell, А. Mumford, Р. Honey, К.Н. Jones, R.R. Sims, D. Wood та ін.).

З-поміж таких циклів, які потенційно можна використовувати для побудови міжкультурного тренінгу студентів-перекладачів, є такі:

– навчальний цикл, що складається з таких ступенів: focus – action – support – feedback – debriefing (фокусування – дія – підтримка – зворотний зв'язок – дебрифінг),

– навчальний цикл, що передбачає такі кроки: experiencing – publishing – processing – generalizing – applying (отримання досвіду – випуск – обробка – узагальнення – застосування),

– навчальний цикл, що включає такі процедури: encounter – (dis)confirmation – revision – anticipation – investment (зустріч – (не)підтвердження – перегляд – прогнозування – внесок Wood, D. (1995).

Найвідомішим навчальним циклом, що застосовується для конструювання сучасних тренінгів, є модель, розроблена D. Kolb (1984), яка містить такі етапи: experience – reflection –

abstraction – experimentation (конкретний досвід – спостереження – абстрактна концептуалізація – застосування). На першому етапі учасники отримують безпосередній конкретний досвід у межах певної діяльності. На другому етапі відбуваються осмислення й обговорення отриманого досвіду діяльності. На третьому етапі учасники тренінгу формують абстрактні уявлення й висувують гіпотези про нові, ефективніші способи здійснення діяльності в рамках розглядуваної теми. Заключний етап передбачає процес інтеріоризації отриманих уявлень та їх практичне опрацювання. Отже, перші два етапи апелюють до осмислення отриманого досвіду діяльності з погляду вже існуючого у студента досвіду діяльності, тоді як наступні два етапи спрямовані на пошук і створення успішніших способів здійснення діяльності.

Методичний інструментарій, який забезпечує досягнення визначеної мети, базується на розробленій моделі навчання, яка включає певні етапи навчання, що дозволяють покроково відстежувати прогрес студентів і систему вправ: 1) вступний ознайомчий етап; 2) етап первинного аналізу міжкультурно-діалогічної ситуації; 3) етап пошуку ефективних способів здійснення діалогічного взаємодії; 4) етап розвитку вмінь міжкультурної компетентності в ДМ на мікрорівні; 5) етап розвитку вмінь міжкультурної компетентності в ДМ на макрорівні; 6) етап рефлексії.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, в умовах глобалізації все більшу значущість має підготовка майбутніх перекладачів до міжкультурного спілкування. Ефективною технологією формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ (іспанська мова після англійської) запропоновано міжкультурний тренінг, який реалізується з урахуванням принципів його організації, вибору інтерактивних методів навчання і таких завдань. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в науковому обґрунтуванні критеріїв відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх перекладачів міжкультурної компетентності в ДМ (іспанська після англійської) з використанням міжкультурного тренінгу.

## ЛІТЕРАТУРА

- Атабекова, А. А., & Беленкова, Н. М. (2010). *Коммуникативный тренинг формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в разноуровневой поликультурной учебной группе*. Москва: РУДН.
- Данчук, М. П. (2007). Современные образовательные технологии и их дидактическая сущность. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*, 2, 118-123. Взято из <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-i-ih-didakticheskaya-suschnost/viewer>
- Кларин, М. В. (2016). *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта* [монография] (2-е изд.) Москва: Луч.
- Колосова, А. А. (2011). *Критический инцидент как метод межкультурного тренинга*. Взято из [http://psyjournals.ru/files/40373/ethnoconf\\_2011\\_sbornik\\_Kolosova.pdf](http://psyjournals.ru/files/40373/ethnoconf_2011_sbornik_Kolosova.pdf)
- Курдюмова, И. М. (2015). Теория обучения в действиях Р. Реванса как путь к совершенствованию учебного процесса. *Современные тенденции развития науки и технологии*, 8(X), 74-78.
- Леванова, Е. А., & Соболева, А. Н., & Плешаков, В. А. (2011). *Игра в тренинге: личный помощник тренера*. Москва: Питер.
- Леонтьев, А. А. (1968). *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. Москва: Наука.
- Макшанов, С. И. (1998). *Психология тренинга в профессиональной деятельности* (Докторская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация.
- Садохин, А. П. (2009). *Межкультурная коммуникация*. Москва: РОССПЭН.
- Стефаненко, Т. Г. (2006). *Этнопсихология : практикум*. Москва: Аспект Пресс.

- Brass, K. (2012). *Trainingsmethoden: Der Culture Assimilator*. <http://www.fix-interkulturell.de/interkulturelle-trainingsmethoden/der-culture-assimilator/>
- Brislin, R. W., Bhawuk, D. P. S. (1999) *Cross-cultural training: Research and innovation. Social psychology and context*. Thousand Oaks (Cal.).
- Eubel-Kasper, K. (2009). *Kompetenz im Wandel: Ausbildung, Training und Beratung*. Münster: LIT Verlag GmbH.
- Fetscher, D. (2014). *Critical Incidents in der interkulturellen Lehre. Interkulturelle Didaktik zwischen Stereotypie und Komplexität der interkulturellen Situation Überlegungen zu einer interkulturellen Heuristik*. [https://www.fhzwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris\\_Fetscher\\_Critical\\_Incidents\\_in\\_der\\_interkulturellen\\_Lehre.pdf](https://www.fhzwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris_Fetscher_Critical_Incidents_in_der_interkulturellen_Lehre.pdf)
- Göbel, K. (2003). *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen>
- Kanis, S. (2010). *Module für interkulturelle Trainings*. Brandenburg: RAA Brandenburg.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Kühnel, P. (2014). Kulturstandards – woher sie kommen und wie sie wirken. *Interculture Journal*, 13(22), 57-78.
- Mayer, C.-H. (2008). *Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung: Didaktische Materialien zum Kompetenzwettbewerb*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meffert, H. (2000). *Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte-Instrumente - Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Rathje, S. (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch, Bielefeld
- Revans, R.W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule* (S. 55-80). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419250.55>
- Wood, D. (1995). Theory, Training and Technology. *Education Training*, 37(1), 12-16.

## REFERENCES

- Atabekova, A. A., & Belenkova, N. M. (2010). *Kommunikativnyj trening formirovanija inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v raznourovnevoj polikul'turnoj uchebnoj grupe*. Moskva: RUDN.
- Danchuk, M. P. (2007). Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii i ih didakticheskaja sushhnost'. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obshhestvennye nauki*, 2, 118-123. Vzjato iz <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-i-ih-didakticheskaja-suschnost/viewer>
- Klarin, M. V. (2016). *Innovacionnye modeli obuchenija: issledovanie mirovogo opyta* [monografija] (2-e izd.) Moskva: Luch.
- Kolosova, A. A. (2011). *Kriticheskij incident kak metod mezhkul'turnogo treninga*. Vzjato iz [http://psyjournals.ru/files/40373/ethnoconf\\_2011\\_sbornik\\_Kolosova.pdf](http://psyjournals.ru/files/40373/ethnoconf_2011_sbornik_Kolosova.pdf)
- Kurdjumova, I.M. (2015). Teorija obuchenija v dejstvija R. Revansa kak put' k sovershenstvovaniju uchebnogo processa. *Sovremennye tendencii razvitija nauki i tehnologii*, 8(H), 74-78.
- Levanova, E. A., & Soboleva, A. N., & Pleshakov, V. A. (2011). *Igra v treninge: lichnyj pomoshnik trenera*. Moskva: Piter.
- Leont'ev, A. A. (1968). *Psiholingvisticheckie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvanija*. Moskva: Nauka.
- Makshanov, S. I. (1998). *Psihologija treninga v professional'noj dejatel'nosti* (Doktorskaja dissertacija). Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, Sankt-Peterburg, Rossijskaja Federacija.

- Sadoin, A. P. (2009). *Mezhkul'turnaja kommunikacija*. Moskva: ROSSPJeN.
- Stefanenko, T. G. (2006). *Jetnopsihologija : praktikum*. Moskva: Aspekt Press.
- Brass, K. (2012). *Trainingsmethoden: Der Culture Assimilator*. <http://www.fix-interkulturell.de/interkulturelle-trainingsmethoden/der-culture-assimilator/>
- Brislin, R. W., Bhawuk, D. P. S. (1999) *Cross-cultural training: Research and innovation. Social psychology and context*. Thousand Oaks (Cal.).
- Eubel-Kasper, K. (2009). *Kompetenz im Wandel: Ausbildung, Training und Beratung*. Münster: LIT Verlag GmbH.
- Fetscher, D. (2014). *Critical Incidents in der interkulturellen Lehre. Interkulturelle Didaktik zwischen Stereotypie und Komplexität der interkulturellen Situation Überlegungen zu einer interkulturellen Heuristik*. [https://www.fhzwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris\\_Fetscher\\_Critical\\_Incidents\\_in\\_der\\_interkulturellen\\_Lehre.pdf](https://www.fhzwickau.de/fileadmin/fakultaeten/spr/docs/personen/Doris_Fetscher_Critical_Incidents_in_der_interkulturellen_Lehre.pdf)
- Göbel, K. (2003). *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-aus-schwierigen-situationen-lernen>
- Kanis, S. (2010). *Module für interkulturelle Trainings*. Brandenburg: RAA Brandenburg.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Kühnel, P. (2014). Kulturstandards – woher sie kommen und wie sie wirken. *Interculture Journal*, 13(22), 57-78.
- Mayer, C.-H. (2008). *Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung: Didaktische Materialien zum Kompetenzwettbewerb*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Meffert, H. (2000). *Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte-Instrumente - Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.
- Rathje, S. (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz. Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch, Bielefeld
- Revans, R.W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos & Crane.
- Schumann, A. (2012). Critical Incidents als Forschungsinstrument und als Trainingsgrundlage. In A. Schumann (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule* (S. 55-80). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419250.55>
- Wood, D. (1995). Theory, Training and Technology. *Education Training*, 37(1), 12-16.

## ОГЛЯДИ

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236963>

### ШВИДКІСНЕ ЗНАЙОМСТВО ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ

**Бігич О. Б.**

Київський національний лінгвістичний університет

[bkbpearl@gmail.com](mailto:bkbpearl@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7997-8487>

Дата надходження 20.02.2021. Рекомендовано до друку 20.04.2021.

**Анотація.** В огляді проаналізовано навчальні прийоми швидкісного знайомства – сучасної інтерактивної форми навчання іноземної мови й культури в профільній (старшій) і вищій школі.

**Ключові слова:** швидкісне знайомство, інтерактивна форма навчання, іноземна мова.

**Bigych O. B. Киевский национальный лингвистический университет**

**Быстрое знакомство как интерактивная форма обучения иностранному языку и культуре**

**Аннотация.** В обзоре проанализированы учебные приёмы быстрого знакомства – современной интерактивной формы обучения иностранному языку и культуре в профильной (старшей) и высшей школе.

**Ключевые слова:** быстрое знакомство, интерактивная форма обучения, иностранный язык.

**Bigych O. Kyiv National Linguistic University**

**Speed Dating as an interactive form of teaching the foreign language and culture**

**Abstract.** Teaching approaches of speed dating – the modern form of teaching the foreign language and culture in specialized secondary and high school are analyzed in the review.

**Key words:** speed dating, interactive form, foreign language.

**Постановка проблеми.** З-поміж сучасних технологій навчання іноземних мов і культур виокремлюється технологія інтерактивного навчання (Бігич та ін., 2013, с. 129-130), яка передбачає активну взаємодію школяра / студента як з учителем / викладачем іноземної мови, так і з іншими школярами / студентами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Здійснене нами дослідження технологій навчання іноземних мов у початковій школі виявило, що інтерактивне (групове) навчання посідає п'яте місце (Бігич, 2018, с. 164). Також ми досліджували інтерактивні прийоми формування іншомовної компетентності в говорінні, зокрема в діалогічному мовленні (Бігич & Міцай, 2017) й аналізували прийоми та засоби інтерактивного навчання іншомовного письма – академічного співавторства, яке уможливив стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (Бігич, 2020а, 2020б).

Наразі метою статті є огляд навчальних прийомів “швидкісного знайомства” (speed dating / cita rápida) як інтерактивної форми навчання іноземної мови й культури, запропонованих авторкою професійного блогу з навчання іспанської мови як іноземної *laclasedeele* (<https://www.laclasedeele.com/>) Веронікою Тарантіно Парада (Tarantino Parada, 2019) як потенційних для використання студентами – майбутніми вчителями / викладачами іноземних мов під час педагогічної практики.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж перейти до аналітичного огляду навчальних прийомів “швидкісного знайомства” – інтерактивної форми навчання школярів / студентів іноземної мови – звернемося до уточнення поняття “інтерактивність”. В освітній практиці

поняття інтерактивності використовується при описі не лише міжсуб'єктної взаємодії суб'єктів освітнього процесу: вчителя й учнів / викладача й студентів, але й різних способів і засобів взаємодії людини з інформаційно-комунікаційним середовищем чи його окремими елементами: інтерактивне телебачення, інтерактивна гра, інтерактивна навчальна комп'ютерна програма, інтерактивна дошка. Ю. Ю. Гавронська підкреслює, що двоїсте розуміння інтерактивності спричинило існування в педагогічній теорії та практиці двох груп однакових термінів: перша ґрунтується на характеристиках взаємодії й спілкування суб'єктів освітнього процесу, друга – на дидактичній властивості засобів навчання (Гавронська, 2008).

У межах цієї статті ми користуємось терміном інтерактивності як характеристикою міжсуб'єктної взаємодії й міжособистісного спілкування суб'єктів освітнього процесу з іноземної мови – вчителя й учнів на уроці іноземної мови / викладача й студентів на аудиторному занятті з іноземної мови.

Дотримуючись, слідом за Ю. Ю. Гавронською, цілісного погляду на інтерактивність як характеристику взаємодії, вважаємо, що навчання передбачає не лише інформаційну взаємодію, а й обмін діяльністю, цінностями, смислами й націлене не лише на передачу інформації, а й на формування та розвиток особистості школяра / студента. Найчастіше інтерактивне навчання передбачає його залучення як активного учасника освітнього процесу, в якому знання набуваються в спільній діяльності школярів / студентів між собою та з учителем / викладачем (Гавронська, 2008).

О. В. Ноздрякова (2018) спробувала об'єднати різні способи інтерактивної діяльності під єдиним терміном “інтерактивні освітні форми”. На думку науковця (Ноздрякова, 2018), існує три трактування розуміння інтерактивності в освіті:

1) як режиму спілкування двох і більше суб'єктів за допомогою технічних засобів, зокрема опосередковане спілкування в системі людина – комп'ютер, коли користувач взаємодіє з програмою;

2) як полілогу в широкому сенсі, включаючи різні форми взаємодії: фронтальні, групові, парні, індивідуально відтерміновані (написання листа, доповіді, есе тощо) з метою поділитись своєю думкою;

3) як ресурсу особистісного розвитку через міжособистісну взаємодію, спільне пізнання й вирішення проблем на умовах партнерства та взаємної відповідальності.

Орієнтуючись на третє трактування розуміння інтерактивності в освіті, з огляду на його орієнтацію на компетентнісний підхід як провідний у сучасній освіті, О. В. Ноздрякова (2018) наводить визначення інтерактивної освіти як способу організації навчальної діяльності в умовах інтенсивної цілеспрямованої полілогової продуктивно-рефлексивної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, який створює передумови для розвитку компетентності кожного учасника.

У цьому визначенні О. В. Ноздрякова (2018) виокремлює низку базових ознак інтерактивного навчання, яке має потужний потенціал у створенні ефективних умов для розвитку особистості:

– створення умов для інтенсифікації особистісного зростання кожного учасника освітнього процесу, прояв підвищеної пізнавальної, інтелектуальної, комунікативної, емоційно-вольової, творчої і навіть фізичної активності особистості;

– комунікація всіх рівнів і типів: монолог, діалог, полілог; узгодження, спілкування, комунікація;

– продуктивна діяльність у цілеспрямованій міжособистісній взаємодії з отриманням й аналізом результату (продукту) спільної праці, зокрема взаємні навчання, контроль і відповідальність, та яка створює умови для розвитку самоорганізації особистості (цілепокладання, планування, рефлексії).

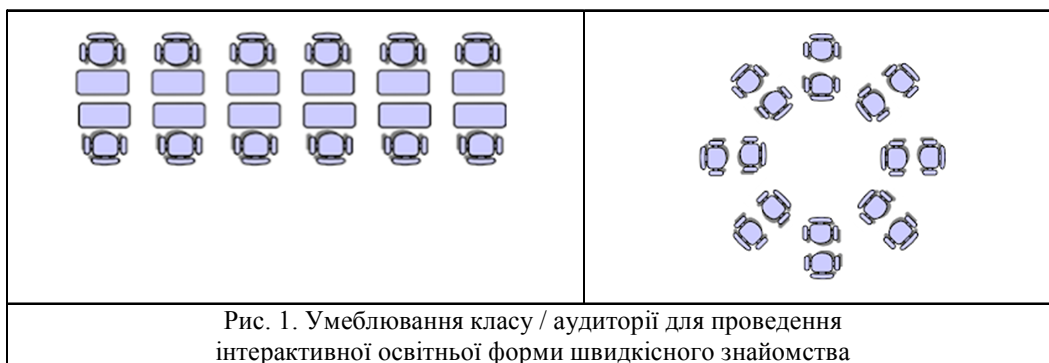
Водночас О. В. Ноздрякова (2018) наголошує на методологічній проблемі відсутності єдиної класифікації інтерактивних способів і форм діяльності. За такої умови, окреслені вище ознаки властиві й одиничним методам (кейс-метод, метод дискусій, метод проєктів тощо), і цілісним педагогічним технологіям (тренінгова технологія, ігрова технологія тощо), і навіть окремим аспектам освітнього процесу (студентське самоуправління).

Загальним підґрунтям, яке об'єднує різні категорії й уможливорює створення єдиної класифікації, слугує поняття “форма”, яке, порівняно з методом чи технологією, має універсальнішу значущість. Будучи універсальним поняттям, форма може як розширюватись до цілого напрямку в освіті, так і звужуватись до одиниці навчальної діяльності. Тому О. В. Ноздрякова (2018) вважає цю категорію найдоцільнішою при розгляді поліфункціональних і різноструктурних інтерактивних методик і способів організації.

Отже, інтерактивні освітні форми – це способи організації інтенсивної взаємодії та комунікації учасників освітнього процесу з метою їх взаємозбагачення й взаєморегулювання (Ноздрякова, 2018).

Деталізована нижче інтерактивна освітня форма “швидкісне знайомство”, запропонована В. Тарантіно Парада (Tarantino Parada, 2019), за класифікацією О. В. Ноздрякової (2018) за критерієм “рівень розгляду” відноситься до структурного (композиційного) рівня, за критерієм “рівень діяльності” – до діяльності на мікрорівні, яка орієнтована на малі форми, легко вбудовувані в структуру іншої діяльності та які уможливають структурування уроків / аудиторних занять з урахуванням різних освітніх завдань. Головною особливістю цього найчисленнішого класу інтерактивних освітніх форм є їхня пристосованість до структури класно-урочної / аудиторної системи навчання, можливість вбудовуватись у структуру уроку / аудиторного заняття самодостатніми чи взаємозалежними елементами, вибудовуючи нове органічне ціле. Малі інтерактивні освітні форми є найбільш інструментальними й трансформувальними, що уможливорює органічну побудову вчителем / викладачем композиції (поза)класної / (поза)аудиторної діяльності школярів / студентів з орієнтацією на домінуючу дидактичну мету навчання.

Інтерактивна освітня форма “швидкісне знайомство” передбачає (крім інших умов) спеціальне умеблювання класу / аудиторії. В. Тарантіно Парада (Tarantino Parada, 2019) пропонує два таких варіанти: ряд і коло (рис. 1).



Школярі / студенти сидять напроти один одного, в такий спосіб утворюючи мовленнєву пару. При цьому за певним сигналом учителя / викладача іноземної мови (авторка блогу laclasedeele пропонує використовувати свисток, кнопку чи зумер, зупинку музики тощо) кожні 2-5 хвилин школярі / студенти пересідають на один стілець за годинниковою стрілкою. Такі прийомні переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів отримали назви “рухомі шеренги” й “карусель” (Бігич та ін., 2013, с. 565). Водночас, на відміну

від рядів, в яких рухаються всі мовленнєві партнери, у колах рухаються лише ті школярі / студенти, які утворюють зовнішнє коло. У такий спосіб кожні 2-5 хвилин у парі змінюються мовленнєві партнери.

Швидкісне знайомство, як інтерактивна форма навчання іншомовного говоріння й письма, має низку переваг, оскільки заохочує школярів / студентів до усного висловлювання й взаємодії, уможливує взаємообмін думками й ідеями, привносить динамізм і рух у клас / аудиторію, слугує для введення та / або коментування будь-якої теми, може використовуватись задля узагальнення й повторення раніше вивченого навчального матеріалу, залучає до активної роботи на уроці / занятті всіх школярів / студентів, заохочує їх до активної участі.

Пропоновані В. Тарантіно Парада десять навчальних прийомів інтерактивної освітньої форми швидкісного знайомства, окрім їх тлумачення українською мовою, доповню цільовими для формування іншомовними компетентностями, у деяких вправах – їхнім форматом. Звичайно, цей інтерактивний прийом варто використовувати в старшій (профільній) школі чи у закладі вищої освіти.

#### Вгадати чи передбачити відповідь мовленнєвого партнера

Цільові компетентності – компетентність в аудіюванні, компетентність у діалогічному мовленні.

Учитель / викладач задає запитання (чи альтернативне запитання на кшталт “так” чи “ні”, чи запитання типу “Чому ти віддаєш перевагу?”). Старшокласники / студенти, які сидять у ряду А, мають відгадати чи передбачити відповідь свого мовленнєвого партнера, який сидить у ряду Б. Після чого останні підтверджують, чи вгадав їхню відповідь мовленнєвий партнер з ряду А. Водночас вони деталізують і / чи коментують відповідь партнера з ряду А.

Надалі старшокласники / студенти пересідають на один стілець за годинниковою стрілкою, у такий спосіб змінюючи мовленнєвого партнера. Після чого вчитель / викладач задає наступне запитання.

Вправа проводиться в декілька раундів, доки кожен старшокласник / студент не змінить від 5-ти до 10-ти мовленнєвих партнерів.

#### Дебати на різні теми

Цільова компетентність – компетентність у діалогічному мовленні.

Учитель / викладач проєктує на екран чи пише на дошці тему дебатів. Це можуть бути теми типу “за / проти” або “переваги / недоліки”. Протягом 2-3 хвилин старшокласники / студенти обговорюють пропоновану тему, висловлюючи свою точку зору й аргументуючи її, поки вчитель / викладач подасть знак для зміни мовленнєвого партнера. Щоразу при зміні мовленнєвого партнера вчитель / викладач задає іншу тему для обговорення.

Вправа проводиться в декілька раундів, доки кожен старшокласник / студент не змінить 5 мовленнєвих партнерів, з якими не обговорить 5 різних тем.

#### Знайомство на перших уроках / заняттях

Цільова компетентність – компетентність у діалогічному мовленні.

У перший день навчання / викладання свого навчального предмету / навчальної дисципліни вчитель / викладач пропонує низку запитань, щоб старшокласники / студенти краще познайомились один з одним. Звичайно, запитання мають бути адаптовані до мовного рівня старшокласників / студентів групи. Вони задають пропоновані запитання один одному й відповідають на них протягом трьох хвилин. За сигналом учителя / викладача старшокласники / студенти переміщуються на одне місце, у такий спосіб змінюючи мовленнєвого партнера. Протягом наступних трьох хвилин старшокласники / студенти спілкуються з наступним мовленнєвими партнерами.

Вправа проводиться в декілька раундів, доки кожен школяр / студент не змінить від п’яти до десяти мовленнєвих партнерів (залежно від кількості старшокласників / студентів у навчальній групі).



### Співбесіда

Цільові компетентності – компетентність у читанні, компетентність у діалогічному мовленні, компетентність у монологічному мовленні, компетентність у письмі.

Формат вправи – рольова гра.

“Роботодавці” сидять у внутрішньому колі, “претенденти на роботу” – у зовнішньому колі. Учитель / викладач роздає “роботодавцям” характеристики пропонованої ними роботи. Останні мають провести співбесіду з “претендентами”, щоб вибрати з-поміж них найкращого. Кожен “роботодавець” проводить співбесіду на одну з посад (менеджер реклами, кухар, інформатик, касир, помічник у клініці, перекладач, приватний вихователь тощо). “Претенденти” мають максимум три хвилини, щоб представитись і пройти співбесіду.

Водночас під час співбесіди “роботодавці” роблять замітки чи заповнюють шаблон, щоб потім аргументувати свій вибір на користь того чи іншого “претендента”.

За сигналом учителя / викладача “претенденти” мають пересісти на один стілець праворуч і провести нову співбесіду на нову посаду.

Вправа проводиться в декілька раундів, доки кожен “претендент” не змінить принаймні чотирьох “роботодавців” і, відповідно, не пройде чотири різні співбесіди.

Завершує вправу монолог-аргументування кожного “роботодавця” на користь обраного ним “претендента”.

### Тематичне / граматичне швидкісне знайомство

Цільові компетентності – компетентність у читанні, компетентність у діалогічному мовленні, граматична компетентність.

Інтерактивний прийом швидкісного знайомства може бути використаний учителем / викладачем з метою усного вправління старшокласників / студентів з певної теми, наприклад, їжа, навколишнє середовище, імміграція, реклама, стосунки, спогади дитинства тощо. Для цього вчитель / викладач готує для них низку запитань. Як у попередніх прикладах вправ, за сигналом учителя / викладача старшокласники / студенти змінюють мовленнєвого партнера. Вправа завершується після зміни принаймні п’яти мовленнєвих партнерів.

Водночас інтерактивний прийом швидкісного знайомства можна використати для опрацювання граматичних тем. Так, для опрацювання *el pretérito perfecto de indicativo* варто укласти запитання на кшталт *¿Alguna vez has...?*; *el pretérito indefinido de indicativo* – *¿Cuando fue la última vez que...?*; для опрацювання умовних речень і *el imperfecto de subjuntivo* – *¿Qué harías si...?*

### Діалоги в парах

Цільові компетентності – компетентність у читанні, компетентність у діалогічному мовленні.

Формат вправи – рольова гра.

Між парами старшокласників / студентів розподіляються діалоги, в яких кожному випадає певна роль – студент – викладач, лікар – пацієнт, начальник – працівник, мати – син, чоловік – дружина, спортсмен – тренер, продавець – покупець, гість – адміністратор готелю тощо. Після розігрування діалогу старшокласники / студенти пересідають на один стілець праворуч, змінюючи в такий спосіб мовленнєвого партнера, з яким розігрують інший діалог.

Рольова гра проводиться в декілька раундів, доки кожен школяр / студент не змінить принаймні до п’яти мовленнєвих партнерів, з якими розіграє мінімум п’ять різних діалогів.

Інші варіанти цієї рольової гри можуть передбачати реалізацію парами старшокласників / студентів таких мовленнєвих функцій:

- попросити й запропонувати допомогу та / чи інформацію;
- запросити мовленнєвого партнера та прийняти чи відхилити пропозицію;
- подати скаргу і / чи рекламацію в повсякденних ситуаціях та відповісти на неї;
- запропонувати рішення проблеми, озвученої партнером.

### Моральні дилеми

Цільові компетентності – компетентність у читанні, компетентність у діалогічному мовленні.  
Формат вправи – рольова гра.

Кожна пара старшокласників / студентів отримує для ознайомлення моральну дилему на кшталт “Сьогодні весілля вашого найкращого друга / найкращої подруги, на яке вас запросили. За кілька годин до весільної церемонії ви дізнаєтесь, що його майбутня дружина / майбутній чоловік зраджує його / її. Що ви зробите? Розповісте про все, знаючи, що це зіпсує день весілля, або промовчите, вважаючи, що це не ваша справа?”

Прокоментувавши прийняте рішення, за сигналом учителя / викладача старшокласники / студенти переміщуються на одне місце праворуч. У такий спосіб кожен старшокласник / студент змінює мовленнєвого партнера й моральну дилему.

Вправа виконується в декілька раундів, доки мовленнєві партнери не зміняться принаймні 5 разів.

### Спільне письмо (Академічне співавторство)

Цільові компетентності – компетентність у читанні, компетентність у письмі.

Кожна пара старшокласників / студентів отримує аркуш паперу і, дотримуючись заданої вчителем / викладачем чи вже вивченої структури, пише казку, есе, опис, розповідь, офіційний / неофіційний лист тощо. Кожна пара має 2-3 хвилини для виконання завдання. За сигналом учителя / викладача старшокласники / студенти, які сидять у ряду А, переміщуються на одне місце. У такий спосіб кожна пара продовжує писати та завершувати текст, розпочатий попередньою парою.

Вправа проводиться в декілька раундів, поки всі старшокласники / студенти декілька разів не змінили партнерів по письму і не закінчили писати тексти.

Після чого написані тексти зачитуються вголос, і старшокласники / студенти голосують за найчіткіший, найкраще аргументований / структурований, найгеніальніший тощо текст.

### Виправлення та перевірка письмових текстів

Цільові компетентності – компетентність у читанні, компетентність у письмі.

Кожен школяр / студент приносить свою письмову роботу на урок / аудиторне заняття та пропонує іншому школяру / студенту, з яким утворює пару, прочитати її та зробити необхідні виправлення. Кожні 5-10 хвилин (залежно від обсягу письмової роботи) вчитель / викладач подає сигнал для змінити партнера в парі.

У такий спосіб кожен школяр / студент отримує виправлення й поради щодо покращення своєї письмової роботи від мінімум 5-ти однокласників / одногрупників.

### Мозковий штурм або огляд тематичного словникового запасу

Цільові компетентності – лексична компетентність, компетентність у письмі.

Кожна пара школярів / студентів отримує тему й має протягом максимум 2-х хвилин заповнити аркуш найбільшою кількістю ідей, виразів чи слів, пов'язаних із запропонованою темою. За сигналом учителя / викладача школярі / студенти передають свій листок сусіду праворуч. У такий спосіб кожен школяр / студент отримує нову пару та новий аркуш для заповнення.

Вправа виконується в декілька раундів, доки всі школярі / студенти не змінять мовленнєвих партнерів у парах і не заповнять аркуш принаймні 5 разів.

Унаслідок кожна пара школярів / студентів має довгий список ідей, виразів чи слів, які слід опрацювати.

Інший варіант цієї вправи передбачає, що кожна пара визначає плюси й мінуси запропонованої вчителем теми з метою підготовки до подальшої дискусії. Щоразу при зміні партнера в парі список поповнюється перевагами й недоліками, які надалі стануть в нагоді для відстоювання й аргументації різних точок зору в усній чи письмовій формах.

**Висновок.** Отже, запропоновані В. Тарантіно Парада навчальні прийоми інтерактивної освітньої форми швидкісного знайомства (*speed dating / cita rápida*) можуть поповнити методичну скарбничку студентів – майбутніх учителів / викладачів іноземних мов для їх подальшого використання під час педагогічної практики.

Перспектива подальших наукових розвідок передбачає дослідження інших прийомів інтерактивної форми навчання іноземних мов і культур у закладах середньої та вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б. (2020a). Академічне співавторство: аналітичний огляд прийомів і засобів навчання іншомовного письма. *Вісник Київського Національного Лінгвістичного Університету. Серія Педагогіка та психологія*, 32, 167-172.
- Бігич, О. Б. (2020b). Академічне співавторство як тренд у навчанні іншомовного письма. В *Ad orbem per linguas. Do svitu cherez movy*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (сс. 422-424). Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Бігич, О. Б. (2018). Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у початковій школі. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 29, 162-169.
- Бігич, О. Б., Борецька, Г. Е., Бориско, Н. Ф., Гапонова, С. В., Майєр, Н. В., Ніколаєва, С. Ю., ..., & Шукліна, С. І. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт.
- Бігич, О. Б., & Міцай Є. П. (2017). Навчальні прийоми інтерактивної технології формування іншомовної компетентності в говорінні. В В. П. Коцур (Гол. ред.), *Тенденції та перспективи розвитку науки й освіти в умовах глобалізації*. Матеріали ХХІХ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Вип. 29, сс. 288-290). Переяслав-Хмельницький.
- Гавронская, Ю. Ю. (2008). "Интерактивность" и "интерактивное обучение". Взято из <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie>
- Ноздрякова, Е. В. (2018). Интерактивные образовательные формы как системообразующий фактор современного обучения. *Интерактивное образование*. Взято из <https://interactiv.su/2018/04/24/интерактивные-образовательные-формы/>
- Tarantino Parada, V. (2019). *La técnica speed-dating: 10 ideas para llevar las citas rápidas a clase*. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2019/07/la-tecnica-speed-dating-10-ideas-para.html>.

#### REFERENCES

- Bihych, O. B. (2020a). Akademichne spivavtorstvo: analitychnyj ohliad pryjomiv i zasobiv navchannia inshomovnoho pys'ma. *Visnyk Kyivs'koho Natsional'noho Linhvistychnoho Universytetu. Seriiia Pedahohika ta psykholohiia*, 32, 167-172.
- Bihych, O. B. (2020b). Akademichne spivavtorstvo iak trend u navchanni inshomovnoho pys'ma. V *Ad orbem per linguas. Do svitu cherez movy*. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (ss. 422-424). Kyiv: Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Bihych, O. B. (2018). Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur u pochatkovij shkoli. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho linhvistychnoho universytetu. Seriiia: Pedahohika ta psykholohiia*, 29, 162-169.
- Bihych, O. B., Borets'ka, H. E., Borysko, N. F., Haponova, S. V., Majier, N. V., Nikolaieva, S. Yu., ..., & Shuklina, S. I. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur: teoriia i praktyka*. Kyiv: Lenvit.
- Bihych, O. B., & Mitsaj Ye. P. (2017). Navchal'ni pryjomy interaktyvnoi tekhnolohii formuvannia inshomovnoi kompetentnosti v hovorinni. V V. P. Kotsur (Hol. red.), *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky j osvity v umovakh hlobalizatsii*. Materialy KhKhKhKh Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (Vyp. 29, ss. 288-290). Pereiaslav-Khmel'nyts'kyj.

- Gavronskaja, Ju. Ju. (2008). “*Interaktivnost’*” i “*interaktivnoe obuchenie*”. Vзяto iz <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-i-interaktivnoe-obuchenie>
- Nozdrjakova, E. V. (2018). Interaktivnye obrazovatel'nye formy kak sistemoobrazujushhij faktor sovremennogo obuchenija. *Interaktivnoe obrazovanie*. Vзяto iz <https://interactiv.su/2018/04/24/interaktivnye-obrazovatel'nye-formy/>
- Tarantino Parada, V. (2019). *La técnica speed-dating: 10 ideas para llevar las citas rápidas a clase*. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2019/07/la-tecnica-speed-dating-10-ideas-para.html>.

## НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ

УДК 372.8

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236966>

### ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ІНОЗЕМНА МОВА (АНГЛІЙСЬКА)” ДЛЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ОСВІТНЬОГО РІВНЯ “БАКАЛАВР” СПЕЦІАЛЬНОСТІ 081 “ПРАВО” ДЕННОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Трубчанінова Т.А., Жигadlo О.Ю., Заярна І.С., Клавдіч В.О., Ступенко М.Ю.

[trubchaninova@gmail.com](mailto:trubchaninova@gmail.com); [olena.zhygadlo@gmail.com](mailto:olena.zhygadlo@gmail.com); [izaiarna@gmail.com](mailto:izaiarna@gmail.com);

[victoria.klavdich@gmail.com](mailto:victoria.klavdich@gmail.com); [mariastupenko@gmail.com](mailto:mariastupenko@gmail.com);

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Дата надходження 05.05.2021. Рекомендовано до друку 07.06.2021.

**Анотація.** Програму розроблено для студентів першого року навчання освітнього рівня “Бакалавр” зі спеціальності 081 “Право”. Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні в студентів-правників англійської комунікативної компетентності для забезпечення ефективного спілкування в професійному середовищі на міжнародному рівні. Значну увагу в програмі приділено особливостям юридичної англійської мови, зокрема, вживанню юридичних термінів, латинських запозичень, граматичних структур, а також деяким комунікативним аспектам усного та писемного юридичного мовлення. Крім того, в робочій програмі окреслено форми викладання дисципліни, описано методи й організацію оцінювання результатів навчання та надано список рекомендованої літератури.

**Ключові слова:** спеціальність 081 “Право”, структура навчальної дисципліни, англійська комунікативна компетентність, юридична англійська мова.

#### **Программа учебной дисциплины “Иностранный язык (английский)” для подготовки студентов образовательного уровня “Бакалавр” специальности 081 “Право” дневной формы обучения**

**Аннотация.** Программа разработана для студентов первого года обучения образовательного уровня “Бакалавр”, специальность 081 “Право”. Цель дисциплины заключается в формировании у студентов юридического профиля англоязычной коммуникативной компетентности для обеспечения эффективного взаимодействия в профессиональной среде на международном уровне. Существенное внимание в программе уделяется особенностям юридического английского языка, в частности, употреблению юридических терминов, латинских заимствований, грамматических структур, а также некоторым коммуникативным аспектам устной и письменной юридической речи. Кроме того, в рабочей программе описаны формы преподавания дисциплины, методы и процедура оценивания результатов обучения, представлен список рекомендуемой литературы.

**Ключевые слова:** специальность 081 “Право”, структура учебной дисциплины, англоязычная коммуникативная компетентность, юридический английский язык.

#### **“English as a Foreign Languages” syllabus for first-year Bachelor students in law**

**Abstract.** The course is aimed at the first-year-of-study Bachelor students in law. The goal of the course is to form English communicative competence of law students to ensure their effective interaction in a professional environment at the international level. The course syllabus pays special attention to the specific features of legal English, particularly the use of legal terms, Latin borrowings, grammatical structures, as well as some communicative aspects of oral and written speech of legal professionals. The course syllabus also outlines the methods of teaching, gives the overview of the assessment procedure of learning outcomes and objectives and provides the reading list with references.

**Key words:** specialty 081 “Law”, course syllabus, English communicative competence, legal English.

**1. Мета дисципліни** – формування у студентів юридичного профілю професійно орієнтованої англійської комунікативної компетентності для забезпечення їх ефективного спілкування в професійному середовищі на міжнародному рівні.

## 2. Попередні вимоги до опанування навчальної дисципліни:

Комунікативні види мовленнєвої діяльності	Комунікативні вміння	Зміст попередніх вимог до опанування навчальної дисципліни
рецептивні	сприймання на слух	Розуміє основний зміст чіткого нормативного мовлення, зокрема розповіді на знайомі теми, що регулярно зустрічаються у повсякденному житті й навчанні
	зорове сприймання	Читає із задовільним рівнем розуміння тексти, в яких викладено факти, що стосуються його / її сфери інтересів та навчання
продуктивні	усне продукування	Досить вільно описує один із багатьох предметів, які належать до кола його / її інтересів, упорядковуючи свій опис у лінійну послідовність
	писемне продукування	Пише зв'язні тексти на різноманітні знайомі теми у межах своєї сфери інтересів, зв'язуючи низку окремих елементів у лінійну послідовність

**3. Анотація навчальної дисципліни.** Навчальна дисципліна знайомить студентів з особливостями правових систем англomовних країн, особливостями юридичного письма англійською мовою, юридичними професіями та системами здобуття юридичної освіти в англomовних країнах. Розвиваються вміння студента максимально ефективно користуватися англійською мовою в рамках таких галузей права, як: *Contract Law, Tort Law, Criminal Law, Company Law, Commercial Law, Intellectual Property Law, Real Property Law, International Law* та *Comparative Law*. Значна увагу приділена особливостям юридичної англійської мови, зокрема вживання юридичних термінів, латинських слів, притаманних юридичному мовленню граматичних структур.

**4. Завдання дисципліни** спрямовані на досягнення студентами таких компетентностей, умінь і навичок, як: здатність використовувати широкий діапазон лексичних одиниць відповідних галузей права при комунікації; навички говоріння та аудіювання, спрямовані на вираження та розуміння інформації залежно від комунікативних намірів і ситуації (презентація, перемовини, дебати тощо); навички аргументованого писемного мовлення; навички досягнення змістової еквівалентності при передачі інформації фахового характеру з англійської мови на українську та навпаки.

## 5. Результати навчання за дисципліною:

Результат навчання (1. знання; 2. вміння; 3. комунікація; 4. автономія та відповідальність)		Форми (та / або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
1.1	Знати особливості правових систем англomовних країн, види юридичних професій та системи здобуття юридичної освіти в англomовних країнах	Практичне заняття, самостійна робота, індивідуальне завдання	Експрес-опитування, переклад, доповідь, контрольна робота	5%

Результат навчання (1. знання; 2. вміння; 3. комунікація; 4. автономія та відповідальність)		Форми (та / або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
1.2	Знати еквіваленти правничої термінології за пройденими під час курсу темами англійською та українською мовами; розуміти лексико-граматичні та структурно-стилістичні особливості перекладу фахових текстів	Практичне заняття, самостійна робота	Переклад, експрес-опитування, контрольна робота	10%
1.3	Знати основні види та жанри усного й писемного ділового спілкування юриста; композиційні елементи правничого листування іноземною мовою	Практичне заняття, самостійна робота, індивідуальне завдання	Написання листів, діалог (опитування клієнта, консультування клієнта тощо) в межах заданої ситуації	5%
2.1	Давати визначення різноманітним поняттям і галузям права з використанням відповідної термінологічної бази	Практичне заняття, самостійна робота	Експрес-опитування, контрольна робота, доповідь, презентація, доповідь	10%
2.2	Проводити інтерв'ювання та консультування клієнтів засобами англійської мови: ставити запитання для виявлення фактичної інформації та юридично значущих фактів; використовувати нормативний матеріал для надання консультації та вирішення проблеми; ясно та доступно пояснювати клієнту правову основу його проблеми; виявляти та надавати альтернативні дії клієнта для досягнення його цілей	Практичне заняття, самостійна робота	Діалог, дебати, перемовини	10%

2.3	Вести ділову переписку, писати листи різних типів із дотриманням ділового етикету та використання відповідної юридичної термінології ( <i>a letter of application, a letter of advice, reply to a demand letter defending or denying the allegations made, follow-up letter, letter for eaction, letter summarising options</i> )	Практичне заняття, самостійна робота	Написання листів	10%
2.4	Читати, розуміти й аналізувати професійно орієнтовані тексти та юридичні документи різного характеру; вміти відтворювати і критично аналізувати зміст прочитаного; виявляти стилістичні та лексико-граматичні особливості юридичних текстів	Практичне заняття, самостійна робота, індивідуальне завдання	Експрес-опитування, переклад, контрольна робота, обговорення теми, доповідь	10%
3.1	Використовувати набуті знання для побудови ефективної комунікації за моделями “ <i>lawyer - client</i> ”, “ <i>legal professional – legal professional</i> ” та ін.	Практичне заняття, індивідуальне завдання	Презентація, діалог, перемовини, дебати, case study, імітація судових засідань (moot court)	10%
3.2.	Засобами іноземної мови коректно, логічно й аргументовано формулювати і висловлювати свою позицію; ефективно доносити власну точку зору, відстоювати свою позицію шляхом надання аргументованої відповіді	Практичне заняття, індивідуальне завдання	Презентація, діалог, дебати, перемовини, доповідь	10%
3.3	Представляти результати власних досліджень на задану тему засобами іноземної мови	Практичне заняття, індивідуальне завдання	Презентація, доповідь	10%
3.4	Захищати власний проєкт (презентацію): ставити запитання аудиторії; коректно, аргументовано та влучно надавати відповіді на запитання аудиторії; вміти сприймати зауваження та враховувати їх у майбутніх проєктах; вміти “поважати” доповідача та аудиторію	Практичне заняття, індивідуальне завдання	Презентація	10%



**6. Співвідношення результатів навчання дисципліни з програмними результатами навчання:**

Результати навчання дисципліни (код) / Програмні результати навчання (назва)	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2.	3.3	3.4
<b>ПРН 7</b> Узгоджувати план власного дослідження та самостійно формувати матеріали за визначеними джерелами							+			+	
<b>ПРН 9</b> Самостійно визначати та формулювати ті питання, з яких потрібна допомога і діяти відповідно до рекомендацій					+			+			
<b>ПРН 16</b> Працювати в групі як учасник, формуючи власний внесок у виконання завдань групи					+						+
<b>ПРН 22</b> Надавати консультації щодо можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів у різних правових ситуаціях				+		+		+			

**7. Схема формування оцінки.**

**7.1 Форми оцінювання студентів**

– **семестрові форми оцінювання (з розрахунку 20 балів за тему):**

- Експрес опитування – від 1 до 2 балів
- Переклад – від 1 до 2 балів
- Доповідь – від 1 до 3 балів
- Написання листів – від 1 до 5 балів
- Діалог – від 1 до 2 балів
- Дебати – від 1 до 2 балів
- Перемовини – від 1 до 2 балів
- Case study – від 1 до 4 балів
- Moot court – від 1 до 4 балів
- Контрольна робота – від 2 до 10 балів
- Презентація – від 1 до 5 балів

Форми оцінювання студентів відрізняються в кожній конкретній темі залежно від змісту теми, її завдань та цілей.

Максимальний бал, який може бути отриманий студентом за семестр – 20 балів. Кінцевий результат у 20 балів розраховуються наприкінці семестру за формулою:

$U = \frac{\sum B_i}{n}$ , де  $B_i$  – бали за тему;  $n$  – кількість тем.

Так за кожну тему студент може набрати максимум 20 балів. Бали за всі теми підсумовуються та діляться на кількість тем за семестр. Наприклад, за перший семестр студент максимально може набрати 60 балів за 3 теми. Ці бали діляться на 3, в результаті виходить 20 балів за семестр (з 20 можливих).

Максимальний бал, який може бути отриманий студентом за курс – 40 балів.

– підсумкове оцінювання:

	<b>ЗМ1 1</b>	<b>ЗМ 2</b>	<b>Екзамен</b>	<b>Підсумкова оцінка</b>
<b>Мінімум</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>36</b>	<b>60</b>
<b>Максимум</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Максимальна підсумкова оцінка за дисципліну становить 100 балів. Студент може отримати на екзамені максимально 50 балів до яких додаються бали, отримані студентом під час захисту проєкту (презентації) – максимально 10 балів. Для отримання загальної позитивної оцінки з дисципліни, оцінка за екзамен не може бути меншою за 36 балів. У випадку, коли студент на екзамені набрав менше 36 балів, останні не додаються до семестрової оцінки (незалежно від кількості балів, отриманих під час семестру), в екзаменаційній відомості в колонці “бали за екзамен” ставиться “0”, а в колонку “результуюча оцінка” переноситься лише кількість балів, отриманих під час семестру.

По завершенні курсу студенти готують індивідуальні проєкти (презентації). Викладач не менше як за два тижні узгоджує зі студентами тип проєкту, термін його виконання та вимоги до оцінювання. За індивідуальний проєкт студент може отримати до 10 балів, які додаються до суми балів, отриманих студентом під час екзамену. Студенти мають бути ознайомлені з темою, за якою підготовлено проєкт, та активно беруть участь в її обговоренні на відповідному семінарському занятті. Викладач встановлює графік, відповідно до якого визначено час, коли кожен з студентів зможе представити проєкт за темою свого індивідуального завдання. Студент захищає свою презентацію у заздалегідь встановлений час та відправляє електронну версію презентації на електронну скриньку свого викладача не менш як за день до дати захисту проєкту. Бали за проєкт і остаточна сума балів за семестр оголошуються студентам на підсумковому занятті.

#### **7.2 Організація оцінювання:**

Види поточного контролю обираються викладачем, який веде практичні заняття, відповідно до даної програми. Викладач, який проводить семінарські заняття, виставляє у визначений термін кількість набраних з поточного контролю балів і заносить їх у відповідні документи обліку успішності студентів. У випадку відсутності студента на семінарському занятті з поважних причин, він може відпрацювати пропущене заняття в позааудиторний час впродовж 7-ми днів після пропущеного заняття в час консультацій викладача. Відпрацювання здійснюється шляхом усного опитування чи виконанням іншого типу завдання, встановленого викладачем. За невідпрацьовані заняття бали не нараховуються. Наприкінці семестру пропущені заняття не відпрацьовуються. За невідпрацьовані заняття бали не нараховуються.

Викладач має право не допустити до підсумкового оцінювання студента, якщо під час семестру він не досяг мінімального порогового рівня оцінки. Про недопуск студента до підсумкового оцінювання викладач має подати в деканат юридичного факультету доповідну записку не пізніше, ніж за 5 робочих днів до проведення підсумкового оцінювання.

Дисципліна викладається у двох семестрах. Заняття пропущені та невідпрацьовані студентом у першому семестрі не допускаються до відпрацювання у другому семестрі. Для студентів,

які упродовж навчання не досягли мінімального порогового рівня оцінки (60% від максимально можливої кількості балів), на підсумковому занятті проводиться заключна форма роботи, яка надає можливість досягти мінімального порогового рівня у максимум 24 бали.

### 7.3 Шкала відповідності оцінок

<b>Відмінно / Excellent</b>	90-100
<b>Добре / Good</b>	75-89
<b>Задовільно / Satisfactory</b>	60-74
<b>Незадовільно / Fail</b>	0-59
<b>Зараховано / Passed</b>	60-100
<b>Не зараховано / Fail</b>	0-59

### 8. Структура навчальної дисципліни. Тематичний план лекцій і практичних занять

№ п/п	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин	
		Практичні	Самостійна робота
<b>ЗМ 1 INTRODUCTION TO LAW</b>			
<b>Тема 1. Career in Law</b>			
1	Introduction to the course. Greetings, Introductions and Small Talk	2	4
2	The Concept of Law. Functions and Kinds of Law. Types of Legal Systems	2	10
3	A Career in Law in Common Law Countries	2	4
4	Course descriptions. Text analysis	2	4
5	Graduate recruitment programme. Writing an application letter	2	4
6	Legal Education in Ukraine	2	4
7	Career Opportunities for Lawyers in Common Law Countries and Ukraine	2	4
8	Presentation on the topic "Career in Law"	2	6
9	Тематична контрольна робота №1	2	5
10	Підсумкове заняття з теми	2	
<b>Тема 2. Contract Law</b>			
11	Contract law overview. Remedies for breach of contract	2	4
12	Types of contracts. Contract clause. Modal verbs	2	5
13	Conditions and warranties. Email of advice	2	5
14	Contracts: Performance, Termination and Remedies	2	5
15	Contracts: Structure and Interpretation	2	5
16	Translation of contracts	2	5
17	Drafting contracts	2	5
18	Contract Law in Ukraine	2	5
19	Presentation on the topic "Contract Law"	2	6
20	Тематична контрольна робота №2	2	5
21	Підсумкове заняття з теми	2	

№ п/п	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин	
		Практичні	Самостійна робота
<b>Тема 3. Tort Law</b>			
22	Tort law overview	2	4
23	Landmark Cases. Case note “Palsgraf v. The Long Island Railroad Company”. Reporting procedural history. Case discussion	2	4
24	Frivolous law suits	2	5
25	Case analysis “Liebeck v. McDonald’s Restaurants”	2	5
26	The Kent Law Clinic. Student lawyer – client interview. Asking for information: open questions, negative questions, closed questions	2	5
27	Letter threatening legal action. Reply to a demand letter defending or denying the allegations made	2	5
28	Initial lawyer – client interview. WASP Approach	2	5
29	Civil Law. Concepts of a Tort and a Civil Case in Ukraine	2	5
30	Presentation on Tort Law	2	6
31	Тематична контрольна робота №3	2	5
32	Підсумкове заняття з теми	2	
33	Підсумкове заняття ЗМ 1	2	
	<b>ВСЬОГО ЗА ЗМІСТОВИМ МОДУЛЕМ 1</b>	<b>66</b>	<b>144</b>

## II семестр

№	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин	
		Практичні	Самостійна робота
<b>ЗМ 2 AREAS OF LAW</b>			
<b>Тема 4. Criminal Law</b>			
34	Criminal law overview. Categories of criminal offences. Crimes and criminals	2	1
35	Criminal law v. Tort law. Passive Constructions	2	1
36	Company law overview. Course in company law	2	1
37	Criminal justice and criminal proceedings. Court advocacy. Sentencing	2	1
38	Punishment and penalties: their types and effectiveness	2	1
39	White-collar crime in the 21st century	2	1
40	Identity theft, their common types. Giving advice and expressing obligation	2	1
41	Podcast. Short presentation. Advising a client, letter of advice	2	1
42	Criminal Law in Ukraine	2	1
43	Presentation on Criminal Law	2	2
44	Тематична контрольна робота №4	2	1
45	Підсумкове заняття з теми	2	

№	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин	
		Практичні	Самостійна робота
<b>Тема 5. Company Law</b>			
46	Lecture on Company Law: advantages and disadvantages of companies compared to sole proprietorships and partnerships	2	1
47	Breach of Companies Act 2006. Director's meeting	2	1
48	Registration of new companies. Constitutional Documents. Director's Duties	2	1
49	Types of Business Entity in the UK and the USA	2	1
50	Reading a Statute. Role-play: Lawyer-client interview	2	1
51	Types of Business Entity in Ukraine	2	1
52	Presentation on Company Law	2	2
53	Тематична контрольна робота №5	2	1
54	Підсумкове заняття з теми	2	
<b>Тема 6. Commercial law</b>			
55	Commercial law overview	2	1
56	Profile of a Commercial Lawyer. The Duties of a Commercial Lawyer	2	1
57	Internships. Commercial Law Internship. Letter of Application for an Internship	2	1
58	Law in Practice. Role of Commercial Agents	2	1
59	Commercial Agency Contract	2	1
60	Meeting with corporate counsel	2	1
61	Commercial Law in Ukraine	2	1
62	Presentation on Commercial Law	2	2
63	Тематична контрольна робота №6	2	1
64	Підсумкове заняття з теми	2	
<b>Тема 7. Intellectual Property Law</b>			
65	Intellectual Property Law Overview	2	1
66	Copyright. Fair Use Doctrine	2	1
67	The Concept of Patent Law. Patentability	2	1
68	Trade Secret law. Specifics of Trade Secrets	2	1
69	The Concept of Trademark Law. Trademarks and Trade Services	2	1
70	Common Reasons for Refusal of Trademark Registration. Naming Dispute	2	1
71	IP Law in Ukraine	2	1
72	Presentation on Intellectual Property Law	2	2
73	Тематична контрольна робота №7	2	1
74	Підсумкове заняття з теми	2	
<b>Тема 8. Real Property law</b>			
75	Property Law: Overview	2	1
76	Real Property and Personal Property	2	1
77	Types of Property Ownership	2	1
78	The Concept of Real Property Law. Instruments and People in Real Property Law	2	1

№	НАЗВА ТЕМИ	Кількість годин	
		Практичні	Самостійна робота
79	Tenancy Agreement. Telephone Enquiry. Using English on the Phone	2	1
80	Real Property Law in Ukraine	2	1
81	Presentation on Real Property Law	2	2
82	Тематична контрольна робота №8	2	1
83	Підсумкове заняття з теми	2	1
<b>Тема 9. Litigation and Arbitration</b>			
84	Litigation and Arbitration Overview	2	1
85	Parties and Phrases in Litigation and Arbitration. Letter of Invitation	2	1
86	Avoiding Litigation. ADR Methods	2	1
87	Case Study: Constructive Dismissal	2	1
88	Letter Before Action. Formality in Legal Correspondence	2	1
89	Litigation and ADR in Ukraine	2	1
90	Presentation on Litigation and Arbitration	2	1
91	Тематична контрольна робота №9	2	1
92	Підсумкове заняття з теми	2	
<b>Тема 10. International Law</b>			
93	International law overview. Types of IL. Legal Instruments	2	1
94	Sources of IL. Intergovernmental Organizations	2	1
95	CPD Seminar on Labour Law. Multiple Jurisdictions	2	1
96	Case Study: Microsoft v. AT&T	2	1
97	International Law and Ukraine	2	1
98	Presentation on International Law	2	1
99	Тематична контрольна робота №10	2	1
100	Підсумкове заняття з теми	2	
101	Підсумкова контрольна робота	2	2
102	Представлення індивідуальних проєктів	2	
103	Представлення індивідуальних проєктів	2	
104	Підсумкове заняття ЗМ 2	2	
	<b>ВСЬОГО ЗА ЗМІСТОВИМ МОДУЛЕМ 1:</b>	<b>142</b>	<b>68</b>
	<b>Всього годин 420, з них:</b>	<b>208</b>	<b>212</b>

#### 9. Рекомендовані джерела:

##### Основна:

1. Клавдіч, В. О., Саєнко, Л. М., Заярна, І. С., Кузьмінська, Л. С., Самочорнова, О. А., Кравець, К. Ю., Ступенко, М. Ю. (2017). *Introduction to International Legal English*. Навчально-методичний комплекс. КНУ імені Тараса Шевченка.
2. Brieger, N. (2003). *Test Your Professional English. Law*. Pearson Education Limited.
3. Brown, G. D. (2007). *Professional English in Use. Law*. Cambridge University Press.
4. Callanan, H., Adwards, L. (2010). *Absolute Legal English*. Cambridge ESOL ILEC.
5. Haig, R. (2012). *Legal English*. Routledge-Cavendish.

6. Krois-Lindner, A. (2009). *Introduction to International Legal English*. Cambridge University Press.

7. Wyatt, R. (2006). *Check Your English Vocabulary for Law*. A & C Black.

**Додаткова:**

1. Azar, B. S. (2000). *English Grammar*. Longman.

2. Aliso, R. (2001). *English for Law*. Longman.

3. Brown, G. W. (2005). *Understanding Business and Personal Law*. Glencoe/Mcgraw-Hill.

4. Butt, P. (2006). *Modern Legal Drafting: A Guide to Using Clearer Language*. Cambridge University Press.

5. Coughlin, Ch., & Malmund, J. (2008). *A Lawyer Writes: A Practice Guide to Legal Analysis*. Carolina Academic Press.

6. Faulk, M. (1996). *Elements of Legal Writing: A Guide to the Principles of Writing Clear, Concise*. Longman.

7. Garner, B. A. (2009). *Black's Law Dictionary*. West.

8. Garner, B. A. (2001). *Garner's Dictionary of Legal Usage*. Oxford: Oxford University Press.

9. Garner, B. A. (2001). *Legal writing in Plain English: A Text With Exercises*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

10. Garner, B. A. (2006). *The Red book: a manual on Legal style*. West.

11. Gifis, S. H. (2008). *Dictionary of Legal Terms*. Barron's Educational Series.

12. Guberman, R. (2011). *Point Made: How to Write Like the Nation's Top Advocates*. Oxford: Oxford University Press.

13. Dooley, J., Evans, V. (2000). *Grammar way 3, 4*. Express Publishing.

14. Lee, D. S., Hall, Ch., Barone, S. M. (2007). *American Legal English: Using Language in Legal Contexts*. University of Michigan Press.

15. Martin, E. A. (2009). *Oxford Dictionary of Law*. Oxford University Press.

16. McKay, W. R. (2011). *Legal English: How to Understand and Master the Language of Law*. Pearson Longman.

17. Neumann, R. K. (2011). *Legal Writing*. Aspen Publishers.

18. Murphy, R. (2012). *English Grammar in Use*. Cambridge University Press.

19. Russel, J. (2007). *Dictionary of Law*. A&C Black.

20. Shapo, H. S. (2008). *Writing and Analysis in the Law*. Foundation Press.

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236970>

## LE PROGRAMME DU COURS D'ÉDUCATION POSITIVE

**Smirnova M., Kutasevych H.**

m.smirnova@chnu.edu.ua; g.kutasevych@chnu.edu.ua

ORCID ID: 0000-0001-9756-3149; ORCID ID: 0000-0003-2122-3193

*Université nationale Yuriy Fedkovych de Chernivtsi*

Дата надходження 01.04.2021. Рекомендовано до друку 15.06.2021.

**Анотація.** Програма навчальної дисципліни “Методика формування виховної діяльності з іноземної мови у ЗЗСО” розроблено для здобувачів освіти Освітньо-професійної програми “Французька мова та література та друга іноземна мова” спеціальності 014 Середня освіта першого (бакалаврського) рівня навчання. Мета навчальної дисципліни – сформувати у студентів необхідні компетентності для залучення в освітній процес прийомів позитивного виховання та комунікації для втілення в життя положень Концепції Нової Української Школи про наскрізний процес виховання, що базується на цінностях. Спираючись на відкриття в галузі нейронаук про вплив емпатії на формування головного мозку, опановуючи методи Гуманної Педагогіки, студенти вивчають найсучасніші техніки виховної роботи з іноземної мови для створення позитивної атмосфери у класі, профілактики булінгу та порушень поведінки, вивчають компенсаторні техніки навчання дітей із когнітивними дисфункціями, соціальною та побутовою дезадаптацією.

**Ключові слова:** Нова Українська Школа, Гуманна Педагогіка, позитивне виховання, нейронауки, емпатія.

**Смирнова М. Р., Кутасевич Г. Я. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича**  
**Программа учебной дисциплины “Методика формирования воспитательной деятельности по иностранному языку в ЗОСО”**

**Аннотация.** Программа учебной дисциплины “Методика формирования воспитательной деятельности по иностранному языку в ЗОСО” разработан для студентов Образовательно-профессиональной программы “Французский язык и литература и второй иностранный язык” специальности 014 Среднее образование первого (бакалаврского) уровня обучения. Цель учебной дисциплины – сформировать у студентов необходимые компетентности для привлечения в образовательный процесс приемов позитивного воспитания и коммуникации для воплощения в жизнь положений Концепции Новой Украинской Школы о сквозном процессе воспитания, основанном на ценностях. Опираясь на открытия в области нейронаук о влиянии эмпатии на формирование головного мозга, овладевая методами Гуманной Педагогика, студенты изучают современные техники воспитательной работы по иностранному языку для создания позитивной атмосферы в классе, профилактики буллинга, нарушений поведения, изучают компенсаторные техники обучения детей с когнитивными дисфункциями, социальной и бытовой дезадаптацией.

**Ключевые слова:** Новая Украинская Школа, Гуманная Педагогика, позитивное воспитание, нейронауки, эмпатия.

**Smirnova M. R., Kutasevych H. Y. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University**

**The program of the academic discipline “Methodology for the formation of educational activities of foreign language in the General Secondary Education Institutions (GSEI)”**

**Annotation.** The program of the academic discipline “Methodology for the formation of educational activities of foreign language in the General Secondary Education Institutions (GSEI)” was developed for students of the educational and professional program “French language and literature and a second foreign language” of specialty 014 Secondary education of the first (bachelor's) level of education. The purpose of the discipline is to form students' necessary competencies to attract positive upbringing and communication techniques to the educational process in order to implement the provisions of the New Ukrainian School Concept on the end-to-end upbringing process based on values. Based on the discoveries in the field of neuroscience about the influence of empathy on the formation of the brain, mastering the methods of Humane Pedagogy, students study modern



techniques of educational work in a foreign language to create a positive atmosphere in the classroom, prevent bullying, behavior disorders, study compensatory techniques for teaching children with cognitive dysfunctions, social and household maladjustment.

**Key words:** New Ukrainian School, Humane Pedagogy, positive education, neuroscience, empathy.

Le programme du cours d'Éducation positive ("Méthodologie de l'organisation du travail d'éducation à l'école secondaire") **Методика формування виховної діяльності з іноземної мови у ЗНЗ** est conçu à l'Université nationale de Tchernihivtsi, faculté des langues étrangères, département de philologie romane et de traduction/interprétariat. Le cours fait partie des cours obligatoires du premier cycle d'enseignement des bachelors au programme de formation en "Langue et littérature françaises et deuxième langue" à l'UE (Unité d'enseignement) "Enseignement secondaire" du profil pédagogique.

**1. Description du cours.** Le cours est consacré aux formes, types et techniques d'éducation positive qui pourraient être efficaces à la leçon de langue étrangère à la Nouvelle École Ukrainienne. Tenant compte des dernières découvertes des NSA (neurosciences affectives et sociales) et du Manifeste de la Pédagogie Humaniste, le cours permet aux apprenants de se familiariser avec les techniques d'éducation et de communication positives. Le cours contribue largement à la formation chez les futurs enseignants d'école secondaire des compétences permettant de combiner l'apprentissage au développement de la personnalité des élèves.

**2. Prérequis.** Les notions exposées et les techniques proposées auront des liens avec les différentes branches de la pédagogie, de la psychologie et de la didactique des langues étrangères. La langue d'enseignement est le français, d'où vient la nécessité des connaissances en disciplines linguistiques, telles que la grammaire et la lexicologie, sans oublier l'histoire, la géographie, la culture et la littérature des pays francophones.

**3. Objectif du cours.** Le cours a pour but de donner aux apprenants les savoir-faire indispensables à la réussite de leur cursus universitaire et de leur vie professionnelle, voire personnelle. Le cours vise à dispenser aux futurs enseignants une formation théorique et méthodologique d'organisation des activités pédagogiques en langue étrangère à l'école secondaire; se familiariser avec les formes et méthodes éducatives, aider les étudiants à trouver la technique la plus rationnelle de leur application.

**4. Tâches visées.** À l'issue du cours, l'étudiant aura acquis les **compétences** de concevoir, planifier, organiser, contrôler le processus éducatif en classe de FLE et l'adapter aux besoins spécifiques des élèves en difficulté aux apprentissages et aux troubles de comportement.

**5. Résultats d'apprentissage**

Résultats d'apprentissage (1. connaissance; 2. savoir-faire; 3. communication; 4. autonomie et responsabilité)		Formes (méthodes / techniques) d'enseignement	Méthodes d'évaluation	Apport en pour cent à la note finale
1	<i>Connaissance</i> 1.1 la connaissance des principes de base de l'éducation positive	CM TD TP TRI	QCM Interrogation Projet	10 %
	1.2 la connaissance des techniques et des méthodes éducatives, en fonction de l'âge des élèves et des principaux facteurs psychologiques de l'apprentissage	CM TD TP TRI	QCM Interrogation Projet	10 %

<b>Résultats d'apprentissage</b> (1. connaissance; 2. savoir-faire; 3. communication; 4. autonomie et responsabilité)		Formes (méthodes / techniques) d'enseignement	Méthodes d'évaluation	Apport en pour cent à la note finale
2	<i>Savoir-faire</i> 2.1 gérer le processus éducatif en fonction des besoins spécifiques des élèves;	CM TD TP TRI	QCM Interrogation Projet	10 %
	2.2; dépister et identifier les troubles de comportement et d'apprentissage	CM TD TP TRI	QCM Interrogation Projet	10 %
	2.3 analyser ses échecs et des erreurs afin d'améliorer ses pratiques éducatives	TD TP	Interrogation Projet	10 %
	2.4 appliquer des techniques adéquates d'éducation et de communication contribuant à l'ambiance favorable à la meilleure formation d'une personne humaine en classe de FLE	CM TD TP TRI	QCM Interrogation Projet	10 %
3	<i>Communication</i> 3.1 mettre en œuvre les techniques de communication positive	CM TD TP TRI	QCM Interrogation Projet	10 %
	3.2 pratiquer l'écoute active	CM TD TP	QCM Interrogation Projet	10 %
	3.3 prendre parole, exposer et argumenter ses idées	TD TP TRI	Interrogation Projet	10 %
4	<i>Autonomie et responsabilité</i> 4. avoir attitude critique aux sources d'information en élaborant sa séquence éducative	TD TP TRI	Interrogation Projet	10 %

#### 6. Corrélation des résultats d'apprentissage avec les résultats du programme enseignement

<b>Résultats d'apprentissage de la matière (code) Résultats du programme d'enseignement (désignation)</b>	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4
RPE 3. Capacité à communiquer couramment et spontanément en français pour exprimer ses idées dans des situations de communication quotidienne, académique et professionnelle							+	+	+	

<b>Résultats d'apprentissage de la matière (code) Résultats du programme d'enseignement (désignation)</b>	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4
RPE 5. Capacité à s'exprimer par écrit en mettant en œuvre une maîtrise des techniques de structuration de texte, de la cohérence et de la cohésion au niveau supersyntaxique							+		+	
RPE 7. Capacité à mener des activités d'auto-éducation, à élargir les connaissances en langues étrangères et à les appliquer dans des activités professionnelles										+
RPE 8. Capacité à utiliser des sources lexicographiques et des ressources Internet afin d'améliorer ses activités d'apprentissage										+
RPE 9. Capacité à appliquer les connaissances linguistiques, communicatives et didactiques pour exécuter ses fonctions professionnelles au cours du stage pédagogique										+
RPE 13. Capacité à choisir et à mettre en œuvre des approches, des méthodes et des techniques adéquates de formation de la compétence communicative en langue étrangère ; choisir et appliquer des formes, des types et des méthodes appropriés de contrôle du niveau de formation des compétences linguistiques, vocales et socioculturelles; analyser et résumer l'expérience des enseignants qui ont obtenu un succès significatif dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères; identifier et analyser les objectifs, le contenu, les principes, les méthodes et les techniques d'enseignement du FLE; analyser, sélectionner et utiliser efficacement les complexes pédagogiques et méthodologiques du FLE; analyser, sélectionner et utiliser efficacement des exercices de différents types et types; pour former les compétences linguistiques, vocales et socioculturelles des élèves; évaluer le niveau de formation de toutes les composantes de la compétence communicative en langue étrangère;	+	+	+							
RPE 15. Capacité à identifier les domaines prioritaires et les objets du diagnostic pédagogique; sélectionner les outils de diagnostic efficaces; élaborer un programme de diagnostic pédagogique individuel et collectif; analyser les résultats de diagnostic; utiliser les résultats du diagnostic dans des projets d'activité pédagogique		+		+						

Résultats d'apprentissage de la matière (code) Résultats du programme d'enseignement (désignation)	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4
RPE 16. Capacité à prendre en compte l'âge et les caractéristiques personnelles des élèves dans son activité pédagogique; planifier les principales étapes du processus éducatifs pour déterminer les priorités des apprentissages et de l'éducation, répartir les responsabilités fonctionnelles des participants du processus d'apprentissage et d'éducation; coordonner les activités des élèves; mettre en œuvre les méthodes d'enseignement convenables en classe de FLE; sélectionner des méthodes adéquates de communication, prévenir et maîtriser les conflits, analyser les aspects didactiques de la leçon; analyser ses propres actions et, finalement, ses activités (corrélation entre les objectifs et les formes, méthodes, techniques sélectionnés; des échecs, erreurs et difficultés)					+					
RPE 17. Capacité à contrôler ses propres pensées, actions, émotions en toute situation; gérer son humeur; posséder des techniques permettant de gérer le stress et prévenir son burnout; apaiser le stress des apprenants							+			
RPE 18. Capacité à créer des projets médiatiques en utilisant des systèmes d'information dans le processus éducatif; protéger les ressources d'information et les bases de données; appliquer des logiciels multimédias modernes dans les activités pédagogiques										+

## 7. Système d'évaluation

### 7. 1 Formes d'évaluation:

– *évaluation formative*: QCM (10 à 20 points), interrogation (3 à 5 points), exposé (3 à 5 points), projet (3 à 10 points), jeu de rôle (3 à 10 points);

– *évaluation sommative*: épreuve écrite (QCM, 20 points), épreuve orale (projet éducatif, 20 points).

La note finale du cours est fondée sur les résultats d'apprentissage et le développement de la compétence. La notification s'effectue en deux étapes : notification formative (60 points maximum) et notification sommative (40 points) ce qui fait au total 100 points du système ECTS. La note minimale qui permet l'accès à l'épreuve est de 30 points sur 60 du travail semestriel.

### Répartition des points

Évaluation formative				Évaluation sommative	Total
Module №1		Module № 2		Épreuve	
QCM	Interrogations, projets	QCM	Interrogations, projets	40	100
15	15	15	15		

Six notes sont données pour les QCM (30% de la note globale). Les QCM sont réalisés via la plate-forme moodle. Pour chaque QCM, la correction est donnée via le moodle immédiatement après la finalisation de celui-ci ce qui permet l'auto-évaluation et l'acquisition des notions vues en cours.

Critères d'évaluation du projet éducatif (20 points):

1. Contenu – 5 points.
2. Structure (introduction, exposé, références) – 5 points.
3. Présentation orale – 10 points.

#### Barème d'évaluation nationale en corrélation avec le système d'évaluation ECTS

Système d'évaluation national	Système d'évaluation ECTS	
	Оцінка (бали)	Précision de notification
<b>Excellent</b>	A (90-100)	excellent
<b>Bien</b>	B (80-89)	très bien
	C (70-79)	bien
<b>Satisfaisant</b>	D (60-69)	satisfaisant
	E (50-59)	suffisant
<b>Non satisfaisant</b>	FX (35-49)	(non satisfaisant) avec le rattrapage
	F (1-34)	(non satisfaisant) le cours est à répéter

#### 8. Structure du cours.

##### 8.1 Thématique des CM (cours magistraux) et des TD (travaux dirigés)

№	Thématique	Heures	
		TD (travaux dirigés)	TP (travail personnel)
1	<b>Place de l'éducation dans le système d'enseignement</b> <i>L'éducation comme principe directeur de la didactique</i> <i>Que peut l'éducation (Ph. Meirieu)</i> <i>Objet d'étude et objectifs du cours</i> <i>Contenu du cours</i> <i>Modalités de notation</i>	2	7
2	<b>Réforme de l'éducation : Nouvelle école ukrainienne</b> <i>La nécessité de la réforme de l'éducation : crise culturelle, intellectuelle, économique, psychologique, sociale</i> <i>Nouvelle école ukrainienne : objectif de la réforme de l'éducation en Ukraine</i> <i>Les neuf composantes de la NEU</i> <i>L'enseignement intégré</i>	2	7
3	<b>La pédagogie humaniste comme le moyen de la formation de la personnalité</b> <i>Les concepts clés du Manifeste de Pédagogie Humaniste (concepts de Vie et d'Enfant; concepts d'École, de Maître et d'Élève; les trois passions fondamentales; les principes de l'École de la Vie)</i> <i>La pédagogie humaniste : contexte socio-historique (les origines de l'Humanisme et la modernité)</i> <i>Les principaux pédagogues humaniste du XX s. (Carl Rogers, Thomas Gordon, Abraham Maslow)</i>	2	7

N°	Thématique	Heures	
		TD (travaux dirigés)	TP (travail personnel)
4	<b>Les techniques d'éducation positive</b> <i>Pourquoi faire : que nous disent les neurosciences</i> <i>Comment faire : notion de technique éducative</i> <i>Les techniques d'éducation non violente : éducation émotionnelle, écoute active, un cadre bienveillant</i>	2	7
5	<b>Les troubles du comportement de l'enfant</b> <i>Les trois grandes catégories de troubles du comportement chez l'enfant</i> <i>L'école : le lieu de cristallisation de difficultés de socialisation de l'enfant</i> <i>Les réponses pédagogiques adaptées</i>	2	7
6	<b>Les troubles des apprentissages</b> <i>La typologie de troubles des apprentissages</i> <i>Les causes des troubles des apprentissages</i> <i>Les méthodes de rééducation et de compensation</i>	2	7
7	<b>Le climat de classe positif</b> <i>Les relations enseignant-apprenant dans la création de l'ambiance positive en classe (stratégies pour gagner la confiance des apprenants; renforcement positif spontané; proximité; communication efficace)</i> <i>Les relations apprenant-apprenant (dépister et prévenir l'intimidation)</i> <i>La cohésion du groupe (autodétermination; motivation; auto-efficacité; flow)</i>	2	7
8	Projet éducatif	1	7
9	QCM	1	4
10	Consultation	2	

Au total, le cours propose 15 heures de CM (cours magistraux), 15 heures de TD (travaux dirigés) et 60 heures de TP (travail personnel) des étudiants, ce qui fait au total 3 ECTS. Le travail personnel porte sur l'étude approfondie de la théorie présentée aux CM, ainsi que des documents supplémentaires; QCM en ligne; élaboration du plan détaillé d'une technique éducative, correctionnelle ou compensatoire qui pourrait être mise en œuvre en classe de FLE.

## 8.2 Thématique des exposés proposés en travail de recherche individuel

Les étudiants sont encore invités à préparer un exposé en tant que travail de recherche individuel dans la thématique qui suit là-dessous:

### Module 1

- Philippe Meirieu "Que peut l'éducation"
- Principes de l'éducation dans le système Montessori
- Noam Chomsky "L'éducation: à qui et pour quoi faire?"
- Principes de l'apprentissage intégré: approche thématique et active
- Origines de l'humanisme, contexte socio-historique de la pédagogie humaniste
- Pédagogie de Carl Rogers (empathie, acceptation, congruence)
- Pédagogie de Thomas Gordon (écoute active)

- Пédagogie d'Abraham Maslow (Pyramide des valeurs)
- Manifeste de Pédagogie Humaniste

#### **Module 2**

- Problème de comportement et trouble du comportement
- Types de troubles du comportement (cognitifs, émotionnels)
- Comportement agressif avec provocation
- Typologie des troubles d'apprentissage
- Dyslexie et dysorthographe
- Dyspraxie et dysgraphie
- Dyscalculie
- Dysphasie
- Trouble de déficit de l'attention et d'hyperactivité
- Classe coopérative: de l'interdit au vivre ensemble
- Intimidation: dépistage et prévention
- Principales directions de travail éducatif
- Méthodes d'organisation du travail éducatif
- Suivi de la qualité du travail éducatif

### **8.3 Thématique des projets proposés en travail de recherche individuel**

Il est également proposé aux étudiants de réaliser un projet méthodologique dans la thématique mentionnée là-dessous:

#### **Module 1**

- Mon projet de réforme de l'éducation
- Pédagogie de Carl Rogers (empathie, acceptation, congruence)
- Pédagogie de Thomas Gordon (écoute active)
- Pédagogie d'Abraham Maslow (Pyramide des valeurs)

#### **Module 2**

- Correction des troubles du comportement
- Techniques et méthodes de compensation des troubles d'apprentissage
- Approche CO OP (rééducation des enfants atteints de dyspraxie)
- Méthode PECS (socialisation des enfants autistes)
- La Planète des Alphas (correction de la dyslexie, de la dyspraxie et de la dysphasie)
- La méthode de lecture Fransya (correction de la dyslexie)
- La méthode Ouros (accès à l'apprentissage via le développement de la psychomotricité)
- La méthode ABC Boum ! (correction de la dyslexie et de la dysgraphie)
- La méthode Davis (correction de la dyslexie sévère)
- La méthode phonético-gestuelle Borel Maissonny (correction de la dyslexie et de la dysorthographe)
- La méthode Makaton (correction des troubles de communication)
- La réorganisation neuro fonctionnelle selon Padovan
- Construire un climat de classe positif
- Harcèlement: dépistage et prévention
- Techniques de communication positive

## **9. Ressources recommandées**

### **9.1 Principales**

1. Андрощук, І. В., & Андрощук, І. П. (2014). *Методика виховної роботи*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
2. Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка* (2-ге вид., перероб., доп.). Київ: Академвидав.
3. Зайченко, І. В. (2016). *Педагогіка* (3-тє вид., перероб. та доп.). Київ: Ліра-К.

4. Друзь, З. В. (2009). *Виховні технології в сучасній школі* (2-е вид.) Київ.
5. Кондрашова, Л. В., Лаврентьєва, О. О., & Зеленкова, Н. І. (2008). *Методика організації виховної роботи в сучасній школі*. Кривий Ріг: КДПУ.
6. Максимюк, С. П. (2005). *Педагогіка*. Київ: Кондор.
7. *Маніфест Гуманної Педагогіки / Международны́й Центр Гуманной Педагогик*. Взято з <http://ichp.org.ru/about-the-center/manifest-gr/>
8. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова Українська Школа : Концептуальні засади реформування середньої школи*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
9. Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2018). Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків: Ранок.
10. Пояси́к, О. І. & Лаппо, В. В. (2011). *Методика виховної роботи*. Івано-Франківськ: Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
11. Таранченко, О., & Колупаєва, А. (2019). *Інклюзивна практика: технології навчання*. Київ: Літера ЛТД.
12. Фібула, М. М. (2002). *Педагогіка*. Київ: Академія.
13. Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris: Les Arènes : Robert Laffont.
14. Meirieu, Ph. (2016). *Que peut l'éducation* Взято з [https://www.youtube.com/watch?v=75d7MEa\\_aGY](https://www.youtube.com/watch?v=75d7MEa_aGY)

## 9.2 Supplémentaires

1. Амонашвили, Ш. А. (2008). *Баллада о воспитании*. Винница: Континент-Прим.
2. Амонашвили, Ш. А. (2001). *Размышления о Гуманной Педагогике*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
3. Амонашвили, Ш. А. (1998). *Школа Жизни*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
4. Пономаренко, В., Воронцова, Т., Сакович, О., Долініна, О., & Датченко, Н. (2020). *Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи "НУШ"*. Київ: Алатон.
5. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение.
6. Верховна Рада України. (2017). *Закон України "Про освіту" № 2145-VIII від 05.09.2017 р. (Поточна редакція від 23.04.2021 р.)*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Міністерство Освіти і Науки України. *Наказ від 31.12.2004 № 998 "Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір"*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04#Text>
8. Кондрашова, Л. В. (1990). *Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися*. Москва: Прометей.
9. Морозов, Д. В. (2009). *Техника безопасности для родителей детей нового времени*. Москва: Рипол Классик.
10. *Інклюзивна освіта. Розвиток мовлення дітей з аутизмом*. (2018). Харків: Ранок.
11. Хомський, Н. (2012). *Образование: кому и зачем?* Взято из <https://www.youtube.com/watch?v=oj9VqXtg1cg>
12. *A la découverte du concept de l'Écoute Active*. Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=wSOx6gXL4mI>.
13. *Du paradigme de l'éducation*. Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=crc76IVjB0c>
14. Mallet-Lecharny S. *Méthode Gordon – L'écoute active*. Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=KqXxHj9J6BQ>
15. Roy, E. (2018). *Le Systeme d'Education, Une Bonne Fois Pour Toutes*. Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=d19ZnGCMWpC>
16. Yuga, S. (2019). *L'Éducation des Dieux sur Orion ou le respect fondamental de l'individu*. Взято з <https://www.youtube.com/watch?v=c0IGdRqerVM>



DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.34.2021.236971>

## ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ГРАМАТИКА ОСНОВНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ)”

Руснак Д. А., Матвєєва О. О.

dianarousnak@gmail.com; almatveeva@yahoo.fr

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Дата надходження 03.05.2021. Рекомендовано до друку 01.06.2021.

**Анотація.** Програма курсу обов'язкових дисциплін призначена для студентів II курсу (III – IV семестри) спеціальності 014 Середня освіта, предметна спеціальність 014.023 Середня освіта (Мова і література (французька)) першого (бакалаврського) рівня освітньої програми “Французька мова і література та друга іноземна мова”. Мета навчальної дисципліни – сформувати у студентів рецептивні та репродуктивні граматичні навички, зокрема, навчити їх уживати словосполучення, прості, складнопідрядні та складносурядні речення різних типів, які відповідають нормативним вимогам французької мови, а також навчити розуміти іншомовне мовлення на слух і під час читання. Програма передбачає вивчення чотирьох змістових модулів: узгодження часів дійсного способу; займенники; типи умовних речень; часи *Subjonctif*. Значна увага приділяється навчанню вживання та розуміння граматичних структур у різних комунікативних ситуаціях. У програмі наводиться список основних і додаткових джерел до тем, виучуваних у курсі граматики основної мови.

**Ключові слова:** граматика; французька мова; обов'язкова дисципліна; спеціальність 014 Середня освіта; бакалаврський освітній рівень.

**Руснак Д. А., Матвєєва Е. А. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича**  
**Программа учебной дисциплины “Грамматика основного языка (французского)”**

**Аннотация.** Программа курса обязательных дисциплин для студентов II курса (III – IV семестры) специальности 014 Среднее образование, предметная специальность 014.023 Среднее образование (Язык и литература (французский)) первого (бакалаврского) образовательного уровня образовательной программы “Французский язык и литература и второй иностранный язык”. Цель дисциплины – сформировать у студентов рецептивные и репродуктивные грамматические навыки, а именно: научить студентов употреблять простые, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения разных типов в соответствии с нормами французского языка, а также научить их воспринимать и понимать иностранную речь на слух и во время чтения. Программа предполагает изучение четырех модулей: согласование времен изъявительного наклонения, местоимения, типы условных предложений; сослагательное наклонение. Особое внимание уделяется обучению пониманию и использованию грамматических структур в разных коммуникативных ситуациях. В программе приведен список основных и дополнительных источников к темам, представленным в курсе.

**Ключевые слова:** грамматика; французский язык; обязательная дисциплина; специальность 014 Среднее образование; бакалаврский образовательный уровень.

**Rusnak D., Matvieieva O. Chernivtsi National University Yuri Fedkovich**  
**French Grammar Course Syllabus for Bachelor Students**

**Abstract.** The syllabus is designed for bachelor students majoring in 014 Secondary Education, 014.023 Secondary Education, Language and Literature (French). The obligatory course is aimed at developing students receptive and reproductive grammar skills, namely teach students to build simple and complex sentences of different types according to the French language, and also teach them to perceive and understand a foreign language by ear and while reading. The course consists of four modules: concordance of the times

of the indicative mood, pronouns, types of conditional phrases and Subjunctive mood. The course focuses on teaching the understanding and use of grammatical structures in different communication situations. The Syllabus offers a list of references on the course topics.

**Keywords:** grammar course; French; obligatory course; Secondary Education; bachelor students.

### **1. Анотація дисципліни.**

Курс *Граматики основної мови (Grammaire pratique du français)* належить до обов'язкових дисциплін циклу професійної підготовки за освітньою програмою “*Французька мова і література та друга іноземна мова*” (014 Середня освіта (мова і література (французька)) першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти. Курс передбачає ознайомлення студентів із особливостями структури французької мови та спрямований на формування у студентів теоретичних знань та навичок і вмінь коректної побудови (відповідно до норм вивчуваної мови) власного висловлювання французькою мовою. У *Модулі 1* (III семестр) вивчаються часи дійсного й умовного способу, а також розглядаються всі типи французького займенника. У *Модулі 2* (IV семестр) вивчаються часи *Subjonctif* та його вживання у різних підрядних реченнях.

**2. Мета навчальної дисципліни.** Основна мета курсу полягає у тому, щоб сформувати у студентів франкомовну граматичну компетентність, зокрема навчити студентів вживати словосполучення, прості, складнопідрядні та складносурядні речення різних типів, які відповідають нормативним вимогам французької мови, а також навчити розуміти іншомовне мовлення на слух та під час читання.

**3. Завдання курсу:** навчити виявляти вивчене граматичне явище в масиві письмового тексту чи усного мовлення, пояснити його лінгвістичну природу, сформулювати властиві йому генетичні та функціональні правила, продемонструвати навички практичного застосування в мовленні.

Здобувачі освіти повинні вміти:

- узагальнити знання з граматики французької мови, набуті на попередніх етапах навчання;
- довести рівень практичного володіння правилами до їх автоматичного застосування;
- продемонструвати знання щодо побудови складнопідрядних речень умови, мети, поступки тощо, в яких вживається “*Coditionnel*” і “*Subjonctif*”;
- засвоїти особливості функціонування французького синтаксису.

Унаслідок опанування дисципліни формуються такі компетентності:

**ЗК 1.** Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

**ЗК 2.** Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

**ФК 1.** Знання орфоепічних, граматичних, лексичних і стилістичних норм в усній і письмовій формах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо).

**4. Пререквізити.** Здобувач вищої освіти має вивчати *Основну іноземну мову (французьку)* разом із цією дисципліною, що підвищує ефективність засвоєння курсу з граматики основної мови.

### **5. Результати навчання:**

**ПРН 11.** Уміння розпізнавати граматичну структуру за формальними ознаками, співвідносити її зі значенням, диференціювати її від омонімічних форм, ідентифікувати відмінні форми, синонімічні за значенням.

**ПРН 12.** Уміння працювати із вітчизняною і зарубіжною літературою й іншими інформаційними ресурсами, присвяченими питанням практичної граматики сучасної французької мови; надавати правильну теоретичну інтерпретацію різноманітним граматичним явищам, а також ілюструвати кожне теоретичне положення конкретними мовними прикладами; використовувати набуті знання ініціомовної граматики при виконанні професійно-практичних завдань та в ситуаціях особистого спілкування.

Зокрема, унаслідок вивчення курсу граматики основної мови студент повинен:

**знати:**

- функціонування часів французької мови;
- узгодження часів Дійсного способу;
- часи Умовного способу й типи умовних речень;
- часи Subjonctif présent / Subjonctif passé ;
- форми та значення Imparfait du Subjonctif Plus-que-parfait du Subjonctif;
- вживання часів Subjonctif у підрядних реченнях різних типів;
- функції всіх типів займенників;
- загальні риси французького синтаксису.

**вміти:**

- чітко сформулювати відповідне граматичне правило;
- застосувати правило на практиці;
- виправити допущені помилки та пояснити їхню природу;
- розпізнавати граматичні явища та структури в усному та писемному мовленні;
- розуміти франкомовні висловлювання та висловлюватись граматично правильно в усному та писемному мовленні (згідно з нормами французької мови).

**6. Опис навчальної дисципліни**

**6.1. Загальна інформація**

Форма навчання	Рік підготовки	Семестр	Кількість		Кількість годин						Вид підсумкового контролю
			кредитів	годин	лекції	практичні	семінарські	лабораторні	самотійна робота	індивідуальні завдання	
Денна	2-й	3	2,5	75		30			45		залік
Денна	2-й	4	2,5	75		30			45		іспит

**6.2. Дидактична карта навчальної дисципліни**

**III семестр**

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин												
	денна форма							заочна форма					
	усього	зокрема					усього	зокрема					
		л	п	лаб	інд	ср		л	п	лаб	інд	Ср	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
<b>Теми практичних занять</b>	<b>Змістовий модуль 1. <i>Les temps de l'Indicatif. Les pronoms</i></b>												
Тема 1. <i>La concordance des temps de l'Indicatif</i>	8	–	3	–	–	5	–	–	–	–	–	–	
Тема 2. <i>Le discours rapporté</i>	8	–	3	–	–	5	–	–	–	–	–	–	
Тема 3. <i>L'emploi des doubles pronoms</i>	8	–	3	–	–	5	–	–	–	–	–	–	

Продовження

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Тема 4. <i>Les pronoms en / y</i>	7	–	3	–	–	4	–	–	–	–	–	–
Тема 5. <i>Tout comme adjectif, pronom, adverbe</i>	7	–	3	–	–	4	–	–	–	–	–	–
Разом за ЗМ1	38	–	15	–	–	23	–	–	–	–	–	–
<b>Теми практичних занять</b>	<b>Змістовий модуль 2. <i>Les pronoms. Les temps du Conditionnel</i></b>											
Тема 6. <i>Les pronoms relatifs simples et composés</i>	7	–	3	–	–	4	–	–	–	–	–	–
Тема 7. <i>La mise en relief</i>	7	–	3	–	–	4	–	–	–	–	–	–
Тема 8. <i>Les pronoms démonstratifs simples et complexes</i>	7	–	3	–	–	4	–	–	–	–	–	–
Тема 9. <i>Les temps du Conditionnel présent / passé</i>	8	–	3	–	–	5	–	–	–	–	–	–
Тема 10. <i>Les types des hypothèses en français</i>	8	–	3	–	–	5	–	–	–	–	–	–
Разом за ЗМ 2	37	–	15	–	–	22	–	–	–	–	–	–
Усього годин	75	–	30	–	–	45	–	–	–	–	–	–

## IV семестр

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього	зокрема					усього	зокрема				
		л	п	лаб	інд	ср		л	п	лаб	інд	ср
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>Теми практичних занять</b>	<b>Змістовий модуль 1. <i>Les temps du Subjonctif présent Subjonctif passé. L'emploi du Subjonctif dans la complétive et dans la relative</i></b>											
Тема 1. <i>Les temps du Subjonctif présent Subjonctif passé. L'emploi du Subjonctif dans la subordonnée complétive après les verbes impersonnels</i>	7	–	3	–	–	4	–	–	–	–	–	–
Тема 2. <i>L'emploi du Subjonctif dans la subordonnée complétive après les verbes de désir, de nécessité, de sentiments etc.</i>	8	–	3	–	–	5	–	–	–	–	–	–

Продовження

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Тема 3. <i>L'emploi du Subjonctif et de l'Indicatif dans la subordonnée complétive après les verbes de doute, d'opinion, d'incertitude</i>	8	-	3	-	-	5	-	-	-	-	-	-
Тема 4. <i>L'emploi du Subjonctif dans la subordonnée relative.</i>	8	-	3	-	-	5	-	-	-	-	-	-
Тема 5. <i>L'emploi du Subjonctif dans la subordonnée circonstancielle de but</i>	7	-	3	-	-	4	-	-	-	-	-	-
Разом за ЗМ1	38	-	15	-	-	23	-	-	-	-	-	-
<b>Теми практичних занять</b>	<b>Змістовий модуль 2. <i>L'emploi du Subjonctif dans la circonstancielle et dans la proposition indépendante</i></b>											
Тема 6. <i>L'emploi du Subjonctif dans la subordonnée circonstancielle de temps</i>	8	-	3	-	-	5	-	-	-	-	-	-
Тема 7. <i>L'emploi du Subjonctif dans la subordonnée circonstancielle de concession</i>	8	-	3	-	-	5	-	-	-	-	-	-
Тема 8. <i>L'emploi du Subjonctif dans la subordonnée circonstancielle de condition et de conséquence</i>	7	-	3	-	-	4	-	-	-	-	-	-
Тема 9. <i>L'emploi du Subjonctif dans la proposition indépendante</i>	7	-	3	-	-	4	-	-	-	-	-	-
Тема 10. <i>Imparfait du Subjonctif Plus-que-parfait du Subjonctif</i>	7	-	3	-	-	4	-	-	-	-	-	-
Разом за ЗМ 2	37	-	15	-	-	22	-	-	-	-	-	-
Усього годин	75	-	30	-	-	45	-	-	-	-	-	-

**6.2.1. Самостійна робота.** Під час самостійної роботи студенти виконують завдання з підручників і посібників, представлених в основному списку літератури, та завдання на навчальній платформі Moodle (<https://moodle.chnu.edu.ua/course/view.php?id=746#section-5>).

**6.2.2. Технічне й програмне забезпечення / обладнання.**

*Очна форма:* Навчальна аудиторія з дошкою. Комп'ютер, відеопроєктор. Мережа Інтернет. Інтернет-сторінка дисципліни на платформі Moodle.

*Дистанційна форма:* Комп'ютер, відеокамера, мікрофон. Мережа Інтернет. Відеозв'язок на платформі Google Meet. Текстова інформація й інтерактивна робота зі студентами на Інтернет-сторінці дисципліни на платформі Moodle.

**6.2.3. Політика курсу** відповідає чинним нормативно-правовим документам України, стандартами вищої освіти, Етичному кодексу та Положенням щодо прав та обов'язків, правил поведінки, академічної доброчесності, доступу до навчання осіб з обмеженою мобільністю й іншим нормативно-правовим документам, затвердженим у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича (див. докладніше <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/scienc/02%20osvitniad/02>).

**7. Система контролю та оцінювання**

**Види та форми контролю**

Форми *поточного* контролю: усні відповіді студентів, тести та письмові роботи.

Форма *підсумкового* контролю (III семестр): залік. Залік складається з двох частин: письмова робота (20 балів) та усна відповідь (20 балів). Максимальна кількість балів за залік – 40.

Підсумковий рейтинг з граматики основної мови є середнє з рейтингових оцінок за кожний модуль та оцінки за залік.

Форма *підсумкового* контролю (IV семестр): комплексний іспит. Підсумковий контроль і оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється у формі іспиту з навчальної дисципліни.

Зважаючи на те, що дисципліна викладається більше одного семестру, а підсумковий контроль у формі іспиту передбачено лише в останньому семестрі, а в попередньому семестрі – залік, то іспит приймається з урахуванням семестрового рейтингового балу за останній семестр, що передє іспиту. Водночас на іспит виноситься весь обсяг програмного навчального матеріалу з цієї дисципліни.

Максимальна кількість балів за іспит – 40.

Отримані на іспиті бали додаються до балів, які студент заробив протягом семестру (максимальна кількість балів – 60).

**Засоби оцінювання:** тести; контрольні роботи; усні відповіді.

**Оцінювання результатів навчання з навчальної дисципліни (поточний контроль):** тести – 1 бал; контрольна робота – 3 бали; усна відповідь – 2 бали.

Всього: 6 балів за одну тему (див. таблицю розподілу балів).

**Критерії оцінювання результатів навчання (підсумковий контроль)**

1) Усна співбесіда:

- відповідність змісту – 5
- повнота і ґрунтовність викладу – 5
- термінологічна коректність – 5
- наведення прикладів відповідно до правила – 5

Максимальна кількість балів – 20

2) Виконання тестових завдань:

- правильність відповіді (1 бал за одну правильну відповідь)

Максимальна кількість балів – 5 балів

3) Написання письмових робіт (репродуктивні та продуктивні завдання)

Оцінювання відбувається за такими **критеріями**:

а) Репродуктивні завдання:

*Граматична правильність писемного висловлювання* – 6 балів, з яких:

- морфологічні навички оформлення висловлювання – 2 бали;
- синтаксичні навички оформлення висловлювання – 2 бали;
- орфографічні навички оформлення висловлювання – 2 бали.

б) Продуктивні завдання:

*Граматична правильність писемного висловлювання* – 6 балів, з яких:

- морфологічні навички оформлення висловлювання – 2 бали;
- синтаксичні навички оформлення висловлювання – 2 бали;
- орфографічні навички оформлення висловлювання – 2 бали.

*Лексичні навички оформлення висловлювання* – 1,5 бали.

*Відповідність граматичних форм мовленнєвому наміру мовця* – 1,5 бали.

*Максимальна кількість балів* – 15.

**Питання на залік:**

- 1) Discours indirect; 2) Question directe et indirecte; 3) Concordance des temps de l'Indicatif;
- 4) Conditionnel présent (formes, valeurs, emploi); 5) Conditionnel passé (formes, valeurs, emploi);
- 6) Structures avec "SI"; 7) Futur antérieur (formes, valeurs, emploi); 8) Passé antérieur (formes, valeurs, emploi); 9) Pronoms relatifs simples (formes, valeurs, emploi); 10) Pronoms relatifs composés (formes, valeurs, emploi).

**Питання на іспит:**

1. Parlez des *pronoms relatifs simples* (formes, valeurs, emploi).
2. Parlez des *Pronoms relatifs composés* (formes, valeurs, emploi).
3. Parlez du *Conditionnel présent* (formes, valeurs, emploi).
4. Parlez du *Conditionnel passé* (formes, valeurs, emploi).
5. Parlez du *Passé antérieur* (formes, valeurs, emploi).
6. Parlez du *Futur antérieur* (formes, valeurs, emploi).
7. Expliquez les règles de transformation du discours direct au discours indirect (Plan du Présent). Citez tous les changements possibles au discours indirect. Donnez-en des exemples.
8. Expliquez les règles de transformation des questions directes aux questions indirectes (Plan du Présent). Citez des exemples.
9. Présentez la règle de la concordance des temps de l'Indicatif (plan du Présent / Plan du Passé). Citez des exemples.
10. Expliquez le choix des temps dans la phrase complexe où la subordonnée exprime la simultanéité /l'antériorité /la postériorité par rapport à la principale (plan du Présent / Plan du Passé). Citez des exemples.
11. Expliquez le choix des temps dans la phrase complexe où la subordonnée est introduite par "SI". Citez des exemples
12. Parlez de la formation du Subjonctif présent et passé et de l'emploi du Subjonctif dans les complétives.
13. Parlez de la formation du Subjonctif présent et passé et de l'emploi du Subjonctif et de l'Indicatif dans les complétives après les expressions d'opinion.
14. Parlez de la formation du Subjonctif présent et passé et de l'emploi du Subjonctif dans les relatives.
15. Parlez de la formation du Subjonctif présent et passé et de l'emploi du Subjonctif dans les circonstanciées.
16. Parlez de la formation du Subjonctif présent et passé et de l'emploi du Subjonctif dans les propositions indépendantes.

17. Parlez de la formation du Subjonctif Imparfait et Plus-que-parfait. La concordance des temps du Subjonctif dans la langue écrite.

**Situations:**

- *Imaginez un spot publicitaire où le médecin donne des conseils à une femme qui arrête de fumer et qui ne veut pas prendre de kilos.*
- *Décrivez l'image «Nous avons le monde à soigner». Exprimez vos désirs et espoirs à ce sujet.*
- *Que doit faire un touriste qui vient dans votre pays? Donnez des conseils en exprimant la nécessité et le jugement personnel.*
- *Imaginez un problème (de santé, d'argent, de travail etc.). Donnez des conseils à un ami / une amie pour le résoudre.*
- *Imaginez un problème (de santé, d'argent, de travail etc.). Exprimez votre opinion au sujet choisi.*
- *Décrivez vos sentiments sur l'amitié. Dites ce que vous aimez ou détestez chez vos amis.*
- *Vous avez des voisins bruyants. Vous êtes sur le bout. Parlez à votre voisin et exprimez vos reproches.*
- *Votre ami ne veut pas avoir de portable. Essayez de le convaincre d'en acheter un. Trouvez des arguments en exprimant le but.*
- *Vous avez une mauvaise connexion d'Internet. Vous téléphonez au centre de service et expliquez votre problème. Vous exprimez votre mécontentement à l'employé qui ne vous écoute pas et fait son travail de routine.*

**Розподіл балів, які отримують студенти під час заліку:**

Поточне оцінювання (аудиторна та самостійна робота)										Кількість балів (залікова робота)	Сумарна кількість балів
Змістовий модуль №1					Змістовий модуль № 2						
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10		
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	40	100

T1, T2 ... T9 – теми змістових модулів.

**Розподіл балів, які отримують студенти під час іспиту:**

Поточне оцінювання (аудиторна та самостійна робота)										Кількість балів (залікова робота)	Сумарна кількість балів
Змістовий модуль №1					Змістовий модуль № 2						
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10		
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	40	100

T1, T2 ... T9 – теми змістових модулів.

**Шкала оцінювання: національна та ЄКТС**

Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS	
	Оцінка (бали)	Пояснення за розширеною шкалою
<b>Відмінно</b>	A (90-100)	відмінно
<b>Добре</b>	B (80-89)	дуже добре
	C (70-79)	добре
<b>Задовільно</b>	D (60-69)	задовільно
	E (50-59)	достатньо
<b>Незадовільно</b>	FX (35-49)	(незадовільно) з можливістю повторного складання
	F (1-34)	(незадовільно) з обов'язковим повторним курсом



## **8. Рекомендована література**

### **8.1. Базова (основна)**

1. Руснак, Д. А. (2017). *Теорія і практика формування франкомовної граматичної компетентності з комп'ютерною підтримкою* [Навчально-методичний посібник]. Чернівці: Чернівецький національний університет.
2. Grégoire, M., & Thiénevaz, O. (2002) *Grammaire progressive du français*. Niveau intermédiaire. Paris: CLE International.
3. Miquel, C. (2002). *Communication progressive : avec 354 activités*. Niveau intermédiaire. Paris: CLE International.
4. Miquel, C. (2007). *Grammaire en dialogues. Niveau 2*. Paris: CLE International.
5. Samoïlova, O., & Komirna, E. (2005). *Cours pratique de la grammaire française*. Kyiv. Editions KNLU.

### **8.2. Допоміжна**

1. Barféty, M., & Beaujouin, P. (2005). *Compréhension orale*. Niveau 2. Paris: CLE International.
2. Bérard, E. (2005). *Grammaire du français : comprendre, réfléchir, communiquer*. Paris: Didier.
3. Grevisse – Goose. (1995). *Nouvelle grammaire française* (3e édition). Paris: Ed.de boeuk.
4. Monnerie, A. (1987). *Le Français au présent. Grammaire : français langue étrangère*. Paris: Les éditions Didier.
5. Soutet, O. (2000). *Le Subjonctif en français*. Paris: Ophrys.

### **9. Інформаційні ресурси**

1. Grammaire actuelle et contextualisée du français (GRAC). Accessible a <http://www.francparler-oif.org/grac-a1a2/>
2. Les présentations virtuelles sur la grammaire française. Accessible a <https://fr.tsedryk.ca/grammaire/presentations/index.html>
3. Grammaire française en images. Accessible a [https://fr.tsedryk.ca/grammaire/presentations/grammaire\\_presentations\\_images/index.html](https://fr.tsedryk.ca/grammaire/presentations/grammaire_presentations_images/index.html)
4. Clefs du français pratique. Accessible a <http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/clefsfp/index-fra.html?lang=fra>

## ІНФОРМАЦІЯ

### ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ВІСНИКУ КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія *Педагогіка та психологія*

#### Видання індексується

Copernicus <http://journals.indexcopernicus.com/passport.php?id=24783920>

Google Scholar <http://scholar.google.com.ua/>

#### Фахова реєстрація у ВАК України:

Реєстрація – постанова Президії ВАК України від 11.10.2000 року №1-03/8, Бюлетень ВАК України № 6, 2000 р.

**Перереєстрація** – додаток № 8 до наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328

Редакція приймає і розглядає неопубліковані раніше матеріали – наукові статті, методичні розробки, аналітичні огляди, рецензії монографій / підручників тощо, які відповідають фаху журналу (збірника наукових праць).

Редколегія збірника здійснює внутрішнє та зовнішнє рецензування рукописів статей, поданих до опублікування. У разі негативної рецензії стаття може бути повернена автору на доопрацювання або відхилена з таких причин: відсутність актуальності, низький науково-методичний рівень, недостатня практична цінність методичних розробок, недотримання вимог щодо укладання анотації (Abstract) англійською мовою.

Редакція перевіряє статтю на плагіат, результати якого повідомляються автору.

Редакція здійснює наукове і літературне редагування статті та погоджує відредагований варіант із автором.

Якщо стаття має позитивний відгук рецензента, відповідає вимогам МОН (ДАК) України, міжнародних індекс-баз і редакційній політиці збірника, автор отримує від редакції лист про підготовку і видання статті, а також її розміщення та поширення в мережі Інтернет.

У рамках редакційної політики збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія *Педагогіка та психологія*” редколегія послідовно дотримується міжнародних видавничих стандартів COPE Code of Conduct, затверджених COP (Committee on Publication Ethics).

#### Загальна характеристика наукової статті

Наукова стаття містить виклад проміжних або кінцевих результатів наукового дослідження, висвітлює конкретне окреме питання за темою дисертації чи наукового дослідження, фіксує науковий пріоритет автора, робить її матеріал надбанням фахівців.

Наукова стаття подається до друку в завершеному вигляді відповідно до чинних вимог ДАК МОН України (Див. Бюлетені ВАК України № 1, 2003; № 2, 2008).

#### Перелік обов’язкових елементів статті:

❖ Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

❖ Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання цієї проблеми і на які спирається автор.

❖ Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

❖ Формулювання мети статті (постановка завдань).

❖ Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів.

❖ Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

При написанні статті **необхідно дотримуватись певних рекомендацій:**

❖ назва статті має відбивати її головну ідею, думку (якомога менше слів);

❖ слід уникати стилю наукового звіту чи науково-популярної статті;

❖ недоцільно ставити риторичні запитання; мають переважати розповідні речення;

❖ цитати в статті використовуються дуже рідко; необхідно зазначити основну ідею, а після неї в дужках вказати прізвище автора, який уперше її висловив;

❖ посилання на інших науковців подаються на початку статті, основний обсяг статті присвячується викладу власних думок;

❖ для підтвердження достовірності своїх висновків і рекомендацій не слід наводити висловлювання інших учених, оскільки це свідчить, що ідея дослідника не нова, була відома раніше і не підлягає сумніву;

❖ необхідно дотримуватися офіційної транслітерації українських літер латиницею;

❖ стаття повинна мати просту структуру (без поділу на розділи і підрозділи).

**Мови публікації** – українська, англійська, іспанська, німецька, французька та східні (китайська, японська)

**Обсяг статті** – 10–12 сторінок з таблицями, схемами та малюнками.

**Обсяг рецензії** – 3–6 сторінок.

**Обсяг хроніки** – 3–4 сторінки.

#### Структура статті

**УДК (універсальна десяткова класифікація).**

**Назва статті.**

**Прізвище та ініціали автора /співавторів.**

**Електронна адреса**

**<https://orcid.org/.....>**

**Місця роботи і навчання.**

**Дата надходження. Дата прийняття до друку.**

**Анотації та ключові слова** українською, російською (обсяг 800–900 знаків та 5–6 ключових слів після кожної анотації відповідними мовами) та англійською мовами. Анотація англійською мовою (Abstract) є стислим викладом змісту статті, її реферуванням. Тому вона має бути укладена відповідно до вимог міжнародних наукометричних баз і переважати за обсягом українсько- та російськомовну анотації (1500–1700 знаків). Крім того, вона має містити такі структурні елементи: **Introduction, Purpose, Methods, Results, Conclusion.**

#### Зразок оформлення початку статті

УДК .....

### СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА У ПИСЬМОВОМУ ДВОСТОРОННЬОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Максименко Л. О.

.....@.....

<https://orcid.org/.....>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження ... . Рекомендовано до друку ... .

**Анотація.** Стаття ґрунтується на результатах аналізу робіт зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених проблемам психології перекладу. Розглянуто своєрідність процесу письмового перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано існуючі наукові концепції щодо рівнів психологічних механізмів та етапів перекладацької діяльності. Ґрунтуючись на результатах проведеного аналізу, нами було визначено специфіку функціонування психологічних механізмів у письмовому двосторонньому перекладі. Наголошується на необхідності враховувати психологічні особливості цього виду мовленнєвої діяльності у процесі навчання, оскільки знання закономірностей сприйняття, осмислення, різних видів пам'яті, уваги, механізмів антиципації і випереджуючого синтезу допомагають викладачеві обирати раціональні методи та прийоми, а також забезпечують керування перекладацькою діяльністю студентів.

**Ключові слова:** письмовий двосторонній переклад, мовленнєва діяльність, психологічні механізми, етапи перекладацької діяльності.

**Максименко Л. А. Киевский национальный лингвистический университет  
Специфика психологических механизмов речевой деятельности переводчика в письменном двустороннем переводе**

**Аннотация.** Статья основывается на результатах анализа работ зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблемам психологии перевода. Рассматривается своеобразие процесса письменного перевода как особенного вида речевой деятельности. Проанализированы существующие научные концепции относительно уровней психологических механизмов и этапов переводческой деятельности. В соответствии с результатами проведенного анализа определена специфика функционирования психологических механизмов в письменном двустороннем переводе. Указывается на необходимость учитывать психологические особенности этого вида речевой деятельности во время обучения, поскольку знание закономерностей восприятия, осмысления, разных видов памяти, внимания, механизмов антиципации и упреждающего синтеза помогают преподавателю выбирать рациональные методы и приемы, а также обеспечивают управление переводческой деятельностью студентов.

**Ключевые слова:** письменный двусторонний перевод, речевая деятельность, психологические механизмы, этапы переводческой деятельности.

**Maksymenko L. Kyiv National Linguistic University  
Peculiarities of psychological mechanisms of translator's speech activity in bilingual translation**

**Abstract. Introduction.** Researchers have shown that psychological nature of language and speech activity can be illuminated by all communication aspects study which also defines communication rules and laws implemented in translation activity. Translation process psychological interpretation allows going beyond the linguistic concept of translation which involves comparison and analysis. **Purpose.** To determine the features of translation process as a specific kind of speech activity; to identify the peculiarities of psychological mechanisms as well as the characteristics of their functioning at the stages of bilingual translation activity. **Methods.** Reviewing the studies on psychological problems of translation conducted abroad and in Ukraine with the view to analyzing existing scientific concepts of levels of psychological mechanisms of translation and stages for translation activity. **Results.** This study revealed that knowledge of psychological characteristics and mechanisms of translation gained while learning has a positive impact on the development of bilingual translation skills. General psychological mechanisms of translation such as perception, thinking, different types of memory, etc. are the intelligence structure components. That is why their development facilitates the personal development as a whole. The purposeful development of text comprehension mechanisms helps to improve students' bilingual translation skills and develop their native language. As a result, the quality of text translation in native and foreign languages is improving. In addition, the development of attention, anticipation, synthesis facilitates mastering other communicative language activities. **Conclusion.** To sum up, it was found that an understanding of the concept that translation should be viewed as a speech and thinking activity will provide an insight into the way in which a translator's psychological mechanisms can be trained. The defined peculiarities of psychological mechanisms of translation will serve as a basis for determining the professional translator's skills and as a prerequisite for developing bilingual translation teaching methods.

**Key words:** bilingual translation, speech activity, psychological mechanisms of translation, stages of translation activity.

Текст статті ...

Текст статті має містити такі елементи (виділяються жирним шрифтом):

- а) постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (у тексті статті **Постановка проблеми.**);
- б) аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання досліджуваної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття (у тексті статті **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**);
- в) формулювання мети статті, постановка завдання (у тексті статті **Мета статті ...**);
- г) виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (у тексті статті **Основні результати дослідження.**);
- д) висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (у тексті статті **Висновки і перспективи подальших розвідок.**).

**Посилання на використану літературу** та джерела у тексті оформлюються відповідно до APA стилю (American Psychological Association) Style.

#### **Література.**

Список літератури має складатися із таких блоків:

**ЛІТЕРАТУРА** (для оформлення списку джерел використовується APA стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту APA є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю APA можна на сайті онлайнного автоматичного формування посилань: <http://www.citationmachine.net/apa/cite-a-book>; <http://www.bibme.org/apa/book-citation/manual>.

**REFERENCES** (повністю повторює літературу українською чи російською мовами, іншомовні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англomовних, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею україномовних і російськомовних текстів рекомендуємо скористатися відповідними програмами з такими режимами доступу: <http://translit.ru> та <http://litopys.org.ua/links/intrans.htm>

#### **Вимоги до оформлення рукописів:**

- стаття подається у електронному вигляді (file.doc редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0) без автоматичних переносів слів разом з одним примірником друкованого тексту;
- відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею двома рядками нижче в центрі звичайними літерами прізвище та ініціали автора жирним шрифтом (розмір шрифту 14), рядком нижче – назва навчального закладу курсивом (світлий) (розмір шрифту 14);
- анотації і ключові слова подаються шрифтом 10 Times New Roman через 1,5 інтервали без відступу;
- основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали без переносів шрифтом 12 Times New Roman, поля ліворуч, вгорі, внизу, праворуч – 1,5 см. Відступ абзацу – 1,25 см. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- не допускається заміна знака апострофа ( ' ) іншими знаками;
- спеціальні шрифти, символи та ілюстрації додаються окремими файлами;
- сторінки рукопису нумерують олівцем на звороті;
- ілюстративний матеріал подається курсивом; елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються; значення слів тощо беруться у лапки ("..."); упродовж усього тексту використовується лише такий тип лапок;

• **ЛІТЕРАТУРА** друкується жирним шрифтом великими літерами. Нижче в підбір до тексту подається без відступу занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку у ручному режимі. За необхідністю надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений аналогічно, якому передує назва джерела ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноски не допускаються.

**У редакцію необхідно представити:**

- роздрукований текст статті;
- електронний варіант статті;
- довідку про автора (-ів) на окремому аркуші та окремим файлом (прізвище, ім'я та по батькові повністю), науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і навчання (аспірантам додатково зазначити – прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи і посаду наукового керівника), посада, контактні телефони, поштова адреса (з поштовим індексом) та електронна адреса;
- відскановані рецензію або витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку (окрім авторів, яким присуджено науковий ступінь кандидата чи доктора наук).

За фактичний матеріал (статистичні дані, формули, дати, цитати, власні назви тощо) несе відповідальність автор.

Подані до редколегії матеріали не повертаються.

**Пакет документів відправляється за адресою:**

Редколегія збірника наукових праць “**Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія**”

вул. Велика Васильківська, 73, кім. 305

м. Київ, 03150, Україна

Електронна версія статті та довідка про автора надсилаються за адресою

**[knlupedvisnyk@gmail.com](mailto:knlupedvisnyk@gmail.com)**

Редакційна колегія

Комп'ютерна верстка: *Руденко М.В.*  
Підписано до друку 25.06.2021 р. Формат 70x108 1/16  
Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 20,18  
Умовн. фарбо-відб. 20,29 Обл.-вид. арк. 20,29  
Тираж 100. Зам. № 21 - 150

---

Видавничий центр КНЛУ  
Свідоцтво: серія ДК 1596 від 08.12.2003 р.

---

Віддруковано "Видавництво Ліра-К"  
03115, Київ, вул. В. Стуса, 2/1  
Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
Серія ДК № 3981.