



 UNICHECK

ISSN 2412-9283 (Print)

ISSN 2518-1408 (Online)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021>

ВІСНИК

КИЇВСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

Педагогіка та психологія

2021

Випуск 35

Київ

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

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021>

ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ЛІНГВІСТИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
Педагогіка та психологія

2021
Випуск 35

Київ
Видавничий центр КНЛУ

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

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021>

**Visnyk
of Kyiv National
Linguistic University**

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

Series

Pedagogy and Psychology

Seriâ

Psihologiâ ta pedagogika

2021

Volume 35

**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 КВ № 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 28 грудня 2021 року*

Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / гол. ред. Бігич О. Б. Київ:
Видавничий центр КНЛУ, 2021. Вип. 35. 126 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
Барановіцький 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

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/>*

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 28.12.2021

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. 35, 126 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 Fedkovich 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

Editorial board address

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

ЗМІСТ

Інтерв'ю-портрет

Ретроспектива методики навчання іноземних мов: бесіда з Б. І. Лабінською 9

Навчання іноземних мов у закладах вищої освіти

Свиридюк В. П. Методичні передумови формування міжкультурної комунікативної компетентності під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови 14

Котковець А. Л. Критерії відбору лексичного матеріалу для контролю сформованості англійськомовної лексичної компетентності майбутніх бакалаврів з прикладної механіки 24

Дистанційне й електронне навчання іноземних мов

**Fábián M., Huszti I.,
Bárány E.,
Lechner I.** Distance language learning as school learners perceive it 31

Азиме Кхалил Современные средства обучения студентов арабскому языку 43

Програми

**Лабінська Б. І.,
Виспінська Н.М.** Програма навчальної дисципліни “Методика навчання іноземних мов учнів з особливими освітніми потребами” 49

Биркун Л. В. Робоча програма навчальної дисципліни “Сучасні концепції навчання англійської мови в середній школі” 60

Огляди

**Зєня Л. Я.,
Плотніков Є. О.** Планування та розроблення освітніх програм у галузі іншомовної освіти: анотована бібліографія 72

Бігич О. Б. Лепбук і лепбукінг – альтернатива цифровим засобам і технологіям навчання іноземних мов? 88

Інформація

Перелік захищених дисертацій у 2021 році 97

Вимоги до публікацій 122

CONTENTS

Portrait Interview

Foreign Languages Teaching Methods Retrospective: Interview with B. Labins'ka	9
-------------------------------------------------------------------------------------	---

Teaching Foreign Languages at Tertiary Institutions

Sviridyuk V. Methodological prerequisites for intercultural communicative competence development of prospective teachers during individual work	14
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Kotkovets A. Lexical material selection criteria for assessment of future bachelors' in applied mechanics English lexical competence	24
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Foreign Languages Distance Teaching and E-Training

Fábián M., Huszti I., Bárány E., Lechner I. Distance language learning as school learners perceive it	31
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Azimeh Khalil Modern tools of teaching Arabic to students	43
------------------------------------------------------------------------	----

Syllabi

Labinska B. Teaching Foreign Languages to Students with Special Educational Needs Syllabus for Master Students	49
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Byrkun L. Academic course curriculum “Modern Concepts of Teaching English at Secondary School”	60
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Surveys

Zienia L., Plotnikov Y. Planning and Curriculum Design in Foreign Language Education: Annotated Bibliography	72
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Bigych O. Lapbook and lapbooking – the alternative of digital aids and technologies of teaching foreign languages and cultures?	88
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Information

Theses defended in 2021	97
-------------------------------	----

Requirements for Publication	122
------------------------------------	-----

ІНТЕРВ'Ю-ПОРТРЕТ

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

Ретроспектива методики навчання іноземних мов – бесіда журналістки газети “Буковина”, авторки інтернет-видання “Збруч”, членкині Національної спілки журналістів України Наталії Фещук із докторкою педагогічних наук, професоркою, завідувачкою кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Лабінською Богданою Ігорівною.



Богдано Ігорівно, дозвольте запросити Вас до дискусії на сторінках Вісника про сучасний розвиток наукової думки в сфері методики навчання іноземних мов і культур. З огляду на аналіз Вашої навчально-методичної та наукової діяльності, до кола Ваших професійних інтересів входить ретроспектива методики викладання іноземних мов. Чим зумовлений вибір такої проблематики?

Мене завжди цікавила історія Західної України, оскільки західноукраїнські землі належали до різних держав. Галичина, Буковина, Закарпаття спочатку належали до Австро-Угорської монархії, а згодом Буковина була в складі Румунії, Галичина – в складі Польщі, а Закарпаття – Чехословаччини. Тому виникала низка запитань. Як україномовні учні могли швидко опанувати чужі мови, щоб мати право здобувати освіти? Які методи навчання застосовувалися? Які мови відносились до іноземних?

Більшість Ваших праць присвячено тенденціям розвитку методики навчання іноземних мов на Буковині в другій половині XIX – на початку XX ст. Які мови викладалися на Буковині?

Як відомо, Буковина була завжди поліетнічною, багатоконфесійною, багатомовною. На буковинських теренах проживали українці, молдавани, румуни, євреї, німці, поляки, угорці, словаки, вірмени й ін. За часів Австро-Угорської монархії найчисленніші групи корінних жителів краю становили українці й румуни. Директивою імператора Йосифа II від 13 жовтня 1781 року було проголошено рівність усіх віросповідань в Австрії, в тому числі й на Буковині, дозволялося вільне відправлення різних релігійних обрядів, переселення в інше конфесійне середовище. Тепер буковинському населенню, загалом православному, було легше інтегруватися до складу, зокрема, католицької Австрії. Щодо мов, які побутували в краї в другій половині XIX на початку XX століття, це були українська, румунська й німецька мови. Окрім трьох крайових мов, у різних навчальних закладах викладалися й інші. Так, зокрема в класичних гімназіях навчали латинської й грецької мов, а в реальних школах і жіночих ліцеях побутували французька, німецька й італійська мови.

Яка іноземна мова на Буковині була найпопулярнішою і чому?

Поширеною була німецька мова, оскільки вона була і крайовою мовою, і мовою нормативно-правових документів. Експансія великих держав сприяла розвитку окремих міжнародних систем, збільшенню обсягу вивозу товарів, розширенню торгівлі між країнами. Виникла потреба в фахівцях, які володіють не тільки технічними й комерційними знаннями, а й іноземними мовами. В цей час популярними стають французька й англійська мови. Причому, французька мова на Буковині була більш затребувана, ніж англійська. На вивчення французької мови виділяли більшу кількість годин у гімназіях і ліцеях, аніж для навчання англійської мови. Я віднайшла значну кількість підручників французької мови.

Ви згадали про підручники іноземних мов, якими послуговувалися вчителі для навчання. Де зберігаються такі підручники? Чим вони відрізняються від сучасних навчально-методичних комплексів?

Підручники латинської, грецької, німецької, французької, італійської, гебрейської мов, укладені в XVIII – XX ст., знаходяться в Державному архіві Чернівецької області, в науковій бібліотеці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Структура й зміст тогочасних підручників іноземних мов різняться від сучасних. Тоді існували *підручники*, які слугували граматичними довідниками з вправами для оволодіння граматичною системою вивченої іноземної мови; *хрестоматії* для читання, які містили оригінальні й адаптовані твори художньої літератури різних жанрів; *підручники*, до змісту яких входили адаптовані тексти й уривки автентичних творів художньої літератури, балади, казки тощо, на основі яких відбувалося навчання граматичного матеріалу, розвивалися вміння читання, письма, перекладу, говоріння.

Чи відрізнялася структура підручників, укладених на Буковині, від інших подібних видань, якими користувалися, зокрема, в Галичині та на Закарпатті?

На всіх землях використовували переважно граматичні довідники, хрестоматії для читання. Водночас значний акцент ставився на читанні різножанрової літератури, ознайомленні з біографічними даними письменників, вивченні історії художньої літератури. Засобами іноземної мови висвітлювали історію, культуру, мистецтво, традиції країни, мова якої вивчалася. Учні знайомилися з поезією, прозою таких відомих письменників як В. Шекспір, Й. Гете, Ф. Шиллер, Ф. Рабле, Д. Дідро, В. Гюго, Е. Золя та ін. Певною особливістю, скажемо так, підручнокотворення Австро-Угорської доби було те, що книги з іноземних мов укладалися німецькою мовою і лише їх незначна кількість опублікована в Галичині українською мовою. Мене вразив віднайдений у науковій бібліотеці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича підручник англійської мови 1915 року, який передбачав використання грамофонних платівок із записами віршів, текстів автентичною мовою. Це означало, що тогочасні учні на Буковині мали можливість вивчати іноземну мову за найсучаснішими тоді методами навчання іноземних мов.

Які методи навчання іноземних мов використовувались у той час і чи використовують їх сьогодні в сучасній методиці викладання іноземних мов?

Найбільш популярним й одночасно рекомендованим тогочасним Міністерством віровизнань і освіти Австро-Угорщини для різних типів шкіл були граматико-перекладний, текстуально-перекладний, прямий методи викладання іноземних мов. Граматико-перекладний метод використовували для навчання латинської та грецької мов. Він був штучно перенесений на вивчення живих (англійська, німецька, французька тощо) мов. Його невдовзі замінив прямий метод. Окремими аспектами тогочасних методів послуговуються вчителі і викладачі іноземних мов сьогодні. Це, зокрема звернення уваги на фонетичну складову мови, правильну вимову й інтонацію, невербальні способи пояснення лексичних одиниць за допомогою картинок, жестів, імітації дій, вивчення граматики для коректного висловлювання своїх думок, читання автентичних текстів, переклад з іноземної мови і навпаки, використання технічних засобів навчання тощо.

Що, на Ваш погляд, можна було б запозичити з тогочасної методики викладання іноземних мов? Тобто, чого бракує сьогодні для кращого опанування чужої мови?

На мою суб'єктивну думку, це більший акцент на читання різножанрової художньої літератури англійською, німецькою, французькою й іншими мовами. Читання літературних творів сприяє формуванню в учнів світогляду, уможливить життєве самовизначення, моральне становлення, вироблення етичних життєвих принципів, глибоких почуттів, мужніх вчинків. Читання автентичних творів допомагає зрозуміти ментальність, психологію мислення того

нараду, мова і культура якого вивчаються. Крім того, читання літературних творів слугує накопиченням життєвого досвіду, збагачує новими словами, що поліпшує усне і письмове мовлення.

Чи проводили в той час заходи для підвищення фахової кваліфікації вчителів іноземних мов? Якщо так, то які?

Для мене було справжнім відкриттям віднайдення документів у Державному архіві Чернівецької області, які свідчили про те, що тогочасна влада дбала про професійний розвиток учителів іноземних мов і на це виділяла кошти. Так, і за часів Австро-Угорської монархії, і за часів управління на Буковині румунської влади вчителів відправляли до Франції, Великобританії для вдосконалення знань з іноземної мови. Ще в 1911 році учні Буковини під керівництвом учителів листувалися з німецькомовними однолітками. Учні з вчителями мандрували до європейських країн з метою поліпшення знань з іноземної мови та ознайомлення з визначними місцями того чи іншого міста, зокрема столиці. В науковій бібліотеці Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича зберігаються як теоретичні праці методистів Німеччини, Франції, Великобританії та ін., так і педагогічні журнали, якими тогочасні вчителі могли послуговуватися для кращого розуміння концептуальних основ викладання іноземних мов. Тобто, можна стверджувати, що тогочасний фахівець був повністю ознайомлений з усіма новими тенденціями методики, які існували тоді в різних країнах.

Ви є науковим керівником дисертаційних досліджень. Якою проблематикою займаються Ваші дисертанти?

Окремі дисертанти здійснюють розвідки з історії методики навчання іноземних мов, інші досліджують сучасну методику. Найбільше мені імponує, коли сформовані кандидати і доктори наук та аспіранти обмінюються думками, дискутують. Це, зазвичай, відбувається під час наукової конференції, яку щорічно організовує факультет іноземних мов Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Мені приємно бачити професійне зростання моїх вихованців, їхній потенціал, вміння працювати в команді, обмінюватися інформацією.

Богдано Ігорівно, Ви щойно згадали про сучасну методику викладання іноземних мов. Відомо, що наразі кожен учитель і викладач має володіти сучасними технологіями навчання іноземних мов. Яким чином учитель і викладач сьогодні може розвинути свої професійні вміння?

Сьогодні є багато таких можливостей, однак потрібно хотіти розвиватися, знаходити для цього час. Це й участь у міжнародних проектах, стипендіальних програмах, вебінарах, конференціях тощо.

Ви особисто брали участь у стипендіальних програмах і міжнародних проектах?

Так, у 2016-17 рр. я перебувала на науковому стажуванні від Австрійської академічної служби обмінів (стипендія Ріхарда Плашки) у Відні (Австрія). В 2019 мала наукове стажування в університеті міста Аугсбург (Німеччина) в рамках програми співпраці університетів-партнерів Аугсбург-Чернівці – Пільсен від Німецької служби академічних обмінів. Також беру участь у міжнародній програмі Goethe інституту DLL-Deutsch lehren lernen для професійної, практично-зорієнтованої підготовки вчителів німецької мови (в рамках угоди про кооперацію між Чернівецьким національним університетом імені Юрія Федьковича та Німецьким культурним центром Gothe-Institut при посольстві Федеративної Республіки Німеччина в Україні).

Який проект для Вас був найскладнішим і цікавим водночас?

Найбільшим викликом й неймовірним досвідом став для мене підготовчий етап до кооперації з Німецьким культурним центром Gothe-Institut при посольстві Федеративної Республіки Німеччина в Україні. Така підготовка тривала майже два роки. Необхідно було вчитися працювати із сучасними технологіями, оволодівати новою фаховою термінологією німецькою мовою, проходити низку навчальних онлайн-курсів, щоб отримати сертифікат

тьютора міжнародного зразка. Мушу визнати, були досить суворі вимоги до учасників курсу. Однак все ж вдалося успішно завершити всі підготовчі етапи. За це щиро вдячна команді Gothe-Institut в Україні. Наразі, завдяки підписаній угоді, студенти факультету іноземних мов Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича мають можливість навчатись на Moodle платформі Гете-Інституту, що забезпечує високий ступінь інтерактивності навчального контенту.

Що Вам більше імпонує – досліджувати сучасну методіку викладання іноземних мов чи її ретроспективу?

Складно дати однозначну відповідь. Сучасні методи і технології кожен викладач змушений використовувати на заняттях з іноземних мов. Сьогоднішнє покоління молодих людей орієнтується в комп'ютерних технологіях і залюбки їх використовує для поліпшення та поглиблення своїх знань з різних дисциплін, іноземних мов зокрема. Інтернет-ресурси пропонують низку підходів і технологій для опанування іноземною мовою. Ретроспектива методіки навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – початок XX століття) залишається для мене улюбленою. Коли я готуюся до міжнародної конференції в Україні чи за кордоном, то намагаюся представити щось нове, те, що в історії не було достатньо досліджено чи проаналізовано. Я повертаюся до архіву або до бібліотеки, до старих рукописів готичним шрифтом, курентом, старослов'янською та віднаходжу нову інформацію. Це наштовхує на роздуми. Мабуть, тому мені імпонує і є близьким для усвідомлення вислів Мігеля Сервантеса “Історія – скарбниця наших діянь, свідок минулого, приклад і повчання для сьогодення, застереження для майбутнього”.

Дякую Вам за цікаву розмову! Сподіваюся на подальші зустрічі й продовження дискусії на сторінках Вісника.

Досє

Лабінська Богдана Ігорівна – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Народилася 5 червня 1975 року в смт Берегомет Вижницького району Чернівецької області.

У 1997 році закінчила Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, факультет іноземних мов, спеціальність: романо-германська філологія.

1997–1999 рр. – учитель німецької мови Чернівецької загальноосвітньої школи № 33.

1999–2009 рр. – викладач німецької та латинської мов на кафедрі іноземних мов Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці.

У 2004 р. захистила кандидатську дисертацію на тему “Німецькі фразеологізми з компонентом на позначення фізичного стану людини” зі спеціальності “германські мови” (Львівський національний університет імені Івана Франка).

У 2007 р. отримала вчене звання доцента кафедри іноземних мов Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці).

2010–2013 рр. навчалася в докторантурі на кафедрі методіки викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

У 2013 р. захистила докторську дисертацію на тему “Тенденції розвитку методіки навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.)” зі спеціальностей “теорія і практика навчання: германські мови” та “теорія і практика навчання: романські мови” (Київський національний лінгвістичний університет).

З 2015 р. – професорка та завідувачка кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

11.2016–11.2017 – наукове стажування у Віденському університеті, стипендія Ріхарда Плашки від Австрійської академічної служби обмінів.

16.10–23.10.2019 – наукове стажування в університеті міста Аугсбург (Німеччина) в рамках програми співпраці університетів-партнерів Аугсбург-Чернівці – Пільсен від Німецької служби академічних обмінів.

З 2020 р. є міжнародним сертифікованим тьютором від Goethe інституту в Україні в рамках програми DLL-Deutsch lehren lernen для професійної, практично зорієнтованої підготовки вчителів німецької мови.

У 2021 отримала міжнародну ліцензію на проведення іспитів з німецької мови на рівень знань B1-B2 від “telc”.

Є авторкою 150-ти публікацій, з них 2 монографії, одна з яких опублікована за кордоном, 88 статей, з них 6 у категорії A (SCOPUS, WEB of SCIENCE), 4 одноосібних і 18 навчально-методичних посібників у співавторстві.

Має 44 виступи на українських і міжнародних конференціях, зокрема в Німеччині й Австрії.

Здійснює керівництво дисертаційних робіт. Зокрема підготувала двох докторів філософії в галузі педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки та кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання: германські мови.

Є членом редколегії збірника наукових праць “Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія” та науково-методичного журналу “Іноземні мови” (Київський національний лінгвістичний університет).

Є членом спеціалізованої вченої ради Д 26.054.01 Київського національного лінгвістичного університету та спеціалізованої вченої ради К 58.053.05 Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Член Асоціації українських германістів (посвідчення №1139).

Член громадської організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота».

Має Почесну Грамоту від Міністерства освіти і науки України.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗВО

УДК 378.016:811.111

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251143>

МЕТОДИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Свиридюк В. П.

verasviridjuk@gmail.com

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 25.10.2021. Рекомендовано до друку 25.11.2021.

Анотація. У статті здійснюється огляд наукових праць, присвячених підготовці майбутніх викладачів німецької мови до міжкультурної комунікативної комунікації під час самостійної роботи. Аналізуються праці лінгводидактів, а також їхній науковий внесок у розвиток і становлення міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Представлено публікації, які розкривають специфіку навчання студентів-магістрантів у процесі самостійної роботи. Розглянуто навчально-методичне забезпечення освітнього процесу студентів-магістрантів філологічного напрямку. Зазначено актуальність розроблення наукового підходу до виокремлення специфіки підготовки майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи.

Ключові слова: формування міжкультурної комунікативної компетентності, студенти-магістранти, освітній процес, самостійна робота.

Свиридюк В. П. Киевский национальный лингвистический университет

Методические предпосылки формирования межкультурной коммуникативной компетентности во время самостоятельной работы будущих преподавателей немецкого языка

Аннотация. В статье осуществляется обзор научных работ, посвященных подготовке будущих преподавателей немецкого языка к межкультурной коммуникативной коммуникации во время самостоятельной работы. Анализируются труды лингводидактов, а также их научный вклад в развитие и становление межкультурной коммуникативной компетентности будущих преподавателей иностранных языков. Представлены публикации, раскрывающие специфику обучения студентов-магистрантов в процессе самостоятельной работы. Рассмотрено учебно-методическое обеспечение образовательного процесса студентов-магистрантов филологического направления. Указана актуальность разработки научного подхода к выделению специфики подготовки будущих преподавателей немецкого языка во время самостоятельной работы.

Ключевые слова: формирование межкультурной коммуникативной компетентности, студенты-магистранты, учебный процесс, самостоятельная работа.

Sviridyuk V. Kyiv National Linguistic University

Methodological prerequisites for intercultural communicative competence development of prospective teachers during individual work

Abstract. Introduction. The article provides an overview of scientific works devoted to the preparation of prospective teachers of the German language in the process of their individual work. The works of linguodidactists are analyzed, as well as their scientific contribution to the development and formation of prospective foreign language teachers' intercultural communicative competence. The article presents the scientific works of Ukrainian methodologists and linguodidactists and demonstrates the current state of the research that concerns the problem of intercultural communicative competence development of the prospective German language teachers in the process of their individual work. **Purpose.** Consideration of existing scientific works that touch upon the

intercultural competence of prospective German language teachers' development in the process of individual work. **Methods.** Analyzed the work of scientists on each aspect of the topic under study. The analysis of these works made it possible to assess the level of elaboration of the issue. Reviewing the scientific papers, dissertations and articles to determine the importance of our scientific research. There are presented publications that reveal the specifics of teaching undergraduate students in the process of individual work. The necessity of scientific research for the intercultural competence of prospective German language teachers' development in the process of individual work is determined. **Conclusions.** The educational and methodological support of the educational process of undergraduate students majoring in Philology is considered. The relevance of the development of a scientific approach to highlighting the specifics of training future teachers of the German language during their individual work is indicated. The absence of scientific and theoretical substantiations was revealed in order to develop prospective German language teachers' intercultural communicative competence in the process of individual work.

Keywords: formation of intercultural foreign language communicative competence, undergraduate students, educational process, individual work

Постановка проблеми. Входження України в європейське співтовариство, визнання її як незалежної європейської держави, а також інтеграція в єдиний європейський освітній простір створюють нові умови для перегляду загальноосвітньої й мовної політики взагалі та підготовки фахівців у галузі іноземних мов і культур (ІМіК) зокрема. Крім того, науково-технічний процес демонструє нові засоби й можливості їх використання для вдосконалення й оптимізації освітнього процесу з метою оволодіння міжкультурною комунікативною компетентністю (МКК) в сукупності її складників: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, навчальної та професійної.

Виникає потреба розглянути можливі підходи до формування МКК у майбутніх викладачів ІМіК з метою удосконалення освітнього процесу під час їхньої самостійної роботи, яка є невід'ємною складовою для досягнення практичних і професійних цілей освітньої діяльності. Майбутні викладачі ІМіК – студенти магістратури в освітньому процесі здатні самостійно формувати навички й уміння іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) та безперервно продовжувати творче й професійне самозростання. Вплив глобальних соціальних трансформацій на систему освіти України зумовлює проектування покращених форм і змісту освіти та зміни світогляду вчителя (Клепко, 2006).

Інноваційні підходи до організації освітнього процесу взагалі і до підготовки фахівців-філологів зокрема, зумовлені в контексті Болонського процесу глобальною загальноєвропейською освітньою мережею, потребують дослідження методичних засад формування МКК задля успішної міжкультурної взаємодії із представниками країн виучуваних мов. При цьому акцентуємо одну із вимог, прописаних у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), де підкреслюється важливість формування високої мовної культури та мовленнєвої компетентності громадян, поваги до державної мови й мов національних меншин України, толерантного ставлення до носіїв різних мов і культур (Державна національна програма, 1994).

У зв'язку цим і з огляду на потреби суспільства в теорії педагогічної освіти, зокрема з методики навчання ІМіК, простежується тенденція до інноваційних змін у виборі й упровадженні засобів і технологій навчання у процесі оволодіння ІКК для здійснення діалогу культур. Із введенням ступеня магістра з'явилися і нові завдання до підготовки викладачів закладів вищої освіти (ЗВО), зокрема викладачів філологічного профілю.

Задля обґрунтування методичних передумов формування МКК під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови ми здійснили аналітичний огляд науково-методичної літератури освітнього простору України за останні десятиліття розвитку лінгводидактичної галузі педагогічної науки: дисертаційні дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора педагогічних наук, монографії й підручники методики викладання ІМіК; методичні посібники, зорієнтовані на організацію освітнього процесу студентів-магістрантів філологічних

спеціальностей; наукові публікації, в яких порушено питання оптимізації їх учіння з метою забезпечення високого рівня мовної, мовленнєвої й професійної підготовки в міжкультурному іншомовному спілкуванні.

Метою статті є аналітичний огляд наукових досліджень задля виявлення методичних передумов формування міжкультурної комунікативної компетентності під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть наукові інтереси дослідників-методистів, у переважній більшості, були зосереджені на пошуках інноваційних технологій успішного оволодіння ІКК, з-поміж складників якої саме соціокультурна компетентність займає одне із провідних місць для здійснення міжкультурної комунікації.

Низку кандидатських дисертацій було присвячено вирішенню проблем підготовки вчителя ІМіК для закладів загальної середньої освіти. Т.М. Колодько (2005) запропонувала методику формування соціокультурної компетентності як вагомого складника міжкультурної професійної діяльності майбутнього вчителя ІМ; С.Г. Радул (2014) розробив методику формування МКК у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя ІМіК; К.Й. Фодор (2021) досліджувала проблему формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів ІМ на засадах міждисциплінарного підходу.

Питання підготовки викладачів ІМіК також знайшли своє відображення в кандидатських дисертаціях. Д.А. Бегека (2015) запропонував для магістрів-філологів спеціалізований навчальний курс з іншомовної комунікативної компетентності; Ю.Г. Безвін (2017) розробила методику формування у майбутніх викладачів соціокультурної компетентності засобами проєктної діяльності; М.І. Бурак (2019) розробила методику взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні й інформаційно-комунікаційної компетентності. Узагальнимо викладене вище в табл. 1.

Таблиця 1

Кандидатські дисертаційні дослідження щодо формування соціокультурної компетентності як складника міжкультурної комунікації в ЗВО

Автор	Іноземна мова	Предмет дослідження	Суб'єкт навчання
Т.М. Колодько (2005)	англійська	соціокультурна компетентність	майбутні вчителі
С.Г. Радул (2014)	–	міжкультурна комунікативна компетентність у професійній підготовці	майбутні вчителі
К.Й. Фодор (2021)	англійська	соціокультурна компетентність	майбутні вчителі
Д.А. Бегека (2015)	англійська	іншомовна комунікативна компетентність	Магістранти
Ю.Г. Безвін (2017)	англійська	соціокультурна компетентність засобами проєктної діяльності	майбутні викладачі
М.І. Бурак (2019)	англійська	професійно орієнтована компетентність у говорінні	майбутні викладачі

Отже, в проаналізованих кандидатських дисертаціях досліджено проблеми формування у студентів – майбутніх учителів / викладачів англійськомовної соціокультурної компетентності як вагомого складника міжкультурної комунікації. Відтак існує потреба дослідити процес формування німецькомовної МКК у студентів магістратури.

Звернемося до аналітичного огляду докторських дисертацій щодо формування міжкультурної МКК, також виконаних в останні десятиліття в контексті соціокультурного підходу до вивчення й навчання ІМіК з орієнтацією на міжкультурне спілкування. Н.Ф. Бориско (1999) запропонувала концепцію навчально-методичного комплексу для іншомовної підготовки вчителів німецької мови. Дослідниця акцентувала проблему міжкультурної комунікації як змісту навчання під час розроблення національних навчально-методичних комплексів, адже вони повинні представляти діалог культур через моделі культурно-мовної спільноти не тільки країн виучуваної мови, але й рідної країни. Л.Я. Зеня (2013) досліджувала оптимальні шляхи, способи й прийоми формування іншомовної підготовки вчителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи. В.В. Черниш (2015) запропонувала нові технології навчання говоріння майбутніх учителів англійської мови.

Питання підготовки магістрантів порушує Н.В. Майєр (2016), предметом дослідження якої є методична компетентність майбутніх викладачів французької мови під час самостійної роботи. Авторка зосереджує увагу на можливості організації самостійної діяльності магістрантів – майбутніх викладачів як у традиційних умовах, так і з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідниця розкрила сутність підготовки майбутнього викладача та представила теоретично обґрунтовану концепцію підготовки студентів-магістрантів до педагогічної діяльності. Узагальнимо викладене вище в табл. 2.

Таблиця 2

**Докторські дисертаційні дослідження
щодо розвитку міжкультурної компетентності студентів ЗВО**

Автор	Іноземна мова	Предмет дослідження	Суб'єкт навчання
Н.Ф. Бориско (1999)	Німецька	концепція навчально-методичного комплексу	майбутні вчителі
Л.Я. Зеня (2013)	Німецька	іншомовна комунікативна компетентність	майбутні вчителі
В.В. Черниш (2015)	Англійська	іншомовна комунікативна компетентність у говорінні	майбутні вчителі
Н.В. Майєр (2016)	французька	методична компетентність викладача ІМ	майбутні викладачі

Отже, методистами-дослідниками переважно висвітлено процес підготовки майбутнього вчителя у закладах вищої освіти України згідно із науковими, освітньо-науковими й освітньо-професійними програмами на першому бакалаврському рівні вищої освіти. Це дає підстави акцентувати необхідність розроблення концепції формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови.

Вагома роль відводиться самостійній діяльності студентів – майбутніх фахівців з навчання ІМіК. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи студентів-філологів висвітлено в докторських дисертаціях вітчизняних науковців. Так, М.О. Князян (2007) досліджувала шляхи оптимізації самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземної мови;

І.П. Задорожна (2012) запропонувала модель організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови. О.П. Биконя (2017) здійснила науковий пошук підходів до організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей. Л.В. Шевкопляс (2017) дослідила шляхи вдосконалення англійськомовної компетентності під час самостійної роботи майбутніх учителів; Ю.В. Баранова (2019) описала процес оволодіння студентами науковим дослідженням, робота над яким відбувається самостійно в позааудиторний час. Н.Є. Дмитренко (2021) запропонувала концепцію створення методичної системи автономного навчання англійськомовного спілкування майбутніх учителів математики. Узагальнено викладене вище в табл. 3.

Таблиця 3

Дисертаційні дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів ЗВО

Автор	Іноземна мова	Предмет дослідження	Суб'єкт навчання
М.О. Князян (2007)	–	самостійно-дослідницька діяльність	майбутні вчителі / викладачі
І.П. Задорожна (2012)	англійська	самостійна робота	майбутні вчителі
О.П. Биконя (2017)	англійська	самостійна позааудиторна робота	студенти університету (немовна спеціальність)
Л.В. Шевкопляс (2017)	англійська	самостійна робота з оволодіння англійськомовною компетентністю	майбутні вчителі
Ю.В. Баранова (2019)	англійська	науково-дослідна робота	майбутні вчителі
Н.Є. Дмитренко (2021)	англійська	автономне навчання	майбутні вчителі математики

Отже, поза увагою дослідників лишилась і потребує наукового дослідження організація самостійної роботи з оволодіння МКК майбутніми викладачами німецької мови.

Особливе місце в нашому аналітичному огляді посідає навчально-методичне забезпечення самостійної роботи магістрантів мовних спеціальностей. Це навчально-методичні посібники для опанування магістрантами під час самостійної роботи дисциплін з курсу методики навчання ІМіК (С.Ю. Ніколаєва (2019, 2020), Н.Ф. Бориско (2019), Р.О. Гришкова (2015), Т.М. Яблонська (2019), О.Б. Бігич (2018), Н.В. Майєр й О.М. Устименко (2018) й інші). Вагомим складником навчально-методичного забезпечення є підручник “Методика викладання іноземних мов у вищій школі” (О.Б. Тарнопольський, М.Р. Кабанова, 2020), автори якого пропонують авторське бачення методичної підготовки викладача іноземних мов у закладах вищої освіти. Праці, які знайшли своє практичне застосування в освітньому процесі студентів-магістрантів, представлено в табл. 4.

Таблиця 4

Навчально-методичні посібники і підручники для формування методичної компетентності викладача ІМіК під час самостійної роботи студентів-магістрантів

Автор(и)	Іноземна мова	Предмет дослідження	Суб'єкт навчання
Гришкова Р.О. (2015)	англійська	формування методичної компетентності	магістранти мовних спеціальностей
Майєр Н.В., Устименко О.М. (2018)	французька, англійська	формування методичної компетентності	магістранти мовних спеціальностей
Бігич О.Б. (2018)	англійська, іспанська	формування методичної компетентності	магістранти мовних спеціальностей
Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Ф., Майєр Н. В. (2019)	англійська, німецька, французька	формування методичної компетентності	магістранти мовних спеціальностей
Ніколаєва С. Ю. (2019)	англійська	організація науково-дослідницької діяльності	магістранти мовних спеціальностей
Яблонська Т. М. (2019)	англійська	організація самостійної роботи	магістранти мовних спеціальностей
Ніколаєва С. Ю. (2020)	англійська	історія методики навчання іноземних мов	магістранти мовних спеціальностей
Тарнопольський О.Б., Кабанова М.Р. (2020)	англійська	формування методичної компетентності	магістранти мовних спеціальностей

Отже, підручник методики й навчально-методичні посібники містять ілюстративний матеріал переважно англійською мовою. Це підтверджує необхідність розроблення дидактичних матеріалів й укладання навчальних посібників для майбутніх викладачів на матеріалі німецької мови з метою формування у них німецькомовної МКК.

Таким чином, аналітичний огляд праць українських учених, аспектно дотичних до предмету нашого дослідження, дозволив дійти висновку про достатньо повне вивчення кожного аспекту: теоретико-практичних засад формування МКК у контексті соціокультурного підходу або в межах професійної підготовки майбутніх учителів переважно англійської мови; питань організації самостійної роботи студентів філологічних спеціальностей у процесі оволодіння англійськомовною комунікативною компетентністю майбутніми вчителями; забезпечення студентів магістратури підручником з методики навчання ІМіК у закладі вищої освіти та навчально-методичними посібниками для їхньої самостійної роботи, проілюстрованими

переважно англійськомовним дидактичним матеріалом. Це засвідчує відкритість наукового простору для дослідження методичної системи формування МКК під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови.

Висновки і перспективи дослідження. Таким чином, здійснений аналітичний огляд згаданих вище джерел не вичерпує всіх наукових досягнень вітчизняних лінгводидактів щодо самостійної підготовки студентів магістратури до викладання іноземних мов. Відтак існує нагальна потреба подальшого наукового методичного пошуку, зокрема теоретичного обґрунтування методичної системи формування МКК під час самостійної роботи майбутніх викладачів німецької мови в сукупності всіх її (системи) складників: підходів, цілей, змісту, принципів, методів і технологій, а також засобів. Саме ці складники системи формування німецькомовної МКК під час самостійної роботи студентів магістратури й складатимуть перспективи наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Баранова, Ю. В. (2019). *Формування у вчителів іноземних мов готовності до науково-дослідної роботи* (Кандидатська дисертація). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна.
- Бегека, Д. А. (2015). *Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету* (Автореферат кандидатської дисертації). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна.
- Безвін, Ю. Г. (2017). *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Биконя, О. П. (2017). *Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бігич, О. Б. (2018). *Посібник для самостійної роботи студентів магістратури з вибіркових дисциплін "Сучасні технології навчання іноземних мов і культур" і "Інноваційні підходи до навчання іноземних мов і культур"*. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Бориско, Н. Ф. (1999). *Концепція учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения)* [монографія]. Киев: Издательский Центр КНЛУ.
- Бурак, М. І. (2019). *Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно комунікаційної компетентності* (Кандидатська дисертація). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна.
- Гришкова, Р. О. (2015). *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей*. Миколаїв: Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили.
- Державна національна програма "Освіта" /Україна XXI століття (1994). Київ: Райдуга.
- Дмітренко, Н. Є. (2021). *Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Задорожна, І. П. (2012). *Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
- Зеня, Л. Я. (2013). *Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.

- Князьян, М.О. (2007). *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки* (Автореферат докторської дисертації). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна.
- Колодько, Т. М. (2005). *Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах* (Автореферат кандидатської дисертації). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, Україна.
- Майер, Н. В. (2016). *Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови* (Автореферат докторської дисертації). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Майер, Н. В., Устименко, О. М. (2018). *Практикум з методики використання сучасних засобів, методів і технологій навчання іноземних мов і культур*. Київ: Ліра-К.
- Ніколаєва, С. Ю., Бориско, Н. Ф., Майер, Н. В. (2019). *Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти*. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Ніколаєва, С. Ю. (2019). *Методи та організація сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур*. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Ніколаєва, С. Ю. (2020). *Історія методики навчання іноземних мов*. Київ: Видавничий центр КНЛУ.
- Радул, С. Г. (2014). *Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки* (Автореферат кандидатської дисертації). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, України.
- Тарнопольський, О. Б., Кабанова М. Р. (2020). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
- Фодор, К. Й. (2021). *Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов на засадах міждисциплінарного підходу* (Автореферат кандидатської дисертації). Мукачівський державний університет, Мукачево, Україна.
- Шевкопляс, Л. В. (2017). *Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Черниш, В. В. (2015). *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні* (Докторська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Яблонська, Т. М. (2019). *Методичні рекомендації з навчальної дисципліни "Основи наукової комунікації іноземною мовою" щодо організації самостійної роботи магістрів соціально-гуманітарного факультету*. Одеса: Університет Ушинського.

REFERENCES

- Baranova, Yu. V. (2019). *Formuvannia u vchyteliv inozemnykh mov hotovnosti do naukovo-doslidnoi roboty* (Kandydats'ka dysertatsiia). Natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni M.P. Drahomanova, Kyiv, Ukraina.
- Beheka, D. A. (2015). *Pidhotovka majbutnikh mahistriv inozemnoi filolohii do formuvannia fakhovoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnoho universytetu* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni M.P. Drahomanova, Kyiv, Ukraina.
- Bezvin, Yu. H. (2017). *Formuvannia sotsiokul'turnoi kompetentnosti u majbutnikh vykladachiv anhlijs'koi movy zasobamy proektnoi diial'nosti* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Bykonja, O. P. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady samostijnoi pozaaudytornoj roboty z anhlijs'koi movy studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej* (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.

- Bihych, O. B. (2018). *Posibnyk dlia samostijnoi roboty studentiv mahistratury z vybirkovykh dystsyplin "Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kul'tur" i "Innovatsijni pidkhody do navchannia inozemnykh mov i kul'tur"*. Kyiv: Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Borysko, N. F. (1999). *Kontseptsyia uchebno-metodycheskoho kompleksa dlia praktycheskoj iazykovoj podhotovky uchyteliv nemetskoho iazyka (na materyale yntensyvnoho obuchenya)* [monohrafiya]. Kyev: Yzdatel'skyj Tsentr KNLU.
- Burak, M. I. (2019). *Vzaiemopov'iazane formuvannia u majbutnikh vykladachiv anhlijs'koi movy profesijno oriientovanoi kompetentnosti v hovorinni ta informatsijno komunikatsijnoi kompetentnosti* (Kandydats'ka dysertatsiia). Ternopil's'kyj natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni Volodymyra Hnatiuka, Ternopil', Ukraina.
- Hryshkova, R. O. (2015). *Metodyka navchannia anhlijs'koi movy za profesijnym spriamuvanniam studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostej*. Mykolaiv: Vydavnytstvo ChDU im. Petra Mohyly.
- Derzhavna natsional'na prohrama "Osvita" /Ukraina KhKhI stolittia* (1994). Kyiv: Rajduha.
- Dmitrenko, N. Ye. (2021). *Metodychna systema avtonomnoho navchannia profesijno oriientovanoho anhlomovnoho spilkuvannia majbutnikh uchyteliv matematyky* (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Zadorozhna, I. P. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostijnoi roboty majbutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu* (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv.
- Zienia, L. Ya. (2013). *Systema metodychnoi pidhotovky majbutnikh uchyteliv do navchannia inozemnykh mov uchniv profil'noi shkoly* (Doktors'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Kniazian, M.O. (2007). *Systema formuvannia samostijno-doslidnyts'koi diial'nosti majbutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi stupenevoi pidhotovky* (Avtoreferat doktors'koi dysertatsii). Pivdenoukrains'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni K.D. Ushynskoho, Odesa, Ukraina.
- Kolod'ko, T. M. (2005). *Formuvannia sotsiokul'turnoi kompetentsii majbutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyschykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Natsional'nyj pedahohichnyj universytet imeni M.P.Drahomanova, Kyiv, Ukraina.
- Majier, N. V. (2016). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia metodychnoi kompetentnosti u majbutnikh vykladachiv frantsuz'koi movy* (Avtoreferat doktors'koi dysertatsii). Kyivs'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Majier, N. V., Ustymenko, O. M. (2018). *Praktykum z metodyky vykorystannia suchasnykh zasobiv, metodiv i tekhnolohij navchannia inozemnykh mov i kul'tur*. Kyiv: Lira-K.
- Nikolaieva, S. Yu., Borysko, N. F., Majier, N. V. (2019). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kul'tur v ievropejs'komu konteksti u zakladakh vyschoi osvity*. Kyiv: Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Nikolaieva, S. Yu. (2019). *Metody ta orhanizatsiia suchasnykh doslidzen' z metodyky navchannia inozemnykh mov i kul'tur*. Kyiv: Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Nikolaieva, S. Yu. (2020). *Istoriia metodyky navchannia inozemnykh mov*. Kyiv: Vydavnychyj tsentr KNLU.
- Radul, S. H. (2014). *Formuvannia mizhkul'turnoi kompetentnosti majbutn'oho vchytelia inozemnoi movy u protsesi profesijnoi pidhotovky* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Umans'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni Pavla Tychyny, Uman', Ukrainy.
- Tarnopol's'kyj, O. B., Kabanova M. R. (2020). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh aspektiv u vyschij shkoli*. Dnipro: Universytet imeni Al'freda Nobelia.
- Fodor, K. J. (2021). *Formuvannia sotsiokul'turnoi kompetentnosti majbutnikh uchyteliv inozemnykh mov na zasadakh mizhdystsyplinarnoho pidkhodu* (Avtoreferat kandydats'koi dysertatsii). Mukachivs'kyj derzhavnyj universytet, Mukachevo, Ukraina.

- Shevko-plias, L. V. (2017). *Formuvannia anhlo-movnoi kompetentsii v audiiuvanni majbutnikh uchyteliv u protsesi samostijnoi roboty* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyiv's'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Chernysh, V. V. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u majbutnikh uchyteliv profesijno oriientovanoi anhlo-movnoi kompetentsii v hovorinni* (Doktors'ka dysertatsiia). Kyiv's'kyj natsional'nyj linhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Yablons'ka, T. M. (2019). *Metodychni rekomendatsii z navchal'noi dystsypliny "Osnovy naukovoï komunikatsii inozemnoiu movoiu" schodo orhanizatsii samostijnoi roboty mahistriv sotsial'no-humanitarnoho fakul'tetu*. Odesa: Universytet Ushyns'koho.

УДК 372.881.111.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251152>

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTI АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ

Котковець А. Л.

a_kotkovets@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0894-0374>

Київський національний лінгвістичний університет

Дата надходження 01.12.2021. Рекомендовано до друку 21.12.2021.

Анотація. У статті розглянуто критерії відбору лексичного матеріалу для контролю сформованості англійськомовної лексичної компетентності майбутніх бакалаврів з прикладної механіки. Проаналізовано сучасні дослідження щодо відбору лексичного матеріалу. Одиницею його відбору визначено термінологічну лексичну одиницю. З'ясовано критерії відбору фахових текстів, що слугували джерелом відбору лексики, та висвітлено критерії відбору термінологічних лексичних одиниць для укладання словникового мінімуму майбутніх фахівців. Здійснено аналіз відібраної термінологічної лексики та її класифікацію за видами і структурою.

Ключові слова: англійськомовна лексична компетентність, критерії відбору, термінологічні лексичні одиниці, бакалавр з прикладної механіки.

Котковец А. Л. Киевский национальный лингвистический университет.

Критерии отбора лексического материала для контроля сформированности англійськомовної лексической компетентности будущих бакалавров по прикладной механике

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы отбора лексического материала для контроля сформированности англоязычной лексической компетентности будущих бакалавров по прикладной механике. Проанализированы современные критерии отбора лексического материала. Единицею его отбора определена терминологическая лексическая единица. Выяснены критерии отбора аутентичных текстов, которые служили источниками отбора лексики, и критерии отбора терминологических лексических единиц для составления словарного минимума будущих специалистов. Проведён анализ отобранной терминологической лексики и её классификация по видам и структуре.

Ключевые слова: англоязычная лексическая компетентность, критерии отбора, терминологические лексические единицы, бакалавр по прикладной механике.

Kotkovets A. Kyiv National Linguistic University

Lexical material selection criteria for assessment of future bachelors' in applied mechanics English lexical competence

Abstract. Introduction. Successful professional communication of future bachelors in applied mechanics requires mastering lexical competence. Proper material selection is an essential prerequisite of the effective teaching and assessing process. In order to identify what lexicon needs to be taught and checked it is required to highlight the selection criteria. **Purpose.** To identify the unit of lexical material selection; to specify text selection criteria and select texts; to substantiate lexical items selection criteria and select terms that will form future bachelors' in applied mechanics vocabulary. **Methods.** Thorough study of researches on lexical material selection; selection and analysis of chosen authentic texts, selection, analysis and classification of terminological units. **Results.** The research showed that future bachelors' in applied mechanics vocabulary consists of general English lexicon and subject-specific vocabulary, i.e. terms. In teaching technical English it is relevant to focus on terminological units that need to be selected from specialism-related texts. Professional texts should be selected according to the criteria of authenticity, the professional value of texts, current relevance and novelty, interdisciplinarity, relation to topic, and terminological abundance. The selected texts are the source of terms

that should be chosen following the criteria of relation to topic, frequency, professional and semantic value. The analysis of selected terminological units allows grouping them according to their types and structure. **Conclusion.** Thus, lexical material selection is a vital part in lexical competence teaching and assessment. Specialism-related texts chosen according to the abovementioned criteria are considered to be the source of future bachelors' in applied mechanics vocabulary and the context for test tasks. The selected terminological units are the basis of future experts' thesaurus that enables them to communicate effectively in professional situations. **Key words:** English lexical competence, selection criteria, terminological units, Bachelors in applied mechanics.

Постановка проблеми. Здатність здійснювати успішну англійськомовну комунікацію у професійній сфері фахівцями інженерних галузей можлива за умови сформованості у них англійськомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності, складником якої є англійськомовна лексична компетентність (АЛК). Ефективним засобом управління процесом формування АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки є контроль. Обов'язковим етапом розробки методики навчання та контролю сформованості АЛК є відбір лексичного матеріалу. Ефективна організація контролю сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки передбачає відбір термінологічних одиниць із фахових текстів з урахуванням типових професійних тем і ситуацій спілкування. Це зумовлює необхідність дослідження критеріїв відбору англійськомовних фахових текстів і термінологічної лексики для укладання лексичного мінімуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям вирішення питання відбору лексичного матеріалу стали праці дослідників Л.С. Бірецької, Н.Ф. Бориско, В.Д. Борщовецької, В.А. Бухбіндера, Н.Д. Гальскової, О.А. Гришиної, Т.Г. Король, А.М. Котловського, Н.В. Майер, І.І. Романова, Ю.О. Семенчука, О.Б. Тарнопольського, В.Г. Терещук, О.М. Шамова, Т. Hutchinson, P. Nation, D. Nunan, S. Thornbury та ін. Однак, попри наявність досліджень проблеми відбору навчального матеріалу та змісту навчання, недостатньо розробленим залишається питання відбору фахового лексичного матеріалу для здійснення контролю сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки.

Метою статті є дослідження критеріїв відбору фахового лексичного матеріалу для здійснення контролю сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки.

Основні результати дослідження. Відповідно до Програми з англійської мови для професійного спілкування по завершенні бакалаврського курсу студенти мають досягти рівня володіння мовою B2, Незалежний користувач (Бакаєва et al., 2005, с. 3). Згідно зі Стандартом вищої освіти України за спеціальністю 131 "Прикладна механіка" галузі знань 13 "Механічна інженерія" для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, студенти повинні вміти вільно спілкуватися з професійних питань усно і письмово державною й іноземною мовами, включаючи знання спеціальної термінології (Стандарт..., 2019, с. 9). Таким чином, для ефективного спілкування в професійній діяльності майбутні фахівці повинні оволодіти АЛК, що дозволить їм сприймати та розуміти термінологічні лексичні одиниці (ЛО) у процесі читання (довідників, наукових статей, каталогів, інструкцій, веб-сторінок з фаховою інформацією) та аудіювання (слухання презентацій, інструктажів тощо), а також коректно вживати термінологічні ЛО в говорінні (презентації, інструктажі, наради, співбесіди, дискусії, діалоги з керівниками, колегами, підлеглими на виробництві, в офісі) та письмі (звітна й технічна нормативна документація, ділова кореспонденція). Відбір лексики, що підлягатиме засвоєнню та контролю, вимагає попереднього відбору текстового матеріалу. Отже, одиницею добору лексичного матеріалу для формування й контролю АЛК є термінологічна ЛО. Відбір лексичного мінімуму можливий за умови відбору та аналізу фахових науково-технічних текстів.

Важливу роль у процесі формування та контролю АЛК відіграють навчальні матеріали, зокрема професійно орієнтований текст в усній та письмовій формі. Текст, як продукт мовленнєвої діяльності та основна комунікативна одиниця (Азимов, & Щукин, 2009, с.303),

лежить в основі будь-якого спілкування. Як зазначають методисти, фаховий текст є джерелом термінологічного словника студентів нефілологічного профілю (Семенчук, 2007, с. 67); всього мовного матеріалу, на основі якого розвиваються автоматизми й навички; професійної предметної інформації (Тарнопольський, & Кабанова, 2019, с. 120), а також засобом формування АЛК фахівців (Бірецька, 2015, с. 69). На думку Т. Хатчінсона та А. Уотерс, фахові матеріали, що сприймаються студентами, забезпечують основу для різних видів діяльності на занятті; демонструють новий мовний матеріал і моделі вживання одиниць у мовленні; пропонують тему для спілкування; надають можливість застосування та вдосконалення наявних мовленнєвих і професійних знань та вмінь (Hutchinson, Waters, 1987, с. 108-109). У процесі формування АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки фаховий текст використовують для презентації термінологічних одиниць і демонстрації їх вживання в мовленнєвих зразках, для тренування та контролю здатності розуміти і вживати терміни в контексті.

Відбір текстового матеріалу слід здійснювати з урахуванням критеріїв, що дозволяють визначити, чи відповідають тексти цілям навчання і контролю та чи задовольняють комунікативні та пізнавальні потреби студентів. Н. Ф. Бориско визначає критерії як основні ознаки, що дають змогу якісно та кількісно оцінити текстовий матеріал з метою доцільності або недоцільності використання його як навчального матеріалу (Бориско, 2000, с. 116). Спираючись на низку досліджень методистів (Л.С. Бірецької, Н.Ф. Бориско, Н.Д. Гальскової, О.А. Гришиної, Т.Г. Король, А.М. Котловського, Н.В. Майєр, І.І. Романова, Ю.О. Семенчука, О.Б. Тарнопольського, М.Р. Кабанової, В.Г. Терещук та ін.), з-поміж критеріїв добору фахових текстів для контролю сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки виокремлюємо критерії автентичності; професійно-інформативної цінності; актуальності й новизни; тематичності; міждисциплінарної координації; методичної цінності або насиченості термінологічними ЛО.

Критерій *автентичності* є одним із обов'язкових у процесі відбору текстів для викладання іноземної мови професійного спрямування, адже саме матеріали, створені носіями мови, дозволяють наблизити навчальне середовище до реального. З метою створення навчальних матеріалів для студентів певного фаху рекомендовано використовувати автентичні ресурси у галузі обраної спеціальності (Бакаєва et al., 2005, с. 23). Джерелом фахових автентичних текстів для навчання та контролю сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки є англійськомовні енциклопедії, фахові підручники, посібники, довідники, інструкції, каталоги, наукові статті, матеріали науково-практичних конференцій, професійні англійськомовні сайти. Аналіз та оцінка придатності використання автентичних ресурсів також вимагає урахування рівня володіння англійською мовою студентів. Відібрані матеріали мають бути посилюючими, оскільки надто складні для розуміння або навпаки примітивні тексти знижують мотивацію студентів. Автентичні усні та письмові тексти демонструють функціонування термінологічних ЛО у реальному спілкуванні, а в контрольних завданнях – створюють контекст для вживання термінів, подібний до природнього англійськомовного середовища.

Критерій *професійно-інформативної цінності* полягає у відборі фахових текстів, які містять професійно значущу інформацію для студентів, що є корисною для них як майбутніх фахівців. Англійськомовні фахові навчальні матеріали покликані не лише розвивати мовленнєві компетентності, але й вдосконалювати професійні знання майбутніх бакалаврів з прикладної механіки. Мотивація студентів значно зростає, коли вони можуть застосувати знання зі спеціальності у процесі вивчення мови та розуміють, що отримана інформація знадобиться їм у майбутньому.

Критерій *актуальності і новизни* тісно пов'язаний з попереднім та передбачає наявність у текстах не лише важливої і цікавої фахової інформації, але й отриманої із сучасних джерел. Стрімкий розвиток науки і техніки вимагає постійного оновлення навчальних матеріалів, адже поява нових реалій означає і появу нової термінології.

Критерій *міждисциплінарної координації* логічно впливає із попередніх та означає консультування і співпрацю з викладачами профільних дисциплін, а також узгодження з ними навчальних тем, відбір типових професійних ситуацій спілкування. Залучення текстів, тематика яких корелює із темами фахових дисциплін, посилює міждисциплінарні зв'язки та сприяє систематизації отриманих знань.

Дотримання критерію *тематичності* вимагає здійснення відбору фахових текстів відповідно до чинної робочої програми та в рамках певної тематики або обмеженого кола тем. Сфера професійної діяльності випускників спеціальності 131 “Прикладна механіка” досить широка та включає роботу з конструкціями, машинами, устаткуванням, механічними і біомеханічними системами у різних сферах. Тому відбір текстів здійснено відповідно до чинної робочої програми кредитного модуля Практичний курс іноземної мови для професійного спілкування I для підготовки бакалаврів спеціальності 131 “Прикладна механіка” (2020). Відбір текстів в межах тематичного модулю “Деталі машин” включає такі основні підтеми: механічні передачі, вальниці (підшипники), пружні елементи, муфти, вали та осі, кріпильні деталі та з'єднання, корпусні деталі тощо.

Відповідно до критерію *методичної цінності або насиченості термінологічними ЛО*, слід відбирати такі фахові тексти, що містять специфічну термінологію, необхідну для спілкування в межах заданих тем. Насичені термінологічними ЛО професійні тексти дозволять збагатити словниковий запас майбутніх фахівців та слугують основою для відбору ЛО, які підлягатимуть навчанню та контролю.

Наступний крок передбачає укладання лексичного мінімуму майбутніх бакалаврів з прикладної механіки. Науково-технічні тексти містять загальнонавчальну, загальнонаукову та термінологічну лексику (Саєнко, 1998, с. 31). Особливої уваги в процесі вивчення англійської мови професійного спрямування потребує саме термінологічна лексика. Попри відомий поділ лексичних мінімумів на активний та пасивний (Смоліна, 2010, с. 18), ми не розмежуємо лексику, що підлягає лише рецептивному або репродуктивному засвоєнню, а укладаємо лексичний мінімум, що містить термінологічні лексичні одиниці, необхідні для здійснення ефективного професійного спілкування в межах заданих тем. Суттєвою складовою науково-технічних текстів є наявність термінів, як мовних знаків, що репрезентують поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки (Карабан, 2004, с. 315). Фахові тексти, з якими працюють майбутні бакалаври з прикладної механіки, містять значну кількість термінологічних ЛО з галузі механічної інженерії та інших сфер, що включають загальнонаукові, міжгалузеві та вузькогалузеві терміни. За одиницю відбору визначено термінологічну ЛО. Проаналізувавши роботи дослідників (Л.С. Бірецька, О.В. Вашило, А.М. Котловський, С.В. Лазаренко, І.І. Романов, Ю.О. Семенчук, Н.М.Тарасюк, В.Г. Терещук), відбір лексичного матеріалу здійснено на основі критеріїв тематичності, частотності, професійної та семантичної цінності.

Дотримання критерію *тематичності* полягає в групуванні відібраної лексики відповідно до виучуваних тем. Такий розподіл термінів сприяє кращому засвоєнню лексики завдяки зміцненню асоціативних і семантичних зв'язків між ЛО. Під час виконання контрольних завдань знання про належність термінологічних ЛО до певної тематичної групи допомагає студентам коректно розуміти та вживати цю лексику. Аналіз масиву текстів, що входять до тематичного модулю “Деталі машин”, свідчить про належність термінології до кількох тематичних груп: передачі, пружні елементи, вали та осі, вальниці (підшипники), муфти, з'єднання, механізми контролю руху.

Відповідно до критерію *частотності* до лексичного мінімуму слід включати лише ті терміни, що часто вживаються у різних джерелах відбору. Більшість методистів (Л.С. Бірецька, Н.В. Майєр, Ю.І.Пассов, Ю.О. Семенчук, В.Г. Терещук та ін.) поділяють думку,

що коефіцієнт повторюваності ЛО у текстах повинен бути не меншим п'яти. Варто зауважити, що аналіз та відбір ЛО слід здійснювати в рамках однієї теми або кількох суміжних, оскільки термінологія суттєво відрізняється навіть у межах однієї галузі.

Критерії *професійної та семантичної цінності* (О.В. Ващило, І.І. Романов) передбачають відбір термінологічних ЛО, що репрезентують важливі поняття у професійній сфері, знання яких необхідні для здійснення професійного спілкування. Відповідно до цих критеріїв відбирати до лексичного мінімуму слід ті ЛО, які майбутні бакалаври з прикладної механіки будуть використовувати для висловлення власних думок, та які потрібні їм для розуміння мовлення інших у професійних ситуаціях у майбутній кар'єрі. Так, наприклад, бакалаври з прикладної механіки повинні оволодіти лексикою на позначення основних фізичних понять і законів, специфічних понять деталей машин і конструкцій, верстатів та інструментів, процесів їх конструювання тощо.

Аналіз термінологічної лексики, відібраної відповідно до згаданих вище критеріїв, вказує на її неоднорідність. Так, услід за В.О. Івановим, І.В. Павленко та Т.М. Косовою (2015), ми поділяємо термінологічні одиниці на такі види: 1) загальнонавчальні слова, що набули специфічного термінологічного значення (*sage* – сепаратор, *gase* – кільце); 2) загальнотехнічні терміни, що вживаються в різних галузях (*motion* – рух, *angle* – кут); 3) вузькоспеціалізовані терміни, притаманні окремій галузі (*gear* – зубчасте колесо, *drum brakes* – барабанні гальма) (Іванов, Павленко, Косова, 2015, с. 16). На структурному рівні науково-технічна лексика може бути представлена терміном-словом (прості та складні терміни: *bearing*, *spring*, *handbrake*), терміном-словосполученням (складені терміни: *disc brakes*, *bevel gear*) та аббревіатурою (*ABS*, *CNC*). Врахування такого розмежування лексики дозволяє звернути увагу студентів на наявність різних груп термінів, подолати труднощі їх розуміння, вживання та перекладу, а тому оптимізувати процес засвоєння та контролю лексики.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, у дослідженні було розглянуто питання добору лексичного матеріалу для контролю сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки. Здійснено відбір фахових текстів і термінологічних ЛО для укладання лексичного мінімуму з урахуванням низки критеріїв. Термінологічну лексику проаналізовано та згруповано за видами та структурою. Перспективами подальших розвідок вважаємо дослідження засобів контролю сформованості АЛК майбутніх бакалаврів з прикладної механіки.

ЛІТЕРАТУРА

- Азимов, Э. Г., & Шукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР.
- Бакаєва, Г. Є., Борисенко, О. А., Зуєнок, І. І., Іваніщева, В. О., Клименко, Л. Й., Козимирська, Т. І. ... Ходцева, А. О. (Уклад.). (2005). *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Бірецька, Л. С. (2015). *Формування англійськомовної лексичної компетентності майбутніх лікарів у професійно орієнтованому читанні* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Бориско, Н. Ф. (2000). *Теоретические основы создания методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранного языка (на материале интенсивного обучения немецкому языку)* (Докторская диссертация). Киевский государственный лингвистический университет, Киев, Украина.
- Іванов, В. О., Павленко, І. В. & Косова, Т. М. (2015). *Професійна технічна термінологія у галузі машинобудування*. Харків, Україна: НТМТ.
- Карабан, В.І. (2001). *Переклад англійської наукової і технічної літератури*. Вінниця, Україна: Нова книга.

- Робоча програма кредитного модуля Практичний курс іноземної мови для професійного спілкування I підготовки бакалаврів спеціальності 131 Прикладна механіка, 133 Галузеве машинобудування (2020). Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”. Київ: Україна.
- Саенко, Н. С. (1998). *Тестовий контроль уровня сформированности лексического навыка чтения у студентов I этапа неязыкового вуза (на материале английского языка)* (Докторская диссертация). Национальный технический университет Украины "Киевский политехнический институт", Киев, Украина.
- Семенчук, Ю. О. (2007). *Формування англійськомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання* (Кандидатська дисертація). Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна.
- Смоліна, С. В. (2010). Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*, 4, 16-23.
- Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 13 – Механічна інженерія, спеціальність 131 – Прикладна механіка. (2019). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/131-prikladna-mekhanika-bakalavr.pdf>
- Тарнопольський, О.Б. & Кабанова, М.Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Дніпро, Україна: Університет імені Альфреда Нобеля
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

REFERENCES

- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR.
- Bakaieva, H. Ye., Borysenko, O. A., Zuienok, I. I., Ivanischeva, V. O., Klymenko, L. J., Kozymyrs'ka, T. I. ... Khodtseva, A. O. (Uklad.). (2005). *Prohrama z anhlijs'koi movy dlia profesijnogo spilkuvannia*. Kyiv, Ukraina: Lenvit.
- Birets'ka, L. S. (2015). *Formuvannia anhlo-movnoi leksychnoi kompetentnosti majbutnikh likariv u profesijno oriietovanomu chytanni* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.
- Borisko, N. F. (2000). *Teoreticheskie osnovy sozdaniya metodicheskikh kompleksov dlya yazykovoj mezhkul'turnoj podgotovki uchitelej inostrannogo yazyka (na materiale intensivnogo obucheniya nemeckomu yazyku)*. (Doktorskaya dissertaciya). Kievskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, Kiev, Ukraina.
- Ivanov, V. O., Pavlenko, I. V. & Kosova, T. M. (2015). *Profesijna tekhnichna terminolohiia u haluzi mashynobuduvannia*. Kharkiv, Ukraina: NTMT.
- Karaban, V. I. (2001). *Pereklad anhlijs'koi naukovoї i tekhnichnoi literatury*. Vinnytsia, Ukraina: Nova knyha.
- Robocha prohrama kredytnoho modulia Praktychnyj kurs inozemnoi movy dlia profesijnogo spilkuvannia I pidhotovky bakalavriv spetsial'nosti 131 Prykladna mekhanika, 133 Haluzeve mashynobuduvannia (2020). Natsional'nyj tekhnichnyj universytet Ukrainy “Kyivs'kyj politekhnichnyj instytut imeni Ihoria Sikors'koho”. Kyiv: Ukraina.
- Saenko, N. S. (1998). *Testovyy kontrol' urovnya sformirovannosti leksicheskogo navyka chteniya u studentov I etapa neyazykovogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka)* (Doktorskaja dysertatsiia). Natsional'nyy tekhnicheskij un-t Ukrainy "Kievskiy politekhnicheskij in-t", Kiev.
- Semenchuk, Yu. O. (2007). *Formuvannia anhlo-movnoi leksychnoi kompetentsii u studentiv ekonomichnykh spetsial'nostej zasobamy interaktyvnoho navchannia* (Kandydats'ka dysertatsiia). Kyivs'kyj natsional'nyj lnhvistychnyj universytet, Kyiv, Ukraina.

- Smolina, S.V. (2010). *Metodyka formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii. Inozemni movy, 4*, 16-23.
- Standart vyschoi osvity Ukrainy: pershyj (bakalavrs'kyj) riven', haluz' znan' 13 – Mekhanichna inzheneriia, spetsial'nist' 131 – Prykladna mekhanika. (2019). Vziato z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/131-prikladna-mekhanika-bakalavr.pdf>
- Tarnopol's'kyj, O.B. & Kabanova, M.R. (2019). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta ikh u vyschij shkoli*. Dnipro, Ukraina: Universytet imeni Al'freda Nobelia
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ДИСТАНЦІЙНЕ Й ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

UDC: 37.018.43:373.5

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251174>

DISTANCE LANGUAGE LEARNING AS SCHOOL LEARNERS PERCEIVE IT

Fábián M.

fabmarta@gmail.com

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

Huszti I.

huszti@kmf.uz.ua

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

Bárány E.

barany.erksebet75@gmail.com

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

Lechner I.

lechner.ilona81@gmail.com

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

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Beregovo

Paper received 21.09.2021. Accepted for publication 20.11.2021.

Фабіан М., Густі І., Барань Є., Лехнер І. Дистанційне навчання у загальноосвітніх навчальних закладах із погляду учнів. **Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, м. Берегове**
Анотація. У статті описано особливості дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах із погляду учнів. За допомогою онлайн-опитування, проведеного серед учнів старших класів, досліджено питання ставлення учнів до дистанційного навчання та проблеми мотивації, а саме: що спонукало учнів до вивчення мов у цей період, як учителі мотивували школярів. Розглянуто проблему ефективності дистанційного навчання й оцінювання, часу, відведеного на навчання, та застосування цифрових додатків, які використовувались у цей період. Звернено увагу на відгуки вчителів. Описано труднощі, з якими зіткнулися учні в процесі вивчення іноземних мов, і в освітньому процесі загалом. Узагальнено позитивні й негативні аспекти навчання мов у онлайн-форматі. Звернено увагу на вплив фактора стресу на освітній процес у період дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, онлайн навчання, іноземні мови, мотивація до вивчення, стрес, автономне навчання.

Фабиан М., Густы И., Барань Е., Лехнер И. Дистанционное обучение в среднеобразовательных учебных заведениях с точки зрения учащихся. **Закарпатский венгерский институт имени Ракоци II, г. Береговое.**

Аннотация. В статье описаны особенности дистанционного обучения в общеобразовательных учебных заведениях с точки зрения учеников. С помощью онлайн-опроса, проведенного среди учащихся старших классов, исследованы вопросы отношения учащихся к дистанционному обучению и проблемы мотивации, а именно: что побуждало учеников к изучению языков в этот период, какими методами учителя мотивировали школьников. Рассмотрена проблема эффективности дистанционного обучения

и оценивания знаний, времени, отведенного на обучение и применение цифровых приложений, которые использовались в этот период. Обращено внимание на отзывы учителей. Описаны трудности, с которыми столкнулись ученики в процессе изучения иностранных языков и в учебном процессе в целом. Обобщены положительные и отрицательные аспекты обучения иностранных языков в онлайн-формате. Обращено внимание на влияние фактора стресса на учебный процесс в период дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн обучение, иностранные языки, мотивация к изучению, стресс, автономное обучение

Abstract. Introduction. The school breakdown in spring 2020 made both teachers and learners all over the world face new challenges: how to cope with distance learning (DL). It was not simple even in the well-developed countries. In Ukraine teachers tried to find different solutions. This period was a sudden but huge step towards implementing ICT into the learning process. **Purpose.** The aim of the present study was to get an insight into the way learners see distance learning, to hear their opinion and see their attitude to this form of education, the difficulties and challenges they encountered during this period in the learning process in general and in foreign language (FL) learning in particular. The focus was made on the learning habits, motivation, assessment, applications used, time spent on learning and stress students might have experienced. **Methods.** An online questionnaire containing closed-ended and open-ended questions was compiled and filled in by learners of the upper grades of different schools. The data analysis was interpretive and statistical. **Results.** The material was sent mainly in the form of written text or video links and recordings via Messenger, email or Google Classroom, very few online lessons were held. Most learners had difficulties; the most problematic area in FL learning was grammar. Feedback and assessment were mainly in written form. The attitude to learning was quite serious, learners developed their digital skills but some became demotivated. It was more time-consuming, more difficult but less stressful and also less effective than face-to-face learning. **Conclusion.** Despite all the difficulties faced learners developed learner autonomy, digital skills and gained experience in a new form of learning that can be useful for them in their future studies as in the digital age DL is gaining ground worldwide.

Key words: distance learning, online learning, learning FL, motivation, stress, autonomous learning.

Introduction (problem statement) The digital age has opened and is still opening new opportunities in the field of teaching and learning. Nevertheless, it was the coronavirus lockdown that made both teachers and learners all over the world face a new challenge: how to cope with the difficulties of distance teaching and learning. Neither teachers nor learners were prepared for this form of education, also called remote learning, and they tried to find different solutions in this period. Learning foreign languages requires a lot of interactions and face-to-face communication, so the task of language teachers and learners was far from being easy in such an unusual situation.

The purpose of this study is to investigate some aspects of teaching and learning in the period of the first lockdown between March and May 2020 with special attention to foreign languages and to collect some information about the way learners studied and felt in this period. An online questionnaire was compiled with the purpose to get an insight into the learning habits, motivation, strategies, assessment procedures and difficulties of the learners in this period as well as applications used in DL. It contained four open-ended and 21 closed-ended (with single and multiple answer multiple choice and Likert scale) questions. The languages examined were English and German as in most schools English is taught as a FL but in some schools German is learnt either as a FL or a second FL. The following hypotheses were formulated:

1. learners take distance learning easy, their attitude is unserious because they feel that the period of quarantine (lockdown) is just for relaxing and not for serious studying;
2. learners can become demotivated easily for different reasons; for example, because they do not feel the demand of the teachers in the same way they do in face-to-face education;
3. the learning strategies of the students are limited as they apply mainly their digital skills;
4. online teaching is more time-consuming than face-to-face teaching;

5. online teaching is more stressful than face-to-face teaching;

6. distance learning has a positive effect on some learners.

The questionnaire was filled in by 63 learners of Grades 10 and 11 in different schools of Transcarpathia in district Berehove in June 2020. Sixty-five per cent of the respondents were females and 35% were males aged 15 (38%), 16 (38%) and 17 (24%).

The analysis of recent research and publications. Distance learning (DL), in which the main elements include physical separation of teachers and learners, has changed greatly since its appearance in the 1800s. DL, which is synonymous with distance education (DE), according to the Oxford Advanced Learner's Dictionary (Hornby, 2005, p.442) is 'a system of education in which people study at home with the help of special internet sites and television and radio programmes, and send or email work to their teachers'. Murray states that recently internet is becoming a dominant medium for distance education delivery and the terms 'distance' and 'online' are often used interchangeably (Murray, 2013). However, differences can be found between the two forms of education. Though they both require online learning tools, the first difference can be in the location. In online learning the teacher and the students can be in the classroom working through digital lessons or the assessment can be through an online platform while in distance learning the location is different. The other difference is in the interaction between the teacher and the learners. In online learning there is in-person interaction while distance learning does not require it. Other terms connected to distance learning are: e-learning (eLearning) or the electronic model which is another word for online learning, b-learning or blended learning which is a mixed face-to-face and distance learning and m-learning or learning with mobile devices (Sobral, 2020). A distinction should also be made between online learning and online öölearning resources under which we understand any digital material used for supporting learning. Szűcs and Zarka consider distance learning in today's world to be an essential component of education (Szűcs & Zarka, 2006).

Children have an innate desire and natural ability to learn. Nevertheless, they have to be motivated by people around them as their motivation may weaken and the role of teachers in supporting their learners' motivation cannot and should not be underestimated. Among the new challenges teachers face in DL is supporting and encouraging students to learn, i.e. in enhancing learners' intrinsic and extrinsic motivation. Johnson (2017) summarises results of recent research about the role of teachers in motivating students and enlists the ways they can increase students' motivation to learn. Firstly, he states, teachers can do this by supporting learner autonomy and self-regulated learning, by supporting learners' freedom of choices and interests, by increasing students' responsibility and participation in their own learning through letting them create their own goals and objectives. Secondly, teachers can motivate by connecting learning to the personal world of the students by making learning tasks more relevant through relating instructions to learners' experiences. Thirdly, providing learners with positive feedback and recognizing learners' efforts to accomplish the task enhances motivation. Praising the learners, recognizing fewer errors, recognizing their strength and focusing on what is positive about their work are strategies that can make learners more motivated. When teachers provide feedback, they enable students to take control over their own learning and make them believe in their own abilities as well as make them feel that hard work can lead to achieving tasks. Furthermore, being enthusiastic and energetic, displaying interest and positive feelings about the subject taught can be another way to increase motivation. Finally, Johnson points out that building positive, caring and trusting relationship with their students influences them to learn. Good relationship and trust teachers can build by being open-minded, by sharing own experiences about struggles, failures and achievements. Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek (2000) also consider a positive attitude towards the educator as a factor contributing to the success of students in face-to-face as well as in DL. Holmberg (1986) highlights the importance of strong student motivation facilitating learning as one of the most important teaching principles of DE. Other principles mentioned by him are the joy of learning as it triggers motivation, participation in decision-making about the learning process

as being positive for student motivation and friendly, personal tone along with easy access to the topic as contributors to enjoyable learning. Enhancing motivation in DL is even more crucial than in face-to-face learning. Students motivated intrinsically are keener and perform better on a task (Dörnyei, 2001, Johnson, 2017).

Motivation can be closely connected with assessment for the reason that assessment can also motivate and encourage students. Assessment can be considered as one of the most problematic areas in DL. On the one hand, the digital age has made assessment easier as the results of a test taken online can be seen immediately; on the other hand, in distance education the old forms of assessment have to be reconsidered and extended. McKay underlines that ‘assessment has the power to change children’s lives; the effect of assessment may be positive or negative depending on a number of factors’ (McKay 2006, p. 25). He points out that teachers can ‘structure assessment procedures to encourage children by showing them what they have learned and to give positive feedback, motivating them to succeed’ (McKay 2006, p. 23) by making sure that the tasks are appropriate, motivating and give some indication of success, however small. Assessment, thus, can become part of a learning journey. Jaczkovits (2020, p. 2) considers that in digital education, formative evaluation plays a role rather than summative evaluation. The author emphasizes that one form of assessing students’ knowledge ‘... is live, real-time reporting, which can be accomplished using video conferencing or telephone applications. Another form is time-delayed, remote reporting (worksheets, tests, questionnaires, homework, presentation, mind maps, etc.)’. Another method of assessment that can be used both in distance and traditional teaching is gamification, or the incorporation of game elements into non-game settings (Barbarics, 2015). In DE the methods of assessment should be more creative and it is advisable to use formative assessment.

The results of the study. The answers show that during the DL in spring 2020 the most frequently used applications were Messenger (used by 79,4% of the respondents), e-mail (66,7%) and Google Classroom (57%). Redmint and Google Drive were also applied but their usage was less widespread and only two pupils used Zoom and Facebook Live. None of the respondents used Google Meet, Microsoft Teams, Chromebooks, Brightspace or other applications.

Table 1

Use of applications during DL in spring 2020

Tools	Messenger	email	Google Classroom	Redmint	Google Drive	Zoom	Facebook Live	Google Meet	Microsoft Teams	Chrome-books	Brightspace
% of use	79,4%	66,7%	57%	23,8%	12,7%	3%	3%	0	0	0	0

The material was sent to the learners in different forms in the languages examined. The explanation of the new material and the tasks were sent in the form of a text in the vast majority of cases (52%). In both languages video links have been sent to some of the learners: in English 14 learners (22%) and in German one learner received links of videos. Some teachers made video recordings in order to send the explanations of the new material to their learners. Two learners of English and three learners of German have been sent the explanations in this form. In both subjects audio material has also been sent. However, the number of language lessons held online proved to be inconsiderable. In English the respondents had three online classes while in German only one lesson was given online.

The material sent by the teachers was read and watched completely only by 63% of the learners, 35% of the respondents partially read and watched the material and one learner admitted not having read or watched it at all; 60.3% of the respondents admitted that their attitude to learning and completing the tasks was different previously in face-to-face learning; the attitude of the other 39.7% did not change.

Time spent on studying in general, i.e. on all the school subjects varied. Fifty-two per cent of the learners studied between one and three hours a day, 25% spent between three and six hours with learning, 5% of the respondents studied for more than six hours, 3% for less than one hour and 14.5 % did not study regularly. From this time in general nobody spent more than three hours on learning languages, 19% spent between one and three hours, 9% less than an hour, 17% did not learn languages regularly.

One of the possibilities to cover the material during the breakdown was the media, both mass and online media. Material on the Internet was used for learning purposes by 87% while mass media, i.e. the special educational programs on television were followed only by 23% of the respondents.

Learners often encounter difficulties and need help to overcome them. In a traditional classroom they can turn to the teacher in case they face them, ask for help or clarify if something is not clear. The teacher can see from the reaction and expression of the learners if there was something they were not able to grasp and can explain it again. During the breakdown it was more complicated to cope with the difficulties arising. Only 22% of the learners were able to cope with the material individually, 78% admitted that they needed help. The highest number of respondents (62%) asked their classmates to help, 38% asked either parents or friends, 13% were helped by private tutors, 3% by relatives and the same number (3%) turned to the internet for help. The main difficulties faced in learning the languages online were connected to grammar, vocabulary and the two receptive skills: reading and listening comprehension. The most problematic area was grammar: understanding and practising grammar structures was complicated for 48% of the respondents. Understanding and memorizing the meaning and pronunciation of the new vocabulary items was marked as difficult for 19% of the learners. Eighteen per cent had reading and listening comprehension difficulties and 8% of the students struggled with using the audio material. No hardship in language learning was experienced by 27% of the respondents.

Feedback from the teachers was given mainly in written form (84%). Some teachers provided feedback in both written and oral forms but the number of such cases was quite low. In two cases students received no feedback at all. Assessment also was predominantly in a written form (82.5%). In both written and oral form two learners of English and two learners of German were evaluated. No assessment at all was tracked in 5 cases (8%).

Eighty six per cent of the respondents had the necessary technical equipment for DL. The majority of respondents (36%) had a PC tablet, a laptop or a computer and 18% had smartphones. The rest are supposed to have shared technical equipment either with each other or with their parents or siblings.

In the last two sets of questions participants had to mark on a five-point Likert scale to what degree they agree or disagree with some statements. The descriptive statistics has been summarised in Tables 2 and 3.

Table 2

Attitude to learning during the school breakdown

	Mean	Standard Deviation
I took distance learning seriously as it provides a lot of opportunities for studying.	3.19	0,78
I lost my motivation during DL because I did not find this form of education serious.	3.06	1.02
I lost my motivation during DL because I did not feel directly the rigour of the teacher.	2.90	1.18
My learning strategies were limited, I used mainly my digital skills.	2.98	0.94
I was more successful in online learning as I followed my own pace.	3.42	1.17
I would like to participate in online learning in the future.	2.58	1.30

The first statement aimed at finding out the attitude of the respondents to online learning. The mean standing next to it (3.19) shows that the attitude to learning was predominantly honest. We can observe that 38% of the students agree with the statement that online learning provides many opportunities for studying. Five per cent completely agrees, so 43% of the respondents allege that they recognised in this form of teaching the potential and the opportunity to study a lot while others (25%) did not recognize it and quite a high number (32%) could not decide. Thus, the first hypothesis was refuted.

The next two questions touched upon the learners' motivation. Two possible reasons for losing motivation were examined. It was supposed that in online teaching students can become demotivated for the reason they do not feel the direct demand and rigor of the teacher. The other reason might be the learners' unserious attitude to this form of education. In both statements the mean values – 3.06 and 2.90 – indicate that most learners have become demotivated in this period. Thus, the second hypothesis was proven. The number of those who lost motivation for the reason they could not be controlled in the same way as in face-to-face teaching outscored those who lost it as a result of their unserious attitude. However, if we take into account the answers of those who completely disagree (21%) and disagree (22%) with the first reason examined, altogether 43% of the students state they did not become demotivated due to the lack of rigour while 38% became unmotivated and 19% was hesitant. The numbers are, again, quite close, but what can definitely be stated is that though the hypothesis was proven, for a considerable number of students not feeling the same strictness of the teachers as in offline teaching was not demotivating.

The learning strategies were supposed to be restricted in the period of the breakdown because learners had to use mainly their digital skill. For this statement the mean is 2.98, so the statistics show that the third hypothesis was also proven. A high percentage (40%) agrees with the statement, 33% disagrees and 27% is hesitant.

In a traditional mixed classroom learners study at different pace. Fifty-two per cent of the respondents feel to have been more successful during DL for the reason that they could learn at their own pace with 29% from them completely agreeing with this statement. 26% is of the opposite opinion – they are more successful in face-to-face learning and 22% could not decide. In this statement the mean is 3.42 and the highest number of respondents marked the completely agree' answer. So, most learners consider the possibility to study at their own pace as one of the keys to successful learning.

The next statement to be analysed is whether the respondents would like to take part in online learning in the future or not. The mean is 2.58 and the 'completely disagree' answer was marked by 49% of the respondents: almost half of the respondents were not ready for this form of learning, 32% is willing to study online in the future and 19% could not decide.

The second set of questions where the answers had to be given on a five-point rating scale included four statements concerning language learning and one statement was about the learners' digital skills.

Table 3

Attitude to language learning during the school breakdown

	Mean	Standard Deviation
Online language learning is more time-consuming for me than face-to-face learning.	3.26	1.22
Online language learning is more stressful for me than face-to-face learning.	2.50	1.04
My digital skills have considerably improved in the period of the quarantine as I had to acquire the use of technology quickly during DL	3.39	0.96
Online language learning is better and more effective for me than face-to-face learning.	2.57	1.15
Online language learning is more difficult for me than face-to-face learning.	3.01	0.90

The first two statements touched upon the questions of time and stress in language learning and the statistics shows that the hypothesis connected with the first statement was proven: 55.5% of the learners find online teaching to be more time-consuming than traditional teaching (20.6% completely agrees, 34.9% agrees), 38% disagrees or completely disagrees and 6% cannot decide. The highest number of the respondents agrees with this statement and study longer hours. What concerns feeling more stressed in distance language learning, the mean is 2.50. For 28.4% of the respondents it proved to be more stressful (25.4% agrees 3% completely agrees) 12.8 % cannot decide while 57.6% (22.2 % completely disagrees, 35.4% disagrees) found it less stressful than traditional teaching. The highest number of the respondents does not agree with the statement, so most learners feel more relaxed with this form of language learning. The hypothesis that DL is more time-consuming than face-to-face learning was proven but the results do not confirm that it was more stressful.

The period of the quarantine was found to be useful for developing digital competencies of the learners, as the mean (3.39) show. Fifty one per cent of the respondents considers that their digital skills have considerably improved, 19% do not think so and 30% could not decide.

Definite disagreement can be traced with the statement that online language learning is better and more effective. Only 19% think they can be better at language learning at home than in a traditional classroom, 27% could not decide and 54% disagree with this statement.

Whether online language learning is more difficult or not was the hardest to decide for most learners, as the highest number of the respondents (32%) marked the “cannot decide” answer. Altogether, 38% completely agree or agree that it is more difficult, 30% did not agree with the statement. The mean, however, is 3.01, so, learning languages online for most of the respondents proved to be more difficult.

The questionnaire ended with four open-ended questions. The first question attempted to find out if the respondents were eager to study online and what they liked or disliked about learning the languages this way. This question was left unanswered by some respondents. The answers formulated by the learners have been divided into three groups. In the first group the reasons of those students have been enlisted and summarised who were eager to study the languages online. The second group contains the answers of those who did not feel like learning languages in this form. The answers of those who were not sure are in the third column. The following reasons have been formulated by the respondents:

Table 4

Pros and cons of DL: opinions of the learners

Reasons for	Reasons against	Unsure
<ul style="list-style-type: none"> - more comfortable, flexible and easier - all the teachers tried to help in everything I needed and this made it motivating and interesting; - every teacher had a different approach and this made it interesting and motivating - there were interesting videos - it was more exciting - I think I had more opportunities to acquire the language online I was curious how things change in distance learning 	<ul style="list-style-type: none"> - I had no motivation - it is not interesting to study online - it was more difficult - it was difficult to understand on my own - online teaching is more difficult and less efficient but I was obliged to study - the explanation of the teacher is interesting and one has more desire to study face-to-face - to successfully acquire knowledge explanation is necessary - I could not understand the material to such an extent than at school it is easier to understand the material when the teacher explains it personally 	<ul style="list-style-type: none"> - in the beginning yes, but later, towards the end I had no desire - in the beginning I thought it would be easier to keep pace but later it became clear it was harder - yes and no, partially it seemed interesting and it was good to use the technology,

Reasons for	Reasons against	Unsure
<ul style="list-style-type: none"> - it was easier to learn at my own pace - I had more free time as I was able to schedule my time - one feels like doing something in case one enjoys it and knows it will be necessary once in life - I could read the material several times and I was able to understand it better this way - it was new and I wanted to try it - beside the textbooks I could learn from videos, films and other sources - I wanted to develop - I need the languages - it was my duty 	<ul style="list-style-type: none"> - there was always something I was more interested in - my attention was distracted - I knew I would not be able to concentrate for 100% - I could not pay as much attention as at school - it was strange and sometimes I felt I lost track - I do not see much rationale - I had no desire, it's easier to study face-to-face, it is more productive - I had no desire, there were a lot of things I could not understand and had good marks only because I found the answers on the internet - I felt indifferent when I sat down to study because some teachers simply 'threw' the material to us - the demands were too high, too much material was sent and I did not pay attention to which tasks I completed and which were the ones not completed 	<ul style="list-style-type: none"> but I missed the explanation of the teacher and it discouraged (demotivated) me -yes and no, sometimes yes as I killed the time by studying, sometimes I found it useless - what I learned myself was interesting but the homework was either too difficult or pointless - I did not know what to expect

The aim of the second open-ended question was to get an insight into the way the teachers motivated their students in distance learning. Among the responses given both intrinsic and extrinsic motivation can be found. According to the answers it is intrinsic motivation that prevailed: praising, sending interesting tasks the learners liked doing and language games connected to the topic, sending audio-material and videos the learners watched with interest, giving creative tasks, encouraging, telling students to try this way of learning because it is interesting, giving advice and a helping hand when it was necessary have been mentioned by the respondents. Several learners underlined that they could always turn to their teacher in case they needed help and it made them feel very grateful. Being tolerant, sending accurate and well-explained material simplified in order to make it easier to understand, not giving much homework and trying to do their best to help learners have been mentioned as qualities of the teachers that were motivating. One respondent wrote that the great deal of time and effort teachers put into distance teaching motivated him/her to do the tasks honestly. Another fact mentioned as encouraging was that the teachers corrected the tasks in time and seeing the results the learner had more enthusiasm to study. Enhancing extrinsic motivation can also be traced in the respondents' answers. Teachers drew learners' attention to the importance of concentrating on reaching their goals and learning the material anyway, to the importance of learning the same way as in face-to-face teaching or even better as they will need the skills and the knowledge in the future. They also encouraged by telling learners to look at distance learning as an opportunity to try something new, by explaining that learners have to develop for their own sake, by asking to hold on and think about their future. In addition, teachers encouraged to learn the material individually thus strengthening learner autonomy. Empathizing with their learners, being considerate to them but at the same time trying to make them understand how important it is to learn the material has been pointed out as a way of motivating. Grades have also been mentioned to be motivating. One

learner considers that “no motivation is necessary for DL” (Learner 24). Another respondent believes “the most important thing is to have a strong will to study” (Learner 17). Some short and simple answers were given like “the same way as in face-to-face learning” or “well”. In ten cases (6.3%) the respondents allege not having been motivated at all. Material and homework was sent every fortnight but “we were not praised only the expectations were higher and higher” (Learner 41). “I will fail in case I do not fulfil the tasks and do not study” was written by Learner 33. In a few cases no feedback has been sent. Taking all the responses into account, it can be concluded that except for a few cases teachers motivated their learners both intrinsically and extrinsically.

The respondents have been asked if they would like to continue learning distantly or not, to give reasons in case of a positive answer and to point out the advantages and disadvantages of distance learning if their answer is negative. First, the reasons of those who gave a negative answer will be summarised. The most frequent argument for traditional teaching is connected to the live explanation of the teachers: it is easier to understand the material if a teacher explains and clarifies the details in case something is not understandable, especially in grammar or when clarifying the meaning of words. Apart from the lack of live explanations learners suffered from, the second most frequently mentioned reason was that there were no online lessons and learners were simply expected to send in the tasks. The other reasons mentioned were: “It was not useful, it was not effective and caused a lot of stress” (Learner 12), “It was more difficult, we could not master the material properly” (Learner 43), “I did not have enough motivation, I became lazy, my attention was often distracted” (Learner 30), “Though my grades became better my knowledge did not improve” (Learner 39), “I simply found the answers on the internet” (Learner 15). Furthermore, some learners found that there were too many tasks with short deadlines and they also consider it was not possible to really assess what they have mastered. They state that it is more exciting and more motivating to study in the classroom and DL was more complicated, less useful and in general it was not well-organised. Finally, the importance of the community, friends and personal meetings has been mentioned. Those who could not decide claim that both forms of learning have advantages and disadvantages at the same time. The advantage of DL is that one can schedule one’s time, the disadvantage is that it is more difficult to understand without face-to-face explanation. It was also added that from some subjects it is good while from others it is more difficult. Those who would like to study online state that DL was easier and less stressful for them; they could learn more and had more time to do the tasks. One respondent states that in the beginning it was strange to have so much time and he/she was not able to handle it but soon he/she got into the new routine, had more time for herself and for others, there was no stress and pressure in his/her life and he/she did not have to listen to the vexation of the classmates every day, there was less pressure (Learner 18). He/she admits, though, that she needed help of a private tutor in mathematics. Another respondent feels that it is more convenient to study from home with gadgets and one does not have to bother about travelling or care about the weather (Learner 22). Respondents also state that they were able to learn everything in time, there was no lagging behind. One learner could concentrate better because he/she could study at his/her pace while another one considers that in DL he/she would be more successful and would have more time. Two respondents think that for a certain period of time it is good but not for long.

In the last open-ended question the respondents were also asked to write about any other experiences and difficulties they had during DL. Thirteen respondents had no difficulties while others mention the huge amount of material that had to be covered, preparing the tasks in time, not being able to understand the material completely from the sources sent without face-to-face explanation (“I still don’t understand a lot” Learner 58), falling behind in the subjects they are not good at and becoming demotivated as they had difficulties. Technical problems have also been mentioned like slow internet or long videos that could not be downloaded to the end at once. Learning at an educational establishment is considered to be more effective by one respondent especially in case of languages,

mathematics and other difficult subjects. Some answers given are close in content to the answers for the previous question: the demands were too high as teachers demanded twice as much as usually; it required a lot of time and energy; it was hard to make a lot of notes, work out the material and study individually. Two learners admitted neglecting doing the tasks regularly which piled up while others, on the contrary, point out the possibility to schedule their time and study without worrying about homework for the next day as an advantage. The positive experiences and feelings the respondents shared were connected with the abilities they developed during DL and they view this period as a step to becoming autonomous learners, it became much easier for them to find important information. Some respondents learnt to appreciate school and expressed a strong desire to go to school again: 'when next time we will have the possibility to go to school we should rethink how good it is to study there' (Learner 31). The same thought can be found in a short, simple sentence: "I want to go to school" (Learner 7). Finally, turning to each other for help was mentioned as a positive experience that welded the classmates and schoolmates.

Discussion and interpretation of the results. Having analysed the answers given in the questionnaires we can examine and discuss several areas of DL.

The prevailing applications were Messenger, e-mail and Google Classroom. The number of online lessons was not high but attempts have been made in both languages so, the asynchronous form of teaching prevailed. The explanation of the new material was done mainly in written form, in the form of video recordings prepared by the teachers as well as online learning resources (audio materials and video links) sent to the learners which they found to be very useful and motivating. The material sent by the teachers in written, audio or video forms was completely read or watched by the majority of learners; however, a considerable number of students did not work profoundly on it. Thus, on the one hand, the main drawback of presenting the new material in the above mentioned asynchronous ways can be the careless, negligent attitude of certain learners; on the other hand, these forms of presentation can serve as useful material available any time for revising for those whose attitude is serious. Teachers have expanded their teaching resources, learnt how to make video recordings for teaching purposes and how to use different applications in teaching. Nevertheless, this area still has to be improved, especially in the field of delivering online lessons and choosing applications that can be the most suitable for online teaching.

The learning habits of the respondents in Grades 10 and 11 have remarkably changed during the breakdown. Modern techniques, online resources and online applications have been involved in the learning process and were used along with the traditional ones. The roles of internet resources and of the media have considerably increased and internet resources were preferred to special lessons given on television. DL was found to be more time-consuming than face-to-face learning by the majority of the respondents. However, only part of the learners devoted much time to learning; in a considerable number of cases no regularity was traced. The worrying tendency is that certain respondents admitted not having studied on a regular basis or spent less than an hour a day on learning. As a result, they would fall behind their more diligent mates.

The attitude to DL was ambiguous. It was taken seriously by a considerable number of the respondents who noticed an opportunity in this form of education. A high percentage could not decide about the usefulness of this form and a large number of the respondents did not take it seriously enough. This attitude implies us that teachers should draw their learners' attention to the opportunities lying in this form of education, should raise the learners' awareness and motivate them. As to stressfulness, the majority of the respondents felt less stress in this period while a small percentage found it more stressful than traditional teaching. The number of those for whom it was more difficult prevails over those who were able to cope with it quite easily. One of the advantages of this form of learning proved to be that students can study at their own pace and those who learnt to schedule their time well found distance learning effective. Thus, the hypothesis about the positive effect

of distance learning on some students was proved. Highly motivated students with high learner autonomy who can schedule their time preferred this form to face-to-face learning. Thus, they can be the winners of DL.

The difficulties emerging in that period in language learning were in the field of grammar structures, new vocabulary as well as understanding written texts and audio materials. Classmates, family members, friends and private tutors helped the learners facing hardship to overcome them. The high percentage and the answers given prove that distance language learning is more difficult online than face-to-face. However, it was found better and more effective by a certain number of the respondents. The reasons enlisted in the open ended part of the questionnaire are connected with the novelty in the way of learning, new and motivating learning resources as well as more time they can spend on studying. The learners were curious about this new, digital way of learning and wanted to try it, found it exciting. Both external (extrinsic) and internal (intrinsic) motivations have been mentioned: “It was my duty” (Learner 4), “I need the language, I found it necessary” (Learner 14), “I wanted to develop, I found more opportunities” (Learner 37), and “I enjoyed it” (Learner 8). The attention of the teachers and their willingness and attempt to help was mentioned to be motivating. From the learning resources interesting videos, films and sources other than the textbook have been mentioned. Being able to schedule the time, read the material as many times as it was necessary, study at an own pace and be flexible were the reasons enlisted that made them enthusiastic to learn. The arguments of those learners who were not delighted with online language learning underlined the necessity of interesting explanations in order to fully understand the material and successfully acquire knowledge, the role of personal, live explanations as they make understanding easier and the hardships they encountered in concentrating on the material. In addition, the high demands and the huge amount of material sent by the teachers were mentioned. What concerns language learning in general, the answers given prove that it is of paramount importance for most respondents.

Assessment is an essential component of the learning process. In the examined period it took place mainly in written form. In a few cases no assessment was tracked. This area deserves a special attention as in DL the methods of assessment should change and they can be either live, real-time reporting with the help of applications or time-delayed, remote reporting like e.g. project work.

Having found online learning more time-consuming, more difficult and less productive most respondents would not like to study this way. In spite of the attempts of most teachers to motivate learners, a lot of students became demotivated in this period. Some of the learners are not against this form of teaching and would like to continue to study this way,

Conclusions and pedagogical implications. Distance learning has advantages and disadvantages at the same time, but all in all, the experience gained in this period can contribute to the learning and teaching process in the future. It can be a considerable step towards implementing ICT into traditional teaching as both teachers and learners have improved their digital skills to a certain extent. Involving digital and video technology into teaching in general and into language learning motivates learners, as the respondents claim. Video recordings made by teachers themselves or carefully selected online resources can be used any time later even in traditional teaching.

As to motivation, we can state that DL was both motivating and demotivating at the same time. On the one hand, involving digital technology, video resources and films made learning more exciting and motivated learners intrinsically. The positive attitude of teachers and their attempt to help learners in this situation was also motivating for the learners. On the other hand, the lack of live explanations and of regular face-to-face control, the huge amount of material that had to be coped with along with the difficulties the learners faced proved to be demotivating. Teachers should pay a lot of attention to developing learner autonomy, motivating learners, should find more efficient ways of assessment and have to find ways to increase the number of online lessons.

During the period of the first school breakdown learners faced a lot of difficulties and experienced a new form of learning for which they were not prepared. Those learners, whose attitude was serious

enough and were able to manage their time well have coped with these difficulties and gained experience in a new form of learning that can be useful for them in their future studies as in the digital age online learning is becoming more and more popular and widespread.

In the second phase of the research we are going to compare the first, sudden school breakdown with another period that schools might face and are seeking answers for the questions arising from the first phrase of the research as well as for any changes taken.

REFERENCE

- Barbarics, M. (2015). Iskolai értékelés gamification alapkon. In L. Hülber (Ed.), *Oktatás – Informatika. Digitális nemzedék konferencia* (pp. 43-63). Budapest: ELTE.
- Cambridge, D. (2010). *E-portfolios for lifelong learning and assessment*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. (3rd ed.). London: CroomHelm.
- Hornby A.S. (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (7th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Jaczkovits, J. (2020). *A Nyíregyházi Móra Ferenc Általános Iskola tantermen kívüli, digitális munkarend szerinti feladatellátásának és ellenőrzésének eljárásrendje*. Retrieved August 4, 2020 from http://www.petofi-nyhaza.sulinet.hu/wp-content/uploads/2020/03/Eljarasrend_digitalis_munkarendre_2020-sz%C3%BCI%C5%91knek.pdf
- Johnson, D. (2017). The role of teachers in motivating students to learn. *Brandon University Journal of Graduate Studies in Education*, 9(1), 46-49. Retrieved July 28, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230415.pdf>
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, D. E. (2013). *A case for online English language teacher education*. Monterey, CA: The International Reasearch Foundation for English Language Education. Retrieved July 12, 2021 from http://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/03/TIRF_OLTE_One-PageSpread_2013.pdf
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (4th ed.). Fort Lauderdale, FL: Nova Southeastern Uniersity.
- Sobral, S. R. (2020). *Onine teaching principles*. Retrieved June 15, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/344628713_Online_Teaching_Principles/link/5f8580c3a6fdccfd7b5cd46d/download DOI: 10.13140/RG.2.2.31255.19361
- Szűcs, A., & Zarka, D. (2006). *A távoktatás módszertanának fejlesztése: Kutatási zárótanulmány*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251133>

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ

Азиме Кхалил

khalil.zimeh64@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0251-1993

Национальный авиационный университет

Дата поступления 01.12.2021. Рекомендовано к печати 22.12.2021.

Аннотация. В статье рассмотрены современные средства обучения и их роль в процессе преподавания студентам арабского языка. Акцентируются его особенности. Проанализированы основные технические средства такие как компьютер, интернет, интерактивная доска и смартфон. Описаны дидактические возможности их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: арабский язык, образовательные технологии, обучающие программы, обучение, методы.

Азіме Кхаліл. Сучасні засоби навчання студентів арабської мови

Національний авіаційний університет

Анотація. У статті розглянуто сучасні засоби навчання та їхню роль у процесі викладання студентам арабської мови. Акцентовано її особливості. Проаналізовано основні технічні засоби такі як комп'ютер, інтернет, інтерактивна дошка та смартфон. Описано дидактичні можливості їх використання в освітньому процесі.

Ключові слова: арабська мова, освітні технології, навчальні програми, навчання, методи.

Khalil Azimeh. Modern Tools of Teaching Arabic to Students
National Aviation University

Abstract. Introduction. Teaching Arabic is an educational, linguistic phenomenon driven by realistic factors and data. Students of this language are in dire need of acquiring language communication skills (listening, speaking, reading, writing). To make it easy for them to learn and achieve their goals, you need to look for teaching ways and tools that limit the process and reduce efforts. A tendency has emerged to use various modern technologies in education, which allows us to serve the educational process, hence the importance of using various modern technologies in teaching the Arabic language. **Purpose.** To present the best ways and methods of using modern technology and e-learning in the teaching Arabic for non-native speakers, as well as moving away from traditional and boring teaching the Arabic language methods and replacing them with modern methods and techniques that attract learners; develop the teaching methods and enrich the learning process.

Methods. The article discusses the best ways and methods of using modern technological techniques and e-learning in the process of teaching the Arabic language and abandoning traditional methods of teaching the language, replacing them with modern methods and techniques attractive to students. **Results.** The importance of using these methods in teaching Arabic for non-native speakers is highlighted by the fact that they appeal to the senses, which are the outlets for learning, as well as their effective impact on the elements of the educational process (teacher-student-teaching material). The use of these methods in teaching Arabic to non-native speakers is a tool of preserving and spreading the language and proof of the ability of the Arabic language to keep up with modern developments and makes the learning process more effective, contributes to the achievement of educational goals, helps in facilitating learning process and has the desired benefits. **Conclusions.** It can be emphasized that the world is witnessing rapid development today, and universities and institutions must keep pace with these developments, and develop the appropriate infrastructure for technological development, in addition to modernizing the technologies used. Hopefully, this study will open the door to more extensive research in this area and contribute to the importance of multimedia accreditation to keep pace with the development of educational systems and their impact on learning in general and learning in particular.

Key words: the Arabic language, educational technologies, training programs, teaching, methods.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Арабский язык является одним из древних восточных языков и принадлежит к южной ветви семитских языков. В истории развития арабского языка различают три периода: 1) древний 2) классический 3) современный литературный язык. На арабском языке сложился весь терминологический понятийный аппарат исламских наук. Литературный арабский язык объединяет мусульман всего мира. В словарном запасе языков народов, исповедующих ислам, бытует большое количество арабских лексем (в некоторых языках – до 40-50 % словарного запаса). Ученые подчеркивают научную природу арабского языка как языка ислама, его точность, широту семантического поля терминов [1].

В истории обучения арабскому языку для лиц, для которых он не является родным, раньше это делалось традиционным способом, основанным на методе обучения студентов грамматике и запоминания языка. Преподаватель обычно работал с аудиторией студентов, обучая их спряжению глаголов, анализу грамматических явлений и выполнению различных практических упражнений [2]. Этот “традиционный лингвистический метод рассматривает язык как сухую грамматику, и изучение языка предполагает изучение этих правил с умением читать и переводить”.

В области языкового образования проявляется большой интерес как к разработке учебных программ и методов обучения иностранным языкам в контексте лингвистических и психологических исследований, так и новым теоретическим направлениям. Будучи ориентированными на обучаемых и процесс коммуникации в языковом образовании, эти направления призывают к выходу за рамки преподавания абстрактной грамматики до более глубокого уровня. Образование фокусируется на обучении языковой коммуникации и ее реальной практике со смыслом и влиянием на жизнь обучаемого, посредством чего он передает свой опыт, полученный в процессе обучения, в процессе своей жизни и проблемами, с которыми он сталкивается [3].

Анализ последних исследований и публикаций. Преподавание арабского языка – это образовательный, лингвистический, социальный и психологический феномен, обусловленный объективными факторами и данными. Изучающие этот язык остро нуждаются в приобретении коммуникативных навыков речевого общения (в аудировании, говорении, чтении, письме). Чтобы им было легко учиться и достигать своих целей, нужны соответствующие средства обучения. Актуализировалась тенденция использования современных технологий в иноязычном образовании, в частности для обучения арабскому языку.

Потребность возникла в условиях пандемии COVID-19, которая кардинально изменила условия и традиционные модели обучения арабскому языку, в частности его языковым навыкам. Электронное обучение и дистанционное образование стали инновационными и эффективными в преподавании и обучении за счет использования современных технологий обучения.

Современные технические средства обучения (компьютеры, интернет, программируемые и встроенные магнитные ленты и т. д.) обеспечивают более гибкое обучение студентов. Электронное обучение, которое предполагает использование таких средств как обучающие программы, механизмы поиска, социальные сети, аудио, видео и т. д., делает языковое образование более увлекательным и интересным одновременно для преподавателя и студентов.

Использование этих средств при обучении арабскому языку для лиц, не являющихся носителями языка, помогает им общаться между собой, а преподавателю – использовать современные образовательные технологии, что является необходимостью идти в ногу с изменениями и разработками, происходящими во всех областях [4].

Важность использования образовательных технологий заключается в том, что они обращаются к человеческим чувствам. Знание всегда начинается с чувств. Исследователи [5]

выступают за использование этих технологий в образовании, поскольку они пробуждают чувства, помогая им выполнять свою функцию двери к знаниям. Более того, важность использования этих технологий в образовательном процессе заключается в их эффективном воздействии на его основные элементы (преподаватель, студент, учебный материал).

Существует ряд исследований, посвященных интеграции современных технологий в образовательный процесс в целом и процесс обучения арабскому языку людей, не являющихся носителями языка, в частности. Изучено влияние использования приложения Whats App, доступного на смартфонах, на развитие навыков самообучения студентов, не говорящих на арабском языке, в Иорданском университете [6]. Также исследовано, в какой степени Алжирский университет использует образовательные технологии, представленные в современных цифровых и коммуникационных средствах и методах, в процессе обучения арабскому языку, а также подчеркнута важность технологического подхода [7].

Цель статьи – представить современные средства обучения арабскому языку для лиц, не являющихся носителями языка, и описать дидактические возможности использования этих средств в образовательном процессе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов. Акцентируя важность использования современных средств и технологий обучения арабскому языку лиц, не являющихся носителями языка, исследовав мотивы их использования и основу их выбора, остановимся на конкретных средствах обучения студентов арабскому языку.

Современный образовательный процесс требует использования учебных пособий и технических новшеств, чтобы помочь студентам приобрести необходимые навыки и опыт, и развивать их в эпоху, которая стала свидетелем быстрого научного развития и прогресса. Необходимо идти в ногу со временем и инвестировать в процесс преподавания и обучения таким образом, чтобы он служил образовательному процессу и помогал развивать использование современных средств обучения. Эти средства нацеливают студентов на реальную практику тех типов поведения, которые являются целью обучения, и позволяют студенту практиковать требуемый навык самостоятельно, пока он не достигнет требуемой степени мастерства. Использование образовательных технологий и учебных пособий связано с методами. Так, с появлением аудио-устного метода в обучении начали использоваться электронные устройства, лингафонные кабинеты и аудио-записывающие устройства, позднее – образовательное телевидение, а после функционирования коммуникативного функционального метода появились компьютеры и интернет, которые использовались совместно с другими средствами.

Использование мультимедиа имеет много преимуществ, поскольку затрагивает более одного человеческого чувства (слуха и зрения), что делает его интерактивным, делает обучение более целенаправленным и полезным, а также способствует более эффективной доставке информации на все уровни [8]. Мультимедийное приложение может сделать традиционный учебный контент интуитивно понятным, чтобы вызвать энтузиазм студентов и повысить эффективность обучения за счет интеграции графики, звуков, текста и изображений. Все эти элементы помогают активно овладевать знаниями, а не пассивно их принимать, в то же время предоставляют мощный инструмент для плавного и эффективного обучения и совершенствования атмосферы образовательной среды и привлечение внимания студентов для стимулирования их интереса к обучению. Эти технологии предоставляют студентам яркий, ясный и реалистичный эмоциональный материал и заставляют их почувствовать многие сцены, которые невозможно реализовать в аудитории [9].

Компьютер является важным образовательным средством обучения арабскому языку для лиц, не являющихся носителями языка. Студент овладевает всеми видами речевой деятельности (аудированием, говорением, письмом и чтением) самостоятельно, что дает ему уверенность

и стабильность и повышает его способность принимать решения, поскольку он сам оценивает свою работу, развивает навыки самообучения и языкового роста, а также повышает свои способности с помощью компьютерных технологий.

Использование интернета в иноязычном образовании предполагает просмотр студентами периодических изданий, бюллетеней, электронных книг и косвенное использование средств связи (электронная и голосовая почта), одновременное прямое общение посредством письменной, голосовой и видеосвязи, а также использование образовательных и специальных компьютерных приложений в области изучения языков с целью приобретения компетентности в чтении и письме, развития словарного запаса студентов, хранение научного материала (полные тексты книг) на цифровых дисках с огромной емкостью.

Интерактивная (умная) доска – одно из новейших средств, используемых в образовательном процессе. Это особый тип интерактивных чувствительных досок, на которых пишут в электронном виде прикосновением или пером. Доску также можно использовать и на экране компьютера, на котором отображаются различные приложения.

Интерактивная доска экономит много времени и усилий преподавателя, в частности на поиск, разработку или изготовление учебного пособия. Доска дает преподавателям возможность сотрудничать и обмениваться учебным материалом, объясненным ранее, обмениваться мнениями и предложениями относительно занятий, просматривать различные образовательные сайты, которые и помогают преподавателям улучшить свои занятия. Интерактивная доска показала отличные результаты в скорости изучения общих наук в целом и в обучении арабскому языку в частности.

Среди студентов университетов и институтов растёт распространение смартфонов, что привело к необходимости популяризации мобильных телефонов в системе образования в целом и обучении языков в частности. Различные приложения для смартфонов способствуют обогащению образовательного процесса, а также предлагают различные режимы отображения и представления образовательного контента в интересной, интерактивной и творческой форме. Смартфон стал одним из эффективных технологических средств обучения иностранным языкам, в частности арабскому, тем самым способствуя эффективному и действенному достижению желаемых языковых целей.

Приложения для обучения арабскому языку для лиц, не являющихся носителями языка, включают систему управления обучением на смартфонах (Blackboard); приложения для социальных сетей (Facebook, Twitter); видеоприложения (YouTube); приложения для текстового чата; почтовые приложения; приложения (Doulingo; Mondly; Beelinguapp).

Использование приложений для смартфонов при обучении говорению и аудированию на арабском языке повышает эффективность обучения студентов, говорящих на других языках. Приложения для смартфонов предоставляют возможность общаться с обучаемыми, говорящими на других языках, облегчая процесс синхронного и асинхронного общения свободно и плавно. Использование приложений для смартфонов помогает в обучении грамматическим структурам арабского языка, в интерактивном представлении арабской грамматики посредством прикладных практик студентов, говорящих на других языках. Также приложения для смартфонов предоставляют шаблоны обратной связи и непрерывное отслеживание оценивания успеваемости обучаемых, побуждают их практиковать навыки и умения аудирования и говорения на арабском языке и обеспечивают соответствующее подкрепление для поощрения всех обучаемых. Приложения для смартфонов помогают пополнять словарный запас, облегчая запоминание новой лексики.

Среди наиболее важных преимуществ сайтов социальных сетей выделим возможность обучаемых имитировать диалоги и письма носителей арабского языка, простота общения с преподавателями и другими студентами, легкость доступа к информации и возможность

обмена ею между преподавателями и студентами, исправления информации путем технологии совместного обучения в образовательных группах, прямой трансляции и предоставления дистанционных курсов для студентов во внеучебное время, что открывает возможность непрерывного изучения арабского языка.

Преподаватели арабского языка используют современные средства обучения для объяснения новых предложений и слов, в результате чего изучение языка стало более интересным и живым, и таким образом, язык больше не является набором таинственных правил и символов, а скорее живым организмом, который входит во все области научной и интеллектуальной жизни. В свою очередь, средства обучения подразделяются на слуховые, визуальные и аудиовизуальные.

Преподаватель иностранного языка должен с особой осторожностью и вниманием использовать эти средства обучения. Для достижения максимального результата в достижении образовательных целей, он должен выбрать подходящее средство обучения. Желательно предварительно апробировать его, прежде чем использовать в аудитории. Чтобы избежать внезапных и неловких ситуаций, преподаватель должен подготовить место для их презентации, а также подготовить обучаемых, побудить их извлечь пользу и даже заставить тосковать по ним.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, использование современных средств обучения арабскому языку для лиц, не являющихся носителями языка, делает процесс обучения более эффективным, способствует достижению образовательных целей, облегчает процесс преподавания, повышает успеваемость обучаемых, привлекает их внимание, расширяет речевой опыт, развивает языковые способности, облегчает общение студентов. Современные средства обучения арабскому языку (компьютер, диктофон, интеллектуальная доска, электронная книга и т.д.), исходя из их возможностей и характеристик, влияют на органы чувств обучаемых, а также эффективно воздействуют на элементы образовательного процесса (преподаватель – студент – учебный материал). Использование этих средств обучения арабскому языку лиц, не являющихся его носителями, способствует его сохранению и распространению арабского языка, а также подтверждает его способности идти в ногу с современными достижениями. Так, весомой является роль компьютера в обучении арабскому языку людей, для которых он не является родным, в развитии исследовательского и экспериментального чутья обучаемых, навыка самообучения, образовательных способностей и обретении уверенности и стабильности.

Современный мир переживает стремительное развитие, что обязывает университеты и институты идти в ногу со временем, развивая соответствующую технологическую инфраструктуру в дополнение к модернизации используемых средств обучения. Последние требуют корреляции с соответствующими технологиями обучения арабскому языку, что и будет предметом будущего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каримова З. Р. Языковая политика – как предмет изучения взаимосвязи общества и языка: Материалы научно-практического семинара. 5 декабря 2018 года. Т. IV. Т., 2018. С. 120-125.
2. العصيلي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين منهج القواعد والترجمة والمناهج الحديثة. 2012: 382.
3. عمر زكريا، والنفاري صالح، وعبد الله رحمت، "استراتيجيات الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية"، المؤتمر الدولي الثاني للغات، مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2011.
4. السلطان، عبد الملك بن سلمان، دمج التقنية في التعليم ضرورة أم ترف! 2014، الرابط <https://www.sauress.com/aljazirah/1404243187>
5. جوهر، نصر الدين إدريس، وسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرابط <https://www.lisanarabi.net/cgi-sys/suspendedpage.cgi>
6. هبة أبو رمان ونرجس حمدي، أثر استخدام تطبيق الواتساب المتاح على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، 2017 م، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
7. خنيش السعيد، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية دراسة وصفية تحليلية 2017، أطروحة دكتوراه، الجامعة الجزائرية، الجزائر.

8. عودة، محمد خليل محمد، أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي في مجال الإعلان التلفزيوني، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2016.
9. Jian-hua, S. Explore the effective use of multimedia technology in college physics teaching. Energy Procedia, 17, 1897-1900 (2012).

REFERENCES

1. Karymova Z. R. Yazykovaia polytyka – kak predmet yzucheniya vzaymosviazy obschestva y iazyka: Materyaly nauchno-praktycheskoho semynara. 5 dekabria 2018 hoda. T. IV. T., 2018. S. 120-125.
2. العصيلي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين منهج القواعد والترجمة والمناهج الحديثة، 2012: 382.
3. عمر زكريا، والتنفاري صالح، وعبد الله رحمت، "استراتيجيات الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية"، المؤتمر الدولي الثاني للغات، مركز اللغات، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 2011.
4. السلطان، عبد الملك بن سلمان، دمج التقنية في التعليم ضرورة أم ترف! 2014، الرابط <https://www.sauress.com/aljazirah/1404243187>
5. جوهر، نصر الدين إدريس، وسائل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – الرابط <https://www.lisanarabi.net/cgi-sys/suspendedpage.cgi>
6. هبة أبو رمان ونرجس حمدي، أثر استخدام تطبيق الواتساب المتاح على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها، 2017 م، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
7. خنيش السعيد، تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية دراسة وصفية تحليلية 2017، أطروحة دكتوراه، الجامعة الجزائرية، الجزائر.
8. عودة، محمد خليل محمد، أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي في مجال الإعلان التلفزيوني، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2016.
9. Jian-hua, S. Explore the effective use of multimedia technology in college physics teaching. Energy Procedia, 17, 1897-1900 (2012).

ПРОГРАМИ

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251181>

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ”

Лабінська Б. І., Виспінська Н. М.

b.labinska@chnu.edu.ua; n.vyspinska@chnu.edu.ua

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Дата надходження 03.05.2021. Рекомендовано до друку 01.06.2021.

Анотація. Навчальна програма курсу обов’язкових дисциплін призначена для студентів V курсу (IX семестр) спеціальності 014 Середня освіта, предметна спеціальність 014.021 Середня освіта (Мова і література (англійська)) / 014.022 Середня освіта (Мова і література (німецька)) / 014.023 Середня освіта (Мова і література (французька)) другого (магістерського) рівня освітньої програми “Англійська мова і література та друга іноземна мова”/ “Німецька мова і література та друга іноземна мова”/ “Французька мова і література та друга іноземна мова”. Мета навчальної дисципліни – забезпечити методичну підготовку студентів до реалізації їхніх професійних функцій учителя іноземної мови у закладах загальної середньої освіти в інклюзивному освітньому середовищі: комунікативно-навчальну (формування в учнів мовної, мовленнєвої та навчально-стратегічної компетентностей), розвивально-виховну, конструктивно-планувальну, гностичну та організаторську функцій, які реалізуються засобами іноземної мови в закладах загальної середньої освіти. Програма передбачає вивчення двох змістових модулів: система навчання іноземних мов в інклюзивному освітньому середовищі та методика формування мовних і мовленнєвих компетентностей в учнів з особливими освітніми потребами. Значна увага приділяється особливостям методики формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутистичного спектра як найбільш численних груп учнів з особливими освітніми потребами. Специфіка курсу полягає в його орієнтованості на висвітлення актуальних теоретичних питань сучасної методики навчання іноземних мов для осіб з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи та практичній підготовці студентів до розробки фрагментів уроку з формування іншомовної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та плануванні уроку іноземної мови в умовах інклюзивного навчання. У програмі наводиться список основних і додаткових джерел до тем, виучуваних у курсі методики навчання іноземних мов учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: особливі освітні потреби; іноземна мова; обов’язкова дисципліна; спеціальність 014 Середня освіта; магістерський освітній рівень.

Лабинская Б. И., Выспинская Н. М. Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича. Программа учебной дисциплины “Методика обучения иностранным языкам учащихся с особыми образовательными потребностями”.

Аннотация. Учебная программа курса обязательных дисциплин предназначена для студентов V курса (IX семестр) специальности 014 Среднее образование, предметная специальность 014.021 Среднее образование (Язык и литература (английский)) / 014.022 Среднее образование (Язык и литература (немецкий)) / 014.023 Средняя образование (Язык и литература (французский)) второго (магистерского) уровня образовательной программы "Английский язык и литература и второй иностранный язык" / "Немецкий язык и литература и второй иностранный язык" / "Французский язык и литература и второй иностранный язык". Цель учебной дисциплины – обеспечить методическую подготовку студентов к реализации их профессиональных функций учителя иностранного языка в учреждениях общего среднего образования в инклюзивной образовательной среде: коммуникативно-учебную (формирование у учащихся языковой, речевой и учебно-стратегической компетенций), развивающе-воспитательную, конструктивно-планировочную, гностическую и организаторскую функций, которые реализуются средствами иностранного языка в учреждениях общего среднего образования. Программа предусматривает

изучение двух содержательных модулей: система обучения иностранным языкам в инклюзивной образовательной среде и методика формирования языковых и речевых компетенций у учащихся с особыми образовательными потребностями. Значительное внимание уделяется особенностям методики формирования иноязычной коммуникативной компетентности у учащихся с нарушением зрения, слуха и расстройствами аутистического спектра как наиболее многочисленных групп учащихся с особыми образовательными потребностями. Специфика курса заключается в его ориентированности на освещение актуальных теоретических вопросов современной методики обучения иностранным языкам для лиц с особыми образовательными потребностями в условиях новой украинской школы и практической подготовке студентов к разработке фрагментов урока по формированию иноязычной компетентности в аудировании, говорении, чтении, письме и планировании урока иностранного языка в условиях инклюзивного обучения. В программе приводится список основных и дополнительных источников к темам, изучаемым в курсе методики обучения иностранным языкам учащихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: особые образовательные потребности; иностранный язык; обязательная дисциплина; специальность 014 Среднее образование; магистерский образовательный уровень.

Labinska B. Vyspynska N. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Teaching Foreign Languages to Students with Special Educational Needs Syllabus for Master Students

Abstract. The syllabus is designed for Master students majoring in specialty 014 Secondary education, subject specialty 014.021 Secondary education (Language and Literature (English)) / 014.022 Secondary education (Language and Literature (German)) / 014.023 Secondary education (Language and Literature (French)). The purpose of the obligatory course is to provide methodological training of students for the implementation of their professional functions of a foreign language teacher in general secondary education institutions in an inclusive educational environment: communicative-educational (developing of students' language, speech and educational-strategic competencies), developmental-educational, constructive-planning, gnostic and organizational functions that are implemented by means of a foreign language in general secondary education. The course consists of two modules: foreign languages teaching system in an inclusive educational environment and methods of forming language and speech competencies in students with special educational needs. The course focuses on the peculiarities of the methods of foreign language communicative competence development in students with visual and hearing impairments and autism spectrum disorders as the most numerous groups of students with special educational needs. The course highlights current theoretical issues of modern methods of teaching foreign languages to the learners with special educational needs within the New Ukrainian School scheme and practical training of students to develop extracts of the lessons in foreign language competence in listening, speaking, reading, writing and lesson planning in the context of inclusive education. The syllabus offers a list of references on the course topics.

1. Анотація дисципліни

Дисципліна сприяє формуванню методичної компетентності вчителя іноземної мови (далі – ІМ) та забезпечує ефективну практико-орієнтовану складову освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі. Професійна компетентність вчителя ІМ в умовах інклюзивного навчання передбачає індивідуальну освітню траєкторію навчання і розвитку, формування професійно-гуманістичного спрямованої особистості.

2. Мета навчальної дисципліни методична підготовка студентів до реалізації їхніх професійних функцій учителя ІМ у загальноосвітніх середніх закладах в інклюзивному освітньому середовищі: комунікативно-навчальної (формування в учнів мовної, мовленнєвої та навчально-стратегічної компетентностей), розвивально-виховної, конструктивно-планувальної, гностичної та організаторської функцій, які реалізуються засобами ІМ у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗО).

3. Завдання курсу “Методика навчання іноземних мов учнів з особливими освітніми потребами”: обґрунтувати значення інклюзивної освіти в цілому та для вивчення ІМ зокрема, ознайомити студентів із законодавчим та нормативно-правовим забезпеченням інклюзивного навчання; висвітлити особливості навчання ІМ учнів із порушенням зору, слуху й розладами аутичного спектра; розкрити суть сучасних методичних підходів, принципів, ознайомити

з методами, формами, авторськими концепціями та засобами навчання ІМ; розвивати навички використання засобів навчання для формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами; закласти основи вмінь творчо застосовувати свої професійні знання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми курс “Методика навчання іноземних мов учнів з особливими освітніми потребами” також передбачає виконання таких завдань:

Загальна компетентність (далі – ЗК) 01. Здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права та обов’язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку (громадянська компетентність).

ЗК 04. Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов’язків, мотивування людей до досягнення спільної мети.

4. Пререквізити. Для ефективного засвоєння дисципліни здобувач вищої освіти має вивчити до початку курсу такі предмети:

Психологія загальна, педагогічна та вікова

Методика навчання іноземної мови та літератури у закладах загальної середньої освіти

5. Результати навчання

Відповідно до освітньо-професійної програми, у результаті вивчення курсу студент має набути таких фахових компетентностей (далі – ФК):

ФК 1. Здатність формувати і розвивати мовно-комунікативні вміння і навички учнів; здатність здійснювати інтегроване навчання учнів; здатність добирати та використовувати сучасні й ефективні методики та технології навчання, виховання і розвитку учнів; здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу; здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі.

ФК 2. Здатність визначати і враховувати в освітньому процесі індивідуальні особливості учнів; здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами.

ФК 3. Здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей.

Відповідно до освітньо-професійної програми, внаслідок опанування курсу студент має досягти таких програмових результатів навчання (далі – ПРН):

ПРН 2. Застосовувати ефективні підходи та стратегії розвитку комунікативних умінь учнів з іноземної мови.

ПРН 3. Уміти визначати предметний зміст і послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту освіти, типових освітніх програм, попередніх результатів навчання та їх освітніх потреб.

ПРН 5. Уміти впроваджувати технології та методики особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання.

Випускник, опанувавши дисципліну, повинен:

знати: нормативно-правові директиви щодо навчання ІМ у ЗЗСО в умовах інклюзивного навчання; фізіологічні та психологічні особливості учнів з особливими освітніми потребами, сучасні підходи, принципи до формування в учнів ЗЗСО іншомовної комунікативної компетентності; методи, форми, види і способи контролю й оцінювання рівня сформованості мовних, мовленнєвих, навчально-стратегічної компетентностей; основні організаційні форми реалізації навчально-виховного процесу з ІМ у ЗЗСО; основи планування навчально-виховного процесу з ІМ з урахуванням потреб учнів з особливими освітніми потребами;

вміти: аналізувати, обирати та імплементувати стратегії навчання ІМ в інклюзивному навчальному середовищі; аналізувати, обирати й ефективно використовувати навчально-методичні комплекси з ІМ для учнів з особливими освітніми потребами; аналізувати, добирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів; формувати в учнів іншомовну комунікативну компетентність; використовувати у процесі формування у школярів іншомовної комунікативної компетентності інноваційні методичні технології; контролювати і оцінювати рівень сформованості у школярів усіх складників іншомовної комунікативної компетентності; планувати й реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з ІМ в інклюзивному освітньому середовищі.

6. Опис навчальної дисципліни

6.1. Загальна інформація

Назва навчальної дисципліни												
“Методика навчання іноземних мов учнів з особливими освітніми потребами”												
Форма навчання	Рік підготовки	Семестр	Кількість			Кількість годин					Вид підсумкового контролю	
			Кредитів	годин	змістових модулів	лекції	практичні	семинарські	лабораторні	самостійна робота		індивідуальні завдання
Денна	5	9	3	90	2	15	15			60		залік
Заочна	5	9	3	90	2	8				82		залік

6.2. Дидактична карта навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин									
	денна форма					заочна форма				
	усього	у тому числі					усього	у тому числі		
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Теми лекційних занять	Змістовий модуль 1. Система навчання іноземних мов інклюзивному освітньому середовищі.									
Тема 1. Законодавче та нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання.	8	1	1			6	11	1		
Тема 2. Особливості навчання іноземних мов учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутичного спектра.	12	2	2			8	11	1		

Продовження табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Тема 3. Сучасні підходи, дидактичні і методичні принципи формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами.	12	2	2			8	11	1				10
Тема 4. Методи, форми, види і способи контролю і оцінювання рівня сформованості мовних, мовленнєвих, навчально-стратегічної компетентностей з урахуванням потреб учнів з особливими освітніми потребами.	12	2	2			8	12	1				11
МКР		1										
Разом за ЗМ1	45	8	7			30	45	4				41
Теми лекційних занять	Змістовий модуль 2. Методика формування мовних і мовленнєвих компетентностей в учнів з особливими освітніми потребами											
Тема 1. Методика формування іншомовного аудіювання учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутичного спектра.	9	1	2			6	9	1				8
Тема 2. Методика формування іншомовного говоріння учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутичного спектра.	9	2	2			6	9	1				8
Тема 3. Методика формування іншомовного читання учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутичного спектра.	9	1	2			6	9	1				8

Продовження табл.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Тема 4. Методика формування іншомовного письма учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутичного спектра.	9	1	2			6	9	1				8
Тема 5. Організація і забезпечення процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутичного спектра.	8	1	1			6	9					9
МКР		1										
Разом за ЗМ 2	45	6	9			30	45	4				41
Усього годин	90	30				60	90	8				82

6.2.1. Практичні заняття. Під час практичних занять студенти аналізують значення інклюзивної освіти в цілому та для вивчення ІМ зокрема; законодавче, нормативно-правове забезпечення інклюзивного навчання; навчальні програми з ІМ; критерії аналізу навчальних програм; навчально методичні комплекси з ІМ в умовах інклюзивного навчання; особливості навчання ІМ учнів з порушенням зору, слуху та розладами аутичного спектра; стратегії навчання ІМ в учнів з особливими освітніми потребами; сучасні підходи, дидактичні і методичні принципи формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами; методи, форми, види і способи контролю і оцінювання рівня сформованості мовних, мовленнєвих, навчально-стратегічної компетентностей з урахуванням потреб осіб з особливими освітніми потребами. Здобувачі освіти також тренуються в розробці фрагментів уроку з формування іншомовної компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та плануванні уроку ІМ в умовах інклюзивного навчання. Особливу увагу на практичних заняттях приділяється особливостям створення інклюзивного освітнього середовища на уроках ІМ – створення комфортних, сприятливих умов, у яких кожен учень, без винятку, відчуватиме свою успішність та інтелектуальну спроможність, зможе розкрити свої здібності і таланти, формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів з урахуванням їхніх особливих потреб.

6.2.2. Самостійна робота. Самостійна робота студентів займає 60 годин. Користуючись наведеним списком літератури та інформаційних ресурсів, здобувачі освіти розглядають питання

- професійно-методичної компетентності вчителя ІМ в інклюзивному освітньому середовищі;
- законодавчого та нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в країнах Європи та світу;

- особливостей навчання ІМ учнів з порушенням інтелектуального розвитку та емоційно-вольової сфери;
- формування критичного та креативного мислення, емоційного інтелекту та соціальних навичок на уроках ІМ в учнів з особливими освітніми потребами;
- наявності інтернет платформ для вивчення ІМ учнями з особливими освітніми потребами;
- психолінгвістичних, психолого-педагогічних та методичних аспектів інтерференції та переносу у процесі формування мовленнєвих компетентностей в учнів з особливими освітніми потребами;
- відмінностей в методиках навчання рідної та ІМ в учнів з особливими освітніми потребами;
- особливостей інклюзивної освіти в німецьких навчальних закладах (досвід Німеччини, Австрії, Швейцарії) та англомовних країнах світу (Великобританії, Канаді, Сполучених Штатах Америки);
- інклюзивної освіти в Швеції, Фінляндії, Італії;
- диференційованого викладання: технологія інклюзивної практики на заняттях ІМ;
- інклюзивного навчання ІМ учнів з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи;
- трілінгвізму учнів з особливими освітніми потребами (учні з порушенням функцій слуху);
- особливостей навчання ІМ учнів з порушенням мовлення;
- особливостей навчання ІМ учнів з синдромом дефіциту уваги;
- організації навчального процесу та оцінювання навчальних досягнень талановитих учнів, які потребують надвисокого рівня освіти та спеціальних освітніх програм підвищеної складності на уроках ІМ.

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 – усна відповідь студента, реферат, творча робота.

Форма підсумкового контролю – залік.

Засоби оцінювання

- тестові завдання;
- реферати;
- презентації результатів виконаних завдань та досліджень.

Загальна кількість балів, яку студент може отримати у процесі вивчення дисципліни протягом семестру, становить 100 балів, з яких 60 балів студент набирає за поточні види контролю і 40 балів під час підсумкового виду контролю (заліку).

Кількість балів за кожну тему виводиться із суми поточних видів контролю (за виступи на семінарських заняттях, виконання тестових завдань, підготовку рефератів). Кількість балів за модуль дорівнює сумі балів, отриманих за теми цього модуля. Максимальна кількість балів складає: за 1-й модуль – 30 балів; за 2-й модуль – 30 балів.

Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на завершальному етапі – під час проведення заліку з дисципліни. Максимальна кількість балів, яку студент може отримати у ході проведення підсумкового контролю становить *40 балів* – (виконання тестових завдань – 10 балів (10 питань по 1 балу), розкриття теоретичного питання – 10 балів, виконання практичного завдання – 20 балів).

Підсумкова оцінка формується з балів за всі види навчальної діяльності студента протягом семестру згідно зі структурою залікового кредиту.

В умовах дистанційного навчання підсумковий контроль здійснюється у вигляді виконання тестових завдань на платформі Moodle, оцінювання яких відбувається автоматизовано системою (40 питань по 1 балу, відповідно максимально студент може отримати 40 балів).

Критерії та параметри оцінювання теоретичного питання

Бали	Характеристика відповіді
10	студент вичерпно висвітлює теоретичне питання; чітко і конкретно висловлює головні моменти, наводить адекватні приклади; логічно і обґрунтовано будує відповідь;
9-8	студент достатньо повно висвітлює теоретичне питання; правильно виокремлює головні моменти, наводить необхідні приклади; логічно будує відповідь; проте відповідь має незначні неточності;
7-6	студент неповно висвітлює теоретичне питання; не акцентує увагу на головних моментах, наводить недостатню кількість прикладів; нелогічно будує відповідь; відповідь має деякі як незначні, так і значні неточності та помилки;
5-3	студент частково і недостатньо висвітлює теоретичне питання; не акцентує увагу на головних моментах, наводить недостатню кількість прикладів; нелогічно і структурно неправильно будує відповідь; відповідь має деякі значні неточності та помилки;
2-0	студент частково і недостатньо висвітлює теоретичне питання; викладає недостатній для висвітлення теми обсяг теоретичних положень; не виокремлює головні думки; не наводить приклади; нелогічно і структурно неправильно будує відповідь; відповідь має велику кількість значних помилок.

Критерії та параметри оцінювання практичного завдання

Бали	Характеристика відповіді
18-20	студент чітко і якісно визначив мету уроку; мета уроку повністю реалізується; раціонально і ефективно обрав наочність, ТЗН і дидактичні матеріали; методи, які застосовує, відповідають меті уроку, змісту і характеру навчального матеріалу, рівню знань учнів; правильно встановлено послідовність та співвідношення завдань; завдання диференційовані за обсягом, змістом, складністю; сформульовано чіткі установки на виконання учнями мовленнєвих дій, передбачено різноманітні мовленнєві контакти; правильно розподілено час на мовлення учнів і вчителя на уроці; заплановано різні режими роботи та передбачено індивідуальний підхід до учнів; заплановано дидактичні ігри.
15-17	студент недостатньо чітко мету уроку; мета реалізована не повністю; наочність, ТЗН і дидактичні матеріали обираються раціонально, але не завжди використовуються ефективно; методи, які застосовуються, відповідають змісту і характеру навчального матеріалу, рівню учнів, але не відповідають меті уроку; правильно встановлено послідовність та співвідношення завдань; завдання диференційовані за одним із параметрів (обсягом, змістом, складністю); сформульовано чіткі установки на виконання учнями мовленнєвих дій, передбачено різноманітні мовленнєві контакти; правильно розподілено час на мовлення учнів і вчителя на уроці; заплановано різні режими роботи та передбачено індивідуальний підхід до учнів; заплановано дидактичні ігри;

Бали	Характеристика відповіді
12-14	студент виділив мету, але без будь-якої системи; план уроку складений за шаблоном; мета реалізована частково; матеріал подається схематично, узагальнено; ТЗН і дидактичні матеріали використовуються рідко і малоефективно; методи, які застосовуються, відповідають змісту і характеру навчального матеріалу, але не відповідають меті уроку, рівню учнів; в основному правильно встановлено послідовність та співвідношення завдань; завдання диференційовані за обсягом, змістом, складністю; сформульовано чіткі установки на виконання учнями мовленнєвих дій, передбачено різноманітні мовленнєві контакти; неправильно розподілено час на мовлення учнів і вчителя; не передбачено індивідуальний підхід до учнів; не заплановано дидактичні ігри;
9-11	студент частково виділив мету; план уроку потребує серйозних доопрацювань; мета реалізована частково; матеріал перевантажений зайвими фактами або ж подається хаотично і є мовні помилки; ТЗН і дидактичні матеріали майже не використовуються; методи, які застосовуються, не відповідають меті і завданням уроку, змісту і характеру навчального матеріалу, рівню учнів; мають місце порушення послідовності та співвідношення завдань; завдання диференційовані за одним з параметрів (обсягом, змістом, складністю); відсутній інструктаж про способи організації роботи; неправильно намічені об'єкти контролю та критерії їх оцінювання, заплановані одноманітні прийоми контролю; не досить чітко сформульовано установки на виконання учнями мовленнєвих дій, передбачено одноманітні мовленнєві контакти; не передбачено індивідуальний підхід до учнів; заплановано дидактичні ігри, але проведення їх на цьому уроці не виправдано;
6-8	студент частково виділив мету; план уроку не відповідає елементарним вимогам; мета реалізована частково; матеріал подається хаотично, в нелогічному порядку; ТЗН і дидактичні матеріали майже не використовуються; методи, які застосовуються, не відповідають меті і завданням уроку, змісту і характеру навчального матеріалу, рівню учнів; запропоновані завдання частково відповідають меті; завдання не диференційовані; перевага віддається репродуктивним вправам; не передбачено індивідуальний підхід до учнів; не заплановано дидактичні ігри.

Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне оцінювання (аудиторна та самостійна робота)									Кількість балів (залік)	Сумарна к-ть балів
Змістовий модуль №1				Змістовий модуль № 2						
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	40	100
6	8	8	8	6	6	6	6	6		

Політика оцінювання

• *Кінцеві строки та перескладання:* Роботи, які здаються із порушенням термінів без поважних причин, оцінюються нижче (75% від можливої максимальної кількості балів за завдання). Перескладання модулів відбувається з дозволу деканату.

• *Академічна доброчесність:* Списування і користування чужими матеріалами, використання різноманітних гаджетів під час контрольних робіт та заліку заборонені. Використання мобільних пристроїв дозволяється лише під час онлайн тестування та підготовки практичних завдань у процесі заняття.

• *Відвідування*: Відвідування занять є обов'язковим компонентом оцінювання, за яке нараховуються бали (+10% до набраної кількості балів по завершенні дисципліни). За об'єктивних причин (наприклад, хвороба, працевлаштування, міжнародне стажування) навчання може відбуватись в онлайн-формі за погодженням із керівником курсу.

Шкала оцінювання: національна та ЄКТС

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ЄКТС	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	зараховано
80-89	B	добре	
70-79	C		
60-69	D	задовільно	
50-59	E		
35-49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
1-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

8. Рекомендована література

8.1. Базова (основна) література

1. Державний Стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Київ, 2018. 37 с. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
2. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов в початковій школі у 2019/2020 навчальному році: Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 01.07.2019 р. № 1/11–5966. URL : <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/> (дата звернення: 15.06.2020).
3. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р. : додаток до листа МОН від 05.08.2019 №1/9-498. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>
4. Нова Українська Школа. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Типова освітня програма 1-2 клас (під керівництвом О. Я. Савченко). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 класи: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. № 1273. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf>
7. Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung. München, 2017.
8. Connor J. Addressing special educational needs and disability in the curriculum: Modern foreign languages. Taylor & Francis, 2017. 144 p
9. Inklusive Bildung professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungs empfehlungen. Waxmann, 2013.

10. Jenkinson J. All Students Belong: Inclusive Education for Students with Severe Learning Disabilities. *Tizard Learning Disability Review*. 2000. Vol. 5, Issue 4. P. 4–13. doi: 10.1108/13595474200000032
11. Nina Rehbach, Vera Deppe Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Frankfurt a.M., 2011.
12. Reynolds K. M. Approaches to inclusive English classrooms: A teacher's handbook for content-based instruction (Vol. 21). *Multilingual matters*, 2015. 324 p.
13. Scott S., Edwards W. Disability and world language learning: Inclusive teaching for diverse learners. Rowman & Littlefield. Education, 2018. 140 p.
14. Shah S. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*. 2007. Vol. 22, Issue 4. P. 425–442. doi: 10.1080/02671520701651128
15. Vojtková, M.N. and Kašpárková, B.K., Teaching English as a foreign language to children with special learning needs at primary school. Diploma thesis. Masaryk university, 2019. 84 p.
16. Warnock M., Norwich B. Special educational needs. Key debates in educational policy / ed. by Terzi L. London; New York : Bloomsbury, 2010. 184 p.

Допоміжна література

1. Мірошникова А. Сім прийомів, які допоможуть вчителю інклюзивного класу. URL : <https://osvitoria.media/experience/sim-pryjomiv-yaki-dopomozhut-vchytelyu-nklyuzyvno-go-klasu>
2. Порошенко М. А.. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ “Агентство Україна”, 2019. 300 с.
3. Рассказова О. І., Резнік К. М. Інклюзивне освітнє середовище як простір соціального виховання молодших школярів. URL : archive.kpi.kharkov.ua/files/17039
4. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч. курс та метод. пос. / ред. Колупаєва А. А. Київ: Видавнича група “А.С.К.”, 2012. 124 с.
5. Таранченко О.М. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. № 1 (59). 2011. С. 18-24.
6. Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті : [навч. посіб.] / А. М. Ананьєв, С. В. Воронова, М. В. Малік та ін. ; за заг. наук. ред. С. К. Хаджирадєвої. Київ : Освіта України, 2014. 244 с.
7. Щерба Н.С. Інклюзивне навчання іноземної мови старшокласників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи. *Journal “ScienceRise: Pedagogical Education”*. № 4(24). 2018. С. 20-24.
8. Teaching English to learners with Special Educational Needs (SENs) – Myths and realities. Marie Delaney. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-learners-special-educational-needs-sens-%E2%80%93-myths-realities>

8. Інформаційні ресурси

1. <https://www.familienhandbuch.de/category/behinderung/behinderte-kinder>
2. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html>
3. https://www.dbi-falk.de/fort-_und_weiterbildungsakademie_qualifizierung_kita-leitung_sozialpaedagogik_fachkraefte_verantwortung_fuehrung_kinder_kindertagesstaette_ideen_menschen_mit_behinderung_leichte_sprache_inklusion_teil.html
4. <https://inklusive-englischunterricht.de/2019/08/inclusive-english-teaching-practices-and-english-as-a-lingua/>
5. <https://www.progressiveteacher.in/english-as-a-second-language-esl-for-inclusive-education/>

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251185>

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ”

Биркун Л. В.

lbyrkun@ukr.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Дата надходження 01.11.2021. Рекомендовано до друку 03.12.2021.

галузь знань 01. Освіта
спеціальність 014.029 Середня освіта (інші мови (гагаузька) за переліком 2019 року)
освітній рівень бакалавр
освітня програма Гагаузька мова і література та англійська мова

1. Мета дисципліни – ознайомлення студентів з сучасними концепціями навчання англійської мови в середній школі; сучасними теоріями вивчення іноземних мов; із системою навчання англійської мови, із основними підходами, методами, прийомами, принципами, засобами, а також технологіями та стратегіями комунікативного та лінгвосоціокультурно-орієнтованого навчання нглійської мови в середній школі.

2. Попередні вимоги до опанування або вибору навчальної дисципліни:

1. Знати: цілі, зміст, підходи, методи і методичні прийоми, засоби, форми організації процесу навчання іноземної мови; форми, методи і засоби діагностики успішності учнів з іноземної мови, психологічні особливості розвитку учнів.

2. Уміти: ефективно планувати та реалізувати процес навчання іноземної мови в середній школі відповідно до завдань й умов навчання; використовувати сучасні методи, технології навчання іноземної мови, технології діагностики знань, навичок та вмій учнів з іноземної мови; добирати мовний матеріал, прийоми, засоби навчання іноземної мови; складати плани-конспекти уроків.

3. Володіти елементарними навичками: застосування методичних прийомів навчання іноземної мови, а також системної діагностики якості знань, навичок і вмій.

3. Анотація навчальної дисципліни:

Курс “Сучасні концепції навчання англійської мови в середній школі” – це комплексна дисципліна, яка є складовою частиною підготовки фахівців за освітньою програмою “Гагаузька мова і література та англійська мова” до майбутньої професійної діяльності, та покликаний забезпечити набуття студентами професійно-педагогічних умінь роботи на посаді вчителя іноземної мови. Під час проходження курсу у студентів продовжують формуватися навички педагогічної діяльності та власний творчий стиль викладання й глибоке розуміння навчальних теорій як основи для відбору й градації вправ та завдань, технологій та стратегій.

4.Завданнями дисципліни є:

ЗК1, ЗК2, ЗК 3, ЗК4, ЗК6, ЗК7, ЗК8, ЗК9, ЗК10, ЗК11, ЗК12, ФК1, ФК2 , ФК3, ФК4, ФК 5, ФК6, ФК7, ФК8, ПК2,ПК4, ПК5, ПК6, ПК7, ПК8, ПК9, ПК10, ПК11, ПК12

ЗК 1. Здатність реалізувати свої права і обов’язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина України.

ЗК 2. Здатність узагальнювати основні категорії предметної області в контексті загальноісторичного процесу.

ЗК 3. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК 4. Здатність працювати в команді.

ЗК 6. Здатність спілкуватися іноземною мовою.

ЗК 7. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК 8. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

ЗК 9. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).

ЗК 10. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

ЗК 11. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

ЗК 12. Здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідального ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети (лідерська компетентність).

ФК 1. Здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків.

ФК 2. Володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів.

ФК 3. Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з гагаузької мови і літератури та англійської мови..

ФК 4. Здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання).

ФК 5. Забезпечення охорони життя й здоров'я учнів (зокрема з особливими потребами) в освітньому процесі та позаурочній діяльності.

ФК 6. Здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі, виконувати педагогічний супровід процесів соціалізації учнів та формування їхньої культури.

ФК 7. Здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду.

ФК 8. Здатність розуміти вимоги до діяльності за спеціальністю, зумовлені необхідністю забезпечення сталого розвитку України, її зміцнення як демократичної, соціальної, правової держави.

ПК 2. Здатність реалізовувати ефективні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) до викладання гагаузької і англійської мов та гагаузької літератури (на підставі передового вітчизняного й міжнародного досвіду) тексту.

ПК 4. Здатність використовувати когнітивно-дискурсивні вміння, спрямовані на сприйняття й породження зв'язних монологічних і діалогічних текстів в усній та письмовій формах державною мовою, гагаузькою та англійською мовою, володіти методикою розвитку зв'язного мовлення учнів у процесі говоріння й підготовки творчих робіт.

ПК 5. Здатність орієнтуватися в літературному процесі країн і народів світу (від давнини до сучасності), спадщині письменників у контексті розвитку літератури, історії, культури, використовувати знання мов і здобутків світового письменства для формування національної свідомості, загальної і мовленнєвої культури учнів, їхньої моралі, міжкультурної толерантності, ціннісних орієнтацій у сучасному полікультурному суспільстві.

ПК 6. Здатність інтерпретувати й зіставляти мовні та літературні явища, використовувати різні методи й методики аналізу текстів.

ПК 7. Здатність доцільно застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання, створювати навчально-методичне забезпечення (обладнання) для проведення занять із гагаузької і англійської мов та гагаузької літератури.

ПК 8. Здатність взаємодіяти зі спільнотами (на місцевому, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях) для розвитку професійних знань і фахових компетентностей, використовувати практичний досвід і мовно-літературний контекст для реалізації цілей освітнього процесу в закладах середньої освіти.

ПК 9. Здатність аналізувати особливості сприйняття й засвоєння учнями навчальної інформації з метою прогнозу ефективності та корекції навчально-виховного процесу та організувати навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів середньої (базової) школи.

ПК 10. Володіння англійською мовою на рівні, який дозволяє задовольняти комунікативні потреби в ситуаціях щоденного спілкування, пов'язаних із побутовою, навчальною, соціокультурною та діловою сферами.

ПК 11. Здатність застосовувати методологію інтерактивного навчання англійської мови у середній школі.

ПК 12. Здатність застосовувати знання з методики викладання англійської мови під час викладання в середній (базовій) школі.

5. Результати навчання за дисципліною:

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
1. Знання				
I.1	Знання понять і категорій, цілей та змісту методики, яка використовує теорію біхейвіоризму для планування навчання деяких аспектів англійської мови: підходи, методи, принципи, способи, технології, організаційні форми формування фонетичних, орфографічних, лексичних та граматичних навичок рецептивних та репродуктивних видів мовленнєвої діяльності в англійській мові. Знання про групи, комплекси, підсистеми та системи вправ	<i>Лекція, самостійна робота, семінари</i>	<i>Усні опитування, тести</i>	10
I.2	Знання понять і категорій, цілей та змісту методики, яка використовує теорії когнітивізму та реконструктивізму як основу навчання англійської мови у середній школі: підходи, методи, принципи, способи, технології, організаційні форми оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Знання принципів планування уроків на сучасних концептуальних засадах	<i>Лекція, самостійна робота, семінари</i>	<i>Усні опитування, тести</i>	10
I.3	Знання понять і категорій, цілей та змісту методики, яка використовує теорію гуманізму: методи, принципи, способи, технології, організаційні форми опанування англійською мовою комунікативною компетентністю. Знання принципів гуманістичного планування уроків із	<i>Лекція, самостійна робота, семінари, проблемно- пошукове навчання</i>	<i>Усні опитування, тести, проектна робота</i>	10

Продовження таблиці

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
	врахуванням вікових та психологічних особливостей учнів середньої школи, включаючи учнів з особливими потребами, із аргументованим доббором методів та прийомів навчання на основі вчення гуманізму			
1.4	<p>Знання понять і категорій, цілей та змісту методики, яка використовує теорію конективізму: підходи, методи, принципи, способи, технології, організаційні форми опанування міжкультурною англійською комунікативною компетентністю.</p> <p>Знання принципів планування уроків із значним залученням позакласних реалій – урок в музеї, урок в театрі, урок із використанням репортажу про події в реальному часі тощо, і знання того, як розвивати здатність взаємодіяти зі спільнотами на місцевому, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях для розвитку професійних знань і фахових компетентностей..</p> <p>Знання принципів та критеріїв створення сучасного навчально-методичного забезпечення для уроку англійської мови з метою сприяння формування мовно-лінгвістичної, мовленнєво-дискурсивної, лінгво-соціокультурної та навчально-стратегічної комунікативних компетенцій.</p>	<p><i>Лекція, самостійна робота, семінари, проблемно-пошукове навчання</i></p>	<p><i>Усні опитування, проєктна робота з аналізу навчально-методичного комплексу з іноземної мови</i></p>	5
1. Уміння				
2.1	<p>Уміння за схемами аналізувати, оцінювати й критично осмислювати освітні документи, програми, навчальні матеріали, записи уроків та теорії, підходи і методи, комплекси та групи вправ, які використовуються.</p> <p>Уміння створювати із навчальної групи успішну комунікативну спільноту, підтримувати атмосферу співпраці й емпатії, толерантності та тактовності, відповідальності за виконання завдань для забезпечення готовності учнів</p>	<p><i>Практичні заняття: самостійна робота, проєктна методика</i></p>	<p><i>Проєктна методика</i></p>	10

Продовження таблиці

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
	оволодівати англійською мовою на рівні, який дозволяє задовольняти комунікативні потреби в ситуаціях щоденного спілкування, пов'язаних із побутовою, навчальною, соціокультурною та діловою сферами			
2.2	Уміння планувати різні типи уроків з використанням основних теорій навчання, підходів, методів та їх принципів для формування в учнів англомовної міжкультурної комунікативної компетентності.	<i>Практичні заняття: самостійна робота, проектна методика</i>	<i>Проектна методика</i>	10
2.3	Уміння моделювати різноманітне навчально-методичне забезпечення сучасних уроків, створювати власну наочність на основі автентичних матеріалів, залучати арсенал мультимедійних та мультимодальних ресурсів для розробки творчих і пізнавальних завдань для учнів.	<i>Практичні заняття: самостійна робота</i>	<i>Проектна методика</i>	10
2.4	Уміння усвідомлено планувати і реалізовувати різні форми організації навчально-виховного процесу з англійської мови з метою гуманізації та демократизації навчання. Уміння контролювати навчальні досягнення учнів в контексті різних сучасних підходів і методів	<i>Практичні заняття: самостійна робота, проектна методика</i>	<i>Проектна методика</i>	10
3. Комунікація				
3.1	Уміння організувати співпрацю учнів та вчителя для ефективної роботи в навчальних парах та групах, в командах та проектах, в індивідуальному та фронтальному режимах з метою формування здатності до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання). Уміння приймати рішення в нових навчальних і реальних ситуаціях в педагогічному спілкуванні в контексті життєзберігаючих та виховних і загальнокультурних комунікативних цілей.	<i>Практичні заняття, проектна робота</i>	<i>Проектна методика</i>	5

Продовження таблиці

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
3.2	Уміння бути толерантним, ввічливим, тактовним, неавторитарним, емпатичним, уважним, позитивно налаштованим у спілкуванні з колегами та учнями на уроках англійської мови та на позакласних заходах у процесі формування і використання міжкультурної англомовної комунікативної компетентності.	<i>Практичні заняття, проєктна робота</i>	<i>Проєктна методика</i>	5
3.3	Уміння ефективно застосовувати методологію комунікативно-орієнтованого, лінгво-соціокультурно-орієнтованого та досвідного і дослідницького навчання та контролю для створення можливостей спілкування в науково-навчальній, побутовій та соціально-культурній сферах: використовувати інформаційну та комунікативну прогалини, контекстуалізацію нового матеріалу, мультимодальну наочність, соціокультурні коментарі, досвідні навчальні цикли та дослідницькі стратегії і тактики тощо	<i>Практичні заняття, проєктна робота</i>	<i>Проєктна методика</i>	5
4. Автономність і відповідальність				
4.1	Здатність здійснювати поглиблений аналіз наукових джерел і освітніх документів (педагогіка, методика, лінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика, психологія, РРС, стандарти, програми, методичні рекомендації) для удосконалення і демократизації концептуального світогляду в галузі вивчення іноземних мов і покращення арсеналу технологій викладання і навчальних матеріалів. Здатність самостійно вчитися	<i>Лекція, самостійна робота, семінари, проблемно-пошукове навчання</i>	<i>Проєктна методика</i>	5
4.2	Здатність на базі різних підходів і методів (граматико-перекладного, прямого, аудіо-лінгвального, комунікативно-орієнтованого, методу повної фізичної відповіді, інтенсивного методу тощо) організувати мікровикладання самому і в парах, обґрунтувати методичний вибір та поетапну градацію відібраного матеріалу,	<i>Практичні заняття, проблемно-пошукове навчання</i>	<i>Проєктна методика</i>	5

Продовження таблиці

Результат навчання (1. знати; 2. вміти; 3. комунікація; 4. автономність та відповідальність)		Форми (та/або методи і технології) викладання і навчання	Методи оцінювання та пороговий критерій оцінювання (за необхідності)	Відсоток у підсумковій оцінці з дисципліни
Код	Результат навчання			
	аналізувати свій власний фрагмент уроку, рефлексувати над ним, критично оцінювати допущені помилки, нести відповідальність за результати власного вчителювання (мікрОВикладання на семінарах з методики), здійснювати об'єктивний контроль для формування міжкультурної англомовної комунікативної компетентності із інтенсивним використанням міжпредметних зв'язків та з достатньою кореляцією загальних чи ключових і комунікативних компетентностей			

6. Співвідношення результатів навчання дисципліни із програмними результатами навчання (необов'язково для вибіркового дисциплін які не входять до блоків спеціалізації)

Результати навчання дисципліни (код) Програмні результати навчання (назва)	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2
	PH 13. Знати та розуміти сучасні філологічні й дидактичні засади навчання англійської мови, мовні норми, особливості використання мовних одиниць у певному контексті	+	+	+	+								+
PH 14. Володіти комунікативною компетентністю з англійської мов (лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний компоненти відповідно до загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти), здатний удосконалювати й підвищувати власний компетентнісний рівень у вітчизняному та міжнародному контексті		+	+	+	+	+	+						+
PH 15. Застосовувати методики білінгвального й інтегрованого навчання мови й фахового змісту, володіє дидактикою багатомовності та методикою паралельного навчання споріднених мов, методикою роботи в гетерогенному (змішаному) навчальному середовищі	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Продовження таблиці

Результати навчання дисципліни (код) Програмні результати навчання (назва)	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2
РН 16. Володіти основами професійної культури, здатний розуміти, створювати, редагувати й перекладати тексти професійного змісту англійською мовами	+	+		+	+	+	+	+				+	
РН 20. Забезпечувати діалог культур у процесі вивчення англійської мови, створює умови для міжкультурної комунікації	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
РН21. Використовувати гуманістичний потенціал англійської мови у вітчизняному й світовому контексті для формування духовного світу юного покоління громадян України		+	+	+	+					+			
РН22. Знати, розуміти і демонструвати здатність реалізувати теоретичні й методичні засади навчання англійської мови в базовій середній школі					+	+	+	+				+	+
РН26. Знати методологію інтерактивного навчання англійської мови в середній школі		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

7. Схема формування оцінки.

7.1 Форми оцінювання студентів:

Семестрову кількість балів формують бали, отримані студентом у процесі засвоєння матеріалу з усіх тем курсу та виконання навчальних проєктів, написання МКР. Студент може набрати максимально 60 балів за роботу впродовж семестру.

Оцінювання за формами контролю:

Види робіт та форми їх контролю	Результати навчання які оцінюються	Кількість практичних занять	Кількість балів за вид роботи		Сумарна кількість балів за семестр	
			максимальна	мінімальна для позитивної оцінки	максимальна	мінімальна для позитивної оцінки
Відповідь на практичному занятті	РН 1.1-1.4; РН 2.1-2.4; РН 3.1-3.3, РН 4.1-4.2.	14	5	3	20 (за коефіцієнтом)	12 (за коефіцієнтом)
Підготовка та презентація проєктів	РН 1.1-1.4; РН 2.1-2.4; РН 3.1-3.3, РН 4.1-4.2.	2	10	6	20	12
МКР	РН 1.1-1.4; РН 2.1-2.4; РН 3.1-3.3, РН 4.1-4.2.	2	10	6	20	12
Всього за семестр					60	36

Підсумкове оцінювання проводиться у формі іспиту. На іспит виносяться 40 балів.

Для отримання загальної позитивної оцінки з дисципліни оцінка за іспит не може бути меншою за 24 бали.

Екзаменаційний білет передбачає відповідь на 3 питання: теоретичного (макс. 10 балів), теоретико-практичного (макс. 15 балів) та практичного (макс. 15 балів) характеру.

Умови допуску до підсумкового оцінювання. Студент не допускається до іспиту, якщо під час семестру набрав менше ніж 36 балів, не написав обидві МКР та не підготував 1 проект.

7.2. Організація оцінювання.

Оцінювання відповідей та доповнень на практичних заняттях здійснюється наприкінці кожного практичного заняття.

МКР 1 проводиться після 6 заняття. МКР 2 проводиться після 12 заняття.

Проекти складають на 9 та 11 практичних заняттях.

7.3 Шкала відповідності оцінок

Відмінно / Excellent	90-100
Добре / Good	75-89
Задовільно / Satisfactory	60-74
Незадовільно / Fail	0-59
Зараховано / Passed	60-100
Не зараховано / Fail	0-59

8. Структура навчальної дисципліни.

Тема	Кількість годин		
	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
Змістовий модуль 1			
Тема 1. Сучасні тенденції концептуалізації навчання англійської мови у середній школі. Англійська мова як система й інструмент навчання, як засіб спілкування, як культурний артефакт та як спосіб самореалізації тих, хто навчаються, в навчальних та комунікативних спільнотах. Комунікативний підхід. Інтерактивні технології. Демократичні цінності громадянського суспільства і їх вияв у педагогічному спілкуванні. Свобода навчати і навчатися. Здатність вчиняти вчительські та навчальні дії на основі моральних цінностей, толерантності, тактовності та етичних міркувань. Здатність вчителя навчати й об'єктивно контролювати навчальні досягнення учнів у ключових та предметних компетентностях, що формуються в контексті міжпредметних зв'язків, в умовах педагогічного сприяння соціалізації учнів в класі та в позакласному середовищі з акцентом на вихованні культури мовлення і стосунків в міжкультурному спілкуванні. Права і обов'язки вчителя та учня з урахуванням різних підходів та методів до викладання іноземних мов в Україні як демократичній, соціальній, правовій державі. Критичний аналіз, діагностика й корекція вчительської педагогічної та дослідницької діяльності, оцінка педагогічного досвіду	2	2	8

Продовження таблиці

Тема	Кількість годин		
	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
Тема 2. Біхейвіоризм як теорія навчання іноземних мов. Методи, в основі яких, використано вчення біхейвіоризму. Мета, цілі, принципи та зміст навчання з акцентом на граматику-перекладних та свідомо-практичних методах. Аудіо-лінгвальний метод. Роль вчителя та роль учня в авторитарному викладанні. Шляхи демократизації змісту програм, навчальних матеріалів та методів навчання. Мовна або мовно-лінгвістична компетентність. Ідеї РРС і створення ситуацій максимального вибору навчальної літератури та навчальних завдань	2	2	8
Тема 3. Когнітивізм як теорія навчання англійської як іноземної мови. Методи, в основі яких, використано вчення когнітивізму. Діяльнісний підхід. Навчання через відкриття. Навчання через пізнання. Опрацювання майбутніми вчителями науково-методичної літератури як спосіб розуміння історії розвитку методики викладання іноземних мов, її закономірностей, її досягнень і як місток до креативного поінформованого ініціативного вчителювання та генерування нових ідей та розв'язання освітніх проблем. Цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів як важливі функції вчителя. Мета, цілі, принципи та зміст навчання з акцентом на когнітивних методах. Ролі вчителя та ролі учня на уроці англійської мови. Мовленнєва компетентність. Навчання через створення навчальних проблем. Роль мотивації в оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Пізнавальні аспекти навчально-стратегічної компетентності.	2	2	8
Тема 4. Реконструктивізм як теорія навчання та її використання в обґрунтуванні методики навчання англійської як іноземної у середній школі. Комунікативно-діяльнісний підхід. Мета, цілі, принципи та зміст навчання з акцентом на ідеях реконструктивізму. Навчання через дію в термінах Джона Дьюї. Ролі вчителя та ролі учня в оволодінні мовленнєво-дискурсивною компетентністю за вітчизняною та зарубіжною методично-теоретичною літературою. Важливість зв'язного і непередготовленого мовлення. Комунікативні вправи, завдання та ігри з використанням комп'ютерних і реально-життєвих ситуативних ресурсів. Креативні аспекти навчально-стратегічної компетентності.	2	2	8
МКР 1		2	
Тема 5. Гуманізм як теорія навчання та її використання в обґрунтуванні методики навчання англійської як іноземної у середній школі. Особистісно-орієнтований підхід. Шляхи мотивації кожного учня до саморозвитку, самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання. Урахування психофізіологічних особливостей учнів середньої (базової) школи. Мета, цілі, принципи та зміст навчання з акцентом на ідеях гуманізму. Ролі вчителя та ролі учнів в гуманістичній педагогіці. Гуманізм та інклюзивність, здоров'я учнів. Здоров'язбережувальна функція вчителя та учнів.	2	2	8

Продовження таблиці

Тема	Кількість годин		
	Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
Використання TED, а також додатків Kahoot та Quizlet для персоналізації навчання. Розробка фрагментів уроків за методом активізації резервних можливостей класу і особистості, а також за ідеями сугестопедичного вчення Лозанова, зокрема за схемою створення постійно оновлюваних навчальних ситуацій для вироблення міцних навичок та вмінь, а також в цілому для формування здатності адаптуватися до нових ситуацій в реальному спілкуванні.			
Тема 6. Конективізм як теорія навчання та її використання в обґрунтуванні методики навчання англійської як іноземної у середній школі. Компетентнісний підхід. Лідерська компетентність. Мета, цілі, принципи та зміст навчання з акцентом на ідеях конективізму. Ролі вчителя та ролі учня у пошуку важливих масивів інформації для співпраці та їх інтерпретації для цілей уроків та практичних занять і у використанні інтернет-ресурсів для вирішення проектних завдань. Інтеграція інклюзивної освіти. Порівняння та поєднання підходів, методів, технологій та термінології вітчизняної та зарубіжної методичної літератури. Створення навчально-методичного забезпечення для уроків на основі досвіду взаємодії із місцевими регіональними, національними, європейськими й глобальними спільнотами для розвитку здатності працювати в парах, групах та командах і для привнесення в навчання реально-життєвих ситуацій та застосування знань про них у реальному позакласному спілкуванні. Формування здатності у майбутніх вчителів розв'язувати складні спеціалізовані практичні завдання в галузі середньої освіти, що передбачає застосування концептуальних методів освітніх наук, психології, теорії та методики навчання. Через мікрОВикладання до здатності ефективно навчати англійської мови учнів середньої школи.	2	2	8
МКР 2		2	
Всього годин	12	16	48

*Примітка: слід зазначити також теми, винесені на самостійне вивчення

Загальний обсяг 52 год.¹, в тому числі (вибрати необхідне):

Лекцій – 12 год.

Практичні заняття – 12 год.

Самостійна робота – 24 год.

9. Рекомендовані джерела²:

Основна література:

1. The Common European Framework of Reference: Language Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. CUP -2001, 2003.

¹ Загальна кількість годин, відведених на дану дисципліну згідно навчального плану.

² В тому числі Інтернет ресурси

2. Методика навчання іноземних мов і культур: Підручник / кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013.
3. Концепція Нової української школи від 27 жовтня 2016. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf.

Додаткові ресурси:

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2006. - 200 с.
2. Бориско Н.Ф.. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції // Іноземні мови №3/2011 (67)
3. Вишневецький О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ: Радянська школа, 1989.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2004. 208 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328с./ст. 72-92.
6. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах: Посібник. Вид. 2-е, доп. і перероб. / Колектив авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2004. 360 с.
7. Програми для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. Київ. 2002.
8. Роман С.В. Методика навчання англійської мови к початковій школі: Навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2005. 208 с.
9. https://atamanuk.at.ua/index/interaktivni_tekhnologiji_kooperativnogo_navchannja/0-8
10. <https://naurok.com.ua/interaktivni-tehnologi-kooperativnogo-navchannya-84922.html#:~:text=>
11. <https://sites.google.com/site/interaktivmetod/home/tehnologii-kooperativnogo-navcanna>
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004.
13. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2005. 192 с.
14. Цивенко Я.І. – використання інтерактивних технологій на URL: <http://mcpto.dn.ua/wp-content/uploads/2018>
15. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
16. Billie Eilam. Teaching, Learning, and Visual Literacy. The Dual Role of Visual Representation. Cambridge University Press, 2012.
17. Dobson J.M. Effective Techniques for English Conversation Groups. Newbury House Publishers, 1997.
18. Thornbury S. The CELTA course [Certificate in English Language Teaching to Adults] / Scott Thornbury and Peter Watkins. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2007.
19. Longman Dictionary of Contemporary English / director, Della Summers. New ed. PEI 628. 58, 2003.
20. Widdowson, Henry. English for Communication. Oxford University Press. 1980
21. Биркун Л.В. English: Підручник для 8-го класу. Київ: Освіта, 2008. 260с.

ОГЛЯДИ

УДК 811. 111 (07)

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251186>

ПЛАНУВАННЯ ТА РОЗРОБЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ У ГАЛУЗІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: АНОТОВАНА БІБЛІОГРАФІЯ

Зєня Л. Я., Плотніков Є. О.

liubovzenia@gmail.com; plotnikov@ndu.edu.ua

Київський національний лінгвістичний університет

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

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

Дата надходження 01.11.2021. Дата прийняття до друку 01.12.2021.

У статті здійснено короткий аналіз актуальних наукових досліджень щодо розроблення й корекції освітніх програм з іншомовної освіти. Подано анотований огляд відповідних публікацій у провідних лінгвістичних наукових виданнях за період з 2011 до 2020 років. Бібліографія може бути корисною для гарантів освітніх програм й освітніх менеджерів, а також для всіх, хто займається проблемами освітніх програм з іншомовної освіти.

Ключові слова: освітня програма, дослідження, науковий журнал.

Зєня Л. Я., Плотніков Е. А. Киевский национальный лингвистический университет; Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

Планирование и разработка образовательных программ в области иноязычного образования: аннотированная библиография

В статье осуществлен краткий анализ актуальных научных исследований разработки и коррекции образовательных программ по иноязычному образованию. Предоставлен аннотированный обзор соответствующих публикаций в ведущих лингвистических научных изданиях за период с 2011 по 2020 годы. Библиография может быть полезной для гарантов образовательных программ и образовательных менеджеров, а также для всех, кто занимается проблемами образовательных программ по иноязычному образованию.

Ключевые слова: образовательная программа, исследования, научный журнал.

Zienia L., Plotnikov Y. Kyiv National Linguistic University, Nizhn Mykola Gogol State University
Planning and Curriculum Design in Foreign Language Education: Annotated Bibliography

This paper aims to investigate curriculum planning and design 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 linguistics. The bibliography might be useful for curriculum designers and educational managers.

Keywords: curriculum design, research, scientific journal.

Пропонована бібліографія уможливує ознайомлення зі статтями, присвяченими різним аспектам проблеми розроблення й корекції як іншомовних освітніх програм (ІОП) загалом, так і окремих освітніх компонентів таких програм. Пошук здійснено в базах даних *Scopus* за окремими журналами шляхом термінологічних запитів: *curriculum(ar) design, curriculum(ar) planning, curriculum(ar) development*. Журнали дібрано за критерієм одночасної наявності в наукометричних базах *Scopus* (категорія *Language & Linguistics*) та *Web of Science*. Для аналізу публікацій було використано перші 50 журналів за рейтингом *SC Imago Journal Rank*¹ (2021) у межах дібраної вибірки. Результати пошуку обмежено часовим проміжком 2011-2020 роки.

¹SCImago, (n.d.). SJR – SCImago Journal & Country Rank [Portal]. Retrieved 10.12.2021, from <http://www.scimagojr.com>

Унаслідок пошуку отримано 175 статей, які містять словосполучення термінологічних запитів в одній або одночасно в кількох складниках наукової статті (текст, анотація, ключові слова). Перелік був звужений шляхом відбору публікацій, у яких тема планування й розроблення ІОП становила основу або помітну частину дослідження. До підсумкового переліку увійшло 60 публікацій з 19-ти журналів: *Interpreter and Translator Trainer* (10 статей), *Modern Language Journal* (8), *Language* (5), *TESOL Quarterly* (4), *System* (4), *Journal of Language, Identity and Education* (4), *English for Specific Purposes* (4), *Journal of English for Academic Purposes* (4), *Language Policy* (3), *Language Teaching* (2), *Language Teaching Research* (2), *International Multilingual Research Journal* (2), *Research in the Teaching of English* (2), *Applied Linguistics* (1), *Language Testing* (1), *Journal of Literacy Research* (1), *Assessing Writing* (1), *Studies in Second Language Learning and Teaching* (1), *International Journal of Language and Communication Disorders* (1).

У табл. 1 наведено статті з анотованого переліку, які мають найбільші показники цитування за обома базами даних.

Таблиця 1

Публікації з аналізованого переліку з найбільшими показниками цитованості

Автор(и)	Назва	Журнал	Кількість цитувань	
			БД Scopus	БД Web of Science Core Collection
Piccardo, E. (2013)	Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision.	TESOL Quarterly	95	80
Lam, R. (2015)	Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy	Language Testing	50	47
Sifakis, N. C. (2019)	ELF awareness in English language teaching: Principles and processes	Applied Linguistics	50	31
Liu, J. Y., Chang, Y. J., Yang, F. Y., & Sun, Y. C. (2011)	Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes	Journal of English for Academic Purposes	48	37
Serafini, E. J., Lake, J. B., & Long, M. H. (2015)	Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements	English for Specific Purposes	41	32
Doherty, S., & Kenny, D. (2014)	The design and evaluation of a Statistical Machine Translation syllabus for translation students	Interpreter and Translator Trainer	30	25
Bhatia, V. K., & Bremner, S. (2012)	English for business communication.	Language Teaching	28	18
Yoon, H. (2013)	Rewriting the curricular script: Teachers and children translating writing practices in a kindergarten classroom	Research in the Teaching of English	25	22
Li, M., & Baldauf, R. (2011)	Beyond the curriculum: A Chinese example of issues constraining effective English language teaching	TESOL Quarterly	24	18
McLoughlin, L. I., & Lertola, J. (2014)	Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum	Interpreter and Translator Trainer	24	16

Цілком очевидно, що в цьому переліку переважають статті, опубліковані раніше у межах аналізованого періоду, тому пропонована інформація має скоріше ознайомлювальний характер, ніж слугує певною ознакою якості публікації або актуальності наведених у ній досліджень.

2011

Lacina, J., & Block, C. C. (2011). What matters most in distinguished literacy teacher education programs? *Journal of Literacy Research*, 43(4), 319–351. <https://doi.org/10.1177/1086296X11422033>

Показники цитованості: Scopus – 15, Web of Science Core Collection – 15

Стаття репрезентує дослідження основних програмних функцій ІОП, спрямованих на навчання грамотності. Проаналізовано шість таких програм, дібраних за критерієм наявності відзнаки від Міжнародної асоціації читання (*International Reading Association, IRA*). Виділено функції, вагомість яких визначено внутрішніми й зовнішніми експертами. Серед них: вагомість практичної навчальної діяльності, розвиток умінь майбутніх учителів навчати й оцінювати дітей за допомогою широкого спектру навчальних стратегій і засобів, інтеграції стратегій навчання грамотності та іноземної мови (ІМ) до ІОП. Наведено конкретні приклади того, як ці функції реалізовано практично.

Li, M., & Baldauf, R. (2011). Beyond the curriculum: A Chinese example of issues constraining effective English language teaching. *TESOL Quarterly*, 45(4), 793–803. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.268058>

Показники цитованості: Scopus – 24, Web of Science Core Collection – 18

Розглянуто проблеми, що стримують впровадження навчальної програми з англійської мови (АМ) для початкової та основної школи в Китаї (2001). Аналіз здійснено на основі емпіричних даних, отриманих під час інтерв'ю з вчителями АМ у міських, приміських і сільських районах однієї з провінцій Китаю. Результати дослідження дозволили визначити такі стримуючі фактори: 1) невідповідні навчальні матеріали, 2) недостатня підготовка вчителів, 3) особливості освітньої системи, 4) низька якість методик навчання, 5) складнощі оцінювання через невідповідність запропонованих процедур чинній системі тестування.

Liu, J. Y., Chang, Y. J., Yang, F. Y., & Sun, Y. C. (2011). Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.09.002>

Показники цитованості: Scopus – 48, Web of Science Core Collection – 37

У статті досліджено один з ключових елементів процесу розроблення й корекції ІОП – аналіз потреб стейкхолдерів. В основу аналізу, здійсненого в межах курсів вивчення АМ загального вжитку (*English for General Purposes, EGP*), професійного вжитку (*English for Specific Purposes, ESP*) і для академічних цілей (*English for Academic Purposes, EAP*) тайванських університетів, покладено оцінку студентами ІОП власного вступу за трьома ключовими напрямками: потребами (*necessities*), побажаннями (*wants*) і прогалинами у знаннях (*lacks*). Отримані результати продемонстрували розбіжності між уявленнями студентів про потреби й фактичними курсами, обраними ними для вивчення, тим самим підкреслюючи вагомість розуміння потреб здобувачів освіти як складної й суперечливої концепції.

Mathisen, B., Yates, P., & Crofts, P. (2011). Palliative care curriculum for speech-language pathology students. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(3), 273–285. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.495739>

Показники цитованості: Scopus – 14, Web of Science Core Collection – 11

У статті описано досвід реалізації проєкту “Навчальна програма бакалаврського рівня з паліативної допомоги” (*Palliative Care Curriculum for Undergraduates, PCC4U*). Проєкт *PCC4U*, орієнтований на студентів, що спеціалізуються на мовленнєвих патологіях, передбачав розроблення й запровадження навчальних елементів до освітніх компонентів програми підготовки бакалаврів у галузі медицини, сестринської справи і суміжних областях охорони здоров'я. Запропоновану програму розроблено на основі міждисциплінарної взаємодії.

2012

Basturkmen, H. (2012). Languages for Specific Purposes curriculum creation and implementation in Australasia and Europe. *Modern Language Journal*, 96(SUPPL. 1), 59–70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01297.x>

Показники цитованості: Scopus – 18, Web of Science Core Collection – 12

У статті розглянуто стан вивчення ІМ професійного спілкування (*Languages for Specific Purposes, LSP*) в Австралазії (Новій Зеландії та Австралії) й Європі. Особлива увага звернена створенню й упровадженню дотичних ІОП. Визначено фактори, що впливають на створення ІОП в обох географічних контекстах. Подано огляд типів створених програм і процесів розроблення навчальних курсів і матеріалів. Описано можливі види підтримки викладачів під час реалізації таких ІОП, а також потреби й проблеми, з якими вони стикаються.

Bhatia, V. K., & Bremner, S. (2012). English for business communication. *Language Teaching*, 45(4), 410–445. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000171>

Показники цитованості: Scopus – 28, Web of Science Core Collection – 18

У статті запропоновано огляд ключових досліджень реалізації навчання ділової АМ з урахуванням сучасних тенденцій і новітніх наукових положень. Разом з іншими питаннями автори торкаються проблеми аналізу потреб здобувачів освіти та загальних аспектів проєктування програм з навчання АМ для бізнес комунікації (*English for Business Communication, EBC*).

Fryer, T. B. (2012). Languages for Specific Purposes business curriculum creation and implementation in the United States. *Modern Language Journal*, 96(SUPPL. 1), 122–139. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01300.x>

Показники цитованості: Scopus – 13, Web of Science Core Collection – 9

У статті документується робота основних учасників розроблення ІОП і навчальних матеріалів з ІМ професійного спілкування (*Languages for Specific Purposes, LSP*), використовуваних у США. Описано досвід упровадження ІОП навчання японської та китайської мов для професійного спілкування. Подано інформацію щодо федеральних грантів, які допомогли у розробленні йта реалізації зазначених ІОП.

Lear, D. (2012). Languages for Specific Purposes curriculum creation and implementation in service to the U.S. community. *The Modern Language Journal*, 96(SUPPL. 1), 158–172. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01302.x>

Показники цитованості: Scopus – 22, Web of Science Core Collection – 16

Навчання служіння громаді (*community service learning*) – різновид практично орієнтованого навчання, що поєднує певне навчальне наповнення курсу з ситуаціями реального застосування знань за допомогою структурованої рефлексії. У статті обґрунтовано існуючі моделі, матеріали і дослідження щодо навчання служіння громаді в поєднанні з навчанням ІМ професійного спрямування, а також їхня релевантність навчанню у ЗВО, спільнотам поза межами кампуса і професійній діяльності після завершення навчання. Визначено проблеми, що можуть заважати реалізації цієї ІОП, зокрема, опір міждисциплінарній роботі, зростаюча залежність комерційно орієнтованих моделей, традиційна обмежена взаємодія між ЗВО і громадою тощо. Стаття завершується описом поточних потреб і пріоритетів, а також схеми просування подібних ІОП у ЗВО.

Lockwood, J. (2012). Developing an English for specific purpose curriculum for Asian call centres: How theory can inform practice. *English for Specific Purposes*, 31(1), 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.05.002>

Показники цитованості: Scopus – 23, Web of Science Core Collection – 19

Основну увагу приділено тому, як лінгвістичні й педагогічні дослідження особливостей комунікації в колл-центрах у регіонах аутсорсингу бізнес-процесів (*business processing outsourcing, BPO*) впливають на розроблення йнаповнення освітніх програм навчання АМ

професійного вжитку. Для аналізу використано корпоративну програму навчання АМ, реалізовану в межах великої міжнародної компанії. Виявлено слабкі сторони таких програм, а також запропоновано шляхи їх удосконалення та підвищення ефективності розроблення.

Spring, M. K. (2012). Languages for Specific Purposes curriculum in the context of Chinese-language flagship programs. *Modern Language Journal*, 96(SUPPL. 1), 140–157. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01301.x>

Показники цитованості: Scopus – 16, Web of Science Core Collection – 12

Запропоновано огляд флагманської мовної програми, що вбудовує компоненти навчання ІМ професійного спілкування до ширшої місії – підготовки фахівців з високим рівнем сформованості комунікативної та культурної компетентностей, що дозволить їм бути добре підготовленими для роботи в якості професіоналів на глобальному ринку праці. Звертаючись до досвіду флагманських мовних програм Китаю, наведено приклади наставництва у конкретній предметній галузі, способи організації позааудиторної діяльності й інших складників ІОП.

2013

Helmer, K. A. (2013). Critical English for academic purposes: Building on learner, teacher, and program strengths. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 273–287. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.08.003>

Показники цитованості: Scopus – 13, Web of Science Core Collection – 6

У статті акцентовано проблему аналізу потреб стейкхолдерів ІОП. Запропонована авторами модель аналізу потреб стосується курсу письма для академічних цілей, що реалізується в одному з коледжів північного сходу США, значною мірою орієнтованому на навчання латиноамериканських студентів. Дослідження портфоліо студентів і викладачів, а також дані опитувань й інтерв'ю продемонстрували, що комплексний огляд інституційних ієрархій дозволяє отримати якіснішу картину потреб програми на протигагу традиційному аналізу потреб, що зосереджує увагу лише на “прогалинах” у компетентностях студентів.

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching*, 46(3), 281–315. doi:10.1017/S0261444813000025

Показники цитованості: Scopus – 8, Web of Science Core Collection – 7

Грунтовно проаналізовано різні аспекти забезпечення якості в контексті реалізації ІОП (визначення мети, опис принципів і практик, рефлексивні дослідження тощо). Дано відповіді на такі дослідницькі запитання: 1) Якими критеріями можна користуватись для визначення якості іншомовної освіти? 2) Які стандарти можна застосувати під час розроблення ІОП, навчальних матеріалів тощо? 3) Які інструменти наявні для застосування цих стандартів?

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600–614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>

Показники цитованості: Scopus – 95, Web of Science Core Collection – 80

Дослідниця розмірковує над місцем плюрилінгвалізму (*plurilingualism*) у загальній парадигмі іншомовної освіти та його роллю в процесі розроблення ІОП. Обґрунтовано потребу узгодженого навчання різних мов у межах ІОП, оскільки знання, вміння й здатність до навчання є універсальними і можуть передаватися між мовами. Розглянуто загальні принципи, на яких базується сучасне розуміння комунікативної компетентності. В контексті різних теоретичних підходів досліджено специфіку плюрилінгвізму як індивідуальної характеристики, що помітно відрізняється від багатомовності (*multilingualism*).

Yoon, H. (2013). Rewriting the curricular script: Teachers and children translating writing practices in a kindergarten classroom. *Research in the Teaching of English*, 48(2), 148–174.

Показники цитованості: Scopus – 25, Web of Science Core Collection – 22

Автор стверджує, що розробники ІОП іноді припускають, що відмінності в методах викладання можуть бути зведені до мінімуму за допомогою стандартизованої навчальної

програми. Хоча стандарти й загальне розуміння можуть бути корисними, навчальна програма є передусім практичною діяльністю окремих педагогів. Під час чотиримісячного етнографічного дослідження автор вивчав, як вихователь дитячого садка інтерпретує стандартизовану програму навчання письма. Таке інтерпретування проблематизує ідеології, закладені в стандартизованій навчальній програмі, акцентуючи увагу на жанрі, механіці й друканих текстах.

2014

Doherty, S., & Kenny, D. (2014). The design and evaluation of a Statistical Machine Translation syllabus for translation students. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 295–315. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.937571>

Показники цитованості: Scopus – 30, Web of Science Core Collection – 25

Спираючись на власні попередні дослідження обґрунтування голістичної ІОП навчання перекладачів, автори демонструють, як пріоритети та цілі такої програми реалізуються практично у ЗВО. Дослідження базується на досвіді розроблення й оцінювання навчальної програми статистичного машинного перекладу (*statistical machine translation, SMT*) для групи перекладачів-аспірантів в Дублінському Міському університеті. Наведено дані, отримані з метою з'ясування ставлення студентів як до програми, так і до власних стратегій навчання.

Freadman, A. (2014). Fragmented memory in a global age: The place of storytelling in modern language curricula. *Modern Language Journal*, 98(1), 373–385. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12067.x>

Показники цитованості: Scopus – 9, Web of Science Core Collection – 10

Статтю присвячено проблемам інтеграції мови та культури в межах ІОП. Стверджується, що у своєму розвитку лінгвістика втрачає культурну пам'ять мови, що відображається у змісті ІОП. Надано пропозиції щодо формування ІОП на основі принципів залучення культурної пам'яті, наголошуючи той факт, що ІОП повинні вибірково й систематично фокусуватися на дискурсивних жанрах. У контексті запропонованої ідеї розглянуто відмінності в організації ІОП для носіїв різних культур, а також етапність залучення дискурсивних жанрів до процесу вивчення ІМ.

Lee, M. W. (2014). A participatory EFL curriculum for the marginalized: The case of North Korean refugee students in South Korea. *System*, 47, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.013>

Показники цитованості: Scopus – 12, Web of Science Core Collection – 10

Розглянуто організацію навчального процесу в межах ІОП на основі навчання у співпраці. Продемонстровано зразок адаптації ІОП до потреб учнів навіть за умов існування чітких національних вимог до організації навчання. Дослідження проведено у середніх школах Південної Кореї, де навчаються діти біженців, що потребують особливих заходів інтеграції до нових навчальних і соціальних умов. Запропоновані заходи орієнтовані на підтримку учнів-біженців шляхом надання їм можливості використовувати й обмінюватися набутим досвідом і знаннями на уроках АМ, на противагу традиційному пасивному засвоєнню навчального матеріалу.

Loosen, S. (2014). High school linguistics: A secondary school elective course. *Language* 90(4), e258-e273. doi:10.1353/lan.2014.0072.

Показники цитованості: Scopus – 7, Web of Science Core Collection – 6

У статті проаналізовано досвід учительки АМ викладання семестрового факультативного курсу з мовознавства учням старших класів у Мілуокі (Висконсин, США). Учні вивчали теми, що охоплювали введення до мовознавства, фонетику, морфологію, вивчення мови, соціолінгвістику й історію АМ. Розглянуто аналогічні шкільні проекти у США й інших країнах. Пояснено навчальну програму курсу, а також успіхи і проблеми, з якими стикнулися під час запровадження курсу.

McLaren, I. A. M. (2014). Contexts of engagement: Towards developing a model for implementing and evaluating a writing across the curriculum programme in the sciences. *Assessing Writing*, 22, 18–32. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.03.005>

Показники цитованості: Scopus – 3, Web of Science Core Collection – 2

Розглянуто теоретичні й практичні аспекти реалізації програми академічного письма в ямайському університеті. Запропоновано модель наскрізного запровадження програми для студентів різних спеціальностей (передусім біологічного, хімічного, екологічного напрямів). Особливу увагу приділено стратегіям і засобам оцінювання ефективності реалізації програми. Розроблено рекомендації до впровадження подібних програм.

McLoughlin, L. I., & Lertola, J. (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70–83. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>

Показники цитованості: Scopus – 24, Web of Science Core Collection – 16

У статті визначаються теоретичні засади використання субтитрування у контексті навчання перекладу та пропонується модель його впровадження до ІОП на бакалаврському рівні вищої освіти. Досліджено відповідність навчання субтитрування вимогам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Розглянуто практичний кейс інтеграції навчання субтитрування майбутніх перекладачів до відповідної ІОП Національного університету Гелвей (Ірландія), а також презентовано й проаналізовано результати опитування здобувачів освіти щодо рівня задоволеності новим навчальним компонентом.

2015

Bruce, E., & Hamp-Lyons, L. (2015). Opposing tensions of local and international standards for EAP writing programmes: Who are we assessing for? *Journal of English for Academic Purposes*, 18, 64–77. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.03.003>

Показники цитованості: Scopus – 15, Web of Science Core Collection – 16

У дослідженні проаналізовано засоби оцінювання досягнень студентів з англійської мови у контексті процесу адаптації ІОП навчання АМ для академічних цілей (*English for Academic Purposes*) Міського університету Гонконгу до змін у системі освіти. Зміни полягали у запровадженні нової структури освіти (3+3+4), зі скороченням навчання на один рік в середній школі і, відповідно, збільшенням навчання в університеті, а також у введенні нового єдиного іспиту для випускників шкіл. Розглянуто процес розроблення адаптованої ІОП і засобів оцінювання з урахуванням нових потреб студентів.

Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>

Показники цитованості: Scopus – 50, Web of Science Core Collection – 47

Спираючись на огляд програмних й урядових документів, інтерв'ю зі стейкхолдерами, аналіз завдань контролю навчальних досягнень студентів, оцінювання досвіду викладання тощо, автор розкриває ситуацію навчання майбутніх учителів методів і засобів контролю та оцінювання в п'яти педагогічних закладах освіти Гонконгу. Розглянуто роль і місце дисциплін, що навчають оцінюванню, в ІОП. Зроблено спробу з'ясувати, якою мірою поєднання кількох таких дисциплін може сприяти або перешкоджати розвитку професійної компетентності майбутніх учителів у межах однієї ІОП. Подано рекомендації щодо зміни підходів до навчання майбутніх учителів оцінювання.

Mozgalina, A., & Ryshina-Pankova, M. (2015). Meeting the challenges of curriculum construction and change: Revision and validity evaluation of a placement test. *Modern Language Journal*, 99(2), 346–370. <https://doi.org/10.1111/modl.12217>

Показники цитованості: Scopus – 9, Web of Science Core Collection – 3

Дослідження сфокусовано на проблемах організації вхідного оцінювання студентів для зарахування на ІОП. На прикладі вхідного тесту програми вивчення німецької мови у Джорджтаунському університеті (США) розглянуто особливості таких тестів, а також способи їх адаптації до потреб ІОП, зокрема врахування її цілей, жанрових, змістових і лексикографічних особливостей, а також загальної траєкторій навчання в межах ІОП. Проаналізовано тенденції розроблення ІОП університетського рівня.

Serafini, E. J., Lake, J. B., & Long, M. H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11–26. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002>

Показники цитованості: Scopus – 41, Web of Science Core Collection – 32

Здійснено методологічний огляд досліджень щодо аналізу потреб учнів, реалізованих у 1984–2014 роках у США. Виявлено потенційні недоліки та проблемні моменти таких досліджень, що зменшують їхню надійність і валідність. Запропоновано практичні покрокові рекомендації для використання адміністраторами закладів освіти, розробниками ІОП і викладачами, що беруть участь у розробленні й корекції програм навчання професійно орієнтованої ІМ.

2016

Gilmetdinova, A., & Burdick, J. (2016). Many Mansions: Conceptualizing Translingual Curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 10(2), 77–88. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1123065>

Показники цитованості: Scopus – 2, Web of Science Core Collection – 2

У статті представлено бачення сприяння багатомовності в школах, яке розширює поняття трансмовності (*translanguaging*) завдяки залученню галузі теоретизації багатомовних освітніх програм. Автори пропонують аналіз на перетині полікультурної освіти, багатомовної освіти та вивчення ІОП, щоб концептуалізувати мову, культуру й навчальні програми, які реалізуються через мовну практику та культурні особливості учнів, а також відображають динаміку привілеїв у класі.

Li, X. (2016). The first step to incorporate intercultural competence into a given translation curriculum: A micro-level survey of students' learning needs. *Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 285–303. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236559>

Показники цитованості: Scopus – 3, Web of Science Core Collection – 1

Виходячи з конструктивістського погляду на навчання та філософію освіти, автор здійснює спробу проаналізувати потреби учнів у навчанні за шістьма складниками міжкультурної компетентності для обґрунтування розроблення ІОП. Результати емпіричного дослідження показали, що, хоча студенти оцінюють всі її складники як дуже важливі, вони продемонстрували переважно середній і низький рівень компетентності в багатьох з її складників. Крім того, дослідження виявило, що студенти віддають перевагу певним типам навчальних матеріалів, методів навчання та форматів оцінювання порівняно з іншими.

2017

Al-Batineh, M., & Bilali, L. (2017). Translator training in the Arab world: Are curricula aligned with the language industry? *Interpreter and Translator Trainer*, 11(2–3), 187–203. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1350900>

Показники цитованості: Scopus – 8, Web of Science Core Collection – 3

Здійснено огляд програм підготовки перекладачів, що реалізуються в регіоні Близького Сходу і Північної Африки, шляхом вивчення особливостей ІОП і ринків, які вони обслуговують. Окреслено професійний профіль перекладача, який формується у межах ІОП, порівняно з очікуваннями регіональних ринків перекладу. Проаналізовано актуальні для регіону посадові

обов'язки перекладачів з метою збору даних, що можуть допомогти з'ясувати потреби, професійні завдання й обсяг необхідних кваліфікацій. Дані порівнюються з навчальними планами й описами курсів різних програм підготовки перекладачів у регіоні.

Álvarez-Álvarez, S., & Arnáiz-Uzquiza, V. (2017). Translation and interpreting graduates under construction: do Spanish translation and interpreting studies curricula answer the challenges of employability? *Interpreter and Translator Trainer*, 11(2–3), 139–159. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344812>

Показники цитованості: Scopus – 16, Web of Science Core Collection – 8

Проаналізовано 1) рівень залучення “практичних аспектів” працевлаштування до ІОП з письмового й усного перекладу в іспанських університетах; 2) порівняння сприйняття “навичок працевлаштування” (*employability skills*) студентами останнього курсу, роботодавцями й випускниками. Запропоновано анкети для збору даних щодо затребуваних професійних навичок і корекції ІОП. Результати дослідження дозволяють оцінити можливості подолання розриву між існуючими практиками навчання в межах ІОП і викликами професійного ринку праці.

Plynska, L., Smirnova, T., & Platonova, M. (2017). Application of LSP texts in translator training. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(Special Issue), 275–293. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.2.6>

Показники цитованості: Scopus – 2

Представлено результати емпіричного дослідження ефективних методик навчання і підготовки перекладачів до використання мови спеціального вжитку. Запропонована методика заснована на використанні популярних текстів з відповідних галузей як одного з основних засобів навчання перекладачів. Досліджено ефективність запропонованої методики щодо розвитку мовленнєвих, лінгвістичних в культурних компетентностей студентів на основі таксономії Блума та напрацювань Європейської мережі підготовки магістрів з перекладу (*European Master in Translation Network, EMT*). Розглянуто особливості розроблення ІОП навчання перекладачів.

Rodríguez de Céspedes, B. (2017). Addressing employability and enterprise responsibilities in the translation curriculum. *Interpreter and Translator Trainer*, 11(2–3), 107–122. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344816>

Показники цитованості: Scopus – 14, Web of Science Core Collection – 10

Акцентовано проблеми працевлаштування в галузі перекладознавства у Великобританії. Разом з оглядом існуючих практик автор пропонує адаптовану рамку, що може бути використана ЗВО, які готують фахівців з письмового й усного перекладу. Автор стверджує, що жодна існуюча модель не може бути застосована відразу до всіх закладів освіти, але для реалістичного впровадження практики працевлаштування ІОП повинні бути організовані на основі цілісного, спільного підходу. Контекст дослідження в статті – взаємодія між ЗВО та зовнішніми стейкхолдерами.

Schnell, B., & Rodríguez, N. (2017). Ivory tower vs. workplace reality: Employability and the T&I curriculum—balancing academic education and vocational requirements: a study from the employers' perspective. *Interpreter and Translator Trainer*, 11(2–3), 160–186. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344920>

Показники цитованості: Scopus – 15, Web of Science Core Collection – 11

Спираючись на контекст іспанської вищої освіти, актуалізуються питання пошуку балансу між академічними й професійними практичними знаннями в процесі розроблення ІОП і здійсненні заходів підвищення можливості працевлаштування випускників. Проаналізовано бачення роботодавців можливості працевлаштування випускників програм навчання перекладу. Здійснено спробу започаткувати подальше обговорення можливостей

подолання розриву між теорією і практикою, а також пропагування таких навчальних підходів, що дозволяють збалансувати академічну складову і практичні професійні вміння.

Sato, E., Chen, J. C. C., & Jourdain, S. (2017). Integrating digital technology in an intensive, fully online college course for Japanese beginning learners: A standards-based, performance-driven approach. *Modern Language Journal*, 101(4), 756–775. <https://doi.org/10.1111/modl.12432>

Показники цитованості: Scopus – 7, Web of Science Core Collection – 6

Розроблення курсів дистанційного навчання для мов, що менше вивчаються (*less commonly taught languages, LCTLs*), часто стикається з низкою проблем, особливо для азійських мов з їхніми виразними нелатинськими символами і структурами. Дослідження торкається впровадження повністю дистанційного початкового курсу вивчення японської мови в університеті Стоуні Брук (США). Продемонстровано способи врахування стандартів вивчення ІМ, зокрема *American Council on the Teaching of Foreign Languages's (ACTFL) World-Readiness Standards* під час розроблення окремих елементів ІОП.

Xu, J., & Fan, Y. (2017). The evolution of the college English curriculum in China (1985–2015): changes, trends and conflicts. *Language Policy*, 16(3), 267–289. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9407-1>

Показники цитованості: Scopus – 22, Web of Science Core Collection – 17

Спираючись на регулювальні документи та дослідницьку літературу, автори аналізують еволюцію ІОП з АМ для немовних спеціальностей в китайських ЗВО за період 1985–2015 років. Розглянуто низку найвагоміших тенденцій розроблення ІОП з АМ у коледжах, а також деякі контрверсійні питання щодо цього процесу. Висновки статті побудовано на теоретичній базі, що складається з трьох частин: 1) з'ясування особливостей соціального розвитку, 2) потреб студентів та 3) рівня розвитку релевантних знань. Визначено фактори впливу на зміни в ІОП з АМ.

Zhu, Y., & Shu, D. (2017). Implementing foreign language curriculum innovation in a Chinese secondary school: An ethnographic study on teacher cognition and classroom practices. *System*, 66, 100–112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.006>

Показники цитованості: Scopus – 11, Web of Science Core Collection – 10

Подано результати чотирирічного дослідження запровадження до ІОП “м'якого” варіанту комунікативно орієнтованого навчання АМ, що відбувалося в межах національної політики коригування підходів до навчання ІМ. Політика здійснюється Міністерством освіти Китаю на рівні початкових та середніх закладів освіти й передбачає використання основних положень комунікативної методики із частковим збереженням традиційних підходів, орієнтованих на засвоєння формальної, а не змістової форми ІМ.

2018

Berthaud, S., & Mason, S. (2018). Embedding reflection throughout the postgraduate translation curriculum: using Communities of Practice to enhance training. *Interpreter and Translator Trainer*, 12(4), 388–405. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1538847>

Показники цитованості: Scopus – 2, Web of Science Core Collection – 2

Акцентовано проблему прогалини між наповненням системи підготовки перекладачів і професійною перекладацькою діяльністю. Автори стверджують, що реалізація ситуативного навчання (*situated learning*) шляхом розвитку діяльній спільноти (*community of practice*) здатна забезпечити академічну згуртованість в індивідуальному, груповому й професійному контекстах. Подано рефлексивний аналіз реалізації ІОП з перекладу магістерського рівня університету Портсмуту (Великобританія).

Chan, C. S. C. (2018). Proposing and illustrating a research-informed approach to curriculum development for specific topics in business English. *English for Specific Purposes*, 52, 27–46. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.07.001>

Показники цитованості: Scopus – 5, Web of Science Core Collection – 7

Розглянуто можливості підходу, заснованого на дослідженнях, до розроблення навчальних курсів, присвячених окремим аспектам навчання ділової АМ. Окреслено основні етапи процесу розроблення ІОП: аналіз потреб стейкхолдерів, проєктування курсу, впровадження курсу й оцінювальний моніторинг. Зокрема, продемонстровано, як під час розроблення модуля з ділових зустрічей для студентів бакалаврської програми університету Гонконгу враховувалися як результати внутрішнього аналізу потреб, так і результати існуючих досліджень, зокрема, пов'язаних з діловим англійським дискурсом і педагогікою вивчення другої мови.

Fenton-Smith, B., Humphreys, P., & Walkinshaw, I. (2018). On evaluating the effectiveness of university-wide credit-bearing English language enhancement courses. *Journal of English for Academic Purposes*, 31, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.12.001>

Показники цитованості: Scopus – 4, Web of Science Core Collection – 6

Запропоновано механізми оцінювання ефективності ІОП з навчання АМ для академічних цілей (*English for Academic Purposes*) у контексті низки показників: 1) рівень володіння ІМ, 2) академічні результати, 3) академічна доброчесність, 4) утримання (*retention*) студентів на ІОП, 5) рівень задоволеності студентів, 6) самостійне навчання. Наведено результати експериментальної перевірки ефективності запропонованих механізмів в одному з університетів Австралії. Автори стверджують, що ефективність механізмів може бути вищою у випадку їх комплексного застосування протягом довших часових проміжків.

Holguín Mendoza, C. (2018). Critical Language Awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 65–79. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401445>

Показники цитованості: Scopus – 20, Web of Science Core Collection – 15

Акцентовано критичні підходи до ІОП з мов спадщини (*heritage language*), згідно з якими володіння учнями мовою вважається цінним і культурно значущим знанням. Авторська концепція зосереджена на прийнятті програмної перспективи, яка навіть після досить тривалого періоду навчання сприяє впровадженню педагогічних практик розширення комунікативних можливостей носіїв мов спадщини. Представлено критично орієнтовану програму вивчення іспанської мови спадщини, що складається із шести дисциплін і суттєво вирізняється від існуючих програм вивчення мови спадщини.

Rodríguez-Castro, M. (2018). An integrated curricular design for computer-assisted translation tools: developing technical expertise. *Interpreter and Translator Trainer*, 12(4), 355–374. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1502007>

Показники цитованості: Scopus – 7, Web of Science Core Collection – 5

В умовах мінливої перекладацької галузі традиційні ІОП з перекладу потребують доопрацювання з тим, щоб включити додаткові компетентності перекладача, що допоможе подолати розрив між навчальними заняттями й новими галузевими практиками. Запропоновано ІОП, що спирається на такі ключові елементи: 1) модулі з реалізації проєктів, управління термінологією, систем пам'яті перекладів, редагування й локалізації програмного забезпечення; 2) формулювання окремих програмних результатів навчання щодо засобів комп'ютерного перекладу; 3) упровадження моделювання віртуальної реальності й методу комунікативних завдань (*task-based learning*) як основних методів викладання; 4) оцінювання за допомогою портфоліо з метою покращення критичного мислення. ІОП було емпірично перевірено в Університеті Північної Кароліни (Шарлотт, США).

Tannenbaum, M., & Cohen, H. (2018). Language educational policy in the service of group identity: the Habad case. *Language Policy*, 17(3), 319–342. <https://doi.org/10.1007/s10993-017-9440-8>

Показники цитованості: Scopus – 2, Web of Science Core Collection – 2

Досліджено особливості реалізації мовної політики в галузі освіти серед ортодоксальної хабадської спільноти в Ізраїлі. Зазначено, що уявлення про мову, навчальні програми й ідеологія тісно переплітаються. В досліджуваній спільноті державна навчальна програма реалізується лише частково, підручники розробляються спеціально для хабадських учнів, а члени спільноти й викладачі розглядають перевагу цінностей спільноти над державною навчальною програмою майже як аксіому. Висновки можуть бути екстрапольовані на інші контексти, в яких групи меншин коригують навчальні програми, щоб знайти баланс між соціальною інтеграцією і бажанням зберегти самотність.

2019

Barrot, J. S. (2019). English curriculum reform in the Philippines: Issues and challenges from a 21st century learning perspective. *Journal of Language, Identity and Education*, 18(3), 145–160. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1528547>

Показники цитованості: Scopus – 7, Web of Science Core Collection – 3

У статті здійснено спробу дослідити шкільну програму вивчення АМ на Філіппінах з точки зору навчання у 21-ому столітті (*21st century learning*). У першій частині статті коротко описано саму програму, а також вимоги до навчання у 21-ому столітті як загалом, так і щодо викладання АМ. Розглянуто специфіку й узгодженість програми, її відповідність принципам навчання у 21-ому столітті, а також її узгодження з загальними принципами навчання ІМ. Результати аналізу вказують на потребу покращення програми, зокрема, щодо внутрішньої узгодженості й інтеграції принципів навчання у 21-ому столітті.

Bateman, N. (2019). Linguistics in middle school: Incorporating linguistics into project-based learning. *Language* 95(2), e300-e326. doi:10.1353/lan.2019.0044.

Показники цитованості: Scopus – 5, Web of Science Core Collection – 6

Автор стверджує про ефективність залучення лінгвістики до проектно орієнтованого навчання в закладах середньої освіти в контексті інноваційного підходу до ознайомлення учнів з лінгвістикою. Запропоновано модель інтеграції лінгвістики до освітніх компонентів навчальної програми середньої школи. На думку автора, оскільки все більше шкіл упроваджують проектно орієнтоване навчання, а студентські проекти, зазвичай, не пов'язані з мовою, інтеграція лінгвістики в навчання на основі проектів може стати джерелом творчої роботи, гнучкості й інновацій. Отже, виконання проектів унеможливується без різномірного зв'язку з лінгвістикою.

Burnes, H. (2019). Affirming the context of instructed SLA: The potential of curricular thinking. *Language Teaching Research*, 23(4), 514–532. <https://doi.org/10.1177/1362168818776666>

Показники цитованості: Scopus – 8, Web of Science Core Collection – 4

У статті проаналізовано сутність поняття “curriculum” у різних його проявах у контексті запровадження до ІОП керованого засвоєння ІМ (*instructed second language acquisition, ISLA*). Розглянуто вимоги до такого засвоєння мови в межах формальних ІОП, зокрема: аналіз та/або конструювання умов навчання, операціоналізація траєкторії засвоєння мови у вимірюваний спосіб, забезпечення тривалості засвоєння мови протягом усієї програми тощо. Досліджено основні проблеми, що виникають під час реалізації керованого засвоєння ІМ на прикладі Джорджтаунського університету (США).

Chmiel, A., Mazur, I., & Vercauteren, G. (2019). Emerging competences for the emerging profession: a course design procedure for training audio describers. *Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), 326–341. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656408>

Показники цитованості: Scopus – 3, Web of Science Core Collection – 3

Надано практичні поради педагогам, які хочуть розробити й реалізувати власний курс тифлокоментування. Зазначено недоліки та прогалини в існуючій навчальній літературі з тифлокоментування. Визначено теоретичні засади розроблення курсу, включаючи локалізовані

й контекстуалізовані моделі навчання. На основі результатів проєкту *ADLAB PRO* представлено процедуру розроблення курсу тифлокоментування. Запропонована типологія елементів курсу слугує аналітичною основою для позитивних практик.

Ellis, R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23(4), 454–475. <https://doi.org/10.1177/1362168818765315>

Показники цитованості: Scopus – 16, Web of Science Core Collection – 12

Розглянуто основні підходи до організації вивчення ІМ щодо структури цього процесу та його відображення в ієрархії як окремих мовних дисциплін, так і всієї ІОП. Обґрунтовано переваги модульної побудови процесу вивчення ІМ, здатної поєднати в певній послідовності різні підходи до навчання. Розглянуто підходи як дихотомію протилежних поглядів на навчання ІМ, які автор визначає у різних протиставних термінах: 1) навчання, орієнтоване на результат (*product-based approach*), і навчання, орієнтоване на процес (*process-based approach*); 2) набуття експліцитних/імпліцитних знань; 3) навчання через вправління (*task-supported language teaching, TSLT*) та метод комунікативних завдань (*task-based language teaching, TBLT*). Запропоновано модель структури та наповнення дисциплін вивчення ІМ.

Larson, R., Denham, K., & Lobeck, A. (2019). The AP Linguistics initiative. *Language* 95(3), e381–e393. doi:10.1353/lan.2019.0064.

Показники цитованості: Scopus – 2, Web of Science Core Collection – 3

Обґрунтовано запровадження навчальної дисципліни "мовознавство" до програми ЗЗСО. Детально розглянуто потенційні переваги запровадження цієї дисципліни як для ЗЗСО, так і для ЗВО, зокрема: мовознавство – ефективний засіб для STEM-освіти; мовознавство здатне надати інструменти і знання для життя в багатомовному, полікультурному світі, а також для вивчення ІМ школярами; мовознавство розширює їхні майбутні професійні можливості; мовознавство може сприяти розвитку співпраці "університет – школа"; мовознавство може підняти кількість абітурієнтів на дотичні спеціальності ЗВО. Запропоновано покрокову процедуру запровадження дисципліни до освітньої програми ЗЗСО.

Sifakis, N. C. (2019). ELF awareness in English language teaching: Principles and processes. *Applied Linguistics*, 40(2), 288–306. <https://doi.org/10.1093/applin/amx034>

Показники цитованості: Scopus – 50, Web of Science Core Collection – 31

Запропоновано концепцію запровадження досліджень АМ як універсальної мови спілкування (*English as a lingua franca, ELF*) у практику її навчання на різних рівнях. Можливості такого запровадження проаналізовано щодо педагогічних підходів, розроблення навчальних матеріалів і засобів оцінювання, організації навчання майбутніх учителів, а також змін у плануванні й реалізації ІОП. Автор пропонує організувати ІОП на рівні "*ELF-aware*" (усвідомленість ролі АМ як універсальної мови спілкування), що детермінує як підходи до розроблення навчальних планів і матеріалів, так і сприйняття концепції усіма стейкхолдерами.

Staples, S. (2019). Using corpus-based discourse analysis for curriculum development: Creating and evaluating a pronunciation course for internationally educated nurses. *English for Specific Purposes*, 53, 13–29. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.08.005>

Показники цитованості: Scopus – 2, Web of Science Core Collection – 2

Описано розроблення курсів навчання професійно орієнтованої АМ (фонетичний аспект) на основі даних корпусної лінгвістики. Цільова аудиторія дослідження – студенти-медики. Розглянуто три аспекти розроблення ІОП на основі даних корпусної лінгвістики: аналіз потреб стейкхолдерів; розроблення матеріалів; контроль й оцінювання. Рекомендовано під час розроблення курсів застосовувати голістичний підхід до аналізу комунікативних потреб студентів, що поєднуватиме не тільки фонетичний аспект, але й невербальну комунікацію та лексико-граматичний аспект спілкування.

Turner, M., & Windle, J. (2019). Exploring the positioning of teacher expertise in TESOL-related curriculum standards. *TESOL Quarterly*, 53(4), 939–959. <https://doi.org/10.1002/tesq.527>

Показники цитованості: Scopus – 1, Web of Science Core Collection – 1

У статті розглянуто фахову складову вимог до вчителів АМ як ІМ, репрезентованих п'яти освітніх стандартах, запропонованих: Міністерством освіти Великобританії (2015), Міністерством освіти Онтаріо (Канада, 2001, 2007), Відділом освіти міста Нью-Йорк (США, 2013, 2016), Австралійським управлінням з навчальних програм, оцінки та звітності (2018), Відділом освіти штату Нью-Йорк (США, 2017). Матеріал може бути корисним розробникам ІОП з підготовки вчителів ІМ.

Zhong, Y., Tan, H., & Peng, Y. (2019). Curriculum 2.0 and student content-based language pedagogy. *System*, 84, 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.001>

Показники цитованості: Scopus – 3, Web of Science Core Collection – 2

Автори пропонують й обґрунтовують шляхом дослідження практичної діяльності (*action research*) можливість використання підходу до навчання, названого Curriculum 2.0. Підхід ґрунтується на такому способі розроблення, обміну й вивчення навчального матеріалу, що забезпечує трансформаційний досвід навчання, тим самим модернізуючи мовні дисципліни ЗВО та сприяючи переходу до студенто орієнтованого навчання. Підхід запроваджено в межах 4-х мовних дисциплін одного з австралійських університетів. Надано приклад успішної інтеграції нових підходів у межах ІОП та продемонстровано способи моніторингу такої інтеграції.

2020

Bonney, E. N. (2020). Under/misrepresentation of Ghanaian Languages in the Literature Curriculum in Senior High Schools. *Journal of Language, Identity and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1832498>

У статті розглянуто, як міркування про англійський та європейський (західні) способи буття включено в навчальну програму з літератури у Гані. Проведено критичний контент-аналіз як навчальної програми з літератури, так і книг, що мають читати студенти. Виявлено, що ганські мови та культури в книгах представлено недостатньо / недостовірно (навіть у книгах ганських авторів). Стверджується, що, студентів переважно оцінюють за їхньою здатністю розпізнавати літературні прийоми в книгах, тому навчальна програма не заохочує їх критично ставитися до змісту прочитаного.

Chien, C. W. (2020). Elementary School English Teachers' Beliefs and Classroom Practice Regarding Alternative Curricula. *Journal of Language, Identity and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1845701>

Проаналізовано інтерв'ю, спостереження та документи задля з'ясування ставлення восьми вчителів АМ тайванської початкової школи щодо альтернативної шкільної навчальної програми, реалізованої згідно з 12-річним планом базової шкільної освіти у Тайвані. Запропоновано концептуальну основу інновацій у ІОП, що базується на емпіричних дослідженнях. Зазначено, що під час розроблення й запровадження альтернативної навчальної програми виникають чотири основні проблеми: суперечливі уявлення вчителів про знання змісту предмета, знання і розуміння самої ІОП, мова навчання та оцінювання.

Crites, K., & Rye, E. (2020). Innovating language curriculum design through design thinking: A case study of a blended learning course at a Colombian university. *System*, 94, 102334. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102334>

Показники цитованості: Scopus – 2, Web of Science Core Collection – 1

У статті обґрунтовано використання *Design Thinking* (“орієнтований на людину підхід до інновацій і вирішення проблем, що характеризується методом проб і помилок та міждисциплінарною інтеграцією фахівців для планування і прийняття рішень”²) у процесі

²Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84e92. <https://hbr.org/2008/06/design-thinking>

розроблення ІОП. Проаналізовано досвід одного з колумбійських університетів, у якому трансформація існуючої програми навчання АМ була зумовлена внутрішніми потребами ЗВО. Реформування передбачало скорочення тривалості навчального семестру (з 13-ти до 8-ми тижнів), збільшення кількості навчальних дисциплін та переведення частини курсів у змішаний формат. Автори стверджують, що завдяки використанню *Design Thinking* процес проєктування став більш спільним, творчим й ефективним. Водночас запровадження підходу відразу з початкових етапів процесу сприяло послідовнішому моніторингу діяльності ІОП та здійсненню змін на подальших етапах її запровадження.

Filimonova, V. (2020). Problem-based learning in introductory linguistics. *Language* 96(1), e1-e21. doi:10.1353/lan.2020.0012.

Проаналізовано залучення елементів проблемного навчання (*problem-based learning*) до курсу іспаномовного мовознавства одного з університетів США. Також продемонстровано основні елементи організації навчальної дисципліни (цілі, результати навчання тощо), так і стратегії її корекції. Стратегії орієнтовано на формування компетентностей студентів з урахуванням наукового методу й системного підходу до здійснення навчальних досліджень і звітності. Такий підхід передбачає відмову від спрощеного погляду на вирішення проблем (пошук однієї “правильної” відповіді) на користь розвитку критичного мислення, що є однією з цілей проблемного навчання.

Galloway, N., & Numajiri, T. (2020). Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation. *TESOL Quarterly*, 54, 118-145. <https://doi.org/10.1002/tesq.547>

Показники цитованості: Scopus – 4, Web of Science Core Collection – 9

Досліджено особливості оновлення ІОП з навчання АМ як мови міжнародного вжитку. Зазначається, що успішні й стійкі інновації ІОП вимагають участі всіх ключових стейкхолдерів. Інновації повинні ґрунтуватися на підході “знизу вгору”, в межах якого враховується ставлення вчителів-практиків до запропонованих змін, а також широке коло факторів впливу на процес оновлення ІОП. Фактори є частиною інновацій або стосуються наявних ресурсів і користувачів оновлених ІОП.

Qin, K. (2020). Curriculum as a discursive and performative space for subjectivity and learning: understanding immigrant adolescents' language use in classroom discourse. *Modern Language Journal*, 104(4), 842–859. <https://doi.org/10.1111/modl.12675>

Показники цитованості: Scopus – 1

У контексті проблеми суб'єктності учнів-підлітків іммігрантського походження у багатомовних школах розглянуто загальні особливості організації та наповнення ІОП. Проаналізовано теоретичне підґрунтя ІОП щодо когнітивної, соціально-контекстуальної й соціокультурної перспектив. Розглянуто вплив зовнішніх (соціальних й ідеологічних) факторів на ІОП. Проілюстровано, як ІОП може представляти дискурсивний і перформативний простір, в якому учні можуть обговорювати власну суб'єктність у межах навчального й позанавчального дискурсу. Розглянуто релевантність запропонованої постструктуралістської теоретизації ІОП для подальших досліджень і практичної діяльності.

Sanders, J., Ikreze, C. H., Tracy, K. N., Smetana, L., Myers, J., Scales, R. Q., ... Grisham, D. L. (2020). A curriculum model for K-12 writing teacher education. *Research in the Teaching of English*, 54(4), 392-417

Розроблено теоретичну модель навчання письма шкільних учителів шляхом дослідження навчальних практик 15-ти викладачів із США, які працюють на університетських програмах підготовки майбутніх учителів. Дані отримано з використанням напівструктурованих індивідуальних і фокус-групових інтерв'ю, проаналізованих з використанням методів конструктивістської теорії. Запропонована модель навчання письма може бути використана для розроблення відповідних ІОП.

Takam, A. F., & Fassé, I. M. (2020). English and French bilingual education and language policy in Cameroon: the bottom-up approach or the policy of no policy? *Language Policy*, 19(1), 61–86. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09510-7>

Показники цитованості: Scopus – 4, Web of Science Core Collection – 1

Невдалі результати державних ініціатив з підготовки двомовних громадян у Камеруні призвели до відродження й швидкого поширення освітньої програми, яка складалася з двох частин (англомовної та франкомовної) і була доступною обмеженій кількості камерунців. Численні перешкоди на шляху цієї нетипової і складної програми змусили державу припинити експеримент. У 1989 році аналогічна програма була запущена в двох приватних початкових школах. Наразі десятки шкіл роблять те ж саме по всій країні без будь-якого офіційного визнання. Розглянуто толерантність держави до програми, що виходить за рамки навчальних програм початкової школи, але є досить привабливою для батьків й учнів.

Villacañas de Castro, L. S. (2020). Translating Teacher Funds of Identity into Curricular Proposals for the EFL Classroom: A Model for Student-Teacher Innovation and Professional Development. *Journal of Language, Identity and Education*, 19(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1667239>

Показники цитованості: Scopus – 5, Web of Science Core Collection – 5

Подано огляд перебігу й результатів дослідницького проекту, організованого в контексті університетського магістерського курсу з викладання АМ як ІМ одного з університетів Іспанії. Проект спрямовано на створення “банків ідентичності” (*funds of identity* – “культурні артефакти, які люди використовують для формування своєї власної ідентичності та як ресурс у професійному розвитку вчителів”³) майбутніми викладачами, що потім трансформувались у пропозиції щодо ІОП з АМ. Протягом трьох семінарів, на яких студенти дізналися про банки ідентичності, вони змогли розширити власну ідентичність учителя і розробили навчальні пропозиції, які включали банки ідентичності як цінні педагогічні ресурси.

Welch, K., & Shappeck, M. (2020). Linguistics in general education: Expanding linguistics course offerings through core competency alignment. *Language* 96(2), e59-e76. doi:10.1353/lan.2020.0033.

Показники цитованості: Scopus – 1, Web of Science Core Collection – 1

Статтю присвячено опису введення курсу мовознавства (*LING*) до універсального компоненту освітніх програм університетів США. Подано загальний опис розроблення курсу, його цілей, навчального плану, досвіду впровадження тощо. На думку авторів, завдяки реформам в освіті мовознавча галузь отримує можливість зайняти центральніше місце в освітньому процесі ЗВО, оскільки лінгвістичні курси дозволяють сформувати низку “м’яких” компетентностей, наприклад, критичне мислення, інформаційну грамотність, мислення та аналіз тощо.

³ Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20, 31–48. doi:10.1177/1354067X13515934

УДК 372.881.1

DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.35.2021.251128>

ЛЕПБУК І ЛЕПБУКІНГ – АЛЬТЕРНАТИВА ЦИФРОВИМ ЗАСОБАМ І ТЕХНОЛОГІЯМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ?

Бігич О. Б.

Київський національний лінгвістичний університет

oksana.bihich@knlu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-7997-8487>

Дата надходження 20.09.2021. Дата прийняття до друку 20.11.2021.

Анотація. В огляді досліджено лепбук і лепбукінг як сучасні засіб і технологію навчання іноземної мови. Проаналізовано досвід їх використання вчителями й викладачами іноземних мов на різних ступенях їх навчання. Акцентовано низку переваг лепбуку і лепбукінгу, а також їхні недоліки. Зроблено висновок про доцільність їх інтегрованого використання з іншими технологіями навчання іноземних мов.
Ключові слова: лепбук, лепбукінг, навчання іноземних мов, засіб навчання, технологія навчання.

Бигич О. Б. Киевский национальный лингвистический университет

Лэпбук и лепбукинг- альтернатива цифровым средствам и технологиям обучения иностранным языкам и культурам?

Аннотация. В обзоре проанализированы лэпбук и лэпбукинг как современные средство и технология обучения иностранному языку. Проанализирован опыт их использования учителями и преподавателями иностранных языков на разных ступенях их обучения. Акцентирован ряд преимуществ лэпбука и лепбукинга, а также их недостатки. Сделан вывод о целесообразности их интегрированного использования с другими технологиями обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: лэпбук, лэпбукинг, обучение иностранному языку, средство обучения, технология обучения.

Bigych O. Kyiv National Linguistic University

Lapbook and lapbooking - the alternative of digital aids and technologies of teaching foreign languages and cultures?

Abstract. In this review lapbook and lapbooking are considered as modern aid and technology of teaching foreign language. The experience of using them by foreign language teachers and lecturers on different levels has been assessed. Some advantages and disadvantages of lapbook and lapbooking are emphasized. It has been concluded that they are relevant in integration with other technologies of teaching foreign languages.

Keywords: lapbook, lapbooking, teaching foreign language, teaching aid, teaching technology.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій, зокрема в сфері іншомовної освіти в закладах загальної середньої й вищої освіти, спричинив появу інноваційних засобів і технологій навчання іноземних мов і культур школярів і студентів, активно використовуваних учителями й викладачами. Студентам Київського національного лінгвістичного університету – майбутнім учителям і викладачам іноземних мов, які навчаються на спеціальності 014 Середня освіта, в бакалавраті й магістратурі викладається низка фахових вибіркового дисциплін “Сучасні засоби навчання іноземних мов”, “Сучасні технології навчання іноземних мов і культур”, “Зорові опори для навчання іноземних мов і культур”. Саме їх студенти найчастіше обирають з переліку пропонованих на вибір навчальних дисциплін з курсу методики навчання іноземних мов. Як розробник їхнього змісту я відстежую появу сучасних засобів і технологій навчання іноземних мов і культур у закладах загальної середньої й вищої освіти задля оновлення змісту цих вибіркового дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Яким же було моє здивування, коли з-поміж сучасних засобів і технологій навчання іноземних мов і культур автори низки публікацій згадують лепбук і лепбукінг. Адже вони не передбачають застосування комп'ютера, інтерактивної дошки, програм з виходом в інтернет тощо, тобто програмно-апаратних засобів і пристроїв, які функціонують на основі обчислювальної техніки, засобів і системи інформаційного обміну, які забезпечують передавання знань. А перераховані Пабло Морено Хіменесом (MogenoJiménez, 2019) найчастіше використовувані в лепбукінзі кольоровий картон, ножиці, клей, мотузочки, канцелярські кнопки, кільця, степлер, скотч, конверти, стікери, крейда, маркерні ручки, наліпки тощо (Los másutilizadospuedensercartulinasdecolores, tijeras, pegamento, cuerdas, chinchetas, anillas, grapadora, velcro, sobres, post-its, ceras, rotuladores, cromos, pegatinasetc. – переклад мій О.Б.) уможливають віднесення лепбукінгу до конструювання, зокрема з паперу – характерного виду діяльності дітей дошкільного й учнів молодшого шкільного віку. М. М. Метьолкіна (2002) проілюструвала конструювання добіркою вправ з автентичних американських посібників з англійської мови, які (вправи) охоплюють усі мовні (фонетичний, лексичний, граматичний, графічний) аспекти й види (аудіювання, говоріння, читання) мовленнєвої діяльності за виключенням письма та його техніки.

Саме дошкільники й молодші школярі є суб'єктами навчання в бакалаврській випускній роботі Моніки Веймелкової (Vejmilková, 2018), яка досліджувала використання лепбуку в процесі навчання англійської мови.

Виступ Лін Мастеллотто в 2018 році на симпозиумі, присвяченому ранньому навчанню в мультилінгвальному й мультикультурному контекстах, також присвячено використанню лепбуків, зокрема в контексті предметно-мовного інтегрованого навчання, так званого CLIL (Mastellotto, 2018). Зокрема, в своєму виступі авторка презентувала навчальні посібники для учня “CLIL withlapbook (Science, Geography)” видавництва Erickson.

А. Г. Федулкіна (Федулкіна, 2021) також відносить лепбукінг до галузі предметно-мовного інтегрованого навчання, коли шкільні предмети викладаються іноземною мовою. Тобто остання є не метою навчання, а лише засобом вивчення іншого навчально-пізнавального матеріалу.

Цілком погоджуюсь з висновком цих дослідників щодо ефективності використання лепбуку як засобу навчання англійської й інших іноземних мов і навчальних предметів таких вікових категорій як дошкільники й молодші школярі, адже з-поміж інших переваг лепбукінгу акцентую передусім розвиток у дітей дрібної моторики.

Виклад основного матеріалу. Термін “лепбук” (lapbook), в дослівному перекладі з англійської мови “книга на колінах”, вперше з'явився у 2006 році в книзі Теммі Д'юбі, яка здійснює сімейне навчання. Лепбук є тематичною власноруч виготовленою інтерактивною текою з кишеньками, дверцятами, віконцями, рухомими деталями тощо.

Учителі іноземних мов (Нововселова, 2019; Шеменёва, 2019; Бочарова, 2020; Федулкіна 2021) діляться досвідом використання лепбуку на сторінках фахового електронного журналу. При цьому авторки витлумачують лепбукінг і лепбук по-різному: як інноваційну технологію навчання англійської мови (Шеменёва, 2019); як інтерактивну технологію навчання усного мовлення (Федулкіна 2021); як продукт проєктної діяльності школярів (Нововселова, 2019); як засіб досягнення результатів у навчанні іноземної мови (Бочарова, Волобуєва, 2020) тощо.

Остання функція лепбуку також акцентується в методичних вказівках щодо навчання іноземних мов, зокрема в початковій школі, в контексті концепції “Нова українська школа”. Так, лепбук “Моя книга досягнень” (“My Progress Book”) слугує засобом формувального оцінювання на уроках англійської мови в 1-2-ому класах (Методичні рекомендації...). Як альтернативний варіант мовного портфоліо школяра лепбук поступово укладається самим учнем у процесі навчання його англійської мови.

Не лишилися осторонь цього засобу навчання для молодших школярів і вітчизняні видавництва. Так, видавництво “Ранок” пропонує міні-лепбук “Learn English” (рис. 1), супроводжуючи його ілюстративним відео (режим доступу <https://www.ranok.com.ua/ru/info-nush-mini-lepbuk-vivchaemo-angliysku-lapbook-learn-english-26546.html>) й такою анотацією: “Це універсальний посібник, який об’єднав у собі плакат, книгу та роздавальний матеріал. Лепбук дає можливість педагогу проводити заняття з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, а головне – перетворити дитину із слухача на активного учасника. Використовуючи лепбук під час занять, вчимо дітей планувати, домовлятися з однолітками, розподіляти обов’язки, самостійно шукати потрібну інформацію, пояснювати, приймати рішення та висловлювати власну думку...”



Рис. 1. Лепбук “Learn English” видавництва “Ранок”



Рис. 2. Розробка “Amazing World Around Us. Робота з лепбуком з англійської мови. 4-й клас” видавництва “Шкільний світ”

Видавництво “Шкільний світ” пропонує розробку “Amazing World Around Us. Робота з лепбуком з англійської мови. 4-й клас”, яка “містить рекомендації й технологічний опис використання лепбуку як ефективного методу роботи з формування основ екологічної культури в процесі вивчення англійської мови на різних етапах навчання. Тематичний лепбук має дослідницький і проєктний характер, може використовуватись для індивідуальної та групової роботи учнів».

Отже, неоднозначним тлумаченням цих лепбуків: “універсальний посібник” чи “ефективний метод”, що не дивно, адже видавці лише репрезентують авторське бачення розробників цього засобу навчання іноземної мови молодших школярів. Водночас попри різну тематичну спрямованість та, відповідно, орієнтованість на різні цілі (практичні, освітні, виховні, розвивальні) цих лепбуків, спостерігається їхня спільна характеристика – урахування *індивідуальних* (виділено мною – О.Б.) особливостей школярів й *індивідуальний* (виділено мною – О.Б.) режим роботи молодшого школяра з лепбуком. Ця характеристика уможливіло потенційний розгляд лепбуку як перспективного засобу реалізації такої технології навчання іноземних мов і культур у початковій школі як індивідуалізоване навчання.

Вітчизняна інтернет-книгарня Yakaboo пропонує низку тематичних лепбуків з англійської мови для молодших школярів (рис. 3): “My Family”, “My School”, “My Friends”, “My Food”, “Get dressed”, “Winter Holidays”, “My Pets”, “Happy Birthday”, “My Toys”, “We can Play”, “We love London”, що уможливило виокремлення такої спільної характеристики лепбуків як їхня тематичність, що акцентується всіма дослідниками цього засобу навчання іноземної мови.



Рис. 3. Лепбукиз англійської мови для молодших школярів
91

А. С. Бочарова і М. М. Волобуєва (Бочарова, Волобуєва, 2020) витлумачують лепбук як новий інтерактивний методичний засіб і водночас прийом підвищення пізнавальної й творчої активності школяра. На мою думку, така подвійна функція лепбукув навчанні іноземних мов уможливило розмежування двох термінів: лепбуку як засобу і лепбукінгу як технології його розроблення / укладання / використання тощо.

І. В. Нововсьолова (Нововселова, 2019) і Т. С. Дорошкевич (2020) однією з переваг лепбуку виокремлюють відсутність вікових обмежень в його використанні. На підтвердження цієї думки Г. В. Шеменєва (Шеменєва, 2019) і Т. В. Дорошкевич (2020) ілюструють використання лепбуку на уроках англійської мови в основній школі: в 5-му класі (тема “The Place We Live In”), у 7-му класі (теми “Great Britain: England: Royal London”; “American Presidents”; “Australia: Geographical Outlook”) і в 9-му класі (тема “Family relationships”).

Цю ж перевагу лепбуку акцентують Н. В. Гераскевич і Д. А. Біргулієва (Гераскевич, Біргулієва, 2019), які діляться досвідом використання технології лепбукінгу в системі професійної іноземної освіти студентів бакалаврату на заняттях з німецької мови задля формування німецькомовної компетентності в говорінні в контексті діяльнісного підходу. І. В. Одарюк і Ю. Ю. Котляренко (2020) витлумачують лепбукінг як перспективний метод проєктної діяльності в організації професійно орієнтованої взаємодії студентів технічного (заліничного) закладу вищої освіти, а лепбук – як засіб комплексного розвитку всіх видів німецькомовної мовленнєвої діяльності в академічній і професійній сферах спілкування.

Популярність лепбуку засвідчує й соціальний інтернет-сервіс Pinteres, фотохостінг, який розмістив 32 авторських піна на дошці “Lapbook for world language” (режим доступу <https://www.pinterest.com/delorestips/lapbook-for-world-language/>).

Отже, узагальню у вигляді таблиці (табл. 1) виокремлені згаданими вище дослідниками й джерелами тлумачення лепбуку й лепбукінгу.

Таблиця 1

Тлумачення лепбуку й лепбукінгу

Автор, рік	Іноземна мова	Лепбук як	Лепбукінг як
Шеменєва, 2019	Англійська мова		інноваційна технологія навчання
Нововселова, 2019		продукт проєктної діяльності школярів	
Гераскевич, Біргулієва, 2019	Німецька мова		технологія в системі професійної іноземної освіти в бакалавраті при формуванні компетентності в говорінні
Методичні рекомендації..., 2019		альтернативний варіант мовного портфоліо школяра	
Бочарова, Волобуєва, 2020	Англійська мова	засіб досягнення результатів у навчанні іноземної мови; новий інтерактивний методичний засіб; потужний довідковий інструмент для школяра	прийом підвищення пізнавальної й творчої активності школяра; особлива форма організації навчального матеріалу вчителем; основа спільної проєктної діяльності

Продовження табл. 1

Автор, рік	Іноземна мова	Лепбук як	Лепбукінг як
Одарюк і Котляренко (2020)	Німецька мова	засіб комплексного розвитку всіх видів німецькомовної мовленнєвої діяльності в академічній і професійній сферах спілкування	перспективний метод проєктної діяльності в організації професійно орієнтованої взаємодії студентів залічного закладу вищої освіти
Федулкіна 2021			інтерактивна технологія навчання усного мовлення
Видавництво “Ранок”	Англійська мова	універсальний посібник, що об’єднує плакат, книгу й роздавальний матеріал	
Видавництво “Шкільний світ”	Англійська мова	ефективний метод роботи	
Он-лайн книгарня “Yakaboo”	Англійська мова	книга; простір для творчості	

Наведені визначення лепбуку й лепбукінгу не суперечать одне одному, а лише свідчать про поліфункціональність лепбуку, а також різноманітність видів діяльності з ним школярів і/чи студентів. Поліфункціональність лепбуку поряд з його варіативністю також акцентує Т. С. Дорошкевич (2020).

Наразі виокремлюють такі типи лепбуків:

- енциклопедичні лепбуки (змістовно структуровані як енциклопедія);
- лепбуки за мотивами книг і/чи мультфільмів;
- тематичні лепбуки;
- лепбуки за шкільними предметами.

Складати лепбук можуть ігрові, святкові й автобіографічні тематичні теки (залежно від їхнього призначення) (Федулкіна, 2021).

Лепбуки виготовляються як індивідуально, так і в групах. У свою чергу, групове виготовлення лепбуку передбачає два варіанти: 1) вчитель розподіляє завдання між учнями, які разом укладають одну теку лепбуку; 2) вчитель проводить майстер-клас, і кожен учень за його допомогою укладає свій екземпляр теки. Ідеальним варіантом виготовлення тематичної теки є спільно укладена тека вчителем разом з учнями, які запам’ятовують інформацію в процесі створення лепбуку.

Поряд з перевагами лепбуку (потужний довідковий інструмент, спільна проєктна діяльність, диференціація завдань, інформативність, інтерактивність, наочність, “вихвалюлка”) А. Г. Федулкіна виокремлює й складності його використання в класі – трудомісткість (як у створенні шаблонів, так і самого лепбуку), а також погано розвинена в учнів дрібна моторика: “Ковзати пальцем по екрану смартфона вони вміють, а вирізати ножицями квадратик у них виходить гірше” (Федулкіна, 2021).

Підсумую переваги використання лепбукінгу й різноманітні характеристики лепбуку крізь призму їх потенційного застосування на уроці іноземної мови й під час інших організаційних форм навчання в закладі загальної середньої освіти. На мою думку, використання лепбуку й лепбукінгу в закладах вищої освіти є недоречним з огляду передусім на психологічні особливості студентського віку.

З-поміж інших форм діяльності на уроці англійської мови перевагами використання лепбукінгу є:

- організація школярами тематичної інформації, краще розуміння й запам'ятовування дидактичного матеріалу для учнів-візуалів й учнів-кінестетиків;
- можливість у зручний для учня час відкрити власноруч виготовлений лепбук і з радістю повторити навчальний матеріал;
- самостійне добирання учнем інформації та її організація слугує своєрідною підготовкою до написання в майбутньому рефератів і дослідницьких робіт;
- режим роботи учнів з лепбуком у міні-групах сприяє розвитку в них навичок співпраці (Бочарова, Волобуєва, 2020);
- використання лепбуку уможливує врахування вчителем іноземної мови різних освітніх потреб учнів.

Лепбукінг забезпечує можливість

- урахування індивідуальних особливостей школярів;
- різноманітність ігрових завдань;
- інтегрованість різних видів діяльності (мовленнєвої, пізнавальної, ігрової) учнів;
- структурування школярами складної інформації;
- урізноманітнення складної теми;
- навчання учнів простих способів запам'ятовування;
- компактне зберігання дидактичного матеріалу;
- варіативність виконання завдань (Бочарова, Волобуєва, 2020).

Інтерактивна тека використовується для організації класної і позакласної діяльності як учнів початкової й основної школи, так і старшокласників, уможливує варіювання ступеня складності вправ і завдань; допомагає школярам мисленнєво структурувати інформацію й засвоювати опрацьований матеріал; передбачає індивідуальну й групову форми організації діяльності учнів (Дорошкевич, 2020).

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, лепбук слугує додатковим засобом запам'ятовування й збереження інформації школярем, яскравою опорою, яка сприяє розвитку його уваги, зорової й емоційної пам'яті, засобом формування, розвитку й удосконалення складників іншомовної комунікативної компетентності учня. Водночас лепбукінг може інтегруватись з іншими технологіями навчання іноземних мов у закладі загальної середньої освіти, зокрема технологіями індивідуалізованого й диференційованого навчання, ігровою технологією тощо. Саме їхня інтеграція й складає предмет подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Бочарова, А. С., Волобуєва, М. Н. *Лепбук как средство достижения результата*. Взято із <http://iyazyki.prosv.ru/2020/06/http://www.osvitaua.com/shop/elessons/epog/epog-2020-019-004/lapbook-as-a-mean-of-achieving-results/#more-34913>
- Гераскевич, Н. В., Биргулієва, Д. А. *Использование технологии lapbook на занятиях по иностранному языку в системе высшего иноязычного образования*. Взято із http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2019/4/pedagogics/geraskevich-birgulieva.pdf
- Дорошкевич, Т. С. *Метод “лэпбука” в практике преподавания английского языка*. Взято із <https://conf.grsu.by/alternant2020/doroshkevich-t-s-metod-lepbuka-v-praktike-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka/>
- Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019-2020 навчальному році*. Взято із <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/>
- Метьолкіна, М. М. (2002). Конструювання з паперу в навчально-виховному процесі з англійської мови в І класі. *Рідна школа, 8-9*, 38-40.

- Міні-лепбук “Learn English”. Взято из <https://www.ranok.com.ua/ru/info-nush-mini-lepbuk-vivchaemo-angliysku-lapbook-learn-english-26546.html>
- Нововселова, И. В. *Лепбук как продукт проектной деятельности*. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2019/07/%d0%bb%d1%8d%d0%bf%d0%b1%d1%83%d0%ba-%d0%ba%d0%b0%d0%ba-%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b4%d1%83%d0%ba%d1%82-%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b5%d0%ba%d1%82%d0%bd%d0%be%d0%b9-%d0%b4%d0%b5%d1%8f%d1%82%d0%b5%d0%bb%d1%8c/#more-31278>
- Одарюк, И. В., Котляренко, Ю. Ю. *Использование lapbook-технологии в организации академического и профессионального взаимодействия с обучающимися технического вуза на иностранном языке*. Взято из https://www.researchgate.net/publication/343476095_The_use_of_Lapbook-technology_in_the_organization_of_academic_and_professional_interaction_with_students_of_a_technical_university_in_a_foreign_language
- Федулкина, А. Г. *Интерактивные технологии обучения устной речи как способ формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка*. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2021/07/%d0%b8%d0%bd%d1%82%d0%b5%d1%80%d0%b0%d0%ba%d1%82%d0%b8%d0%b2%d0%bd%d1%8b%d0%b5-%d1%82%d0%b5%d1%85%d0%bd% d0%be%d0%bb%d0%be%d0%b3%d0%b8%d0%b8-%d0%be%d0%b1%d1%83%d1%87%d0%b5%d0%bd%d0%b8%d1%8f-%d1%83/>
- Шеменёва, А. В. *Инновационные технологии Lapbook, Mind maps и проектно-исследовательская технология на уроках английского языка*. Взято из <http://iyazyki.prosv.ru/2019/10/innovacionnye-technologie-na-urokah-angliyskogo/#more-32590>
- Amazing World Around Us. Робота з лепбуком з англійською мови. 4-й клас. Retrieved from <http://www.osvitaua.com/shop/elessons/epog/epog-2020-019-004/>
- Lapbook for world language. Retrieved from <https://www.pinterest.com/delorestips/lapbook-for-world-language/>
- Mastellotto, L. *Using Lapbooks in Teaching English to Young Learners for CLIL and Other Contexts TESOL Italy Symposium – TEYL in Multilingual and Multicultural Contexts*. Retrieved from https://www.academia.edu/37627047/Using_Lapbooks_in_Teaching_English_to_Young_Learners_for_CLIL_and_Other_Contexts_TESOL_Italy_Symposium_TEYL_in_Multilingual_and_Multicultural_Contexts
- Moreno, Jiménez P. *Lapbooks: libros interactivo* 6 junio, 2019. Modo de acceso <http://revistaventanaabierta.es/lapbooks-libros-interactivos/>
- Vejmilková, M. *The Usage of Lapbook in Teaching English to Very Young and Young Learners* Bachelor Thesis Brno 2018 129 p. retrieved from https://is.muni.cz/th/v6qr6/Bakalarska_prace_-_Monika_Vejmelkova_-_447388_-_pdf.pdf
- Scott, Y. *El Lapbook como recurso motivador para desarrollar la autorregulación en el área de Lengua Inglesa en 4º curso de Educación Primaria*. Access mode <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6812/SCOTT%20YOLANDA%20ISABAEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

REFERENCES

- Bocharova, A. S., Volobueva, M. N. *Lepbuk kak sredstvo dostyazheniya rezul'tata*. Vzjato iz <http://iyazyki.prosv.ru/2020/06/> <http://www.osvitaua.com/shop/elessons/epog/epog-2020-019-004/lapbook-as-a-mean-of-achieving-results/#more-34913>
- Heraskevych, N. V., Byrhulyeva, D. A. *Yspol'zovanye tekhnolohyy lapbook na zaniatyakh po ynostrannomu iazyku v systeme vyssheho ynoiazychnoho obrazovaniya*. Vzjato iz http://domhorsk.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2019/4/pedagogics/geraskevich-birgulieva.pdf
- Doroshkevych, T. S. *Metod “lepbuka” v praktyke prepodavaniya anghlyjskoho iazyka*. Vzjato iz <https://conf.grsu.by/alternant2020/doroshkevich-t-s-metod-lepbuka-v-praktike-prepodavaniya-anglijskogo-yazyka/>

- Metodychni rekomendatsii schodo vykladannia inozemnykh mov u 2019-2020 navchal'nomu rotsi.* Vzjato z <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnykh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/>
- Meťolkina, M. M. (2002). Konstruiuvannia z paperu v navchal'no-vykhovnomu protsesi z anhlijs'koi movy v I klasi. *Ridnashkola*, 8-9, 38-40.
- Mini-lepbuk "Learn English"*. Vzjato z <https://www.ranok.com.ua/ru/info-nush-mini-lepbuk-vivchaemo-angliysku-lapbook-learn-english-26546.html>
- Novovselova, Y. V. *Lepbuk kak produkt proektnoj deiatel'nosti*. Vzjato iz <http://iyazyki.prosv.ru/2019/07/%d0%bb%d1%8d%d0%bf%d0%b1%d1%83%d0%ba-%d0%ba%d0%b0%d0%ba-%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b4%d1%83%d0%ba%d1%82-%d0%bf%d1%80%d0%be%d0%b5%d0%ba%d1%82%d0%bd%d0%be%d0%b9-%d0%b4%d0%b5%d1%8f%d1%82%d0%b5%d0%bb%d1%8c/#more-31278>
- Odariuk, Y. V., Kotliarenko, Yu. Yu. *Yspol'zovanye lapbook-tekhnologyy v orhanyzatsyy akademicheskoho y professional'noho vzaymodejstvyya s obuchaiuschymysia tekhnicheskoho vuza na ynostrannom iazyke*. Vzjato iz https://www.researchgate.net/publication/343476095_The_use_of_Lapbook-technology_in_the_organization_of_academic_and_professional_interaction_with_students_of_a_technical_university_in_a_foreign_language
- Fedulkyina, A. H. *Ynteraktyvnye tekhnologyy obuchenya ustnoj rechy kak sposob formyrovanyia kommunikativnoj kompetentsyy na urokakh ynostrannoho iazyka*. Vzjato iz <http://iyazyki.prosv.ru/2021/07/%d0%b8%d0%bd%d1%82%d0%b5%d1%80%d0%b0%d0%ba%d1%82%d0%b8%d0%b2%d0%bd%d1%8b%d0%b5-%d1%82%d0%b5%d1%85%d0%bd%d0%be%d0%bb% d0%be% d0%b3% d0%b8%d0%b8-%d0%be%d0%b1%d1%83%d1%87%d0%b5%d0%bd%d0%b8%d1%8f-%d1%83/>
- Shemeniova, A. V. *Ynnovatsyonnye tekhnologyy Lapbook, Mind maps y proektno-yssledovatel'skaia tekhnologyya na urokakh anhlyjskoho iazyka*. Vzjato iz <http://iyazyki.prosv.ru/2019/10/innovatsionnye-technologii-na-urokah-angliyskogo/#more-32590>
- Amazing World Around Us*. Robota z lepbukom z anhlijs'koimovy. 4-j klas. Vzjato z <http://www.osvitaua.com/shop/elessons/epog/epog-2020-019-004/>
- Lapbook for world language. Retrieved from <https://www.pinterest.com/delorestips/lapbook-for-world-language/>
- Mastellotto, L. *Using Lapbooks in Teaching English to Young Learners for CLIL and Other Contexts TESOL Italy Symposium – TEYL in Multilingual and Multicultural Contexts*. Retrieved from https://www.academia.edu/37627047/Using_Lapbooks_in_Teaching_English_to_Young_Learners_for_CLIL_and_Other_Contexts_TESOL_Italy_Symposium_TEYL_in_Multilingual_and_Multicultural_Contexts
- Moreno, Jiménez P. *Lapbooks: libros interactivo* 6 junio, 2019. Modo de acceso <http://revistaventanaabierta.es/lapbooks-libros-interactivos/>
- Vejmilková, M. *The Usage of Lapbook in Teaching English to Very Young and Young Learners* Bachelor Thesis Brno 2018 129 p. retrieved from https://is.muni.cz/th/v6qr6/Bakalarska_prace_-_Monika_Vejmelkova_-_447388_-_pdf.pdf
- Scott, Y. *El Lapbook como recurso motivador para desarrollar la autorregulación en el área de Lengua Inglesa en 4º curso de Educación Primaria*. Access mode <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6812/SCOTT%20YOLANDA%20ISABAEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ІНФОРМАЦІЯ

ПЕРЕЛІК ЗАХИЩЕНИХ ДИСЕРТАЦІЙ У 2021 РОЦІ

Дмітренко Н. Є. **Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” (011 – Освітні, педагогічні науки). – Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, 2020.

У дисертаційному дослідженні вперше обґрунтовано теоретичні й методичні основи методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики; здійснено системний аналіз теоретичних передумов та методичних понять, що розкривають проблему і специфіку методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики; теоретично обґрунтовано компоненти методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики та організаційно-педагогічні умови автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики; розроблено модель, навчально-методичне забезпечення, етапи, систему вправ і завдань автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики; розроблено й перевірено методику реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.

Об’єкт дослідження – процес навчання англійської мови для професійного спілкування майбутніх учителів математики.

Предмет дослідження – автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, методичній розробці й практичній реалізації методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики.

У дослідженні визначено, що автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування – це вільна, самостійно обрана й керована, внутрішньо мотивована навчальна діяльність з оволодіння професійно орієнтованим англomовним спілкуванням, яка передбачає виконання студентами встановленої послідовності дій: визначення мети й завдань навчальної діяльності, надання їй особистісно значущого змісту, підпорядкування інших інтересів і форм зайнятості досягненню поставленої мети, самоорганізацію у визначенні навчальних дій і часу для їх виконання, а також самоконтроль їх виконання.

Професійно орієнтоване англomовне спілкування майбутніх учителів математики – це вільне, практичне володіння англomовним мовленням, уміння говорити правильно, швидко й динамічно як під час діалогу, так і під час монологу, добре розуміти прочитане чи прослухане мовлення; передбачає усвідомлення явищ мови й мовлення, володіння всіма сторонами мовлення (фонетичною, граматичною, лексичною) і розвитку на цій основі вміння будувати зв’язне висловлювання; передбачає удосконалення вмінь обирати найефективнішу стратегію мовленнєвої поведінки, розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма), а також усіх умінь і навичок, які лежать в їх основі; охоплює мовленнєву культуру, грамотність, знання про функції мови, володіння усним і письмовим мовленням; включає уявлення студентів про моделювання різних форм спілкування й передбачає розвиток умінь оцінювати інформацію, концентрувати увагу й організовувати мисленнєву діяльність співрозмовника, здійснювати рефлексію процесу спілкування, володіти мовленнєвою культурою.

До основних умінь професійно орієнтованого англомовного спілкування зараховуються мовленнєві вміння в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, на основі яких формується й розвивається англомовна мовленнєва компетентність. Професійно орієнтована англомовна мовленнєва компетентність майбутніх учителів математики визначається як готовність і здатність використовувати знання, навички й уміння в професійно орієнтованому англомовному спілкуванні, особистісний досвід і особистісні якості для успішної мовленнєвої взаємодії в англомовному середовищі. Водночас, професійно орієнтована англомовна мовленнєва компетентність майбутніх учителів математики є субкомпетентністю професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, оволодіння якою є головною метою опанування англійською мовою майбутніми учителями математики.

Серед підходів, які забезпечують розвиток професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності, а також сприяють формуванню автономії студента у процесі вивчення англійської мови, виділено: особистісно орієнтований, компетентнісний і комунікативний. Виокремленні підходи визначають цілі, завдання, принципи, зміст, методи, засоби й форми побудови та реалізації методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики. Реалізація визначених підходів здійснюється шляхом активного застосування відповідних навчальних і комунікативних стратегій автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування, що допомагає студентам контролювати власне навчання, формуючи мовні навички, розвиваючи мовленнєві уміння, посилюючи впевненість і мотивацію до вивчення мови. Застосування стратегій навчання підвищує рівень автономності й допомагає студентам брати на себе відповідальність за власне навчання.

Основними стратегіями автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики виступають: 1) стратегії для подолання мовних і мовленнєвих труднощів володіння іноземною мовою (прямі стратегії): стратегії запам'ятовування, когнітивні стратегії, компенсаційні стратегії; 2) стратегії організації автономного навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою (непрямі стратегії): метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії. З'ясовано, що експліцитні моделі оволодіння стратегіями на основі інструкцій у вивченні англійської мови ширше й ефективніше використовуються в навчальному процесі, ніж імпліцитні моделі.

Задля успішної реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики необхідно враховувати низку факторів, серед яких: 1) зовнішні: створення мовного середовища, використання якісних професійно-орієнтованих навчальних матеріалів, застосування знань і досвіду опанування спеціальності рідною мовою, врахування внутрішніх процесів переробки інформації; 2) індивідуальні: вік, мотивація і ставлення до предмета, врахування іншомовних здібностей, переважання логіко-математичного типу інтелекту студентів, врахування індивідуального навчального стилю.

Загальну структуру методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики наведено у вигляді таких компонентів: цільового (цілі, завдання), методологічного (підходи, принципи), змістового (предметний і процесуальний аспекти), технологічного (технології, методи, форми і засоби), результативного (діагностика, критерії, результат).

Ефективна реалізація автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування можлива за умови здійснення діагностики студентів, корекції й розвитку вмінь автономної навчальної діяльності та розширення спектру навчальних стратегій, автономності студентів, виховання у студентів почуття відповідальності, забезпечення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, створення ефективного освітнього середовища.

Модель організації професійно орієнтованого англомовного спілкування складається з трьох блоків: змістового, процесуального й організаційного, її створення спрямоване

на ефективне досягнення поставленої мети у процесі реалізації методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

Реалізація змісту відбувається на двох етапах: початковому (загальнопедагогічної тематики, який охоплює перший рік навчання) і просунутому (вузької професійної направленості (математичної), який реалізується протягом другого року навчання) на основі розробленої системи вправ і завдань для формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності. Послідовність етапів організації навчання в межах тематичного блоку всередині навчального модуля у процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики представлено у вигляді реалізації трьох етапів: підготовки, реалізації, рефлексії й контролю. Етап реалізації складається з трьох рівнів здійснення автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: орієнтаційного, операційного і творчого.

Побудована загальна система вправ і завдань для формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності включає чотири окремих системи вправ для формування професійно орієнтованих мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Кожна система містить відповідні підсистеми для розвитку вмінь оволодіння стратегіями, формування мовленнєвих навичок, для розширення знань і розвитку вмінь, які, у свою чергу, поділяються на групи вправ.

Практичне значення роботи полягає у розробці робочої програму й силабусу із навчальної дисципліни “Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)”, освітнього сайту викладача, навчально-методичного посібника “English Texts for Students of Mathematics”, електронного навчального посібника “Mathematics”, навчально-методичних рекомендацій щодо застосування проблемних ситуацій, впровадження автономного навчання, визначення індивідуального навчального стилю й розширення репертуару навчальних і комунікативних стратегій у процесі вивчення дисципліни “Іноземна мова для професійного спілкування (англійська)” майбутніми вчителями математики.

Результати експериментального навчання свідчать про сформованість професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності на рівні володіння мовою B2, а також суттєвий приріст у знаннях, навичках і вміннях учасників експериментального навчання щодо рівня компетентності в автономному навчанні й рівня володіння стратегіями вивчення іноземної мови, що підтверджує ефективність розробленої методики реалізації автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики.

Подальшими перспективними напрямками дослідження є організація автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики, які вивчають дисципліну “Іноземна мова для академічного спілкування (англійська)” в магістратурі, а також інтеграція вивчення фахових дисциплін і англійської мови спеціального вжитку.

Ключові слова: автономне навчання, методична система, професійно орієнтоване англомовне спілкування, майбутні вчителі математики, навчальні стратегії, комунікативні стратегії, фактори впливу на освітній процес, автономія, професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність.

Бойко Г. А. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні у майбутніх фахівців з харчових технологій у процесі самостійної роботи.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2020.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що у ньому вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовної компетентності в монологічному мовленні у процесі самостійної роботи з використанням навчального середовища Moodle. Удосконалено критерії відбору навчального відеоматеріалу для формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні та набули подальшого розвитку теоретичні засади формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні у процесі самостійної роботи.

Практичне значення дисертаційної роботи полягає у відборі 9 відеоматеріалів загальною тривалістю звучання 52 хвилини для формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовної компетентності в монологічному мовленні у процесі самостійної роботи, розробці підсистеми вправ для навчання монологічного мовлення з використанням навчального середовища Moodle, укладанні методичних рекомендацій для організації навчання майбутніх фахівців з харчових технологій монологічного мовлення.

У ході дослідження було конкретизовано цілі формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовної компетентності в монологічному мовленні: практичну, професійно орієнтовану, освітню, розвивальну і виховну.

На основі аналізу науково-методичної літератури та проведеного анкетування фахівців з харчових технологій визначено зміст навчання.

Кожен компонент змісту проаналізовано відповідно до його предметного і процесуального аспектів. Було виділено теми і комунікативні ситуації у рамках професійно-виробничої сфери спілкування та виокремлено мовленнєві вміння: починати монологічне висловлювання, формулювати основну думку/предмет монологу; логічно викладати нову інформацію; чітко й зрозуміло представляти своє підприємство/ продукцію свого підприємства; підкреслювати інноваційність продукції свого підприємства; докладно розповісти про переваги продукції свого підприємства над аналогічними товарами конкурентів; систематизувати інформацію.

Результати анкетування показали, що найбільш розповсюдженими типами монологу в професійному спілкуванні фахівців з харчових технологій є монолог-повідомлення і монолог-опис. Було дано визначення професійно орієнтованого монологу-повідомлення та професійно орієнтованого монологу-опису. Проаналізовано лінгвістичні особливості цих функціональних типів монологу, описано їхні структурні елементи.

Професійно орієнтоване монологічне мовлення визначено як форму індивідуального односпрямованого мовлення, яке здійснюється в межах фахових тем і ситуацій.

Виокремлено і проаналізовано психологічні характеристики професійно орієнтованого монологічного мовлення фахівців з харчових технологій: вмотивованість, зверненість, односпрямованість, зв'язність, інтенціональність, інформативність, тематичність, відносна безперервність, плановість, послідовність, логічність.

Уточнено поняття самостійної роботи як форми організації навчально-пізнавальної діяльності, яка відбувається під опосередкованим керівництвом викладача і вимагає від студента самосвідомості, самодисципліни та відповідальності. Аналіз досліджень з методики викладання іноземної мови (ІМ) дозволив дійти висновку, що у процесі формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні у майбутніх фахівців харчових технологій доречно реалізовувати індивідуальну самостійну роботу з використанням електронних засобів навчання з різним характером управління, рівнем самостійності навчальних дій студентів та послідовністю виконання.

Визначено, що формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні майбутніх фахівців з харчових технологій у процесі самостійної роботи має здійснюватись з дотриманням загально дидактичних (принцип наочності, міцності,

свідомості, науковості, активності, виховного навчання, систематичності і послідовності, врахування індивідуальних особливостей студентів, доступності і посиленості, міжпредметної координації та міжкультурної взаємодії) і методичних принципів (принцип комунікативності, комунікативного спрямованого формування мовленнєвих навичок, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, врахування рідної мови, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів, розвитку автономності студента, професійної спрямованості іншомовного спілкування).

Конкретизовано принципи організації формування англomовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні у навчальному середовищі Moodle відповідно до цілей навчання: принципи модульності, інтерактивності, наочності, гнучкості, самостійності, доступності, професійного спрямування змісту, оперативного керування викладачем процесом навчання майбутніх фахівців.

Уточнено критерії відбору навчальних відеоматеріалів у двох аспектах: якісному (критерії автентичності, тематичності, інформативності, нормативності та відносної правильності, доступності) та кількісному (тривалість звучання, темп мовлення). Відповідно до визначених критеріїв здійснено відбір відеоматеріалів.

Обґрунтовано підсистему вправ для формування англomовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні студентів, що навчаються за спеціальністю 181 Харчові технології.

Визначено етапи формування англomовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні у майбутніх фахівців з харчових технологій. Окреслено завдання кожного етапу. Наведено приклади вправ, які майбутні фахівці з харчових технологій виконують для формування англomовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні. Підсистема вправ реалізується в два етапи: підготовчий і основний. Основний етап в свою чергу складається з рецептивно-репродуктивного, рецептивно-продуктивного та продуктивного підетапів. Підготовчий етап містить вправи, спрямовані на набуття студентами знань про типові ситуації професійного спілкування фахівців з харчових технологій, їхні комунікативні наміри, особливості невербальної поведінки, структуру монологічних висловлювань, вживання засобів міжфразового зв'язку. Вправи рецептивно-репродуктивного підетапу спрямовані на ознайомлення студентів зі зразками професійно орієнтованих монологів, усвідомлення їх структури, створення структурних елементів монологу. Вправи розроблено на основі дібраних автентичних професійно спрямованих англomовних відеотекстів. На рецептивно-продуктивному підетапі формуються вміння створення міні-монологів. На цьому підетапі представлено комунікативні вправи. Опорами на рецептивно-продуктивному підетапі є автентичні відеоматеріали та ключові слова. Метою продуктивного підетапу є формування вмінь висловлюватися на текстовому рівні. Вправи продуктивного підетапу відносяться до комунікативних. Опорами на цьому підетапі слугують комунікативні ситуації.

Розроблено модель організації формування англomовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні у процесі самостійної роботи, яку було створено в межах Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи. Принципами, на яких ґрунтується модель навчання, є принципи циклічності, системності і поетапності навчання.

З метою перевірки ефективності розробленої методики та визначення більш оптимального її варіанта проведено методичний експеримент серед 38 студентів Національного університету харчових технологій. Варійованою умовою була реалізація різних моделей організації самостійної роботи студентів на підготовчому етапі. У варіанті А передбачалось, що на підготовчому етапі читання фахових текстів для набуття знань про комунікативні наміри фахівців з харчових технологій, про структуру монологу-повідомлення та монологу-опису

та засоби міжфразового зв'язку і перегляд автентичних відео лекцій для набуття знань про невербальні засоби спілкування здійснюється під час аудиторної самостійної роботи, а під час позааудиторної самостійної роботи виконуються індивідуальні проблемні завдання у навчальному середовищі Moodle. Відповідно до варіанту Б на підготовчому етапі читання фахових текстів для набуття знань про комунікативні наміри фахівців з харчових технологій, про структуру монологу-повідомлення та монологу-опису та засоби міжфразового зв'язку і перегляд автентичних відео лекцій для набуття знань про невербальні засоби спілкування здійснюється під час позааудиторної самостійної роботи у навчальному середовищі Moodle. Під час аудиторної самостійної роботи відбувається виконання індивідуальних проблемних завдань.

Уточнено критерії оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні у майбутніх фахівців з харчових технологій в якісному (адекватність висловлювання комунікативному наміру; відносна правильність мовлення; достатність і коректність вживання фахової лексики; зв'язність; дотримання логіко-композиційного оформлення висловлювання) і кількісному (темп мовлення; обсяг висловлювання) аспектах. Для критеріїв оцінювання було уточнено формули розрахунку коефіцієнтів, які застосовувались для математичної обробки результатів експерименту.

Достовірність результатів експерименту встановлено з використанням критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера, який довів більшу ефективність методики, яка передбачала виконання випереджальних завдань до аудиторних практичних занять під час позааудиторної самостійної роботи.

Укладено методичні рекомендації щодо формування у майбутніх фахівців з харчових технологій англомовної компетентності в професійно орієнтованому монологічному мовленні у процесі самостійної роботи.

Ключові слова: майбутні фахівці з харчових технологій, іноземна мова професійного спрямування, професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність в говорінні, професійно орієнтоване монологічне мовлення, професійні потреби фахівців з харчових технологій, самостійна робота, навчальне середовище Moodle, професійно орієнтований монолог-повідомлення, професійно орієнтований монолог-опис.

Щербина М. Б. Методика диференційованого формування англомовної компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2021.

У дисертації вперше обґрунтовано й розроблено проблему диференційованого навчання англомовного діалогічного мовлення майбутніх учителів.

У дослідженні проаналізовано результати попередніх досліджень і сучасні тенденції навчання англомовного діалогічного мовлення майбутніх учителів. Актуальним напрямком дослідження визначено диференційоване навчання, яке полягає у групуванні студентів за певним критерієм з освітньою метою.

Встановлено ознаки між внутрішньою та зовнішньої диференціацією. Так, визначено, що зовнішня диференціація навчання представлена в освітньому процесі утворенням стійких груп, наприклад, за їхньою спеціалізацією. Внутрішня диференціація навчання реалізовується у межах однієї групи і полягає в утворенні тимчасових типологічних підгруп студентів за певним критерієм з метою застосування різних навчальних засобів у межах одного змісту навчання.

З метою виокремлення провідних критеріїв розподілу студентів на типологічні підгрупи, досліджено студента як суб'єкта навчальної діяльності. Було окреслено особистісну і діяльнісну лінії розвитку студента, які складають емоційно-мотиваційний, пізнавальний (когнітивний)

і діяльнісний напрямки розвитку особистості студента. Так, контекстом реалізації диференційованого навчання англомовного діалогічного мовлення було обрано особистісно-діяльнісний підхід, а критеріями диференціації визначено мотиви, когнітивні характеристики та емоційні особливості студентів.

Аналіз досліджень проблеми психофізіологічних особливостей студентів уможливив дійти таких висновків:

1) у процесі навчальної діяльності активуються різні канали сприймання, зокрема аудіальний і зоровий. Однак, один з них реагує першочергово;

2) поруч з іншими типами мислення у студентів задіяне словесно-логічне і наочно-образне. Однак, один з них активується першочергово;

3) під час навчальної діяльності студенти керуються зовнішніми та/або внутрішніми пізнавальними мотивами. Так, студентам з зовнішніми навчальними мотивами цікаві комунікативні ситуації дотичні до їхнього щоденного спілкування, навчальної чи професійної діяльності; студентам з внутрішніми пізнавальними мотивами – нестандартні комунікативні ситуації, що вимагають творчий підхід.

Унаслідок дослідження диференціації як сучасної технології навчання іноземних мов і культур у контексті особистісно-діялісного підходу відповідно до трьох ліній особистісного розвитку студента було виокремлено три види диференціації навчання майбутніх учителів англійського діалогічного мовлення: мотивувальну, когнітивну й емоційну диференціації. Однак, у ході дослідження уточнено види запропонованої диференціації навчання. Так, теоретично обґрунтовано доцільність диференціювати *рецептивно-когнітивну* (критерій – *провідний канал сприймання*), *репродуктивно-когнітивну* (критерій – *провідний тип мислення*) й *мотивувально-емоційну* (критерій – *домінуючі пізнавальні мотиви і емоційний тип студента*) диференціацію навчання англомовного діалогічного мовлення.

З метою реалізації кожного виду диференціації актуалізується розподіл студентів на типологічні підгрупи за вищезгаданими критеріями:

1) “Аудіали” та “Візуали” (за провідним каналом сприймання);

2) “Студенти з вербально-логічним мисленням” та “Студенти з наочно-образним мисленням” (за провідним типом мислення з-поміж розглядуваних);

3) “Зовнішньомотивовані” та “Внутрішньомотивовані” (за провідним типом пізнавальних мотивів).

Виокремлено, досліджено, а також узгоджено з етапами формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні засоби реалізації кожного із запропонованих видів диференціації. Етапом реалізації рецептивно-когнітивної диференціації визначено 1 етап (етап реплікування і об’єднання реплік у діалогічні єдності з опорою на діалог-зразок); репродуктивно-когнітивної диференціації – 2 етап (етап укладання міні-діалогів з опорою на навчальний комікс); мотивувально-емоційної – 3 етап (етап укладання власних діалогів з опорою на задану вчителем комунікативну ситуацію та ролі).

Визначено зміст навчання англомовного діалогічного мовлення в двох його аспектах: предметному (сфери, теми, комунікативні ситуації, мовний складник, мовленнєвий матеріал, лінгвосоціокультурні знання, навчально-стратегічні знання) й процесуальному (мовленнєві навички й уміння діалогічного мовлення, лінгвосоціокультурні вміння, навчально-стратегічні вміння).

Розроблено методику диференційованого формування у майбутніх учителів компетентності у діалогічному мовленні, яка передбачає формування у майбутніх учителів зокрема мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей.

Запропоновано три моделі реалізації розробленої методики згідно з трьома критеріями:

1) домінуючим каналом сприйняття студентами навчальної інформації; 2) домінуючим типом їхнього мислення; 3) домінуючими мотивами їхнього учіння.

Розроблено підсистему вправ для диференційованого формування у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні відповідно до етапів його навчання та виду диференціації. Запропоновані вправи для самостійної роботи з виконання домашніх завдань.

Кожну групу вправ проілюстровано прикладами, уточнено спосіб їхнього виконання, засоби навчання, спосіб контролю.

З метою реалізації рецептивно-когнітивної диференціації уточнено критерії відбору діалогу-зразка; репродуктивно-когнітивної диференціації – досліджено навчальний потенціал креолізованих текстів, зокрема коміксу; мотивувально-емоційної диференціації – відібрано комунікативні ситуації та ролі.

Реалізацію розробленої методики узгоджено з умовами кредитно-модульної системи організації освітнього процесу.

З метою практичної перевірки ефективності трьох варіантів методики диференційованого формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів проведено експериментальне навчання.

Сформульовані три варіанти гіпотези: успішна реалізація методики диференційованого формування англійської компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів досягається:

- 1) рецептивно-когнітивною диференціацією навчання (групування студентів за домінуючим рецептивним каналом), зокрема на етапі аудіювання діалогу-зразка;
- 2) репродуктивно-когнітивною диференціацією навчання (групування студентів за домінуючим типом мислення) засобом коміксу, зокрема на етапі укладання міні-діалогу;
- 3) мотиваційно-емоційною диференціацією навчання (групування студентів за домінуючими навчальними мотивами) засобом комунікативної ситуації та ролей, зокрема на етапі укладання власного діалогу.

З метою розподілу студентів на типологічні підгрупи та удосконалення діагностувальних засобів проведено розвідувальний експеримент.

Експериментальне навчання реалізовано у три етапи:

- 1) під час передекспериментального зрізу встановлено вхідний рівень сформованості у студентів англійської компетентності в діалогічному мовленні;
- 2) у процесі експериментального навчання практично перевірено розроблену підсистему вправ;
- 3) засобом післяекспериментального зрізу встановлено підсумковий рівень сформованості у студентів англійської компетентності в діалогічному мовленні.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості у майбутніх учителів англійської компетентності в діалогічному мовленні, зокрема здатність до комунікативної взаємодії, фонетичне оформлення мовлення, його лексико-граматична коректність; точність виконання завдання.

Результати післяекспериментального зрізу засвідчили про ефективність трьох запропонованих моделей реалізації методики диференційованого навчання. Однак, реалізація репродуктивно-когнітивної диференціації (студенти групуються за провідним типом мислення) з опорою на навчальний комікс виявилася ефективнішою, що доводять кількісні та якісні показники результатів післяекспериментального зрізу.

Ключові слова: диференційоване навчання, особистісно-діяльнісний підхід, англійське діалогічне мовлення, іншомовна комунікативна компетентність, навчальний комікс, майбутні учителі.

Бартош І. А. Методика навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше теоретично обґрунтовано, практично розроблено й експериментально перевірено методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, яка базується на положеннях системного, парадигмального, комунікативно-діяльнісного, професійно орієнтованого, рівневого, рефлексивного та особистісно орієнтованого підходів; передбачає використання кейс технології шляхом самостійного створення майбутніми фахівцями навчально-дослідницьких кейсів, три етапи навчання (підготовчий, основний та завершальний, який реалізується в процесі аудиторної та позааудиторної роботи), використання системи вправ і завдань, що корелює з етапами навчання та містить три підсистеми вправ і завдань, кожна з яких забезпечує реалізацію цілей відповідного етапу; уточнено принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою; удосконалено критерії відбору навчального матеріалу; подальшого розвитку набуло визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості в майбутніх соціальних працівників вмінь професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Практичне значення дослідження полягає у: відборі навчальних матеріалів різної форми подачі (зокрема аудіо,- відеофонограм та письмових текстів) із метою навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою; розробці навчально-методичного посібника з відповідними комплексами вправ та укладанні методичних рекомендацій для викладачів німецької мови щодо ефективної організації навчальної діяльності майбутніх соціальних працівників.

На основі проаналізованих наукових джерел професійно орієнтоване усне спілкування майбутніх соціальних працівників визначено як вид усного спілкування, який включає сприймання та продукування усного висловлювання у діалогічній і монологічній формах мовлення, передбачає реалізацію діяльності в соціальній і в особистісній сферах, взаємодію учасників спілкування в межах професійної діяльності. Спілкування є інструментом професійної діяльності соціального працівника та засобом особистісного розвитку, де іноземна мова виступає одним із найважливіших компонентів професійної діяльності майбутніх фахівців для отримання професійних знань, формування професійних навичок і вмінь, а також мовних, мовленнєвих, соціолінгвістичних навичок і вмінь.

Опрацювання наукових розвідок щодо навчання професійно орієнтованого усного спілкування спонукало до відбору технології, в результаті якого з урахуванням особливостей професійно орієнтованого усного спілкування для навчання майбутніх соціальних працівників було обрано кейс-технологію. Визначено, що характерною особливістю професійної діяльності соціального працівника є робота з проблемними ситуаціями, що передбачає розвиток умінь здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, оцінювати її та аналізувати, застосовуючи різні способи творчої і пізнавальної діяльності. На основі здійсненого у дослідженні аналізу особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців запропоновано самостійне укладання кейсів. Такий кейс охарактеризовано як навчально-дослідницький та визначено як опис реальної проблемної ситуації, що передбачає самостійну його підготовку учасниками навчального процесу для аналізу, формулювання проблеми і пошуку можливих шляхів її розв'язання, а також інтегрованого формування у майбутніх соціальних працівників умінь і навичок професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою в межах тематики їхньої майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано вимоги до укладання навчально-дослідницьких кейсів, зокрема автентичність (джерел та ситуацій), проблемність, новизна та актуальність, авторитетність джерела, інформаційна насиченість.

Досліджено психолінгвістичні особливості навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. На основі аналізу функціонування психічних процесів (мислення, пам'ять, увага, сприймання, мотивація) зроблено висновок, що в межах навчання професійно орієнтованого усного спілкування у майбутніх працівників потрібно розвивати критичне мислення, зосереджувати навчання на стратегіях запам'ятовування, сприяти активізації уваги та сприймання, застосувати вправи на підвищення мотивації.

Аналіз лінгвістичних особливостей професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою продемонстрував, що сфері соціальної роботи притаманні комунікативний та професійний дискурси. У ході дослідження з'ясовано, що в межах професійно орієнтованого спілкування найбільш релевантними для навчання майбутніх соціальних працівників є діалог-розпитування, діалог-дискусія, монолог-розповідь, монолог-презентація. Функціональні типи діалогу та монологу розглянуто на трьох рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному. Встановлено наявність в усному спілкуванні соціального працівника фразеологічних одиниць, метафори, метонімії, порівняння, різноманітних граматичних конструкцій. У межах проведеного аналізу окреслено та схарактеризовано термінологічний апарат сфери соціальної роботи.

Конкретизовано принципи, цілі та зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Принципами навчання визначено такі: активності, творчості, індивідуалізації, автентичності навчальних матеріалів, інтеграції з дисциплінами фаху. Охарактеризовано практичну, професійну, освітню, виховну, розвивальну цілі навчання. Уточнено зміст навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Визначено одиниці відбору навчального матеріалу для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою – друковані тексти, аудіофонограми, відеофонограми. Відбір навчальних матеріалів здійснено на основі окреслених критеріїв відбору: автентичності, тематичності, новизни та актуальності, мотиваційності, ситуативності, авторитетності джерела, професійної спрямованості, лексичної насиченості. Окрім того, релевантними для відбору відео- та аудіофонограм визначено критерії домінуючої ролі відеоряду над аудіорядом, тривалості звучання та темпу мовлення.

Обґрунтовано три етапи навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою: підготовчий, основний, завершальний. Завершальний етап поділяється на два підетапи. В межах окреслених етапів впроваджена кейс-технологія для навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Підготовчий етап спрямований на розвиток фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння і навичок аудіювання, а також активізацію фонових та професійно орієнтованих знань про особливості соціальної роботи в Німеччині. Основний етап передбачав розвиток умінь діалогічного й монологічного мовлення та мовленнєвих умінь аудіювання, а також розвиток умінь укладати навчально-дослідницький кейс. Завершальний етап ділиться на два підетапи, кожен з яких спрямований на досягнення певних цілей. Метою першого підетапу є удосконалення вмінь укладати навчально-дослідницький кейс на основі запропонованих вимог та структури. Мета другого підетапу – удосконалення вмінь професійно орієнтованого діалогічного мовлення, монологічного мовлення та аудіювання.

Розроблено систему вправ і завдань, яка корелює із зазначеними етапами навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Запропоновано модель організації навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою, яка призначена для впровадження в межах навчальної дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням (Berufsbezogene Deutsch)”

і включає три етапи навчальної діяльності студентів (підготовчий, основний, завершальний). Зазначена модель передбачає різні форми контролю: поточний, підсумковий, індивідуальний, фронтальний, груповий, усний, само й взаємоконтроль.

З метою перевірки ефективності авторської методики проведено експеримент серед 48 студентів 1-го та 2-го курсів – майбутніх соціальних працівників. Неварійованими величинами визначено кількість студентів у групах, вихідний рівень сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування, завдання до- та післяекспериментального зрізів, навчальні матеріали, тривалість експериментального навчання, критерії оцінювання рівня сформованості вмінь професійно орієнтованого усного спілкування. Варійованою величиною визначено методику навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. В експериментальних групах навчання відбувалось за авторською методикою, в контрольних – із використанням методики, прийнятої в закладах вищої освіти.

Обґрунтовано критерії оцінювання рівня сформованості в майбутніх соціальних працівників умінь професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою. Для оцінювання рівня сформованості умінь в аудіюванні запропоновано розуміння загального змісту та точність розуміння, для оцінювання рівня сформованості умінь у діалогічному мовленні – ситуативність, ініціативність, аргументованість, реактивність; в монологічному мовленні – зв'язність, вільність, повнота висловлювання, досягнення комунікативної мети. Визначено спільні критерії оцінювання рівня сформованості умінь в діалогічному та монологічному мовленні: професійної спрямованості, відносної мовної правильності, темпу мовлення.

Результати експерименту, перевірені за допомогою багатофункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера, підтвердили ефективність авторської методики.

Укладено методичні рекомендації щодо навчання майбутніх соціальних працівників професійно орієнтованого усного спілкування німецькою мовою.

Ключові слова: професійно орієнтоване усне спілкування, майбутні соціальні працівники, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, кейс-технологія, система вправ, соціальна робота, психологічні особливості усного спілкування, лінгвістичні особливості усного спілкування.

Дячук Н. М. Формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає у тому, що в ньому вперше теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено методику формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти, яка передбачає поетапне формування навичок і вмінь англомовного аудіювання з використанням аудіо- та відеоподкастів; застосування підсистеми вправ і завдань, спрямованої на розвиток психофізіологічних механізмів аудіювання, формування вмінь глобального, детального та критичного аудіювання, вмінь використовувати стратегії аудіювання та розвиток мотивації; уточнено сутність і структуру англомовної аудитивної компетентності старшокласників із виокремленням її складових (знань, навичок, умінь, стратегій аудіювання, психофізіологічних механізмів, досвіду, цінностей, та мотивації); уточнено та доповнено критерії відбору навчальних матеріалів для формування англомовної аудитивної компетентності старших школярів.

Практичне значення дослідження полягає у розробці комплексів вправ і завдань для формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти з використанням подкастів, розробці методичних рекомендацій щодо використання різних видів подкастів (відповідно до авторської класифікації) у навчанні учнів старших класів аудіювання англійською мовою.

На основі здійсненого у дослідженні аналізу науково-методичної літератури з'ясовано сучасний стан вивчення питання формування англомовної аудитивної компетентності. Досліджено основні психофізіологічні та лінгводидактичні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, який ґрунтується на процесах сприйняття, пам'яті, уваги та мислення й залежить від рівня сформованості мовленнєвих умінь реципієнта, його досвіду, емоційного стану, мотивації та якісних і кількісних характеристик тексту, який прослуховується. Встановлено, що функціонування пам'яті є основою для механізму ймовірнісного прогнозування, котрий включає в себе лінгвістичне, змістове і структурне прогнозування та дозволяє шляхом порівняння мовних сигналів із стереотипами, закладеними в свідомості реципієнта, передбачати інформацію та відновлювати прогалини в її сприйнятті з метою розуміння мовлення співрозмовника. Оскільки обробка інформації, сприйнятої на слух, здійснюється на сигніфікативному, пресупозиційному, інтенційному, конотативному та когнітивному рівнях, необхідно враховувати та розвивати психофізіологічні механізми, що беруть участь у процесі аудіювання з метою успішного формування іншомовної аудитивної компетентності.

У ході дослідження визначено труднощі аудіювання, пов'язані з особливостями організації процесу аудіювання, мовними та позамовними факторами, індивідуальними особливостями реципієнта та умовами сприйняття. Відповідно до окреслених труднощів запропоновано шляхи їх подолання з метою ефективного формування іншомовної аудитивної компетентності та підготовки учнів до спілкування у ситуаціях реальної комунікації. На основі аналізу труднощів формування аудитивної компетентності сформульовано закономірності навчання іншомовного аудіювання старшокласників, спрямовані на досягнення практичної, розвивальної, виховної та лінгвокультурної мети аудіювання.

Проаналізовано підходи до навчання аудіювання. Згідно з першим, аудіювання розглядається як засіб формування інших компетентностей та умінь учнів, тоді як другий наголошує на необхідності здійснення аудіювання заради навчання учнів аудитивних умінь, ознайомлення їх із стратегіями

аудіювання та можливостями їх використання для отримання очікуваного результату та досягнення цілей аудіювання. Визначено, що поєднання обох підходів, зокрема формування аудитивної компетентності заради формування аудитивних умінь на початкових етапах і використання на пізніших етапах аудіювання як способу отримання інформації, активізації пізнавального інтересу учнів та засобу формування мовленнєвих умінь учнів та формування мотивації до вивчення іноземної мови дозволить здійснити оптимальну та ефективну організацію навчального процесу.

Конкретизовано основні загальнодидактичні (потужності та доступності, послідовності, активності пізнавальної діяльності, виховної цінності, різноманітності, новизни, інформативності) та методичні (загальні: наявності проблемної ситуації, відповідності культурним реаліям; специфічні: автентичності, виразного мовлення, якісного звучання та зображення, мотиваційної спрямованості) критерії відбору навчальних матеріалів для формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

На основі проаналізованих наукових джерел визначено, що достатня кількість вправлянь у прослуховуванні текстів дозволяє сформувати стійкі навички і вміння аудіювання.

Прослуховуючи тексти різної тематики та довжини, учні вдосконалюють слухову пам'ять, тренують увагу, навчаються виокремлювати ключову інформацію, яка допомагає розуміти основну думку повідомлення. Повторюваність сприяє оптимізації кінцевого результату та досягненню мети аудіювання. Критерій різноманітності забезпечується шляхом відбору різних типів текстів на широкий спектр тем, що дозволяє активізувати пізнавальну діяльність учнів, формувати в них інтерес до вивчення мови, реалізовувати індивідуальний підхід у викладанні англійської мови та добирати тексти чи відео для аудіювання, які містять інформацію, що відповідає інтересам учнів, готує їх до ситуацій реального спілкування та обраної в майбутньому професійної діяльності.

У ході дослідження розроблено модель організації процесу формування англомовної аудитивної компетентності старшокласників із використанням подкастів. У межах запропонованої моделі навчання здійснювалося на трьох етапах: підготовчому, етапі безпосереднього навчання та завершальному етапі. Контроль рівнів сформованості зазначеної компетентності здійснювався впродовж усього навчання у вигляді поточного, тематичного (після завершення тематичного блоку) та підсумкового контролю (в кінці семестру). Безпосереднє навчання здійснювалося на початковому, середньому та просунутому етапах, кожен з яких мав на меті формування певних складових елементів аудитивної компетентності та передбачав виконання низки вправ і завдань.

На підставі власних досліджень і здобутків вітчизняних та зарубіжних учених розроблено підсистему вправ і завдань для формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти з використанням подкастів. Розроблена підсистема вправ і завдань опирається на уточнені та доповнені нами критерії відбору навчальних матеріалів і передбачає послідовне та поетапне виконання завдань у ході прослуховування подкастів. На початковому етапі вправи і завдання спрямовані на активізацію відповідних механізмів, що складають основу успішного аудіювання, зокрема пам'яті, уваги, імовірного прогнозування, навчання стратегій аудіювання. Вправи і завдання середнього етапу формування аудитивної компетентності старшокласників мають на меті формування умінь глобального, детального та критичного аудіювання, які сприяють розумінню основної думки повідомлення, допомагають визначати ключову інформацію, звільняючи пам'ять від другорядної та дозволяють сформувати ціннісні орієнтири учнів, їхню життєву позицію, вміння мислити й продукувати нові ідеї, які будуть корисними не лише для ефективного спілкування, а й у майбутній професійній діяльності. Просунутий етап, який є завершальним етапом навчання, має на меті сформувати поряд з аудитивними вміннями творчо й неординарно мислити, продукувати нові ідеї.

Проведено методичний експеримент з метою перевірки дієвості реалізації розробленої методики формування англомовної аудитивної компетентності учнів старших класів закладів загальної середньої освіти з використанням створеної підсистеми вправ і завдань. Для діагностики рівня сформованості англомовної аудитивної компетентності старшокласників визначено дескриптори рівнів сформованості англомовної аудитивної компетентності старшокласників на основі чотирьох критеріїв (розуміння загального змісту повідомлення, розуміння деталей повідомлення, аналіз та оцінка почутого, здатність використовувати мовленнєві навички та вміння у процесі комунікації на основі почутого).

За результатами післяекспериментального зрізу доведено ефективність розробленої методики для формування англомовної аудитивної компетентності з використанням подкастів і доцільність її використання з виконанням учнями створеної підсистеми вправ і завдань. Експериментальна апробація авторської методики лягла в основу укладення методичних рекомендацій щодо організації навчання англомовного аудіювання учнів старших класів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: англомовна аудитивна компетентність, подкасти, модель навчання, критерії відбору навчального матеріалу, учні старших класів закладів загальної середньої освіти, стратегії аудіювання, психофізіологічні механізми аудіювання, глобальне аудіювання, детальне аудіювання, критичне аудіювання.

Добровольська Н. Л. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021.

Наукова новизна дослідження і основні її досягнення полягають в тому, що в ньому вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні, яка передбачає взаємопов'язане та поетапне формування навичок і вмінь читання та говоріння (підготовчий, основний, завершальний етапи); використання системи вправ, що корелює з етапами і включає підсистеми і групи вправ, спрямовані на оволодіння студентами мовленнєвими навичками читання і говоріння, вміннями використовувати стратегії, розуміти фахові тексти, продукувати монолог-презентацію та брати участь в діалозі-обговоренні; реалізацію моделі організації навчання, яка передбачає цілеспрямоване формування навчально-стратегічної компетентності за допомогою відповідних груп вправ; удосконалено зміст формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні, критерії відбору навчального матеріалу; подальшого розвитку набуло визначення критеріїв оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в читанні та говорінні.

Практичне значення отриманих результатів полягає у: відборі навчального матеріалу, розробці комплексів вправ, укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні, створенні навчально-методичного посібника англійською мовою.

Англомовна компетентність в читанні та говорінні майбутніх фахівців з інформаційних технологій – це здатність особистості розуміти та аналізувати інформацію з фахових текстів і використовувати її у власній усномовленнєвій англомовній діяльності у монологічній та діалогічній формах, вибирати відповідні ситуації та завданням вербальні і невербальні засоби з метою ефективного реалізації типових комунікативних та професійних завдань.

На основі здійсненого аналізу та з урахуванням результатів сучасних досліджень серед найбільш істотних спільних ознак читання та говоріння виділено: предмет діяльності, важливість мотивації, процес породження та реалізації (впродовж спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької (смыслоутворювального і формульовального рівні) та виконавчої фаз), єдність внутрішнього та зовнішнього планів, важливість внутрішнього мовлення, функціонування спільних психологічних механізмів (осмислення, мовленнєвої пам'яті, випереджаючого синтезу, ймовірного прогнозування), суб'єктивні фактори, які впливають на процес навчання (досвід студентів, рівень сформованості англомовної компетентності в читанні та говорінні). Відмінності двох видів мовленнєвої діяльності зумовлені різною спрямованістю процесів читання та говоріння, що відображаються у різних складових психологічних механізмів, у характері зовнішньої виразності, результаті та продукті діяльності. Зроблено висновок про взаємний позитивний вплив читання та говоріння у випадку їх взаємопов'язаного навчання; ймовірність позитивного переносу окремих навичок, умінь у процесі інтеграції двох видів мовленнєвої діяльності; доцільність диференціації у процесі формування навичок та вмінь з їх подальшою інтеграцією.

Лексичним ядром сфери інформаційних технологій є терміни, професіоналізми та жаргонізми. Для англомовного професійного дискурсу характерними є також синоніми, оцінні та експресивні конотації, метафоричні і метонімічні номінації, значна кількість фразеологічних одиниць, формальні знаки-символи та одиниці, утворені за допомогою літерно-цифрової абрєвіації.

Визначено жанри фахових текстів, на яких потрібно зосереджувати особливу увагу в навчанні студентів – інструкції та описи програмної продукції. Доведено доцільність формування вмін студентів реалізовувати монолог-презентацію та брати участь у діалозі-обговоренні.

Визначено цілі (практичну, професійну, розвивальну, виховну, освітню) та конкретизовано зміст (в єдності предметного і процесуального аспектів) формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні. У складі предметного аспекту виокремлено професійну сферу спілкування, комунікативні ситуації (презентація продукту, розробок колегам, клієнтам; обговорення технічних рішень з колегами, клієнтами; обговорення продукту з клієнтами, виступ на конференції; встановлення контактів з іноземними колегами; співбесіда з клієнтом); комунікативні наміри (переконати аудиторію, повідомити про технічне рішення, запитати думки, поради, дати відповіді на запитання, аргументувати рішення, проаналізувати, переконати, запитати інформацію, повідомити про продукт, унаочнити дані); теми, проблеми і тексти (інструкції та описи програмної продукції); лінгвосоціокультурний матеріал; лінгвістичний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний); навчальні (мнемічні, когнітивні, метакогнітивні) та комунікативні (компенсаторні) стратегії. До процесуального аспекту змісту навчання віднесено вміння читання і говоріння; вміння розуміти та застосовувати лінгвосоціокультурний матеріал, у тому числі в професійній комунікації; лексичні, граматичні, фонетичні навички; вміння оперувати навчальними (мнемічними, когнітивними та метакогнітивними) і комунікативними (компенсаторними) стратегіями, вправи для розвитку окреслених навичок та вмін, відповідні знання.

Обґрунтовано одиницю відбору навчального матеріалу (текст), принципи (необхідності та достатності, поширеності та вживаності, відповідності потребам та інтересам студентів, тематичної цілісності та функціональної обумовленості) та критерії (автентичності, професійної значущості інформації, доступності та посиленості, послідовності викладу, обсягу тексту) відбору навчального матеріалу для формування у майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні. Відібрано 36 англомовних автентичних текстів, які увійшли до розроблених комплексів вправ.

Визначено дидактичні (інтегрованого навчання, наочності, свідомості, активності, доступності, систематичності та послідовності, розвивального навчання, індивідуалізації, проблемності) та методичні (комунікативності, автономії, домінувальної ролі вправ, рефлексивності, автентичності, професійної спрямованості навчання, диференціації та інтеграції формування англомовної компетентності в читанні та говорінні) принципи формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні.

Обґрунтовано етапи формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні: підготовчий, основний, завершальний. Підготовчий етап спрямований на формування мовленнєвих навичок читання і говоріння та стратегічної усвідомленості. Основний етап передбачає формування вмін ознайомлювального, вивчаючого, переглядового читання, вмін аналізувати та узагальнювати інформацію, структурувати монолог-презентацію, вживати засоби міжфразового зв'язку, продукувати монолог-презентацію та брати участь в діалозі-обговоренні, подальший розвиток стратегічної усвідомленості, розширення лінгвосоціокультурних знань та формування

відповідних умінь для забезпечення ефективної комунікації. На завершальному етапі відбувається інтегроване вдосконалення вмінь читання та говоріння, а також навичок та вмінь, на яких зосереджувалась увага на попередніх етапах.

Запропонована система вправ для формування англомовної компетентності в читанні та говорінні корелює з етапами і складається із чотирьох підсистем, які включають групи вправ, виокремлені з урахуванням психологічних передумов взаємопов'язаного формування навичок та вмінь, лінгвістичних особливостей англомовного професійного дискурсу сфери інформаційних технологій, а також уточненого змісту навчання.

Запропонована модель формування у майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні побудована з урахуванням об'єкту навчання (процес формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні), мети навчання (формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні на рівні, передбаченому програмою), суб'єктів навчання (майбутні фахівці з інформаційних технологій, які здобувають вищу освіту за галуззю знань 12 "Інформаційні технології"), очікуваного результату (відповідний рівень сформованості англомовної компетентності в читанні та говорінні), ступеня навчання (початковий), навчальної дисципліни (Англійська мова для професійних цілей), засобів навчання (навчальні матеріали); передбачає поетапну реалізацію на підготовчому, основному та завершальному етапах, контроль результатів (вхідний, поточний, підсумковий вкінці семестру та вкінці року, самоконтроль, взаємоконтроль). Запропоновано два варіанти моделі. У варіанті А передбачено цілеспрямоване формування стратегічної усвідомленості за допомогою відповідної підсистеми вправ у межах підготовчого етапу та її подальший розвиток на наступних етапах. У варіанті Б моделі відсутня окрема група вправ на формування стратегічної усвідомленості, яка розвивається на всіх етапах.

Для перевірки ефективності авторської методики, дієвості розробленої системи вправ, а також визначення більш оптимального варіанту методики в 2018–2019 та 2019–2020 н. р. проведено експеримент серед серед 60 студентів першого курсу факультету комп'ютерної інженерії, програмування та кіберзахисту спеціальності 123 "Комп'ютерна інженерія" галузі знань 12 "Інформаційні технології" Одеської національної академії харчових технологій.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості англомовної компетентності в читанні (розуміння загального змісту тексту (ознайомлювальне читання); віднаходження необхідної інформації (переглядове читання); розуміння деталей тексту (вивчаюче читання) та говорінні (монологічне мовлення – розкриття теми, логіко-структурна побудова, граматична, лексична і фонетична правильність; діалогічне мовлення – граматична, лексична і фонетична правильність, досягнення комунікативної мети, ініціативність і вільність мовлення).

Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої методики формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англомовної компетентності в читанні та говорінні, а також більшу ефективність варіанту А, який передбачав цілеспрямований розвиток стратегічної усвідомленості шляхом виконання студентами спеціальної підсистеми вправ.

Достовірність та об'єктивність одержаних результатів було перевірено й доведено за допомогою багатфункціонального статистичного критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера. За результатами проведеного дослідження укладено методичні рекомендації для викладачів.

Ключові слова: англомовна компетентність в читанні та говорінні, майбутні фахівці з інформаційних технологій, інтеграція, навички, вміння, стратегії, знання, система вправ, модель, експеримент.

Гоменюк О. Я. Розвиток методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст.). Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки за спеціальністю 014 Середня освіта (Іноземні мови). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2020.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена потребою переосмислення історичного досвіду розвитку методики навчання германських мов на Буковині (першої половини XX ст.) з огляду на суб'єктивне висвітлення історичних, соціальних, освітніх процесів, що відбувалися в краї, та необхідністю оновлення процесу підготовки студентів, магістрантів, аспірантів шляхом залучення нових наукових та архівних джерел з історії методики навчання германських мов на окресленій території та в обраних хронологічних рамках.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше в методиці навчання іноземних мов проведено комплексне дослідження розвитку методики навчання германських мов на Буковині у 1918-1940 рр.; охарактеризовано історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови розвитку методики навчання германських мов; визначено й обґрунтовано періодизацію методики навчання германських мов; описано процес навчання германських мов; визначено та уточнено методичні підходи, принципи, методи навчання германських мов на Буковині у розглядаєний період; до наукового обігу введено маловідомі і невідомі архівні документи та історичні факти, пов'язані з розвитком методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX століття).

Подальшого розвитку набули систематизація джерельної бази дослідження за хронологічним підходом та аналіз розвитку методики навчання германських мов у різних типах шкіл Буковини (1918-1940 рр.).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні навчальної програми спецкурсу “Методика навчання германських мов на Буковині (1918-1940 рр.): теорія і практика”; укладанні навчального посібника “Практикум з методики навчання германських мов на Буковині (перша половина XX ст.)”, призначеного для студентів, які навчаються у закладах вищої освіти III-IV рівнів акредитації за спеціальностями: Середня освіта (Мова і література (німецька); Мова і література (англійська)), Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно); Німецька мова і література; Англійська мова і література). Матеріали дисертації можуть бути використані при викладанні навчальних курсів на факультетах післядипломної освіти вчителів німецької та англійської мов, у наукових пошуках студентів, магістрантів та аспірантів.

Окреслено методологічну основу роботи, проаналізовано джерельну базу та обґрунтовано підходи до визначення етапів розвитку методики навчання германських мов на Буковині (1918-1940 рр.); розглянуто навчальні програми та підручники з німецької та англійської мов; визначено особливості реалізації методів навчання германських мов на Буковині у досліджуваній відрізок часу. Дослідження здійснено з використанням підходів, принципів і методів двох рівнів: загальнонаукового і конкретно-наукового.

Згідно з обраними критеріями встановлено основні етапи розвитку методики навчання германських мов на Буковині у 1918-1940 рр.: I етап – 1918-1932 рр. – становлення методики навчання германських мов; II етап – 1932-1940 рр. – розвиток методики навчання германських мов.

Перший етап – це період становлення методики навчання германських мов на Буковині. У цей час відбулося приєднання Буковини до Румунії, що призвело до політичних, економічних, територіальних та культурних змін регіону. З метою впровадження румунської мови в краї як мови викладання в середніх навчальних закладах проводилась інтенсивна румунізація освіти.

Важливого значення надавали розвитку освіти вчителів. Вагоме місце відводилося вивченню іноземних мов, зокрема німецької та англійської, що здійснювалося з використанням концептуальних ідей М. Берліца. Значний вплив на розвиток методики навчання германських мов та освіти Буковини загалом мали європейські країни. Підвищення професійної компетентності вчителів було результатом педагогічного досвіду, отриманого під час стажування за кордоном.

Встановлено, що у досліджуваній відрізок часу існували аналітичні програми, навчальні плани та щорічні звіти. Мета навчання німецької та англійської мов, зазначена у навчальних програмах, – сформувати вміння правильного й вільного висловлювання в усній і письмовій формах, а також виразного читання текстів з іноземних мов. Віднайдені навчальні програми містили методичні рекомендації, в яких детально описано процес навчання іноземних мов. Провідним методом навчання іноземних мов було проголошено прямий метод.

Досліджено, що підручники з німецької та англійської мов були трьох типів: підручники, які включали тексти, різні вправи (на заповнення пропусків, тести) та завдання; хрестоматії для читання, до яких входили уривки різножанрової художньої літератури відомих письменників; підручники з ведення торговельної кореспонденції, що містили зразки листів комерційного змісту.

Визначено, що підручники з німецької мови розгляданого часового відтинку містили пісенний матеріал для формування вмінь правильної вимови та додаток з методичними рекомендаціями для вчителя щодо виконання учнями завдань. Більшість віднайдених книг з англійської мови укладені носієм мови та включали автентичні тексти для ознайомлення учнів з лексичними особливостями.

У результаті аналізу навчальних програм та підручників доведено, що навчання германських мов на Буковині у період 1918-1932 рр. відбувалося на концептуально-методичних засадах прямого методу. Виникнення нового методу було пов'язано з розвитком суміжних із методикою наук: мовознавства, психології, лінгвістичної школи новограматиків. Реалізація прямого методу ґрунтувалася на мовленнєвому й культурологічному підходах, із дотриманням основних дидактичних і методичних принципів.

Зазначено, що навчання за прямим методом мало свою специфіку на Буковині: використання перекладу з метою тлумачення технічної термінології; застосування рідної мови для пояснення граматичного матеріалу на початковому етапі навчання іноземних мов; введення граматики в торговельних школах; читання творів художньої літератури, ознайомлення з культурою народу, мову якого вивчали; навчання писемного мовлення. Підкреслено, що у процесі навчання лексичного матеріалу використовували вправи на заповнення пропусків у тексті та виконання тестових завдань, які полягали у виборі правильної відповіді серед запропонованих, що було досить прогресивним на той період, оскільки такі види вправ застосовують і в наш час. Вагоме місце відведено навчанню ділового писемного мовлення іноземною мовою, до якого належало написання листів комерційного змісту.

Другий етап (1932-1940 рр.) характеризувався розвитком методики навчання германських мов на Буковині. Цей період відзначився проведенням реформ у галузі освіти, спрямованих на розвиток і вдосконалення системи освіти. У процесі навчання звертали увагу на розумові здібності, нахили та зацікавлення учнів. Вагоме місце посідало активне навчання, яке передбачало спонтанну діяльність, вільну ініціативу, особисту спостережливість і винахідливість учня. З метою формування свідомого вибору майбутньої діяльності у старших класах вводили дисципліни природничого та філологічного напрямів. Удосконаленню методики навчання германських мов сприяли методичні рекомендації представників міжнародної конференції з питань освіти. Визначено, що значну увагу приділяли вивченню англійської мови в краї, про що свідчить заснування англо-румунського товариства.

Встановлено, що у віднайдених навчальних програмах з іноземних мов подано нову мету навчання – вміти усно та письмово висловлювати свої думки, читати й перекладати тексти іноземною мовою (з використанням словника). У навчальних програмах для гімназій та ліцеїв Буковини офіційно проголошено змішаний метод навчання іноземних мов.

Виявлено, що в досліджуваній відрізок часу використовували також програми для складання іспиту зрілості з іноземних мов, які містили вимоги та завдання. Розглянуті підручники другого етапу поділено на дві групи: підручники, які включали тексти, фонетичний, лексичний і граматичний матеріал та вправи (на переклад); хрестоматії для читання, до яких входили твори художньої літератури, біографії відомих письменників та уривки з галузі природничих та філологічних наук, а також завдання до змісту прочитаного. Серед додаткових навчальних засобів пропонувалося використання картин, журналів і книг з відповідної іноземної мови. Проаналізовані навчальні програми та підручники з німецької та англійської мов засвідчили використання змішаного методу навчання, що зумовлювалося поєднанням положень прямого та перекладних методів.

Зазначено, що у досліджуваній період змішаний метод називали активним методом навчання, в основу якого було покладено оволодіння учнями знаннями та вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності.

Навчання германських мов здійснювалося на основі мовленнєвого, культурологічного, мовного, когнітивного та інтегрованого підходів, застосування базових дидактичних і методичних принципів.

Підкреслено, що в процесі навчання фонетики вперше рекомендувалося задіяння додаткового навчального матеріалу, а саме фонетичних карток, виданих Мюнхенською Академією, “Словника вимови англійської мови” Д. Джонса, лінгвістичного атласу країни, мову якої вивчали. Для учнів з достатнім рівнем сформованості умінь і навичок читання відбирали твори для домашнього читання. З метою вивчення особливостей іноземної мови та літератури, а також розвитку творчого потенціалу учнів рекомендувалося відвідування літературного гуртка, завданням якого були поглиблене ознайомлення школярів із творами художньої літератури та порівняння структури іншомовних творів із румуномовними. Переклад виступав однією з цілей навчання, зокрема німецької мови, та використовувався як засіб навчання англійської мови.

Досліджено, що прогресивними на той час були рекомендації стосовно використання грамофонних платівок із записами, прослуховування національних та закордонних радіопередач, перегляду фільмів, ведення міжнародного листування, поїздки за кордон, відвідування іншомовних товариств, участі у програмах міжнародного обміну для учнів та вчителів іноземних мов.

Зазначено, що у процесі реалізації змішаного методу в досліджуваній відрізок часу на Буковині враховувалися індивідуальні особливості учнів, а саме інтелектуальні здібності та інтереси під час відбору навчального матеріалу.

Ключові слова: методика навчання германських мов, Буковина, періодизація, етапи розвитку, навчальна програма, підручник з німецької мови, підручник з англійської мови, підхід до навчання, дидактичні принципи, методичні принципи, метод навчання.

Виспінська Н. М. Формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англійської лексичної компетентності в аудіюванні. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2020.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що у ньому вперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні з урахуванням впливу музикальних здібностей на вивчення іноземної мови, що спрямована на підготовку до сприймання й розуміння фахових лексичних одиниць у професійних комунікативних ситуаціях та їх використання у власних висловлюваннях, передбачає чотири етапи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні (ознайомлення, семантизації, тренування та етап оцінювання й узагальнення), які реалізуються в процесі аудиторної роботи; використання підсистеми вправ, що містить чотири групи вправ, кожна з яких забезпечує реалізацію цілей відповідного етапу; уточнено психологічні та лінгвістичні особливості, принципи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; удосконалено критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва; подальшого розвитку набуло дослідження проблеми оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні.

Практичне значення роботи полягає у: відборі та організації професійно орієнтованих матеріалів для аудіювання з метою формування та вдосконалення професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, відборі лексичного мінімуму, розробці посібника з відповідними комплексами вправ, обґрунтуванні моделі організації навчання, а також укладанні методичних рекомендацій для викладачів англійської мови щодо ефективної організації навчального процесу на музичних спеціальностях.

На основі здійсненого у дослідженні аналізу науково-методичної літератури визначено, що формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні забезпечує коректне використання лексичних одиниць відповідно до комунікативної ситуації та сприяє підвищенню рівня мотивації студентів. Достатня сформованість умінь аудіювання, здатність майбутніх фахівців музичного мистецтва сегментувати потік мовлення та визначати межі слів забезпечують мимовільне запам'ятовування ключових лексичних одиниць. Вплив музикальних здібностей на формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні виявляється у високо розвиненому фонематичному слухові, наявності акустико-артикуляційних образів у свідомості майбутніх фахівців музичного мистецтва, здатності цільової групи розпізнавати в аудіюванні значення слів і синтагм з меншою кількістю труднощів (порівняно з іншими суб'єктами навчання), помічати звукові неоднорідності; відрізняти і відтворювати нечіткі фонематичні контрасти; вловлювати тональні зміни в мовленні; ідентифікувати та виокремлювати лексичні наголоси; визначати за допомогою інтонації мету висловлювання та ставлення мовця до теми мовлення; сегментувати безперервний потік мовлення на смислові частини; визначати межі слів.

На основі аналізу функціонування пізнавальних процесів (мислення, уяви, пам'яті, антиципації та осмислення) та індивідуально-психологічних особливостей цільової групи показано, що для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва доречно використовувати фонограми та відеофонограми, що відтворюють або імітують умови професійної діяльності, залучати емоційні та асоціативні елементи, чергувати різні види роботи із використанням наочності, постійно відзначати успіхи та прогрес з метою уникнення стресових ситуацій і підтримання мотивації під час навчання.

З'ясовано лінгвістичні особливості лексики підмови "Музика", яка складається із загальноповживаної лексики музичної галузі та професійної лексики: колоквіалізмів (складають 0,5 % від загальноповживаної лексики музичної галузі); сленгу (складає 2% від загальноповживаної

лексики та 0,3% від термінологічної лексики); жаргонізмів (складають 0,4 % від загальноживаної музичної лексики); професіоналізмів (займають 3% в термінологічній музичній лексиці і функціонують в основному в професійному дискурсі). Крім того, лексика підмови “Музика” характеризується емоційністю, експресивністю, наявністю звуконаслідувань та запозичень з італійської, німецької та французької мов.

Зроблено висновок, що лексичні труднощі професійно орієнтованого аудіювання зумовлені: фонологічними класифікаціями, акцентами, типами вхідної інформації з невідомою/ незрозумілою структурою, фонологічними модифікаціями, невідомими лексичними одиницями, різною вимовою/діалектами, малим термінологічним словниковим запасом, слабкою або недостатньо розвиненою пам’яттю, зацікавленістю в темі і меті аудіювання, набутими знаннями та досвідом, емоційним станом, швидким темпом мовлення, видами вхідної інформації, фізичними чинниками, довжиною і структурою повідомлення.

Встановлено, що для успішного запам’ятовування лексики студентам важливо використовувати мнемонічні, когнітивні, метакогнітивні та комунікативні стратегії, до яких належать побудова асоціацій, регулярне повторення засвоєних лексичних одиниць, смислове групування, застосування графічних організаторів, аналіз лексичних одиниць і текстів для аудіювання, практичне застосування вивченого, поєднання слів у словосполученнях, реченнях, текстах, визначення індивідуальних цілей (короткострокових та довгострокових), самостійне тренування, самооцінювання, розуміння та усунення власних недоліків, ведення записів у словниках, визначення значення лексичних одиниць відповідно до контексту, здогадування про тему та ідею фонограми/ відеофонограми за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами, висловлювання власної думки.

Професійно орієнтовану лексичну компетентність в аудіюванні визначено як здатність розпізнавати, зіставляти, сполучувати, семантизувати та застосовувати необхідні професійно спрямовані лексичні одиниці, терміни, термінологічні сполучення та загальноживані лексичні одиниці в професійній іншомовній комунікативній діяльності відповідно до теми і мети висловлювання.

Одиницями відбору навчальних матеріалів визначено фонограму та відеофонограму. Обґрунтовано критерії відбору навчального матеріалу для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва – автентичності, професійної спрямованості, відповідності програмним вимогам, інформативності та мотиваційної цінності, насиченості відібраними лексичними одиницями, можливості реалізації здогадки про значення невідомих лексичних одиниць, доступності та посиленості, тривалості звучання, темпу мовлення, врахування фонетичних і акустичних особливостей повідомлення для аудіювання; фахових лексичних одиниць – тематичності, частотності, функціональності, зразковості, термінологічної значущості; пісенного матеріалу – насиченості лексичними одиницями підмови “Музика”, доступності та посиленості, жанрової різноманітності, мотиваційної цінності.

На основі аналізу науково-методичних джерел виокремлено чотири етапи формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва: ознайомлення (передбачає ознайомлення з новими лексичними одиницями, створення їх звукового та графічного образів, підготовку до сприймання лексичних одиниць в аудіюванні), семантизації (передбачає демонстрацію лексичних одиниць у контексті, усвідомлення їх особливостей, значення, розвиток контекстуальної здогадки у студентів), тренування (спрямований на автоматизацію дій майбутніх фахівців музичного мистецтва з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової єдності) та етап оцінювання й узагальнення (забезпечує глибину та точність розуміння лексичних одиниць, активізацію дій суб’єктів навчання з лексичними одиницями на рівні тексту), на кожному з яких повинні бути реалізовані вправи, зумовлені метою кожного з етапів.

Згідно з визначеними етапами розроблено підсистему вправ для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, що складається з таких груп: 1) вправи, що готують до сприйняття лексичних одиниць в аудіюванні; 2) вправи, що передбачають семантизацію лексичних одиниць; 3) вправи на автоматизацію дій з новими лексичними одиницями на рівні слова, словосполучення, речення, надфразової єдності; 4) вправи, спрямовані на точність і глибину розуміння значень ЛО та правильності їх вживання. Кожна група вправ відповідає певному етапу.

Обґрунтовано модель формування у майбутніх фахівців музичного мистецтва професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні, яка призначена для впровадження в межах дисципліни “Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням” і передбачає реалізацію чотирьох етапів формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні в межах кожної теми. Модель характеризується циклічністю організації процесу навчання, системністю, послідовністю та взаємозв’язком компонентів і передбачає різні форми контролю – поточний, підсумковий, само- і взаємоконтроль.

З метою перевірки ефективності розробленої методики та визначення більш оптимального її варіанта проведено методичний експеримент серед 50 студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Варійованою умовою виступали відмінності у способі й порядку семантизації нових лексичних одиниць для формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні. Відповідно до моделі А, семантизація нових лексичних одиниць відбувалася перекладним способом (однослівний переклад рідною мовою), після чого студенти прослуховували фонограму з новою лексикою. Семантизація іншомовних лексичних одиниць із допомогою перекладу рідною мовою передає їх точне значення та допомагає зберегти в пам’яті. Модель Б передбачала безперекладну семантизацію нових лексичних одиниць – з тематичною лексикою студенти ознайомлювалися безпосередньо під час перегляду відеофонограми, після чого значення нових слів пояснювалися за допомогою дефініцій.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва, а саме: розуміння загального змісту повідомлення; коректність здогадки про значення лексичних одиниць в аудіюванні; повнота і точність розуміння лексичних одиниць в аудіюванні; лексична правильність; лексична сполучуваність.

Достовірність результатів експерименту перевірено за допомогою критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера, який підтвердив більшу ефективність методики, яка передбачала семантизацію нових лексичних одиниць безпосередньо під час перегляду відеофонограми, без попередньої презентації, пояснення чи перекладу рідною мовою.

Укладено методичні рекомендації щодо формування професійно орієнтованої англомовної лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Ключові слова: майбутні музиканти, англомовна професійно орієнтована лексична компетентність в аудіюванні, фонограма, відеофонограма, лексична одиниця, вміння, навички, критерії відбору навчального матеріалу, підсистема вправ.

Іващук А. С. Становлення і розвиток методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, 2021.

Актуальність дисертаційного дослідження зумовлена необхідністю опису та переосмислення історичного досвіду становлення і розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX ст.) шляхом аналізу конкретно-історичного матеріалу, що стосувався адміністративних, соціальних, освітніх процесів, які відбувалися на Галицьких землях, а також потребою оновлення процесу підготовки студентів, магістрантів, аспірантів шляхом введення нових

наукових та архівних джерел, дотичних до історії методики навчання французької мови на обраній території та в окреслених хронологічних межах.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше в науці про методику навчання іноземних мов всебічно досліджено становлення і розвиток методики навчання французької мови у Галичині впродовж 1867–1939 рр.; охарактеризовано історико-соціальні та освітньо-організаційні передумови становлення і розвитку методики навчання французької мови; обґрунтовано періодизацію методики навчання французької мови; висвітлено процес навчання французької мови; визначено та уточнено методичні підходи, принципи, методи навчання французької мови у Галичині впродовж досліджуваного періоду; до наукового обігу введено маловідомі та невідомі архівні документи; проаналізовано історичні факти, дотичні до становлення і розвитку методики навчання французької мови у Галичині (друга половина XIX – перша половина XX століття).

Подальшого розвитку набула систематизація джерельної бази дослідження становлення й розвитку методики навчання французької мови у різних типах шкіл і гімназій Галичини (1867–1939 рр.).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у створенні силабусу спецкурсу «Історія методів навчання французької мови»; укладанні навчального посібника «Методи навчання французької мови: синхронічний та діахронічний аспекти», призначеного для студентів закладів вищої освіти за спеціальностями: Середня освіта (Мова і література (французька)), Філологія (Романські мови та літератури (переклад включно); Французька мова і література та друга іноземна мова). Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані при викладанні навчальних курсів на факультетах післядипломної освіти учителів французької мови, задля наукових пошуків студентів, магістрантів та аспірантів.

Обґрунтовано методологічний інструментарій дослідження, окреслено джерельну базу та представлено підходи до визначення етапів становлення і розвитку методики навчання французької мови у Галичині (1867–1939 рр.); розглянуто і проаналізовано навчальні програми, плани, річні шкільні звіти та підручники з французької мови; окреслено особливості реалізації методів навчання французької мови у Галичині впродовж досліджуваного історико-хронологічного періоду. Дослідження виконано з використанням підходів, методів і принципів чотирьох рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового та технологічного.

Визначено й охарактеризовано основні етапи становлення та розвитку методики навчання французької мови у Галичині у 1867–1939 рр.: перший – 1867–1890 рр. – становлення методики навчання французької мови; другий – 1890–1939 рр. – розвиток методики навчання французької мови.

В обґрунтуванні першого етапу охарактеризовані політичні, економічні, територіальні, культурні детермінанти становлення методики навчання французької мови в галицьких школах, обумовлені суспільно-політичним статусом Галичини як коронного краю Австро-Угорщини.

Виявлено, що в умовах домінування польської мови в галицьких освітніх закладах французька мова була виключно предметом за вибором, а тогочасні вчителі вважали вивчення школярами кількох мов одночасно неможливим і непедагогічним рішенням. За матеріалами архівних фондів проаналізовані навчальні плани та щорічні шкільні звіти, які відображають

місце й завдання французької мови в змісті середньої освіти: формувати у школярів знання граматики французької мови, вміння перекладати невеликі речення та тексти з та на французьку мову, а також здатність читання художньої літератури французькою мовою.

Здійснено аналіз й охарактеризовано три типи підручників з французької мови: 1) граматичні довідники із вправами або без них, які призначалися для формування навичок у граматиці французької мови; 2) хрестоматії для читання; 3) підручники, у яких містилися різні тексти дидактичного призначення, а також уривки автентичних творів, за якими учні засвоювали граматичні й лексичні правила, виробляли навички читання, письма, перекладу, говоріння. Встановлено, що кількісно навчальна література з французькою мови була незначною, і її автори – здебільшого польські педагоги.

За результатами опрацювання першоджерел визначено, що навчання французької мови у Галичині у період 1867–1890 рр. провадилося на основі концептуально-методичних засад граматики-перекладного та текстуально-перекладного методів. Їх реалізація ґрунтувалася на мовному підході з урахуванням основних педагогічних принципів – дидактичних (наочності, свідомості, виховного навчання, систематичності та послідовності, доступності та посильності) та методичних (урахування рідної мови та міжкультурної взаємодії).

Обґрунтовано, що навчання за перекладними методами у школах Галичини відзначалося певними особливостями, які виявлялися у навчанні вимови на початковому етапі та поясненні різниці між звуком і буквою.

Також виявлено новаторську на ті часи рису методики навчання французької мови – “ключі” до завдань із підручників, що слугувало засобом самоконтролю учнів у процесі навчання.

Історичний період 1890–1939 рр. охарактеризований як другий етап розвитку методики навчання французької мови у Галичині, що ознаменувався проведенням конструктивних освітніх реформ. Французька мова в змісті шкільної освіти набула статусу обов’язкової дисципліни. На відміну від попереднього етапу, як підтверджують матеріали першоджерел (навчальні програми, плани, шкільні звіти), дидактичний матеріал мав точний розподіл за роками навчання та півріччями, із визначенням кількості годин, відведених для тижневого вивчення французької мови.

Метою навчання французької мови у школах та гімназіях Галичини було розуміння повідомлень французькою мовою, вільне висловлювання в усній та письмовій формах у межах знайомих тем та ситуацій повсякденного спілкування, читання текстів французькою мовою, ознайомлення учнів із кращими зразками французької художньої літератури, а також біографіями видатних французьких письменників та поетів. У старших класах передбачалося читання текстів у галузі науки та техніки.

Зафіксовано значне кількісне зростання і тематичне різноманіття підручників із французької мови: 1) підручники, у яких містилися розмовні теми, граматичний матеріал і тексти для читання; 2) граматичні довідники з відповідними вправами або ж без них; 3) хрестоматії для читання із зразками французької художньої літератури й публіцистики.

Констатовано, що з дидактичного інструментарію на заняттях з французької мови переважав прямий метод навчання іноземних мов.

Освітній процес здійснювався на основі мовного та мовленнєвого підходів, з урахуванням як принципів міжкультурної взаємодії, так і базових дидактичних і методичних принципів. Спектр дидактичних принципів, крім традиційних наочності, міцності, свідомості, систематичності та послідовності, поповнився принципом міжпредметної координації й інтеграції. З методичних акцентувалася увага на принципах інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов’язаного навчання мови та культури, урахування рідної мови і культури, автентичності навчальних матеріалів, міжкультурної

взаємодії. Важливого значення впродовж цього періоду набуває культурологічний підхід, який передбачав не лише оволодіння учнями мови, а й знання культури, мистецтва, літератури та звичаїв франкомовних країн.

Доведено, що в галицьких школах вже в ті часи були впроваджені актуальні й для сучасності інтерактивні технології навчання іноземної мови, такі як драматизація, прослуховування грамофонних записів з уривками французької мови для тренування правильної вимови. Також педагоги використовували кіноплівку із зображенням рухів мовного апарату при вимові французьких звуків.

За результатами ретроспективного дослідження становлення і розвитку методики навчання французької мови доведено сучасну актуальність апробованих в школах Галичини підходів, принципів, методів та прийомів вивчення іноземної мови.

Ключові слова: історія освіти в Галичині, методика навчання французької мови, періодизація, етапи розвитку, навчальна програма, навчальний план, підручник з французької мови, підхід до навчання, дидактичні принципи, методичні принципи, метод навчання.

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 АРА стилю (American Psychological Association) Style.

Література.

Список літератури має складатися із таких блоків:

ЛІТЕРАТУРА (для оформлення списку джерел використовується АРА стиль. Інформація щодо міжнародного стандарту АРА є на сайті НБУВ: <http://nbuv.gov.ua/node/929>. Також див.: АРА Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>). Оформити цитування відповідно до стилю АРА 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, іноземні джерела; щодо іноземних бібліографічних джерел, крім англійських, то текст посилання наводиться англійською мовою або транслітерується латиницею).

Для транслітерації латиницею українських 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

Редакційна колегія

Комп'ютерна верстка: Руденко М.В.

Підписано до друку 29.12.2021 р. Формат 70x108 1/16

Папір друк. № 1 Спосіб друку офсетний. Умовн. друк. арк. 17,43

Умовн. фарбо-відб. 17,54 Обл.-вид. арк. 17,54

Тираж 100. Зам. № 21 – 268

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.