

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Київський національний лінгвістичний університет

Кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов

Кваліфікаційна робота магістра

з педагогіки

на тему: «Інтерактивні технології в процесі навчання іноземних мов»

Допущена до захисту

«_____» _____ року

Завідувач кафедри

_____ Черниш В. В.

Студентки групи МСОкт 04-22
філологічного факультету
освітніх технологій,
спеціальності 014 Середня освіта,
освітньо-професійної програми
Викладання європейських мов
на основі комбінованих технологій
(англійська мова і друга західно-
європейська мова)
Завадської Вікторії Олегівни
Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
доцент **Зєня Л. Я.**

Київ – 2023

Список використаних скорочень

ДМ – діалогічне мовлення

ЗЄР – Загальноєвропейські рекомендації

ІМКК – іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність

МКК – міжкультурна комунікативна компетентність

МКС – міжкультурна комунікативна ситуація

МК – міжкультурна комунікація

ММ – монологічне мовлення

ЗМІСТ

Список використаних скорочень	2
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	9
1.1. Сутність поняття «інтерактивні технології» у психолого-педагогічній літературі9	
1.2. Структура міжкультурної комунікативної компетентності	19
1.3. Рольова гра як технологія формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовних мовленнєвих компетентностей в говорінні і письмі	28
1.4. Проєкт як технологія формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовних мовленнєвих компетентностей в читанні й аудіюванні.....	37
Висновки до розділу 1	46
РОЗДІЛ 2. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	49
2.1. Психолого-педагогічні умови формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності в освітньому процесі вищої школи	49
2.2. Рекомендації щодо формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови з використанням рольової гри та проєктної технології.....	58
Висновки до розділу 2.....	66
ВИСНОВКИ.....	69
РЕЗЮМЕ	71
SUMMARY	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	74

ВСТУП

На освіту в 21 столітті впливають політичні, соціальні та економічні фактори. Науковий дискурс про якість освіти у зв'язку з освітньою політикою, дидактикою та конкретним освітнім процесом повинен враховувати вплив явищ глобалізації. Відзначаємо поширене визнання важливості сучасних технологій і зростання інформації. Крім того, вплив глобалізації на освіту загалом та педагогікою зокрема, також широко визнається. Формування єдиного освітнього простору для вищої освіти робить все більш очевидним, що якісні заходи реформування освітнього процесу є вирішальними. Завдяки Болонському процесу розвинулась співпраця, а системи забезпечення якості вищої освіти були передані в усі країни-члени Європейського Союзу. Поняття якості освіти стосується стану європейської освіти, її освітньої інфраструктури та інституцій, а також її процесів що безпосередньо впливає на якість освіти України.

Інтерактивні технології навчання є новітністю у процесі навчання іноземних мов. Вони відрізняються від інших технологій тим, що акцент робиться на залученні студентів, створенні активних навчальних ситуацій. В Україні актуальним є питання навчання міжкультурній комунікації за допомогою інтерактивних технологій. Як свідчить аналіз наукових джерел, поняття «технологія» як інструмент вирішення освітніх проблем XXI століття активно використовується з 1970-х років. Провідні вчені стверджують, що якість, оптимальність та науковість навчального процесу можуть визначатися його технологією. Удосконалення вищої освіти шляхом технологізації суттєво впливає на якість підготовки майбутніх спеціалістів, науковий потенціал навчальних закладів та їх реалізацію в системі освіти.

Актуальність теми кваліфікаційної роботи зумовлена потребою дослідження якості та доцільності використання інтерактивних технологій у процесі навчання міжкультурної комунікації.

Аналіз наукових джерел показує, що впровадження інтерактивних технологій в освітній процес як складову реформування та впровадження новітності на сучасному етапі зумовлене багатьма факторами. Теперішня освіта переживає перехід до цифрового середовища. Інтерактивні технології використовують різноманітні технології та мультимедійні ресурси для покращення якості освіти. Використовуючи інтерактивні технології для викладача відкривається можливість створювати захоплюючі та цікаві заняття, які відповідають індивідуальним потребам та інтересам студентів. Це підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземних мов. Інтерактивні технології надають можливість навчати мову в реальних ситуаціях. Вони дозволяють студентам розвивати навички спілкування та використовувати мову для різних практичних завдань. Дослідження показують, що інтерактивні технології навчання можуть покращити рівень засвоєння іноземних мов, оскільки вони активізують студентів та забезпечують більше практики у використанні мови. Таким чином у зв'язку зі мінливим світом, технологічним прогресом і зростаючим попитом на адаптивних, інноваційно налаштованих, соціально відповідальних випускників, університетська освіта має зазнати реформ і покращень. Вищі навчальні заклади пристосовуються до цих викликів, пошуків кращих, ефективніших форм освітнього процесу з використанням різноманітних технологій і саме через це визначається важливість даного дослідження. Особливої уваги потребує вища освіта, особливо заклади і факультети іншомовної освіти і культури.

Багато науковців досліджували питання використання інтерактивних технологій в процесі навчання іноземних мов, серед них О. Бігич, Г. Борецька, Н. Бориско, М. Гардубей, Г. Коберник, О. Комар, В. Ісакова, В. Манакін, В. Староста, Н. Побірченко, О. Пометун, Л. Проженко, Т. Торчинська, Дж. Річардс (теорія, практика, досвід використання інтерактивних технологій). О. Волошина, В. Ісакова, Н. Коротка, В. Кучіна, Л. Русанова, Л. Підколесна, Л. Сазанова, Я. Цивенко (типологія інтерактивних технологій навчання). Однак, аналіз наукових жерел не дає підстав

стверджувати що проблема використання інтерактивних технологій під час навчання студентів мовних спеціальностей міжкультурної комунікації є достатньо дослідженою. Саме цим, обумовлюється актуальність даного дослідження. Кваліфікаційна робота спрямована на розкриття важливості використання інтерактивних технологій «рольова гра» та «проектна технологія» як методів навчання іноземних мов майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Мета дослідження – визначити сутність, типи, види і принципи застосування інтерактивних технологій у закладі вищої освіти з метою формування у майбутніх вчителів іноземних мов міжкультурної комунікативної компетентності; проаналізувати психолого-педагогічні умови формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності з використанням рольової гри та проектної технології і перевірити їх ефективність в апробації.

Для досягнення поставленої мети окреслено такі **завдання**:

- 1) дослідити теоретичні положення, що розкривають наукову дефініцію «інтерактивні технології», типи, види і принципи застосування інтерактивних технологій;
- 2) проаналізувати структуру іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності, що формується у майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи;
- 3) теоретично обґрунтувати рольову гру та проектну технологію як засіб підвищення ефективності формування міжкультурної комунікативної компетентності у майбутніх учителів;
- 4) проаналізувати психолого-педагогічні умови формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності;
- 5) розробити методику формування у майбутніх учителів англійської мови міжкультурної комунікативної компетентності з використанням рольової гри та проектної технології і перевірити її ефективність в апробації;

б) укласти методичні рекомендації щодо формування у майбутніх учителів англійської мови міжкультурної комунікативної компетентності з використанням рольової гри та проєктної технології.

Методи дослідження, використані для досягнення мети кваліфікаційної роботи, такі: аналіз та узагальнення інформації, викладеної в науковій літературі; систематизація наукових розробок зарубіжних та вітчизняних дослідників щодо опису використання інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов; проведення апробації у студентів другого курсу; тестування та статистичні методи для обрахунку даних апробації.

Об'єктом дослідження є процес застосування інтерактивних технологій у формуванні у майбутніх учителів іноземних мов міжкультурної комунікативної компетентності в закладі вищої освіти.

Предметом дослідження є інтерактивні технології у навчанні іноземних мов студентів закладу вищої освіти.

Наукова новизна роботи полягає в теоретичному та практичному обґрунтуванні використання рольової гри та проєктної технології у майбутніх учителів іноземних мов міжкультурної комунікативної компетентності в закладі вищої освіти; у визначенні особливостей використання інтерактивних технологій у навчанні міжкультурної комунікації студентів.

Практичне значення результатів дослідження полягає в удосконаленні освітнього процесу, спрямованого на формування у майбутніх учителів іноземних мов міжкультурної комунікативної компетентності в закладі вищої освіти з використанням рольової гри та проєктної технології; укладено вправи та розроблено методику формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів англійської мови за темою «Kitchen. My cooking show» з використанням рольової гри та проєктної методики, яка може бути застосована в освітньому процесі викладачами

англійської мови; запропоновані в роботі теоретичні та методичні матеріали можуть бути використані також для написання курсових та кваліфікаційних робіт.

Апробація роботи. Результати дослідження було представлено на III Всеукраїнській інтернет-конференції «Макаренківські читання: філологічні та методичні студії» (25 квітня 2023 р.), міжнародній науково-практичній відеоконференції «Ad orbem per linguas. До світу через мови» (м. Київ, 18-19 травня 2023 р.) у доповіді «Мозковий штурм як технологія інтерактивного навчання».

Публікації. Було опубліковано тези Завадська, В. (2023). Мозковий штурм як технологія інтерактивного навчання. У *Макаренківські читання: Філологічні та методичні студії*» (с. 151–154). Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів з висновками, загальних висновків, списку використаної літератури, анотацій українською та англійською мовами. Загальний обсяг роботи – 86 сторінок, з них основного тексту – 73 сторінки. Список джерел складається з 77 найменувань, зокрема 27 джерел іноземними мовами (англійською та французькою мовами).

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Сутність поняття «інтерактивні технології» у психолого-педагогічній літературі

У контексті прагнення людства до постійного удосконалення набутих знань та навичок можна помітити велику кількість покращень у сучасному світі. Більшість змін, яка торкнулась кожного з нас не в останню чергу відбулась через науково-технічний прогрес останнього століття, який обумовив перехід до технологізації майже усіх сфер життя людини, тож не винятком стала освітня сфера.

Під час аналізу сучасного стану освіти постає питання про активний пошук шляхів для його покращення. Оскільки одним з критеріїв успішності навчання та якості є результативність студентів, на сучасному етапі можна помітити прагнення до використання диференційованих методів та засобів навчання, використання сучасних технологій та усіх надбань людства у сфері технологізації. Саме розвиток освіти, її якість чи не найбільшим чином впливає на успішність майбутніх поколінь та суспільства загалом.

Аналіз наукових джерел вказує на те, що поняття «технологія» у педагогіці, як механізм вирішення освітніх проблем, починає активно використовуватися з 70-х років ХХ ст. На думку провідних науковців, таких як А. Капська, П. Самойленко, С. Сисоєва, П. Підкасистий, І. Прокопенко, Д. Чернілевський, технологічність освітнього процесу є індикатором його якості, оптимальності та науковості. У контексті постійної професійної освіти, технологізація навчального процесу значно сприяє покращенню якості підготовки майбутніх фахівців, більш ґрунтовному використанню наукового потенціалу освітніх закладів, широкому впровадженню

інноваційних підходів, сучасних засобів, методик та форм навчання у педагогічному процесі (Антонова, 2015; Волошина, 2012).

Технологія може бути потужним інструментом для покращення навчання і методом, який допомагає створювати набагато ефективніше та цікавіше освітнє середовище (Agostinelli, 1994).

У даній роботі розглядатимемо технологію як метод навчання.

Спиратимемось на таке визначення: «Метод навчання – це спосіб взаємопов’язаної діяльності викладача та студентів, спрямований на засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток професійних та інтелектуальних здібностей студентів як майбутніх спеціалістів» (Каплінський, 2015, с. 9).

Методи навчання складаються з комплексу певних прийомів, які підсилюють їх дію та за допомогою яких викладач досягає навчальної мети (Каплінський, 2015).

Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел показує, що на даному етапі розвитку в галузі педагогічної науки існує активна дискусія щодо розмежовування понять «технологія» та «методика». Деякі вчені, вважають, що технологія є формою реалізації методики. Інші дослідники стверджують, що технологія є більш широким поняттям у порівнянні з методикою. Більшість науковців, поділяють цю точку зору і визначають методику як мінливу та варіативну систему дій, яка реалізує теоретичні положення (Янкович та ін., 2015).

В контексті вивчення іноземних мов актуальними з огляду на їх специфіку є саме інтерактивні технології.

Активні методи навчання спонукають студентів до пізнавальної активності, першопочатково ґрунтуючись на діалозі, який передбачає вільний обмін думками про можливі рішення проблемних ситуацій і характеризується високим рівнем активності студентів. Це реалізує дескриптори «Можу робити», зазначені у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (ЗЄР), запроваджені для певних стратегій, що використовуються при реалізації видів комунікативної діяльності.

Стратегії розглядаються як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетентностями), і тим, що він/вона може з ними робити (види комунікативної діяльності) (Гаєва, 2021; Ніколаєва & Онищенко, 2003).

Аналіз ЗЄР з мовної освіти (Ніколаєва & Онищенко, 2003) показує: щоб виконувати різноманітні комунікативні завдання, студентам необхідно брати участь у комунікативних мовленнєвих видах діяльності, послуговуватись комунікативними стратегіями. Такі види комунікації як бесіда, листування, першопочатково є інтерактивними, тобто в них учасники по черзі бувають мовцями та слухачами багато разів. Інтерактивні методи базуються на взаємодії між викладачем та студентами, їх безпосередньому міжособистісному спілкуванню. Основною складовою цього підходу є здатність студентів «переймати роль іншої особи», що має важливе значення в процесі навчання міжкультурної комунікації. Учасники сприймають групу комунікантів і, відповідно, беруть участь у комунікативній ситуації, створюючи свої власні мовні дії (Ніколаєва & Онищенко, 2003).

Як зазначає В. Староста та М. Гардубей (2017), існує досить багато трактувань поняття інтерактивні технології навчання. Вивчаючи праці різних авторів можна помітити як досить різні так і схожі думки щодо цього питання. Базуючись на аналізі праць різних науковців автори приходять до висновку, що «основою інтерактивного навчання є майстерність взаємодії в навчанні, а компонентами інтерактивних технологій – інтерактивні методи навчання з використанням технічних засобів (комп'ютерна підтримка та ін.), методичних матеріалів тощо» (с. 233).

У даному контексті розрізняємо поняття інтерактивне навчання та інтерактивні технології навчання.

Н. Волкова (2018) надає таке визначення: «Інтерактивне навчання («inter» – взаємний, «act» – діяти) – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність» (с. 9).

«Інтерактивні технології навчання – сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей» (Н. Волкова, 2018, с. 14).

Інтерактивна технологія навчання передбачає перш за все процес двосторонньої комунікації. Дане спілкування може бути безпосередньо як між двома людьми так і між користувачем та комп'ютером, або будь-яким іншим цифровим засобом комунікації.

У даній праці будемо спиратись на таке визначення: «Технології навчання інтерактивні – науково обґрунтовані послідовності дії вчителя/викладача та учня/студента, які передбачають колективну взаємодоповнюючу взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу при індивідуальній відповідальності кожного за результат виконання завдання» (Ніколаєва, Борецька та ін., 2015, с. 25).

На сторінках літератури знаходимо такі основні компоненти інтерактивних технологій навчання, як:

1) «чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень студентів, а саме передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту» (Комар, 2011, с. 88);

2) «спеціально відібраний та структурований зміст навчання» (Комар, 2011, с. 88);

3) «інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організоване навчання і стимулюється активна діяльність студентів адекватні цілям, формам і методам засоби навчання» (Комар, 2011, с. 88);

4) «розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань» (Комар, 2011, с. 88);

5) «організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання» (Комар, 2011, с. 88);

Сучасні науковці виділяють такі принципи інтерактивних технологій навчання:

1. «Принцип активності. Для того щоб досягти цілі поставлені перед собою, здобувачі освіти повинні брати активну участь в обговоренні проблемних питань» (Демків та ін., 2018, с. 11).

2. «Принцип відкритого зворотного зв'язку. Між усіма учасниками навчального процесу повинен бути зворотній зв'язок після вирішення поставлених завдань» (Демків та ін., 2018, с. 11).

3. «Принцип експериментування. Студенти повинні постійно прагнути знаходити нові ідеї та способи вирішення тих чи інших проблемних питань чи ситуацій» (Демків та ін., 2018, с. 11).

4. «Принцип довіри у спілкуванні. Розташування здобувача вищої освіти і науково-педагогічного працівника по колу обличчям один до одного, для того, щоб змінити в здобувачів вищої освіти стереотипну установку й уявлення про те, як повинні проводитися й організовуватися заняття й яку роль у них повинен відігравати науково-педагогічний працівник» (Демків та ін., 2018, с. 11).

5. «Принцип рівності позицій. Головним завданням викладача є уникнення нав'язування своєї думки студентам та розвиток у них організаторських здібностей» (Демків та ін., 2018, с. 11).

Для того щоб ефективно класифікувати методи навчання, сучасними науковцями запропоновано розподіл за такими критеріями:

1) «дидактична мета: інформаційні, розвиток дієво-практичної сфери, розвиток механізмів самокерування особистості, розвиток сфери творчих якостей, розвиток ключових компетентностей» (Староста & Гардубей, 2017, абзац 8);

2) «домінуючі форми організації навчально-пізнавальної діяльності: індивідуальні, парні, групові, колективні» (Староста & Гардубей, 2017, абзац 9);

3) «домінуючі методи навчання: інформаційні, проблемно-пошукові, імітаційно-ігрові, дослідницькі» (Староста & Гардубей, 2017, абзац 10);

4) «домінуючі засоби навчання: гомоорієнтовані (основний партнер у взаємодії – людина або група осіб) і техноорієнтовані (переважання технічних засобів навчання)» (Староста & Гардубей, 2017, абзац 11).

На сторінках літератури знаходимо класифікацію інтерактивних технологій за принципом активності. О. Гур'янова (2015) стверджує:

Прикладами фізичної активності можуть бути зміна робочого місця, запис, малювання. Здобувачі освіти залучені в соціальну активність тоді, коли ставлять питання, відповідають. Прикладами пізнавальної активності можуть бути: доповнення учасниками викладеного матеріалу; виступ як джерело власного досвіду; самостійний пошук розв'язання проблеми. Усі ці види активності є взаємозалежні. (с. 36)

На сторінках літератури знаходимо таку класифікацію інтерактивних технологій навчання:

1) інтерактивні технології кооперативного навчання (Пироженко & Пометун, 2004);

2) інтерактивні технології колективно-групового навчання (Пироженко & Пометун, 2004);

3) технології ситуативного моделювання (Пироженко & Пометун, 2004);

4) технології опрацювання дискусійних питань (Пироженко & Пометун, 2004).

Охарактеризуємо інтерактивні технології кооперативного навчання. Дану технологію також називають співробітницькою технологією, або технологією спільного навчання (Пироженко & Пометун, 2004).

У своїй статті В. Сидоренко (2014) наводить таке визначення технології кооперативного навчання:

Лінгводидактична технологія кооперативного навчання (від англ. Cooperative Learning) або співробітницька технологія, технологія спільного навчання – це комплекс дидактичних форм, методів і прийомів, пов'язаних із проєктуванням, моделюванням, організацією, утіленням дидактичного задуму (проєкту або сценарію) уроку з мови, його рефлексією, що забезпечує досягнення суб'єктами наперед заданого результату освіти, спрямованого на підготовку студента-комуніканта, який володіє ключовими і предметними компетентностями, набув певних компетентностей, здатний успішно в усіх сферах життя використовувати функціонально-стильові можливості мови, уміє вільно і комунікативно виправдано висловлювати свої думки, характеризується свідомим ставленням до мови, креативним мисленням, естетичним і художньо-образним сприйняттям мовлення тощо. (с.25)

Під час кооперативного навчання відбувається основна орієнтація на студента, під час якої викладач виступає у ролі фасилітатора, та кожен учасник освітнього процесу відповідає за своє власне навчання та за свій особистий результат та за результат групи студентів загалом (Русанова & Сазанова, 2020).

Можна виділити такі основні характеристики кооперативного навчання: позитивна взаємозалежність (принцип при якому якщо хтось один успішний у групі, то успішні усі), особистісна взаємодія (безпосередня комунікація між членами групи), індивідуальна і групова підзвітність (існує відповідальність як за груповий результат, так і результат кожного учасника групи окремо), розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах, обробка (аналіз, опрацювання) даних про роботу групи. Одним з надважливих аспектів кооперативного навчання є розвиток співробітництва (Пироженко & Пометун, 2004).

Заняття починається з того, що викладач викладає основний новий матеріал заняття і далі організовує роботу в парах або групах. Такий підхід допомагає здобути впевненість студентів в обговоренні проблемних ситуацій або питань. На

початковому етапі студенти активно обговорюють питання, висловлюють свої думки, удосконалюють комунікативні навички. Всі групи або пари отримують однакові завдання, після чого можлива зміна членів між собою. Найбільш оптимальною кількістю учасників є 3-6 членів групи (Пироженко & Пометун, 2004; Русанова & Сазанова, 2020).

До інтерактивних технологій кооперативного навчання належать:

- 1) робота в парах (Цивенко, б. д.);
- 2) карусель (Цивенко, б. д.);
- 3) акваріум (Цивенко, б. д.);
- 4) проєкт (Цивенко, б. д.);
- 5) синтез думок (Цивенко, б. д.);
- 6) два – чотири – всі разом (Цивенко, б. д.).

Охарактеризуємо інтерактивні технології колективно-групового навчання. Робота під час використання технологій колективно-групового навчання спрямована на одночасну фронтальну роботу усього колективу. Для досягнення найбільшої ефективності роботи рекомендується використовувати даний метод у комбінації з іншими. При роботі за цим методом рекомендується розставити стільці колом по аудиторії. Всі учасники обговорюють питання за запропонованою, визначеною темою. Обговорення проблемного питання триває доти, доки є бажачі висловитись. Основна роль викладача при використанні інтерактивної технології колективно-групового навчання є направляючою та організаційною, викладач може висловити свою думку наприкінці обговорення (Пироженко & Пометун, 2004).

До інтерактивних технологій колективно-групового навчання належать:

- 1) мікрофон (Цивенко, б. д.);
- 2) мозковий штурм (Цивенко, б. д.);
- 3) навчаючи вчуся (Цивенко, б. д.);
- 4) ажурна пилка (Цивенко, б. д.);

- 5) незакінчені речення (Цивенко, б. д.);
- б) дерево рішень (Цивенко, б. д.).

Охарактеризуємо технології ситуативного моделювання. Основою даної технології є гра. Як зазначає О. Пометун та Л. Пироженко (2004):

Ігрова модель навчання покликана реалізувати, в основі дидактичну мету, а також певний комплекс цілей, серед яких: забезпечення контролю виведення емоцій; надання можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки. Ігрова модель навчання у своїй реалізації включає чотири етапи: 1) орієнтація (введення студентів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); 2) підготовка до проведення гри (викладення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина — проведення гри; 4) обговорення. (с. 42-43)

При вивченні технологій ситуативного моделювання слід розрізняти поняття «імітація», «симуляція» та «рольова гра».

Імітаційні ігри – виконання простих дій які повторюють явища навколишньої дійсності. При симуляції викладач створює ситуації які є копією реального життя, тобто при їх утворенні студентів пов'язують з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. При використанні рольової гри основна увага зміщена на поведінку конкретних особистостей (Ісакова, 2019).

Загалом до технологій ситуативного моделювання належать:

- 1) симуляції або імітаційні ігри (Пироженко & Пометун, 2004).;
- 2) спрощене судове слухання (суд prose) (Пироженко & Пометун, 2004).;
- 3) громадські слухання (Пироженко & Пометун, 2004);

4) розігрування ситуації за ролями («рольова гра», «програвання сценки», «драматизація») (Пироженко & Пометун, 2004).

Охарактеризуємо технології опрацювання дискусійних питань. За визначенням у словнику: «Дискусія – це широке, публічне обговорення чогось» (*Дискусія*, 2018). Т. Ремех (2021) у своїй статті наводить таке визначення: «Дискусія в освітньому процесі – це аналітичний діалог здобувачів освіти між собою (або їх та вчителя/викладача) з проблеми, щодо якої існує розбіжність думок. Вона мотивує дослідницьку активність учнів/студентів, розвиває їхнє критичне мислення, залучає до пошуку рішень із спірного (суперечливого) питання» (с. 58).

Успішне проведення дискусії базується на певних етапах її організації. При плануванні проведення дискусії викладач враховує: час який відведено на проведення, місце (важливо щоб було оптимально обрано та дозволяло ефективно вести обговорення студентами), матеріали необхідні для наочного подання результатів, письмові інструкції. Основними орієнтирами для викладача під час проведення дискусії є час, мета дискусії та підсумки. Запорукою успішного проведення дискусії є її успішна організація. Найбільш поширене використання технологій дискусійних питань є на етапах закріплення навчального матеріалу і стимулювання пізнавальної діяльності студента (Пироженко & Пометун, 2004).

До технологій опрацювання дискусійних питань належать:

- 1) метод ПРЕС (PRES, МППО) (Пироженко & Пометун, 2004);
- 2) зміни позицію (Пироженко & Пометун, 2004);
- 3) неперервна шкала думок (континуум, нескінченний ланцюжок) (Пироженко & Пометун, 2004);
- 4) дискусія (дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія) (Пироженко & Пометун, 2004);
- 5) дебати (Пироженко & Пометун, 2004).

Спираємось на думку, що технологіями, які є найбільш ефективними, для вивчення іноземних мов є проєктна методика та рольова гра.

1.2. Структура міжкультурної комунікативної компетентності

З початку 1990-х років методика навчання іноземних мов шукає шляхи для взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного та когнітивного розвитку здобувачів освіти. Головне завдання полягає у реалізації особистісного потенціалу, який базується на знанні і розумінні чужої реальності та культури. Поняття «міжкультурне навчання» набуває все більшого значення, а в мовній освіті проголошується принцип багатомовності та багатокультурності, що сприяє соціальній та академічній мобільності молоді. Остання повинна допомагати особі відчувати свою приналежність до свого народу та одночасно усвідомлювати себе громадянином своєї країни та суб'єктом полікультурної та багатомовної світової цивілізації. Реалізація ідей міжкультурного навчання покладена в основу сучасної методики навчання іноземних мов (Демків та ін., 2018).

I. Кухта (2008) виокремлює такі особливості поняття компетентність: «розуміється як інтегративне утворення особистості, що представляє собою сукупність різних компетенцій людини; характеризує рівень готовності людини до діяльності, а також характер та ефективність її здійснення; формується у ході засвоєння людиною відповідної для неї діяльності» (с. 28).

Відповідно до ЗЄР з мовної освіти (Ніколаєва & Онищенко, 2003) основною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності (ІМКК), яка передбачає загальні компетентності та комунікативні мовленнєві компетентності. Для професійної освіти застосовуються характеристики на рівнях формування B2 і C1.

До загальних компетентностей, відповідно до ЗЄР (Ніколаєва & Онищенко, 2003) відносять:

1) декларативні знання (*savoir*) які включають в себе: знання світу (набуті через досвід, освіту чи інформаційні джерела і т.д.); соціокультурні знання які охоплюють повсякденне життя, умови життя, міжособистісні стосунки, цінності, ідеали, норми поведінки, мову тіла, соціальні правила поведінки, ритуальну поведінку; міжкультурне усвідомлення яке допомагає помістити обидві мови та культури до певного контексту усвідомлення з розуміння зв'язків (подібних і відмінних рис) між «світом походження» і «світом спільноти, мову якої вивчаєш» та є одним з ключових у формуванні ІМКК (Ніколаєва & Онищенко, 2003, підрозділ 2.1.1);

2) вміння та навички (*savoir-faire*) включають: практичні вміння та здібності серед яких виокремлюють соціальні вміння, навички повсякденного життя, професійні і технічні вміння, навички та вміння, пов'язані з дозвіллям; міжкультурні вміння та навички які допомагають розвинути культурну чуттєвість і здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур, привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури, виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною (Ніколаєва & Онищенко, 2003, підрозділ 2.1.1);

3) «компетентність існування» (*savoir-etre*) до складу якої відносять поведінку, мотиви, цінності, ідеали, когнітивні стилі, риси особистості (Ніколаєва & Онищенко, 2003, підрозділ 2.1.1);

4) вміння учитися (*savoir-apprendre*) яке реалізується за допомогою мовної і комунікативної свідомості, загальні фонетичних здібностей та вмінь/навичок, безпосередньо вміння вчитись та евристичних вмінь (Ніколаєва & Онищенко, 2003, підрозділ 2.1.1);

Відповідно до ЗЄР з мовної освіти (Ніколаєва & Онищенко, 2003) до комунікативних мовленнєвих компетентностей відносять:

- Лінгвістичні компетентності які включають лексичну компетентність; граматичну компетентність; семантичну компетентність; фонологічну компетентність; орфографічну компетентність; орфоепічну компетентність. Загальні успіхи розвитку умінь у використанні лінгвістичних засобів: на рівні B2: Може ясно виразитись, не маючи потреби в обмеженні того, що хоче сказати. Має достатній діапазон мовлення, щоб описати щось чітко, виразити точки зору і розвинути аргументацію без помітних утруднень при пошуках слів, використовуючи складні синтаксичні форми. На рівні C1: Може підібрати адекватне формулювання мовленнєвих засобів широкого діапазону, щоб висловитись чітко, не обмежуючи того, що він/вона хоче сказати (Ніколаєва & Онищенко, 2003, підрозділи 2.1.1; 5.2.1).

- Соціолінгвістична компетентність до складу якої входять: лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості, реєстрові відмінності, діалект та акцент. роллю за реєстром та вживанням ідіом. Соціолінгвістична відповідність: на рівні B2: Може висловлюватись упевнено, чітко і ввічливо у формальному та неформальному реєстрах, адекватно ситуації та особистості співрозмовника. Може з певним зусиллям розуміти і брати участь в групових дискусіях/бесідах, навіть коли мова швидка й розмовна. Може підтримувати стосунки з носіями мови без того, щоб ненавмисне їх розсмішити, роздратувати, або змусити поводитись інакше, ніж вони поводитись би з носієм мови. Може висловлюватись відповідно до ситуації та уникати грубих помилок при формулюванні. На рівні C1: Може впізнавати широкий спектр ідіоматичних виразів та колоквіалізмів, усвідомлюючи реєстрові відмінності; проте може відчувати потребу в уточненні окремих деталей, особливо коли акцент незнайомий. Може розуміти фільми, в яких вживається значна кількість сленгового словника та ідіоматичних виразів і зворотів. Може гнучко і ефективно користуватись мовленням

з соціальними цілями, у тому числі в емоційному, алюзивному та жартівливому аспектах (Ніколаєва & Онищенко, 2003, підрозділи 2.1.1; 5.2.2.5).

- Прагматична компетентність включає: дискурсивну компетентність; функціональну компетентність успішність якої убомовлюється такими чинниками як швидкість мовлення (на рівні B2: Може висловлюватись спонтанно, часто виявляючи значну швидкість і легкість вираження думок навіть у довгих складних відрізках мовлення. Може продукувати мовленнєві відрізки у досить рівному темпі; хоча може вагатися при підборі структур та виразів і робити при цьому декілька помітних довгих пауз. Може спілкуватися з достатнім ступенем швидкості та спонтанності, що дозволяє реалізувати систематичні інтеракції з носіями мови без утруднень для жодної із сторін. На рівні C1: Може висловлюватись швидко і спонтанно, майже невимушене. Лише концептуально важкий предмет мовлення може загальмувати плавний мовленнєвий потік.) та чіткість висловлювання (на рівні B2: Може впевнено передавати детальну інформацію. На рівні C1: Може точно кваліфікувати точки зору і твердження відповідно до ступенів, напр., напевно/можливо, впевненість/сумнів, ймовірність тощо) (Ніколаєва & Онищенко, 2003, підрозділи 2.1.1; 5.2.3.2).

Сучасні науковці розділяють поняття міжкультурна комунікація (МК), міжкультурна комунікативна компетентність (МКК), іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність (ІМКК). Спираючись на це пропонуємо розглянути визначення цих понять та їх зв'язок з точки зору різних дослідників.

Як зазначає О. Ярошенко (2019) «Проблемою міжкультурної взаємодії, правилами й особливостями ведення міжкультурного діалогу науковці займаються на різних рівнях і спираються на різні навчальні дисципліни. Наразі неможливо виокремити єдиного трактування поняття «МК» і, відповідно, немає уніфікованих дефініцій поняття «МКК»» (с. 301).

Є два аспекти МКК, визначені останніми моделями: специфічні для культури (знання та навички про цільову культуру) та загальні культурні знання та навички

(«більше узагальнений за своєю природою та взаємозамінний між культурами»). Культуро-загальні знання включають, наприклад, характер культурної адаптації та навчання, вплив культури спілкування та взаємодію між окремими особами чи групами, роль емоцій у міжкультурній, міжмовній взаємодії. Загальнокультурні навички стосуються таких атрибутів, як здатність виявляти повагу до інтересу до культури, толерантність і терпіння в міжкультурних ситуаціях, контроль емоцій і емоційна стійкість. Міжкультурна компетентність вимагає від тих, хто вивчає іноземну мову формування погляду на дві культури своєю власну та культури цільової мови і положення, де вони є посередниками між цими двома (Бориско, 2018).

У своїх роботах В. Манакін (2012) надає таке визначення «міжкультурна комунікація — наука, яка вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних та лінгвокультурних спільнот» (с. 9) і виділяє такі аспекти МК: культурологічний, лінгвістичний, етичний, психологічний, професійно-прикладний аспекти (Манакін, 2012).

Ж. Горіна (2010) наводить таке визначення МКК:

Міжкультурну комунікативну компетентність тлумачимо як інтегровану якість філологічної мовної особистості, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для розв'язання фахових завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співпраці і толерантності. Крім того, МКК розглядаємо як здатність особистості здійснювати міжкультурне спілкування в умовах глобалізованого полікультурно-мовного простору України, а отже, і готовність сприйняти його культурне та мовне різноманіття. (абзац 14)

МК відрізняється від спілкування всередині однієї культури тим, що учасники використовують інші мовні коди та стратегії спілкування під час безпосереднього контакту. Ключовим фактором успішного формування МК є усвідомлення взаємної «культурної чужинності». Якщо спілкування в межах однієї культури базується на схожості, то МК базується на принципових відмінностях. Проте, розуміння та вміння

керувати цими явищами, які можуть бути як схожими, так і відмінними, сприяє успішній комунікації (Ярошенко, 2019).

Хоча визначення, що наведені, не є однаковими, в них можна знайти спільні риси. По-перше, МК включає взаємодію між щонайменше двома людьми з різних культур. По-друге, учасники такої комунікації користуються різними мовами. По-третє, культурні невідповідності можуть призвести до непорозумінь між комунікантами. По-четверте, головною метою МК є ефективне спілкування, досягнення мети і підтримання міжособистісних відносин. Отже, можна побачити, що МК має свої специфічні особливості та причини складності. Навіть знання мови не гарантує успішної МК, що доводить важливість дослідження формування іншомовної міжкультурної комунікації (Козак, 2013).

Тобто, можна зробити висновок, що «МК, яка ведеться рідною мовою, буде успішною за умови розвитку МКК, а іноземною мовою – іншомовної МКК» (Ярошенко, 2019, с. 302).

На сторінках літератури знаходимо ствердження, що здатність спілкуватися в міжкультурних ситуаціях рідною мовою забезпечується МКК, а іноземною мовою – ІМКК, а також мовці повинні володіти рядом компетентностей: аналітичною, емоційною, креативною, поведінковою (Бориско, 2018; Кобиляцька, 2013).

Як зазначає О. Ярошенко (2019):

Існують визначення та моделі МКК, які включають різні складові. Проте, на жаль, всі ці моделі не враховують «іншомовність» МКК - тобто необхідність вивчення мовної компетентності комплексно з урахуванням міжкультурного аспекту, а не формувати МКК, з основою на тому, що особа вже володіє іноземною мовою. (с. 302)

В. Редько (б.д) у своїй науковій праці зазначає, що «іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості здобувача освіти, яка передбачає оволодіння досвідом іншомовного спілкування в усній та

письмовій формі у межах програмових вимог і засвоєння культурних цінностей народу, мова якого вивчається, що здійснюється у формі діалогу культур» (с. 205).

Отже, ІМКК можна визначити як «інтегральну характеристику особистості студента, що передбачає його оволодіння досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формі в межах вимог навчальної програми та засвоєння культурних цінностей народу цільової мови у формі діалогу культур» (Редько, б. д.). Саме цим визначенням ми будемо послуговуватись у даній роботі.

Дослідивши особливості діалогу культур А. Козак (2013) виокремлює аспекти, які впливають на формування ІМКК:

Білінгвістичний аспект, який включає розробку проблем інтерференції (лінгво- і соціокультурної), кодового переключення, мовного дефіциту, конвергенції і дивергенції культур тощо; прагматичний, що передбачає розробку лінгвопрагматики при дослідженні МК (специфіка взаємодії різнонаціональних комунікантів, особливості реалізації інтенцій учасників діалогу культур тощо); когнітивний – дослідження когнітивних особливостей шляхом сприйняття і розуміння мови й культури різними національними контингентами суб'єктів учіння; аксіологічний, спрямований на виявлення оцінювальних характеристик, які «приписуються» явищам мови і культури, що вивчаються представниками різних національних культур; естетичний, що розкриває шляхи естетичного осягнення мови і культури різних національностей. (с. 108)

«Для того, щоб змоделювати іншомовну МКК необхідно співвіднести головні компоненти ІКК – мовні і мовленнєві субкомпетентності – з основними компонентами МКК» (Бориско, 2018, с. 11).

У своїх працях Н. Бориско (2018) визначає такі основні складові МКК:

- «когнітивний компонент МКК: забезпечує інформаційно-комунікативний аспект міжкультурного спілкування (МКС) (обмін інформацією між партнерами)» (Бориско, 2018, с. 13);

- «соціально-процесуальний компонент МКК: забезпечує інтерактивний аспект МКС (взаємодію партнерів за правилами і нормами МКС)» (Бориско, 2018, с. 13);

- «перцептивно-психологічний компонент МКК: забезпечує перцептивний аспект МКС (взаємосприйняття і взаємовідносини партнерів)» (Бориско, 2018, с. 13).

Спираючись на дану схему МКК, доповнивши її мовними та мовленнєвими субкомпетентностями, та погоджуючись з О. Ярошенко (2019) можна виокремити таку структурну модель ІМКК:

1. «Когнітивний компонент (міжкультурна усвідомленість) яка включає в себе мовну компетентність та лінгвосоціокультурну компетентність» (Ярошенко, 2019, с. 301).

2. «Міжкультурна ефективність або вправність (соціально-процесуальний компонент) до складу якої входять мовленнєві компетентності, навчально-стратегічна компетентність та прагматична компетентність» (Ярошенко, 2019, с. 301).

3. «Міжкультурна чутливість (перцептивно-психологічний компонент) у якій можна виділити психологічну компетентність» (Ярошенко, 2019, с. 301).

«Мовна та лінгвосоціокультурна компетентності відповідають за розуміння відмінностей між рідною та іноземною мовами та культурами. Це є важливим першим кроком у процесі набуття іншомовної комунікативної компетентності.» (Ярошенко, 2019, с. 303)

У свою чергу І. Волкова (2017) зауважує, що:

Мовна компетентність – це система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовлення та складається з лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної та пунктуаційної компетентностей. (с. 75)

Лінгвосоціокультурна компетентність – це знання національних та культурних особливості країн вивчення мови, норм мовленнєвої та невербальної поведінки, уміння будувати свою мовну поведінку відповідно до цих знань у реальних ситуаціях спілкування. Складовими лінгвосоціокультурної компетентності є лінгвокультурологічні знання, соціально-психологічні знання та культурологічні знання (Божко, 2019).

Аналізуючи різні підходи до визначення лінгвосоціокультурної компетентності, ми спостерігаємо тезу про одночасне вивчення студентами іноземних мов, історії культури виучуваної мови та сучасного життя. Тому ми можемо стверджувати, що соціокультурний аспект має стати постійною, невід’ємною частиною процесу формування ІМКК (Божко, 2019).

Міжкультурну ефективність, вправність або діяльнісний компонент перш за все включає мовленнєва компетентність. Мовленнєва компетентність охоплює володіння вміннями та навичками використання мовної компетентності у формі усного або писемного мовлення в конкретних ситуаціях з визначеною метою та проявляється в аудіюванні, читанні, говорінні й письмі (Ярошенко, 2019).

Сюди ж ми віднесли прагматичну компетентність, оскільки вона має вирішальне значення для здорового спілкування, а її відсутність може призвести до розривів зв’язку, що в деяких випадках може мати серйозні наслідки. Якщо одна з цілей ІМКК полягає в тому, щоб навчити студентів, як мова має бути доречною та як ефективно використовувати її в різних умовах взаємодії, важливо враховувати цей аспект, так як він забезпечує уміння використовувати мову відповідно до ситуації міжкультурного спілкування (Ярошенко, 2019).

Вивчення іноземної мови з психологічної точки зору є складним процесом формування нової мовленнєвої системи, яка починає співіснувати і взаємодіяти з уже розвиненою системою рідної мови, маючи на неї вплив (Волошина, 2012).

Культура мовців впливає на сприйняття, інтерпретації, думки, почуття та поведінку її суспільства в цілому. На особливий зміст культури впливають процеси, які покладені в основу творення змісту спілкування. Зміст міжкультурної комунікації також обмежений багатьма різними психологічними положеннями. Наприклад, на суспільно поширені стереотипи впливають різноманітні актуальні проблеми такі, як керування своїми враженнями, визнання ідентичності, тощо (Lehman та ін., 2004).

Як зазначає О. Ярошенко (2019):

Перцептивно-психологічний компонент забезпечує міжкультурну чутливість, тому включення психологічної компетентності в навчання майбутніх філологів є вкрай важливим. Додатково, це допоможе освітити психологічний аспект мовної компетентності, включення якого до іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності зменшить ризики формування у майбутніх філологів ставлення з упередженням до культур, етноцентризму, дискримінації, невпевненості та тривоги, замість цього сприятиме розвитку толерантності, довіри та міжкультурної чутливості. (с. 303)

Реалізацію інтерактивних технологій в межах цього дослідження будемо розглядати в процесі формування у майбутніх учителів рецептивних і продуктивних іншомовних мовленнєвих компетентностей, а саме: мовленнєвої компетентності в читанні, мовленнєвої компетентності в аудіюванні, мовленнєвої компетентності в говорінні, мовленнєвої компетентності в письмі.

1.3. Рольова гра як технологія формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовних мовленнєвих компетентностей в говорінні і письмі

Охарактеризуємо процес формування іншомовної компетентності в говорінні. Як зазначають у своїй праці О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013)

Говоріння – це усний продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого відбувається усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Акт говоріння завжди має певну мету, мотив, в основі яких лежить потреба; предмет — думки того, хто говорить; продукт — висловлювання (діалог або монолог) і результат, який може виражатися у вербальній або невербальній реакції на висловлювання. (с. 298)

Намір говоріння часто полягає в тому, щоб студенти мали змогу якісно висловлюватись цільовою мовою; оволодіти основними інтерактивними навичками, такими як: вираження привітання чи подяки, надавання і запит інформації, вибачення, вираження своїх потреб, тощо. Це означає, що студенти повинні ґрунтовно оволодіти мовними компонентами. Якщо студенти зможуть це реалізувати то вони не матимуть труднощів з висловленням своїх ідей, думок і почуттів (Romadhoni, 2022).

Навчання усному мовленню означає:

- «вимовляти звуки англійської мови та звукові моделі» (Kuning, 2019, параграф 2);
- «використовувати наголос у словах і реченнях, інтонаційні моделі та ритм мови яка вивчається» (Kuning, 2019, параграф 2);
- «вибір відповідних слів та речень відповідно до належної соціальної сфери (правильне визначення аудиторії, ситуації та теми)» (Kuning, 2019, параграф 2);
- «організувати свої думки в змістовній і логічній послідовності» (Kuning, 2019, параграф 2);
- «використовувати мову як засіб вираження цінностей і суджень» (Kuning, 2019, paragraph 2);
- «використовувати мову швидко та впевнено з невеликою кількістю неприродних пауз» (Kuning, 2019, параграф 2).

О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013) виділяють два основних підходи до навчання діалогічного мовлення (ДМ):

Перший тип «зверху вниз» – навчання ДМ розпочинається зі слухання діалогу зразка з його наступним варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування. Другий – «знизу вверх» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік) до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів зразків. (с. 318)

На нульовому етапі, який можна вважати підготовчим є навчання реплікування. Під час нього використовуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи. Під час першого етапу відпрацьовується оволодіння діалогічними єдностями. Використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи для обміну репліками. Викладач дає студентам певне комунікативне завдання над яким вони працюватимуть. На другому етапі є оволодіння мінідіалогом (у даному випадку розглядається як засіб для вираження ключових комунікативних намірів партнерів по спілкуванню). У порівнянні з діалогічною єдністю мінідіалог є більш завершеним та більшим за обсягом. На цьому етапі використовують рецептивно-продуктивні комунікативні вправи. На третьому етапі студенти безпосередньо вдосконалюють навички щодо ведення діалогу різних функціональних типів. Вправи, що застосовуються під час проведення третього (заклучного) етапу, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ, таких, що не дозволяють використання спеціально розроблених вербальних опор (Бігич та ін., 2013).

Так само як у ДМ у процесі навчання монологічного мовлення (ММ) О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013) виділяють два підходи: «Відповідно до першого – «зверху вниз» – монологічні вміння розвиваються на основі прочитаного тексту. Другий – «знизу вверх» – передбачає розвиток цих умінь без опори на текст, відштовхуючись лише від тематики та її проблематики, вивченої лексики і граматики, а також мовленнєвих структур» (с. 352-353).

Виділяємо три етапи формування компетентності у ММ. На першому етапі потрібно навчити студентів об'єднувати зразки мовлення рівня фрази в одну понадфразову єдність. На другому етапі відбувається навчання самостійної побудови висловлювання понадфразового рівня. Навчання ММ здійснюється за допомогою використання різних змістових опор. Під час третього етапу студенти навчаються створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення згідно тематики, яка передбачена програмою для даного рівню (Бігич та ін., 2013).

Охарактеризуємо процес формування іншомовної компетентності в письмі. Як зазначають О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013) «Письмо – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує висловлення думки у графічній формі» (с. 390).

Відповідно до ЗЄР з мовної освіти (Ніколаєва & Онищенко, 2003) «прикладними писемних видів діяльності вважаємо:

- заповнення формулярів, анкет та списків запитань;
- написання статей для журналів, газет, зведень новин і т.д.;
- складання підписів для дисплею;
- написання звітів (доповідей), меморандумів тощо;
- складання записів для майбутнього використання;
- запис висловлювань під диктовку і т.д.;
- творче та образне письмо;
- написання особистих або ділових листів тощо» (підрозділ 4.4.1.2).

«Для того щоб оволодіти іншомовною компетентністю у письмі студент повинен організувати і формулювати висловлювання (когнітивні та лінгвістичні вміння); писати (рукою) або друкувати текст (мануальні вміння) чи якимось іншим способом перетворювати текст на письмовий (переводити текст у письмову форму)» (Ніколаєва & Онищенко, 2003, с. 144).

О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013) виділяють три етапи роботи з формування іншомовної мовленнєвої компетентності у письмі:

Рецептивний, рецептивно-репродуктивний, продуктивний. На першому, рецептивному етапі має місце читання тексту зразка і його аналіз, який студенти реалізують під керівництвом викладача шляхом евристичної бесіди. Рецептивний етап є результатом тісного зв'язку двох видів мовленнєвої діяльності – читання і письма. На другому, рецептивно-репродуктивному етапі ті хто вивчають мову оволодівають окремими діями, необхідними для породження нового тексту (наприклад, вчаться писати вступ до тексту, опису або заключну частину листа). На третьому, продуктивному етапі породжуються власні тексти або створюються вторинні тексти (анотації, реферати). (с. 401)

Охарактеризуємо рольову гру як технологію навчання міжкультурній комунікації. Як зазначено у ЗЄР з мовної освіти (Ніколаєва & Онищенко, 2003) продуктивною діяльністю мовця є розігрування вивченої ролі; у процесі писемної продуктивної діяльності користувач мовою, який пише, породжує письмовий текст, призначений для читання одним або кількома читачами, з цього робимо висновок, що ефективною технологією формування іншомовної компетентності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності є рольова гра (Ніколаєва & Онищенко, 2003).

Наводимо декілька прикладів, які охоплюють більшість причин того, чому слід використовувати рольову гру:

- тренування навичок мовлення в будь-якій ситуації (Farkaš, 2019);
- розвиток соціальних навичок (Farkaš, 2019);
- експерименти з мовою в безпечному середовищі (Farkaš, 2019);
- підвищення впевненості сором'язливих студентів (Farkaš, 2019).

Рольові ігри мають походження від психодрами (джерела знаходимо в дитячих іграх або періоді юності), яка є формою психотерапії, на основі суджень Л. Морено. Морено визначає психодраму як науку, яка досліджує істину використовуючи

драматичні методи. У даному контексті виокремлюємо п'ять інструментів - сцена, актор, режисер, персонал і аудиторія. Серед різних технік психодрами, рольова гра є найбільш використовуваною в освітній сфері (Asuncion Rojas & Villafuerte, 2018).

За Дж. Портер-Ладусом (1987) «рольові ігри варіюються від висококонтрольованих керованих розмов на одному кінці шкали до імпровізованих драматичних заходів на іншому; від простих відрепетируваних діалогів до дуже складних змодельованих сценаріїв» (с. 3).

На сторінках літератури знаходимо іншу характеристику рольової гри. У рольовій грі тим хто вивчає мову зазвичай дається деяка інформація про «роль» (наприклад психологічний опис людини чи посада вашого персонажу), яка є часто представленою на «рольових картках». Студентам надають трохи часу на підготовку, а потім проводиться фрагмент заняття коли вони спілкуються між собою, щоб розіграти невеликі сценки, використовуючи власні ідеї, а також будь-які ідеї та інформацію з карток ролей (Scrivener, 2005).

У даній роботі послуговуватимемось таким визначенням: «Рольова гра – процес, у якому учасникам пропонується “зіграти” іншу людину в уявній ситуації. Важливими складовими рольової гри є роль та її прийняття, яке здійснюється на когнітивному та емоційному рівнях. Оскільки в рольовій грі учасник виконує роль певного персонажу, він має експериментувати та не боятися, що його поведінка буде смішною та неадекватною» (Ніколаєва, Борецька та ін., 2015, с. 287).

Вважаємо, що найкращим є застосування рольових ігор при розвитку мовленнєвих навичок у ДМ та письмі. В ігровій діяльності студенти вчаться виражати ідеї, думки чи почуття за допомогою правильної артикуляції звуків, створення понадфразових єдностей. Важливою складовою є навчання усному мовленню саме через діалоги, оскільки це дає студентам можливість практикувати спілкування в різних комунікативних контекстах і в різних соціальних ролях (Romadhoni, 2022).

У навчанні говоріння за допомогою рольової гри можна використовувати різноманітні матеріали: сценарій або діалог, який стосується відповідної теми чи ідеї, комунікативного завдання, включаючи допоміжні матеріали для цього, а також планування рольової гри є одним з аспектів, про який дбає викладач (Sagimin, 2012).

Розглянемо характеристику рольових ігор за Д. Кребтом (2017):

Існує рольова гра за сценарієм, рольова гра з напів- сценарієм і рольова гра без сценарію. У повністю розробленій рольовій грі дається кожне слово, і кожен студент повинен зрозуміти або запам'ятати свою роль. До такого типу відноситься пояснення моделі бесіди за встановленим підручником, головна мета розмови полягає в тому, щоб зробити кожен елемент мови значущим і легким для запам'ятовування. Рольові ігри цього типу можуть бути доцільними для студентів початкового рівня володіння мовою. Напівсценарна рольова гра включає модель розмови з деякими пропущеними словами, і студенти повинні знати, як заповнити пропуски у відповідних фразах у цих контекстах. Даний вид надає змогу більш творчо підійти до процесу і певним чином встановити власну розмову. Такий тип рольової гри можна назвати напівконтрольованим оскільки викладач або прописаний підручник включає введення до завдання, але студенти також можуть підлаштувати ці дані до конкретної ситуації. Цей тип можна використовувати для студентів з початковим і середнім рівнями володіння мови. У рольовій грі без сценарію студентам надається лише ключові слова та інформація до діалогів. Використовуючи цей тип студенти розігрують міні-розмову на основі ключових слів, згаданих вище, матеріалів або контекстів, заповнюючи пропуски самостійно. Рольова гра без сценарію допомагає студентам спиратись на власні погляди та думки, діючи в ситуаціях на основі власного досвіду та розуміння. Цей тип найкраще підходить тим хто досягнув середнього та високого рівня оскільки рольова гра без сценарію проводиться у вільний і структурований спосіб, що вимагає спеціальних навичок. (с. 865-866)

О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013) виділяють такі комунікативні уміння, що формуються під час рольових ігор:

- вміння непередготовленого (спонтанного), емоційно забарвленого ДМ;
- вміння спілкуватися один з одним;
- вміння розпочати, підтримувати бесіду/розмову;
- вміння перервати співрозмовника;
- вміння погодитися/не погодитися із думкою співрозмовника/співрозмовників;
- вміння ставити уточнюючі запитання;
- здатність до пошуку відповідей на поставлені запитання;
- вибирати мовні та мовленнєві засоби згідно ситуації;
- наводити й обстоювати свою точку зору;
- вміння цілеспрямовано слухати співрозмовника;
- передбачати конфлікт і знаходити шляхи його усунення;
- змінювати тактику своєї поведінки;
- володіти стратегіями спілкування (доцільно використовувати мовленнєві й етикетні форми; знати формули звернення; уміти висловлювати подяку, прохання, згоду, незгоду, заперечення тощо). (с. 334)

У закладах вищої освіти рольова гра набуває характеристик ділової гри.

Н. Коротка, Л. Підколесна (2021) надають таке визначення діловій грі: «Ділова гра – засіб моделювання різних умов професійної діяльності (включаючи екстремальні) методом пошуку нових способів її виконання» (с. 37).

Підготовка до проведення ділової гри повинна включати роботу над лексичним і граматичним матеріалом. У процесі підготовки та проведення гри важливі функції виконує викладач. Перед ним стоять такі основні завдання: підбір мовного та мовленнєвого матеріалу до ігрової теми, створення сценарію ділової гри, організація професійно орієнтованого навчання мовлення студентів мовних спеціальностей.

Ефективність навчального процесу з використанням ділової гри залежить від технології створення правильного сценарію та його застосування в процесі навчання. При цьому, необхідно визначити цілі і завдання ділової гри, сюжет ділової гри, склад ігрових груп, мовленнєвий матеріал гри з урахуванням рівня підготовки студентів. Ділова гра інтенсифікує навчальний процес, імітує умови професійної діяльності майбутніх фахівців, сприяючи формуванню навичок командної роботи (Gadjiev, 2019).

Аналізуючи особливості рольових ігор для студентів, виділяємо такі переваги застосування цієї інтерактивної технології:

- відсутність вікових обмежень (викладач може запропонувати та адаптувати гру для будь-якого року навчання та будь-яким групам, наповнюючи рольові ігри змістом, що потрібен у певний момент навчання, тому студенти здатні вивчити мову, взаємодіючи за допомогою комунікативного підходу і з задоволенням від ігор) (Kostikova та ін., 2019; Kumaran, 2017);

- можливість залучення будь-якої кількості учасників (в рольових іграх повинні брати участь всі студенти участь) (Kostikova та ін., 2019; Kumaran, 2017);

- гнучкість і різноманітність за професійним спрямуванням (ще однією особливістю рольових ігор на занятті з англійської мови для студентів є те, що вони можуть охоплювати все заняття, фрагмент, поєднувати кілька видів діяльності одночасно) (Kostikova та ін., 2019; Kumaran, 2017);

- можливості для сором'язливих студентів (рольові ігри часто є способом вираження для сором'язливих людей; багато студентів можуть соромитися говорити, боятись зробити помилку і бути висміяним, а роль іншої особи сприяє покращенню само прояву) (Kostikova та ін., 2019; Kumaran, 2017).

Однак, окрім окреслених переваг існують недоліки використання рольових ігор для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, серед них:

1. Викладач втрачає контроль над заняттям. Під час рольових ігор важко забезпечити те, щоб усі студенти дотримувались запланованої мовної концентрації. Окрім цього, іноді студенти можуть відмовитися від участі у рольовій грі або входження в комунікативну ситуацію, в результаті чого створюється рольова гра яка не є ефективною (Kumaran, 2017).

2. Часові обмеження. Учасники повинні бути ознайомленні з розподілом часу усіх етапів рольової гри і після неї потрібно мати достатньо часу для зворотного зв'язку. Проте, проведення коротких і простих рольових ігор займає не багато часу. Таким чином, тайм-менеджмент є проблемою, яку можна подолати (Kumaran, 2017).

3. Невдале керівництво навчальною групою. Рольова гра може спричинити високий рівень шуму. Однак багато рольових ігор не вимагають великої кількості рухів від студентів, вони можуть грати ролі на своїх місцях. Якщо шум, який створюють учасники, є звичним, це означає, що це не є проблемою, оскільки студенти виконують завдання, як передбачалося при плануванні (Kumaran, 2017).

1.4. Проєкт як технологія формування у майбутніх учителів іноземних мов іншомовних мовленнєвих компетентностей в читанні й аудіюванні

Охарактеризуємо процес формування іншомовної компетентності в аудіюванні.

О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013) дають таке визначення аудіюванню:

Аудіювання – це процес розуміння сприйнятого на слух мовлення. Відповідно до ЗЄР з мовної освіти діяльність аудіювання включає: прослуховування публічних виступів/звернень (інформація, інструкції, застереження, попередження тощо); слухання засобів зв'язку (радіо, телебачення, записи, кіно); слухання в ролі члена живої аудиторії (театр, публічні мітинги, публічні лекції, розваги тощо); мимовільне слухання розмов інших людей, тощо. (підрозділ 9.2.3)

Компетентність в аудіюванні застосовується не тільки в навчальній аудиторії, а й є важливою для спілкування у повсякденному житті. Здебільшого слухання вважається пасивною дією, без жодного наміру, однак це набагато більше, ніж природний процес сам по собі. Слухання, для розуміння, є фундаментальною навичкою, яку потрібно розвивати, однак студентів необхідно навчати критично слухати, щоб покращити їхні навички спілкування (Sultana & Musavi, 2022).

Аудіювання є інтерактивною навичкою, у реалізацію якого залучені необхідні активні метакогнітивні стратегії процесу розуміння. У дослідженнях було виявлено, що тими хто вивчає мову використовуються різні розумові дії, такі як припущення, перевірка, вирішення проблем та оцінювання. (Sultana & Musavi, 2022).

«Активне слухання передбачає використання здебільшого метакогнітивних стратегій мислення, оскільки це може призвести до кращого навчання та кращої продуктивності. Активне слухання - це явище, яке передбачає низку дій для розуміння поданої інформації» (Sultana & Musavi, 2022, с. 237).

Різні чинники впливають на викладання та навчання аудіювання. Ідентифіковані чотири основні чинники; студент, викладач, матеріал і матеріал аудіювання (Sultana & Musavi, 2022).

Науковці відзначають, що мета аудіювання повинна бути чітко усвідомлена слухачем. Студент повинен зрозуміти ключові компоненти наданої інформації: тему, основні ідеї та додаткові деталі. Крім того, студентами активізується відпрацювання інших навичок аудіювання, таких як: оцінювання, розуміння завдання, розуміння довгих фрагментів мови з використанням певних стратегій, таких як запитання, повторення або уточнення. (Sultana & Musavi, 2022).

О. Бігич, Н. Бориско, Н. Борецька (2013) відзначають, що «навчальним матеріалом для формування компетентності в аудіюванні в закладах вищої освіти служать мовленнєві одиниці різних рівнів: фрази, понадфразової єдності, тексту» (с. 291).

Дж. Річардс (2008) розрізняє 2 принципи формування компетентності в аудіюванні: зверху вниз, та знизу вверх (передбачає використання вхідних даних як основи для розуміння повідомлення):

Під час принципу знизу вверх розуміння починається з отриманих даних, які аналізуються як послідовні рівні організації – звуки, слова, речення, речення, тексти – доки не буде отримано значення. Розуміння розглядається як процес декодування. Лексичні та граматичні знання мови слухача забезпечують основу для обробки знизу вгору. Вхідні дані скануються щоб знайти знайомі слова, а граматичні знання використовуються для визначення зв'язку між елементами речень. (с. 4)

Г. Кларк, І. Кларк (1977) бачать цей принцип навчання аудіювання в такий спосіб:

1. Слухачі сприймають необроблене мовлення та отримують його фонологічне представлення в робочій пам'яті (Clark & Clark, 1977).

2. На наступному етапі ті, хто вивчають мову негайно намагаються розкласти фонологічне представлення на складові, відбувається ідентифікація їх змісту та функцій (Clark & Clark, 1977).

3. Студенти ідентифікують кожну складову, а потім будують основу, постійно будуючись на ієрархічному представленні тверджень (Clark & Clark, 1977).

4. Після того, як визначили твердження, вони зберігають їх у робочій пам'яті та в якийсь позбуваються фонологічного представлення. Роблячи це, вони забувають про точне формулювання але запам'ятовують сенс (Clark & Clark, 1977).

Студентам потрібен великий словниковий запас і хороші практичні знання про структуру речень, щоб опрацьовувати тексти знизу вверх.

З іншого боку, принцип зверху вниз. Він стосується використання другорядних знань для розуміння сенсу повідомлення. «Основними знаннями, необхідними для реалізації принципу згори вниз, можуть бути попередні знання про тему дискурсу,

контекстуальні знання, знання у формі схем або сценаріїв – планів про загальну структуру подій та зв'язки між ними» (Richards, 2008, с. 7).

Розрізняють три етапи формування компетентності в аудіюванні: на рівні фрази (розуміння аудіоповідомлень, побудованих на знайомому матеріалі; розуміння аудіоповідомлення з незнайомим мовним матеріалом;), на рівні понадфразової єдності, (розуміння монологічного аудіоповідомлення, побудованого на знайомому матеріалі; мінідіалогів) на рівні тексту (Бігич та ін., 2013).

Етапами роботи з аудіотекстом є: дотекстовий етап, текстовий етап та післятекстовий етап (Бігич та ін., 2013).

Охарактеризуємо процес формування іншомовної компетентності в читанні. На сторінках літератури знаходимо такі твердження:

Читання означає розуміння письмових текстів. Це складна діяльність, яка включає як сприйняття, так і мислення. Читання складається з двох пов'язаних процесів: розпізнавання слів і розуміння. Розпізнавання слів перш за все стосується процесу сприйняття письмових символів та їх відповідності розмовній мові. Розуміння – це процес осмислення слів, речень і зв'язного тексту. Читачі зазвичай використовують базові знання, словниковий запас, граматичні знання, досвід роботи з текстом та інші стратегії, щоб допомогти їм зрозуміти написаний текст (Pang та ін., 2003, с. 6).

Згідно з ЗЄР з мовної освіти (Ніколаєва & Онищенко, 2003) види діяльності читання включають: «читання з метою загальної орієнтації; читання з метою отримання інформації, наприклад використання довідкової літератури; читання та виконання інструкцій; читання для задоволення. Користувач мовою може читати: для розуміння суті; для пошуку/отримання спеціальної інформації; з метою детального розуміння; для подальшого застосування» (підрозділ 4.4.2.2).

М. Сорочіна, А. Рудь (2019) відзначають, що:

Читання має деякі зв'язки з психічними процесами: пам'ять; мислення (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування тощо); внутрішнє повторення; чуттєва антиципація (антиципація на рівнях слів, речень, смислового передчуття). Читання має такі психофізіологічні механізми: сприйняття; знаходження співвідношень звук – буква; очікування; внутрішнє повторення; сприйняття і розуміння; відрив від смислових орієнтирів. (с. 119)

Науковці відзначають тісний зв'язок читання з письмом (ці види мовленнєвої діяльності входять до складу писемного мовлення, а їх основою є система зашифрованих знаків у вигляді тексту) (Борецька, 2012а, 2012б).

Як зазначає Г. Борецька (2012б):

На розвиток умінь читання має вплив рівень сформованості таких мовленнєвих навичок, як: навичок техніки читання окремих букв, буквосполучень, слів, речень; лексичних навичок розпізнавання графічних форм лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння; граматичних навичок розпізнавання при читанні граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур. (с. 19)

Розвиток навичок читання за допомогою письма є ефективною стратегією. Письмо має фундаментальну роль у встановленні зв'язку між усною та письмовою мовою. Аналіз досліджень вказує на те, що корисно направляти тих хто вивчає мову через процес запису того, що вони можуть сказати про те, що вони мали на увазі. Мовний досвід втілює зв'язок між письмом і читанням через усну мову (Pang та ін., 2003).

Виділяємо три етапи формування компетентності у читанні:

1. На першому етапі перед студентами постає розвиток техніки читання уголос і про себе задля досягнення швидкості читання (Бігич та ін., 2013).

2. Під час другого етапу завдання полягає в тому, щоб навчити читати більш складні тексти пізнавального характеру як вголос, так і про себе, які подані в підручнику. Студенти мають здогадуватися про значення незнайомих слів,

використовуючи контекст, словотворчі елементи та подібність до слів рідної мови. Для з'ясування значення незнайомих слів застосовується морфологічний та структурно-смысловий аналіз (Бігич та ін., 2013).

3. На третьому етапі студенти мають бути спроможні читати текст без словника задля отримання загальної інформації про текст, зі словником – для повного розуміння прочитаного (Бігич та ін., 2013).

Охарактеризуємо формування міжкультурної комунікації за допомогою проектної технології. «Технології проектного навчання – технології навчання, в основі яких лежить розв'язання учнями проблемних, дослідницьких, пошукових завдань, орієнтованих на реальний практичний результат, що є значущим для кожного учня, який брав участь у розробці іншомовного проекту певного типу» (Ніколаєва, Борецька та ін., 2015, с. 26).

Відзначаємо високий рівень мотивації студентів, викладачі яких у навчанні читання та аудіювання, використовують проектну технологію. Мотивація студентів збільшується, оскільки вони активно беруть безпосередню участь у виконанні усіх етапів завдання. Студенти обирають проєкт, який найбільше підходить їхнім інтересам та уподобанням відповідно до календарно-тематичного плану, тому навчання стає актуальним для їхнього життя. Відзначається, що ті хто вивчають мову будуть більш мотивованими, коли вони відчуватимуть зв'язок з станом речей на сучасному етапі розвитку суспільства, з тим що вивчають (Walsh, 2010).

Як зазначає Л. Габрійчук (2020):

Технологія проєктування створює атмосферу співтворчості в спілкуванні, включаючи емоційну сферу студентів, особисту зацікавленість, спільний пошук істини, самооцінку, самодостатність. Ця технологія допомагає розвивати вміння добувати інформацію з різноманітних джерел, обробляти її за допомогою сучасних технологій. Усі ці чинники створюють мовне середовище, що призводить до появи природної потреби у спілкуванні іноземною мовою. (результати дослідження)

«Основними принципами методу проектів є:

- принцип цілеспрямованості;
- принцип активності;
- принцип досвіду;
- принцип соціального досвіду;
- принцип реальності;
- принцип свободи;
- принцип корисності» (Навріісчук, 2020, результати дослідження).

Проектна робота зосереджена на розвитку різних мовних навичок, а не на структурі мови. Вона не навчає студентів окремому словниковому запасу, пакету граматичних правил і структурі мови. Це допомагає розвивати ефективність дослідницьких навичок, соціальних навичок і навичок спілкування. Для завершення проектної роботи студенти повинні вийти за межі аудиторії в середовище, де вони комунікують з іншими. Щоб отримати додаткову інформацію, вони повинні прочитати різні матеріали для читання. Різні мовні навички розвиваються за допомогою різних видів діяльності під час виконання проектної роботи. Наприклад, навички мовлення вдосконалюються шляхом розмови з опитуваними та усного звіту студентам і викладачеві про те, що вони зробили у своїй роботі. Навички слухання та письма розвиваються шляхом слухання співбесідників і написання того, що вони говорять під час інтерв'ю. Навички читання вдосконалюються під час читання різних матеріалів, таких як книги, газети тощо, щоб зібрати необхідну інформацію для заданої теми проектної роботи. Отже, це техніка, яка повністю базується на мовних навичках (Sharma, 2010).

Й. Нізварді, Р. Набаві, А. Мардін (2017) розглядають таку структуру проектної технології:

1. «Дебрифінг навичок, мета якого полягає в тому, щоб студенти мали розуміння щодо можливостей очікуваного результату, мали високу мотивацію,

оскільки їх проєктне завдання потрібно розв'язувати в реальному світі, мали розуміння концепції навчального матеріалу» (Nizwardi & Nabawi, 2017, с. 252).

2. «Студентське завдання як проєктна робота, виведене з проблем реального світу та обробки етапів роботи, реалістичних до справжнього робочого місця та відповідних результатам навчання» (Nizwardi & Nabawi, 2017, с. 252).

3. «Оцінювання, спрямоване на виявлення досягнень процесу навчання та компетентностей студентів, щоб це стало предметом оцінювання» (Nizwardi & Nabawi, 2017, с. 253).

Основні характеристики етапів проєктної технології:

- Планування

Студенти та викладач разом ставлять цілі та обирають тему завдання, складають план, визначають обсяг проєктної роботи. Цілі проєктної роботи залежать від характеру теми проєкту (довгий проєкт – мета довгострокова, якщо короткий – короткострокова) (Sharma, 2010).

- Виконання проєкту.

Для виконання запланованих завдань викладач об'єднує студентів у пари або групи. Об'єднання проводять дослідницьку роботу – збирають інформацію, пов'язану з їхнім проєктом (беруть інтерв'ю, оглядають літературу, слухають інших, ставлять експерименти, спостерігають за діяльністю, тощо) (Sharma, 2010).

- Огляд та оцінювання

Студенти представляють свої відкриття або висновки щодо проєкту. Вони можуть зробити це обираючи різноманітні форми представлення результатів які пропонує на початку викладач. Учасники проєктного завдання надають зворотній зв'язок із об'єктивними коментарями щодо даної роботи (Sharma, 2010).

Основними перевагами проєктної технології є:

- Проєктне навчання надає можливість навчити студентів різним навичкам, які знадобляться їм протягом навчання, у повсякденному житті на робочому місці

(однією з таких, які студенти розвивають, є здатність до спільного виконання завдання) (Walsh, 2010).

- Іншим важливим аспектом є процес проектування. Проектна технологія – це метод, орієнтований на того хто вивчає мову, який у цей же час ґрунтується на інтересах та потребах. Студенти працюють над своїми проектами починаючи від етапу планування аж до здачі готового продукту та отримання зворотного зв'язку. Під час цього процесу студенти вивчають набагато більше, ніж просто зміст (Walsh, 2010).

- Ще одна важлива навичка, яку розвивають за допомогою цієї технології, це розв'язування проблем. Під час спільної роботи над проектами між членами групи неодмінно можуть виникнути конфліктні ситуації. До прикладу, учасники групи можуть знайти контраверсивну інформацію під час дослідження заданого комунікативного завдання або розійтися в тому, як їм слід виконувати поставлені завдання (Walsh, 2010).

- Критичне мислення – це ще одна навичка, яка покращується завдяки використанню проектів та є рушійною для формування компетентності у читанні та аудіюванні. Студенти, викладачі яких користуються проектною технологією, мають здатність ґрунтовніше досліджувати інформацію з певної теми, щоб створити свій «продукт». Студенти виходять за межі базових знань з теми та починають заглиблюватися та критично мислити щодо своєї теми (Walsh, 2010).

- Введення технологій у завдання допомагає не лише мотивувати студентів, але й покращувати їхні навички технологічної грамотності. Надання можливості працювати з технологіями допомагає застосовувати знання студентів в університеті та поза ним (Walsh, 2010).

- Навичками які є критичними для успішного формування компетентності у рецептивних видах мовленнєвої діяльності є можливість робити висновки, прогнозувати та інтерпретувати (перехід від навичок запам'ятовування та знань нижчого рівня до навичок мислення вищого рівня) (Walsh, 2010).

- Проєктну технологію можна використовувати міждисциплінарно, отже включаючи навички в різних областях та аспектах того що вивчається. Маючи можливість створювати автентичні проєкти, студенти можуть демонструвати свої знання використовуючи різні способи та прийоми (Walsh, 2010).

- Критичною перевагою проєкної технології є довгостроковий рівень запам'ятовування сприйнятої студентами інформації. Завдяки створенню власних проєктів в аудиторії студенти можуть запам'ятовувати зміст того що вивчається краще (Walsh, 2010).

Щодо недоліків пов'язаних з проєктуванням, є те, що студенти не завжди знайомі з груповою роботою та не усім це комфортно. Інша складність полягає в тому, що деякі студенти вважають, що тривалість проєкту може бути занадто велика (дехто може втратити інтерес і мотивацію до кінця процесу реалізації завдання). Деякі студенти можуть відчувати труднощі з прийняттям нової ролі викладача як фасилітатора та координатора, а не як джерело знань, оцінки. На початку проєктної роботи можливе відчуття дискомфорту, коли надається вибір (наприклад, вибір теми, формування команди) і таким чином є ризик побоювання щодо процесу роботи (Habriichuck, 2020).

Висновки до розділу 1

У першому розділі було розглянуто теоретичні засади навчання іноземних мов за допомогою інтерактивних технологій в закладах вищої освіти. Аналіз наукових джерел вказав на те, що поняття «технологія» у педагогіці, як механізм вирішення освітніх проблем, починає активно використовуватися з 70-х років ХХ ст (Антонова, 2015; Волошина, 2012). У даній роботі розглядаємо технологію як метод навчання.

На сторінках літератури представлена така класифікація інтерактивних технологій навчання:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (під час кооперативного навчання відбувається основна орієнтація на студента, під час якої викладач виступає у ролі фасилітатора, та кожен учасник освітнього процесу відповідає за своє власне навчання та за свій особистий результат та за результат групи студентів загалом) (Пироженко & Пометун, 2004; Русанова & Сазанова, 2020);

- інтерактивні технології колективно-групового навчання (робота під час використання технологій колективно-групового навчання спрямована на одночасну фронтальну роботу усього колективу; для досягнення найбільшої ефективності роботи рекомендується використовувати даний метод у комбінації з іншими) (Пироженко & Пометун, 2004);

- технології ситуативного моделювання (основою даної технології є гра) (Пироженко & Пометун, 2004);

- технології опрацювання дискусійних питань (Пироженко & Пометун, 2004).

На наступному етапі нами було сформовано визначення та структуру МКК.

Аналіз наведеної в розділі інформації та її узагальнення дали змогу сформулювати висновок, що здатність спілкуватися в міжкультурних ситуаціях рідною мовою забезпечується МКК, а іноземною мовою – ІМКК (Бориско, 2018; Кобиляцька, 2013).

Було виокремлено основні компоненти ІМКК: когнітивний компонент, міжкультурна ефективність або вправність, міжкультурна чутливість (Бориско, 2018).

Наступним кроком нами було розглянуто рольову гру як технологію формування у майбутніх учителів іноземних мов комунікативних компетентностей в говорінні і письмі, а проєкт – в читанні й аудіюванні.

У наступному розділі буде розглянуто засади навчання іноземних мов у закладах вищої освіти з використанням інтерактивних технологій, а саме: психолого-педагогічні умови формування іншомовної міжкультурної комунікативної

компетентності в освітньому процесі вищої школи; проведення апробації, її результати.

РОЗДІЛ 2. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Психолого-педагогічні умови формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності в освітньому процесі вищої школи

Освітній процес у вищій школі має кілька відмінних рис, які відрізняють його від початкової, середньої та старшої школи. Ці особливості відображають більш просунутий і спеціалізований характер навчання на університетському рівні при підготовці майбутніх вчителів іноземної мови (Agostinelli, 1994).

В Україні освітній процес на законодавчому рівні регулюється такими нормативними документами:

- Конституція України (2017);
- Закон України «Про освіту» (2023);
- Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2023);
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2023);
- Закон України «Про вищу освіту» (2023);
- Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2023).

Розглянемо основний понятійний апарат вищої школи яким послуговуються на законодавчому рівні відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2023):

Вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти. (стаття 1)

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2023):

Заклад вищої освіти – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей. (стаття 1)

«Здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються у закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації» (Про вищу освіту, 2023, стаття 1).

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2023)

Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості. (стаття 47)

Відповідно до статті 49 Закону України «Про вищу освіту» (2023) «основними формами здобуття вищої освіти є інституційна та дуальна». Коротко охарактеризуємо їх відповідно до законодавчого документу «Про вищу освіту» (2023):

Інституційна: очна денна або вечірня (передбачає проведення навчальних занять та практичної підготовки не менше ніж 30 тижнів упродовж навчального року). Заочна (форма навчання при якій студенти поєднують навчальні заняття і контрольні заходи під час короткочасних сесій та самостійного оволодіння освітньою програмою в період між ними). Дистанційна (передбачає індивідуалізований процес здобуття освіти, що відбувається в більшості за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що відбувається

на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій). Мережева (опановування освітньої програми відбувається за участю закладу вищої освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, які взаємодіють між собою на договірних засадах). Дуальна (передбачає навчання на робочому місці на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації обсягом від 25 відсотків до 60 відсотків загального обсягу освітньої програми на основі договору. Навчання на робочому місці передбачає виконання посадових обов'язків відповідно до трудового договору. (стаття 49)

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2023):

Формами освітнього процесу у вищій школі є: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є: лекція; лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття; консультація. Закладу вищої освіти допускається встановлення інших форм освітнього процесу та видів навчальних занять. Учасниками освітнього процесу у закладах вищої освіти вважають: наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників; здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються у закладах вищої освіти; фахівців-практикантів, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах; інших працівників закладів вищої освіти. (стаття 50)

На сторінках літератури знаходимо такі принципи організації освітнього процесу:

Принцип гуманізації – один з ключових у системі організації освітнього процесу студентів вищих навчальних закладів. На даному етапі розвитку вищої освіти він відображає провідні тенденції щодо удосконалення навчання та підкреслює зростаючу роль і значущість міжособистісних стосунків студентів, взаєморозуміння між всіма учасниками процесу, успішності виховання (Роров, 2017).

Принцип наступності в організації навчального процесу забезпечує поступовий перехід від форм і методів здобуття знань до яких звикли у школі до активних,

раціональних, коли на студента лягає головна частка виконання завдань. Одночасно із оволодінням спеціальних знань необхідно виконувати роботу, яка спрямована на розвиток раціональних умінь та навичок (Роров, 2017).

Науковий принцип організації освітнього процесу означає, що для засвоєння знань має пропонуватися лише достовірною наукова інформація, яка є обґрунтованою. Реалізація наукового принципу також сприяє впровадженню сучасних досягнень педагогіки, психології, методики, передового педагогічного досвіду, пояснює логіку різних навчальних дисциплін і освітнього процесу в цілому (Роров, 2017).

Принцип свідомості та активності пояснює суть поняття прагнення до наукової діяльності: «неможливо навчити того, хто не хоче вчитися» (Роров, 2017, с. 39). Студент здобуває знання і розвивається лише в тому випадку, якщо докладает зусиль для досягнення запланованого результату та має активну позицію щодо навчання (Роров, 2017).

Ключовим аспектом принципу системності, послідовності та раціональності організації навчальної діяльності студентів вважаємо те твердження, що «люди володіють істинними знаннями лише тоді, коли мають правильний і систематизований образ зовнішнього світу, який є системою взаємопов'язаних понять, зафіксованих в їхній свідомості» (Роров, 2017, с. 40). В основі цього принципу покладено логічність, послідовність, наступність, коли кожна наступна частина інформації базується на попередній і продовжує її (Роров, 2017).

Принцип доступності в організації навчальної діяльності студентів був сформований через необхідність врахування реальних можливостей студентів, їх потреба та бажань. Реалізуючи цей принцип спостерігаємо тяжіння до відмови від інтелектуальних та емоційних перевантажень, що негативно позначаються на фізичному і психічному станах тих хто навчається (Роров, 2017).

Принцип зв'язку теорії та практики в організації навчальної діяльності. Ефективність і якість освітнього процесу перевіряються, підтверджуються і

керуються практикою (Роров, 2017). «Практика є єдиним критерієм істини, джерелом пізнавальної діяльності і сферою застосування результатів досліджень» (Роров, 2017, с. 40).

У контексті характеристики якісного освітнього процесу у закладах вищої освіти при підготовці майбутніх вчителів іноземних мов розглянемо дещо ширше поняття освітнього середовища та його вплив на даний процес.

За О. Єжовою (2011) «освітнє середовище – це система умов існування, формування і діяльності особистості в процесі засвоєння нею конкретних систем наукових знань, практичних умінь і навичок; система умов виховання й навчання особистості» (с. 465).

У даній роботі послуговуватимемось визначенням, яке наводить О. Петренко (2018):

Освітнє середовище – природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає зміст і засоби освіти, спрямовані на забезпечення продуктивної творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, педагогічні умови, ситуації, систему взаємин між людьми, які поєднані спільною педагогічною та навчальною діяльністю. (с. 10)

У своїй науковій праці В. Докашенко, Л. Зєня (2014) виокремлюють 4 компоненти структурної моделі освітнього середовища:

Суб'єкти освітнього процесу, якими є студент і викладач; соціальний компонент, який складають інші студенти, їхні ровесники, викладачі інших дисциплін, студенти та викладачі, з якими студент взаємодіє під час педагогічної практики, а також носії мови; просторово-предметний компонент, представлений аудиторіями та іншими приміщеннями, де студенти оволодівають змістом навчання, матеріалізованим у технічних та нетехнічних засобах (підручниках, навчальних посібниках, додатковому дидактичному матеріалі, аудіо-, відео- і комп'ютерній

техніці); технологічний компонент, до якого належать прийоми і технології професійної підготовки. (с. 16)

Звертаючись до інтегральних компетентностей обраної освітньої програми (*Освітня програма Викладання європейських мов на основі комбінованих технологій (англійська мова і друга західноєвропейська мова)*, 2023) виокремлюємо:

Необхідність готовності викладача до розв'язування складних завдань і проблем в галузі методики навчання англійської мови і другої західноєвропейської (німецької / французької / іспанської) мови і культури в процесі професійної діяльності або навчання, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій із використанням сучасних методів і технологій, переважно комбінованих. (перелік компетентностей випускника)

Як зазначають В. Докашенко та Л. Зеня (2014):

Студенти і викладачі взаємодіють як суб'єкти навчального процесу в полілінгвальному та полікультурному освітньому середовищі, оскільки предметом педагогічної взаємодії є мови глобального спілкування. Саме мовна освіта розглядається вченими як найбільш значуща для формування ціннісних орієнтацій особистості в конкретному світі, розширення її освітніх та соціальних можливостей. (с. 16).

Вважаємо, що саме через ці особливості освітнє середовище має вплив на підготовку вчителів іноземної мови, зокрема їх інтегральних, загальних та фахових компетентностей.

Сучасники визнають необхідність реформування та вдосконалення університетської освіти. Наведемо декілька основних обґрунтувань такої потреби:

Першим рушійним фактором є ринок праці, який постійно розвивається тож з'являються нові галузі та ролі. В Україні є серйозна проблема нестачі кваліфікованих спеціалістів. Щоб підготувати студентів до цих змін, університети сьогодення та майбутнього адаптуватимуть свої навчальні програми, щоб гарантувати, що

випускники мають необхідні навички та знання, щоб бути конкурентоспроможними серед робочої сили (Хомишин, 2017).

Іншим фактором є технологічні досягнення. Технології змінюють спосіб роботи та повсякденне життя. Завдяки новим технологіям: інформатиці, телематиці та промисловій автоматизації змінено уявлення про ринок праці, спричинивши зміну профілю робочої сили та, з іншого боку забезпечивши безробіття. Інформаційно-комунікаційні технології, які революціонізували світ, спричинили швидке зростання і глибокі зміни в сучасному суспільстві. Ці процеси змін охоплюють галузь освіти, університети та ключових учасників освітнього процесу: викладачів, студентів. Як наслідок, нові способи мислення та організації навчання обговорюються на рівні уряду, наукових кіл. Університети матимуть за мету ефективну інтеграцію технологій у свої методи навчання, задля кращого озброєння студентів цифровою грамотністю та навичками, необхідними для сучасного світу (Araújo & Paixão, 2020).

На сучасному етапі неможливо не помітити явище глобалізації. Це створює можливості для обміну знаннями, технологіями, соціальними цінностями, нормами поведінки та сприяє розвитку на різних рівнях, включаючи окремих осіб, організації, спільноти та суспільства в різних країнах і культурах. Сучасні університети – ті університети які сприяють інтернаціоналізації. Це включає сприяння глобальній перспективі, пропонування програм навчання за обміном і заохочення міжкультурного досвіду для підготовки студентів до глобального ринку праці. У ключі розвитку глобалізації можна простежити міждисциплінарний підхід як одну з важливих домінант розвитку освітнього процесу. Більшість сучасних освітніх викликів вимагають міждисциплінарних рішень. Реформування освіти для заохочення міждисциплінарного навчання допомагає студентам мислити цілісно та ефективно, вирішувати складні проблеми більш творчо та ґрунтовно (Bakhtiar, 2011).

Акцент на критичне мислення та вирішення проблем. Реформування підкреслює навички критичного мислення та вирішення проблем, які високо

цінуються у світі, що швидко змінюється. Критичне мислення спонукає людей чітко формулювати свої думки та ідеї. Це сприяє розвитку здатності передавати складні поняття простим і зрозумілим способом. Володіння навичками вирішення проблем є важливими для подолання конфліктів і суперечок, як в особистих стосунках, так і в професійному середовищі. Вони сприяють ефективним переговорам і досягненню компромісу (Guer, 2019).

С. Бахтіарі (2011) виступає за підтримання концепту навчання впродовж життя, тобто перехід до його наступних чотирьох основних принципів:

Навчання шляхом поєднання достатньо широких загальних знань з можливістю поглибленої роботи над невеликою кількістю предметів. Це також означає навчитися вчитися, щоб користуватися можливостями, які надає освіта протягом усього життя. Навчання робити, щоб набути не лише професійних навичок, але й, ширше, компетентності вирішувати велику кількість проблем і працювати в команді. Це також означає навчитися діяти в контексті різноманітного соціального та робочого досвіду молодих людей, який може бути неформальним, внаслідок місцевого чи національного контексту, або формальним, що включає поєднання навчання та роботи. Навчання життя разом, розвиваючи розуміння інших людей і цінуючи взаємозалежність, виконання спільних проєктів і навчання вирішення конфліктів у дусі поваги до цінностей плюралізму, взаєморозуміння та миру. Навчитися бути, щоб краще розвивати свою особистість і мати можливість діяти з дедалі більшою автономією, розважливостю та особистою відповідальністю. З цією метою освіта не повинна ігнорувати жоден аспект потенціалу людини: пам'ять, міркування, естетичне почуття, фізичні здібності та навички спілкування. (с. 96)

В Україні реформи вищої школи підпорядковані Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), що передбачає реалізацію ключових стратегічних цілей:

1) ефективність управління в системі вищої освіти, що є соціально відповідальною (передбачено збільшення бюджетного фінансування, підвищення ефективності системи вищої освіти та виконання державою своїх зобов'язань, модернізацію мережі, укрупнення закладів вищої освіти, підтримку дослідницьких університетів, забезпечення автономії закладів вищої освіти) (*Опубліковано стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2022, 2022*);

2) довіра громадян, держави та бізнесу до освітньої, наукової та інноваційної діяльності закладів вищої освіти (розширити сферу застосування зовнішнього незалежного оцінювання, створити умови для розвитку державно-приватного партнерства у вищій освіті, запровадити ефективні методи виявлення порушень академічної доброчесності та проведення процедур академічної відповідальності, забезпечити недопущення учасниками освітнього процесу корупції та дискримінації за різними ознаками) (*Опубліковано стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2022, 2022*);

3) забезпечити якісну освітню та наукову діяльність, а також конкурентоспроможну вищу освіту, доступну для різних верств населення (підтримувати внутрішню та міжнародну академічну мобільність студентів та направляти їх на навчання до іноземних університетів, надавати особливу підтримку мешканцям тимчасово окупованих територій, незахищеним уразливим групам населення, надавати вступникам з високою успішністю широкий вибір місць навчання, інфраструктури, модернізація освітньої простору та освітнього та наукового обладнання, особливо з урахуванням вимог інклюзивності, та постійного вдосконалення якості освіти відповідно до стандартів і рекомендацій Європейського простору вищої освіти із забезпечення якості) (*Опубліковано стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2022, 2022*);

4) інтернаціоналізація вищої освіти України (розвиток національної системи кваліфікацій, спрощення процедур визнання іноземних освітніх кваліфікацій,

динамічне зростання кількості іноземних студентів в Україні, адаптація випускників закладів вищої освіти до життя та роботи в мультикультурному середовищі) (*Опубліковано стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2022, 2022*);

5) привабливість вищих навчальних закладів для навчання та академічної кар'єри (дотримуватись особистісно орієнтованого методу організації навчання, розширювати перехресне навчання, спільну роботу шкіл, міжпредметну, дуальну систему та інші форми навчання для створення умов для безперервного навчання (освіта дорослих) (*Опубліковано стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, 2022, 2022*).

Таким чином, необхідність реформування та вдосконалення університетської освіти зумовлена мінливим ландшафтом світу, технологічним прогресом і зростаючим попитом на адаптивних, інноваційних та соціально відповідальних випускників. Заклади вищої освіти розвиваються, щоб відповідати цим викликам і продовжувати надавати відповідну, високоякісну освіту.

2.2. Рекомендації щодо формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх вчителів англійської мови з використанням рольової гри та проєктної технології

На основі теоретичних засад нами було перевірено застосування інтерактивних технологій (рольової гри та проєктної технології) під час процесу навчання міжкультурної комунікації у майбутніх вчителів іноземної мови.

Під час проходження педагогічної практики у першому семестрі 2023-2024 н.р. на базі Київського національного лінгвістичного університету була реалізована апробація дослідження.

Апробацію було проведено за участі студентів другого курсу, групи СОф 10-22, філологічного факультету освітніх технологій спеціальності 014 Середня освіта (французька мова і література). Кількість студентів групи у якій проводилась апробація – 10.

Виділяємо такі структурні елементи проведеного апробації:

- 1) визначення завдань, мети, гіпотези апробації;
- 2) вхідне тестування з метою виявлення вихідного рівня розвитку навичок та умінь;
- 3) проведення апробації за рахунок використання інтерактивних технологій;
- 4) вихідне тестування;
- 5) аналіз отриманих результатів;
- 6) формування рекомендацій щодо використання рольової гри та проєктної технології у студентів другого курсу на заняттях з іноземної мови з метою підвищення ефективності.

Метою апробації було перевірити ефективність рольової гри та проєктної технології як інтерактивних засобів в процесі формування МКК у майбутніх учителів.

Перед нами були поставлені такі завдання:

- 1) розробити гіпотезу апробації;
- 2) провести вхідне тестування для визначення рівня сформованості англомовної компетентності в ДМ, аудіюванні;
- 3) розробити фрагмент заняття з використанням проєктної технології, рольової гри для формування англомовної компетентності в ДМ, аудіюванні;
- 4) провести вихідне тестування для визначення рівня сформованості англомовної компетентності в ДМ, аудіюванні;
- 5) провести аналіз апробації, інтерпретувати результати.

Під час першого етапу нами були визначені завдання та мета апробації.

Гіпотеза – ґрунтується на припущенні, що забезпечити ефективність формування комунікативних умінь формування англомовних мовленнєвих компетентностей у ДМ, аудіюванні студентів другого курсу є ефективнішим за використання інтерактивних технологій рольової гри та проєктної технології.

На етапі проведення вхідного тестування нами були визначені критерії для оцінювання англомовної компетентності у ДМ та аудіюванні, які включали наступне:

Аудіювання: ступінь розуміння тексту (загальне, вибіркоче, повне розуміння) (Бігич та ін., 2013).

ДМ: кількість реплік, яка продукується кожним співрозмовником, кількість пауз сумніву, відповідність висловлювання поставленій темі і ситуації, вміння розв’язувати поставлене комунікативне завдання під час спілкування у діалогічній формі (Бігич та ін., 2013).

Нами були сформований сценарій проєкту, де представлення результатів відбувалось у формі рольової гри.

Проєкт відбувався впродовж декількох занять. Під час першого заняття студенти були розподілені на кілька груп (3-4) людини у кожній, повинні були обрати лідера отримали комунікативне завдання.

Project «My cooking show»

1. Task: Prepare a script for the cooking show that includes dialogue and actions. Give roles to each group member. Roles include: a host/chef, an assistant, a narrator. Prepare a final presentation of your project. Everyone in your group should have a specific role during the presentation.

2. Presentation:

Each group will present their cooking show role-play as a real cooking show. The presentation should have the next components:

- Introduction (host introduces the show, team members, recipe, ingredients, serving).

- Steps of cooking the dish (demonstration of preparing the chosen dish, using the given roles.)
 - Explanation (the narrator describes every step of the cooking process, giving techniques and ingredients using the topic vocabulary).
 - Communication.
 - Conclusion (the group sums up the show by presenting the finished dish, sharing final thoughts, and encouraging the audience to try the recipe at home).
3. Evaluation
 4. Teacher`s feedback.

Впродовж наступних занять ми цікавились ходом роботи над проєктом, що допомагало усуненню незрозумілостей у процесі підготовки презентації.

Пропонуємо приклад проєкту «My cooking show» з очікуваними відповідями студентів:

Script for the Cooking Show: *Title:* «[Recipe title]»

Host (Chef): Good afternoon, dear ladies and gentlemen! Welcome to our cooking show. Today, we are going to prepare a delicious dish of [Recipe title]. My name is [Host's Name], and today I'll be your chef.

Assistant: Hello, everyone! I'm [Assistant's Name], and I'm looking forward to helping [Host's Name] in this awesome kitchen.

Narrator: Good afternoon, my name is [Narrator's Name], and I'll be explaining each step of the cooking process, so you can follow us at home or wherever you are.

Presentation:

Introduction

Host (Chef): To get started, let me introduce our recipe. We are going to cook [Recipe title] today. It's a [Description of a recipe]. Our main ingredients are [Ingredients].

Steps of cooking

Assistant: Firstly, we need to [Description of the first process of preparation]. It usually takes about [Time].

Narrator: While the [1st process title] is preparing, we are going to cook [Additions to the recipe]. [Description of preparing additions]. Let it [Cooking process] for [Time].

Assistant: When the [Main ingredient] is ready, [Description of additional processes]
Explanation:

Narrator: Now, let's talk about some key techniques. [Description of key technique 1]. When making the [Additional process], the [Description of key technique 2].

Interaction

Host (Chef): [Assistant's Name], do you have any tips for our dear guests and viewers?

Assistant: Yes, of course, [Host's Name]. Make sure the [Description of tips].

Host (Chef): Wonderful advice! And remember, cooking is all about trying new techniques, recipes and expressing yourself through your dishes in the kitchen.

Conclusion

Host (Chef): It's time to serve our [Recipe title]. Look at this beautiful dish! It smells and looks amazing, and I can't wait to try it.

Narrator: We hope you really liked our cooking show. We are waiting your recreations of this great dish! *Bon Appétit!*

На етапі презентації проєкту було 3 групи (2 групи по 3 учасники та 1 група, до складу якої входило 4 учасники). Вихідним тестуванням вважали презентацію. Результати тестувань з ДМ наведено таблиці в 2.2.1. (Щоб вирахувати приріст ефективності у відсотках для кожного студента було розроблено таку формулу:

Приріст=

$$\frac{\text{кількість реплік під час вихідного тестування} - \text{кількість реплік під час вхідного тестування}}{\text{кількість реплік під час вхідного тестування}} \times 100\%$$

Таблиця 2.2.1

Результати тестувань з ДМ

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Кількість реплік продукованих під час вхідного тестування	Кількість реплік продукованих під час вихідного тестування	Приріст
1	Бендяк Сергій	14	17	21.43%
2	Кравченко Денис	14	16	14.29%
3	Лопаревич Марія	16	17	6.25%
4	Обруч Ольга	14	16	14.29%
5	Підгорний Віталій	14	17	21.43%
6	Прокопенко Марина	13	16	23.08%
7	Сіробаба Марина	15	16	6.67%
8	Сологуб Дар'я	13	16	23.08%
9	Тулупова Влада	15	17	13.33%
10	Фіяло Софія	15	17	13.33%

Результати тестувань з аудіювання наведено таблиці в 2.2.2. (Щоб вирахувати приріст ефективності у відсотках для кожного студента було розроблено таку формулу: Приріст =

$$\frac{\text{кількість правильних відповідей (вихідне тестування)} - \text{кількість правильних відповідей (вхідне тестування)}}{\text{кількість правильних відповідей (вхідне тестування)}} \times 100\%$$

Таблиця 2.2.2

Результати тестувань з аудіювання

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Кількість правильних відповідей під час вхідного тестування	Правильних відповідей під час вихідного тестування	Приріст
1	Бендяк Сергій	10	12	20%
2	Кравченко Денис	9	11	22.22%
3	Лопаревич Марія	11	12	9.09%
4	Обруч Ольга	9	11	22.22%
5	Підгорний Віталій	10	11	10%
6	Прокопенко Марина	10	12	20%
7	Сіробаба Марина	9	12	33.33%
8	Сологуб Дар'я	9	11	22.22%
9	Тулупова Влада	10	12	20%
10	Фіяло Софія	11	12	9.09%

Проаналізувавши дані, наведені у таблиці 2.2.1 та 2.2.2, робимо висновок, що відповідно до критеріїв оцінювання, під час проведення апробації результатів дослідження з формування продуктивних навичок мовленнєвої компетентності у говорінні (ДМ) та рецептивних – в аудіюванні за використання інтерактивних технологій відбувся приріст результативності.

Відповідно до отриманих результатів констатуємо що сформульована нами гіпотеза була підтверджена, мету було досягнуто.

Аналіз отриманих результатів вказує на те, що використання інтерактивних технологій проєктну та рольової гри є ефективним під час формування комунікативних мовленнєвих компетентностей у говорінні та аудіюванні. На основі отриманих результатів пропонуємо рекомендації щодо впровадження даних технологій в процес навчання іноземних мов.

Рекомендації щодо використання рольової гри у процесі навчання міжкультурної комунікації:

1. Встановіть чіткі навчальні цілі для рольової гри. Які конкретні мовленнєві компетентності ви хочете, щоб ваші студенти розвивали? Наприклад, чи хочете ви, щоб вони попрактикувалися давати вказівки, запитувати інформацію, писати відгуки, тощо (Feng & Ding, 2009).

2. Коли студенти навчаються використовуючи рольову гру, вони можуть спостерігати, що «застрягають» на певних словах і фразах. На етапі практики викладач має можливість «підживити» мову яка вивчається. Для цього може знадобитися, щоб викладач спостерігав за аудиторією і пропонував допомогу, коли це необхідно. Працюючи за таким алгоритмом, студенти вивчають нову лексику та структуру мови в природному для цього середовищі (Feng & Ding, 2009)..

3. Обирайте сценарії, які є актуальними та цікавими для ваших студентів. Враховуйте їхні інтереси, потреби та рівень знання мови. Перевірте, чи сценарії фрагментів заняття відповідають навчальним цілям і відповідному місцю в календарному плануванні.

4. Перед початком проведення рольової гри надайте студентам чіткі вказівки. Це може включати вказівки щодо їхніх ролей, цілей та контексту ситуації. Перед початком проведення гри ви також можете надати студентам корисні фрази або словниковий мінімум, щоб допомогти їм почати та підтримувати розмову, у ході гри надавайте обґрунтоване виправлення помилок (Feng & Ding, 2009).

5. Заохочуйте творчість, дозвольте студентам використовувати свою уяву. Це допомагає їм відчувати себе більш залученими в рольову гру та може сприяти більш спонтанному мовленню.

6. Слідкуйте за часом. Встановіть ліміт часу для кожної рольової гри. Це заохотить студентів зосередитися на своєму спілкуванні та підтримувати розмову.

7. Проведіть підведення підсумків та отримайте зворотній зв'язок від студентів щодо переваг та недоліків проведеної гри (Feng & Ding, 2009)..

Наведемо рекомендації щодо реалізації проєктної технології:

1. Надайте можливість для зворотного зв'язку та допомоги на різних етапах проєкту. Заохочуйте взаємне оцінювання, відгуки викладачів і самооцінювання, щоб допомогти студентам покращити продуктивні мовленнєві компетентності (Fragoulis, 2009).

2. Поєднуйте завдання проєктів з ситуаціями в реальному житті (вирішення проблем, проведення досліджень тощо). Це сприяє інтеграції мовних навичок у повсякденне життя студентів, а також заохочуйте спільне виконання проєктів, що вимагає від студентів розподілу обов'язків і використання мови для спілкування та координації (Fragoulis, 2009).

3. Забезпечте студентам можливість зворотного зв'язку, огляду помилок та успіхів на різних етапах проєкту.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було описано психолого-педагогічні умови формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності в освітньому процесі вищої школи.

«Освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через

систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» (Закон України «Про вищу освіту», 2023, стаття 47).

Основними принципами освітнього процесу вищої школи є:

- принцип гуманізації (Роров, 2017);
- принцип наступності (Роров, 2017);
- науковий принцип (Роров, 2017);
- принцип свідомості та активності (Роров, 2017);
- принцип системності, послідовності та раціональності (Роров, 2017);
- принцип доступності та достатнього рівня комплексності (Роров, 2017);
- принцип зв'язку теорії та практики.(Роров, 2017)

У контексті характеристики якісного освітнього процесу у закладах вищої освіти при підготовці майбутніх вчителів іноземних мов було розглянуто поняття освітнього середовища та його вплив на даний процес.

Наступним етапом було описано підготовку, реалізацію та результати апробації у студентів другого курсу.

Проведення апробації складалось з таких етапів: визначення завдань, мети, гіпотези; вхідного тестування до апробації; проведення апробації; вихідне тестування після апробації; аналіз отриманих результатів; формування рекомендацій щодо використання рольової гри та проєктної технології у студентів другого курсу на заняттях з іноземної мови.

Після оцінки результатів апробації було сформовано рекомендації щодо впровадження інтерактивних технологій (рольової гри та проєктної технології) у процес навчання міжкультурної комунікації.

Після проведення апробації, зважаючи на аналіз отриманих результатів, робимо висновок, що рольова гра та проєктна технологія може бути ефективно застосованою

у процесі навчання іноземних мов у закладах вищої освіти студентів мовної спеціальності.

ВИСНОВКИ

На основі опрацювання та узагальнення результатів наукового дослідження проблеми використання інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов в освітньому процесі вищої школи студентів мовних спеціальностей, нами було сформульовано низку висновків:

У першому розділі нами було досліджено теоретичні положення у психолого-педагогічній літературі щодо виокремлення дефініції інтерактивних технологій навчання. Проведений аналіз вказав на те, що ця проблема є актуальною так як існує велика кількість наукових праць присвячених цьому питанню серед вітчизняних та зарубіжних науковців, але вона є недостатньою.

Аналіз ключових понять, які були використані у даній кваліфікаційній роботі, зміг допомогти конкретизувати поняттєво-термінологічний апарат: «інтерактивні технології навчання», «міжкультурна комунікативна компетентність», «іншомовна міжкультурна комунікативна компетентність», «міжкультурна комунікація», «говоріння», «письмо», «аудіювання», «читання», «рольова гра», «проектна технологія», «освітній процес», «освітнє середовище».

У процесі дослідження було розглянуто інтерактивні технології як метод навчання іноземних мов, їх компоненти, принципи, характеристики, класифікацію. Нами було охарактеризовано інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань.

У ході дослідження було виведено дефініції МК, МКК, відповідно ІМКК у процесі навчання іноземних мов, що формується у майбутніх вчителів іноземної мови. Ми виокремили ключові компетентності, що впливають на процес формування ІМКК, а також її структурну модель.

Наступним етапом цієї роботи було дослідження рольової гри як технології формування у майбутніх учителів іноземних мов комунікативної компетентності в говоріння та письмі, проєкту як технології формування у майбутніх учителів іноземних мов комунікативної компетентності в читанні й аудіюванні. Виокремлено дефініції понять «говоріння», «письмо», «аудіювання», «читання», «рольова гра», «проєктна технологія». Аналіз наукових джерел надав підстави стверджувати, що у закладах вищої освіти рольова гра набуває характеристик ділової гри. У ході дослідження було схарактеризовано особливості, принципи даних інтерактивних технологій, переваги та недоліки їх застосування у процесі навчання міжкультурної комунікації.

У другому розділі було конкретизовано засади навчання іноземних мов у закладах вищої освіти з використанням інтерактивних технологій. Огляд і вивчення теоретичних джерел вказує, що освітній процес регулюється низкою законодавчих документів. Учасниками освітнього процесу є студенти, викладачі, керівники закладів вищої освіти. Було окреслено форми здобуття вищої освіти, принципи організації освітнього процесу. Узагальнюючи отриману інформацію ми дійшли до висновку, що освітній процес потребує постійного удосконалення та було наведено обґрунтування даного твердження.

Наступним кроком даного дослідження була розробка та проведення апробації. Нами було описано етапи апробації, визначено мету, завдання, виведено гіпотезу. Аналіз порівняння отриманих результатів вхідного та вихідного тестувань вказав на те, що було доведено ефективність використання інтерактивних технологій рольової гри та проєктної технологій у процесі формування продуктивної мовленнєвої компетентності у говорінні та рецептивної мовленнєвої компетентності в аудіюванні.

На основі отриманих результатів нами було укладено низку рекомендацій щодо використання інтерактивних технологій рольової гри та проєктної технології у процесі навчання майбутніх вчителів іноземних мов.

РЕЗІЮМЕ

Завадська В.О. Інтерактивні технології у процесі навчання іноземних мов.

Кваліфікаційна робота (КР) студентки магістратури зі спеціальності 014 Середня освіта, спеціалізації «Мова і література (англійська)», освітньо-професійної програми «Викладання європейських мов на основі комбінованих технологій (англійська мова і друга західно-європейська мова)». Київський національний лінгвістичний університет. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2023.

У КР теоретично обґрунтовано й практично перевірено ефективність використання інтерактивних технологій рольової гри та проєктної технології у процесі формування комунікативних умінь формування англомовних мовленнєвих компетентностей у ДМ, аудіюванні майбутніх вчителів іноземних мов.

Під час апробації у групі СОф 10-22 розроблено та реалізовано фрагмент заняття з використанням рольової гри для формування англомовної мовленнєвої компетентності у ДМ та проєктної технології для формування англомовної мовленнєвої компетентності в аудіюванні. Учасниками апробації було 10 студентів, було проведено та проаналізовано вхідне та вихідне тестування.

За результатами апробації було доведено ефективність використання інтерактивних технологій рольової гри та проєктної технологій у процесі формування продуктивної мовленнєвої компетентності у говорінні та рецептивної мовленнєвої компетентності в аудіюванні у студентів другого курсу.

На основі отриманих результатів нами було укладено низку рекомендацій щодо використання інтерактивних технологій рольової гри та проєктної технології у процесі навчання майбутніх вчителів іноземних мов.

Ключові слова: «інтерактивні технології навчання», «міжкультурна комунікативна компетентність», «іншомовна міжкультурна комунікативна

компетентність», «міжкультурна комунікація», «рольова гра», «проектна технологія», «освітній процес».

SUMMARY

Zavadska V.O. Interactive technologies in the process of teaching foreign languages.

The master's student qualification work (QW) of the specialty 014 Secondary education, specialization «Language and literature (English)», educational and professional program «Teaching European languages based on combined technologies (English and a second Western European language)». Kyiv National Linguistic University. Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, 2023.

The QW consists of the introduction, two chapters, conclusions, summary, list of references.

The first chapter analyzes the theoretical provisions that reveal the scientific definition of interactive technologies, the state of the problem at the current stage. In the second chapter, interactive technologies were analyzed in the formation of intercultural communicative competence in future teachers of foreign languages. Based on the results of the analysis of the scientific material, approbation was developed and conducted in the group SEf 10-22, which included 10 participants. The results of approbation indicated the effectiveness of using interactive role-playing technology and project technology in the process of forming English communicative speech competences in dialogic speech and listening.

According to the results of the research, recommendations were formed regarding the use of role-playing and project technology in the process of forming English communicative speech competences.

Key words: «interactive learning technologies», «intercultural communicative competence», «foreign language intercultural communicative competence», «intercultural communication», «role play», «project technology», «educational process».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Антонова, О. Є. (2015). Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*, (2), 8–15.

<http://eprints.zu.edu.ua/20637/1/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf>

Барановська, О. В., & Паламарчук, В. Ф. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: Вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*, (3), 60–66.

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-3-60-66>

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика : Підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / (С. Ю. Ніколаєва, Ред.).* Ленвіт.

<https://kmaesm.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/bigych-o.-b.-borysko-n.-f.-boreczka-g.-e.-ta-in.-2013-metodyka-navchannya-inozemnyh-mov-i-kultur-teoriya-i-praktyka.pdf>

Божко, Н. В. (2019). Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*(71), 16–21.

<https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.04>

Борецька, Г. Е. (2012а). Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання. *Іноземні мови*, 1(69), 3–8.

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10)

&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=im_2012_1_2

Борецька, Г. Е. (2012b). Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*, 3(71), 18–27.

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=im_2012_3_5)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10)

[&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=im_2012_3_5)

[S21STR=im_2012_3_5](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=im_2012_3_5)

Бориско, Н. Ф. (2018). Проблеми міжкультурної підготовки майбутнієї учителів і викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*, 1(93), 9–20.

<https://doi.org/10.32589/im.v0i1.124861>

Волкова, І. В. (2017). Сутність мовних компетентностей та їх проєкція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».*, (67), 73–76.

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoaf_2017_67_21)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10)

[&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoaf_2017_67_21)

[S21STR=Nznuoaf_2017_67_21](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nznuoaf_2017_67_21)

Волкова, Н. (2018). *Інтерактивні технології навчання у вищій школі: Навчально-методичний посібник*. Університет імені Альфреда Нобеля.

https://www.pedagogic-master.com.ua/2022/Volkova_1.pdf

Волошина, О. В. (2012). Педагогічні технології як дидактичний інструментарій підготовки майбутніх учителів. *НАУКОВІ ЗАПИСКИ Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, (36).

<https://core.ac.uk/download/pdf/78041992.pdf>

Гаєва, П. (2021). Специфіка та методологія викладання англійської мови у студентів нефілологічних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії*, 1(19).

<https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.20>

Горіна, Ж. Д. (2010). Компетентність чи компетенція в міжкультурній комунікації: Постановка проблеми.

https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/8_2010/29.pdf

Гур'янова, О. (2015). Застосування інтерактивних технологій навчання при викладанні харчових технологій для студентів напрямку «професійна освіта». *Наукові записки. серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 4(8).

<https://core.ac.uk/download/pdf/83099527.pdf>

Демків, Р. Я., Євхутич, І. М., & Курило, Т. В. (2018). *Використання інтерактивних методів навчання під час проведення занять з цивільного права та процесу: Навч.-метод. посібник*. Львівський державний університет внутрішніх справ.

<https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/2355/1/%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%85%20%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%B4%D1%96%D0%B2%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf>

Дискусія. (2018). Словник української мови Академічний тлумачний словник (1970—1980).

<http://sum.in.ua/s/diskusija>

Докашенко, В., & Зєня, Л. (2014). Освітнє середовище ВНЗ у підготовці майбутнього вчителя іноземних мов (На прикладі Горлівського інституту іноземних

мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»). *Рідна школа*, (3), 15–19.

http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=rsh_2014_3_5

Єжова, О. О. (2011). Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Збірник наукових праць*, 1(15), 464–471.

https://lib.iitta.gov.ua/2872/1/Yezhova_Stvorenyy_osvitnoho_seredovyscha.pdf

Ісакова, В. (2019). Технології ситуативного моделювання як засіб розвитку мовленнєвої компетентності особистості молодшого спеціаліста. *Калейдоскоп мов*, 6(189).

[https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-43-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-43-46)

Каплінський, В. В. (2015). *Методика викладання у вищій школі*. ТОВ «Ніланд ЛТД».

<https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf?id=1cce4002-ce8d-4991-809f-f0fcd3d3994b>

Кобиляцька, Г. С. (2013). Кобиляцька Г. С. *У Основи міжкультурної комунікації. стереотипи та конфлікти*. Київський університет ім. Б. Д. Грінченка.

<https://eportfolio.kubg.edu.ua/data/conference/8587/document.pdf>

Козак, А. (2013). Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур. *НАУКОВІ ЗАПИСКИ. Серія: Філологічні науки*, (118), 106–110.

<https://core.ac.uk/download/pdf/153578979.pdf>

Комар, О. А. (2011). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосу* [Неопубл. дис. д-ра пед. наук]. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

http://eprints.zu.edu.ua/17810/1/%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97%20%D0%9E.%D0%9E..pdf

Конституція України, Конституція України № 2680-VIII (2017) (Україна).

<https://www.president.gov.ua/documents/constitution>

Коротка, Н. В., & Підколесна, Л. А. (2021). Ділова гра як метод активного навчання англійській мові у закладі вищої освіти. *Теорія та методика навчання (з галузей знань)*, 2(31), 35–38.

<https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/31-2.6>

Кухта, І. В. (2008). Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, (4).

<https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/613/612>

Кучіна, В. С. (2002). Принципи інтерактивного навчання іноземних мов та їх відповідність вимогам кредитно-модульної системи освіти у ВНЗ України. У *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Університет "Україна".

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=apnvlop_2010_7_21](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=apnvlop_2010_7_21)

Манакін, В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. Академія.

https://www.academia.edu/22845182/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%96%D0%BC%D1%96%D0%B6%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D1%96%D0%B2_%D0%9A%D0%B8%D1%97%D0%B2_%D0%90%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%8F_%D0%A1%D0%B5%D1%80%D1%96%D1%8F_%D0%90%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D0%B0_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80_285_%D1%81_Language_and_Cross_Cultural_Communication_Kyiv_Academy_Press_Alma_Mater_285_5_p_In_Ukrainian_2012

Ніколаєва, С. Ю., & Онищенко, К. І. (Ред.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання* (О. М. Шерстюк, Пер.). Ленвіт.

http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf

Опубліковано стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. (2022, 15 квітня).

<https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki>

Освітня програма Викладання європейських мов на основі комбінованих технологій (англійська мова і друга західноєвропейська мова). (2023).

https://knlueduua-my.sharepoint.com/personal/website_knlu_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=/personal/_website_knlu_edu_ua/Documents/KNLU%20Files/Educational/Documents/ОП%202023/Магістратура/Пе%D

Петренко, О. Б. (2018). Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні.*, 6–19.

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=inuv_2018_7%282%29_3)

[bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=inuv_2018_7%282%29_3](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=inuv_2018_7%282%29_3)

Пироженко, Л., & Пометун, О. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково методичний посібник*. Видавництво А. С. К.

https://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf

Пометун, О. І., Побірченко, Н. С., Коберник, Г. І., Комар, О. А., & Торчинська, Т. А. (2008). *Інтерактивні технології: Теорія та методика*

https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/377/1/interakt_tehn_teor_met.pdf

Про вищу освіту, ЗАКОН УКРАЇНИ № 1556-VII (2023) (Україна).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Про освіту, ЗАКОН УКРАЇНИ № 2145-VIII (2023) (Україна).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Про повну загальну середню освіту, ЗАКОН УКРАЇНИ № 463-IX (2023) (Україна).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

Про професійну (професійно-технічну) освіту, ЗАКОН УКРАЇНИ № 103/98-ВР (2023) (Україна).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр#Text>

Про фахову передвищу освіту, ЗАКОН УКРАЇНИ № 2145-VIII (2023) (Україна).

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>

Редько, В. (б. д.). Дидактико-методичні концепти компетентнісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови. 199–214.

[https://doi.org/10.32405/2411 - 1309 - 2021 - 26 - 199 - 214](https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-199-214)

Ремех, Т. О. (2021). Розвиток у здобувачів освіти навичок аргументування та дискутування. У *Сучасний педагог та теорія педагогіки, філологічні диспути та наука про мову* (с. 58–64). Міжнародний Центр Наукових Досліджень.

<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/download/19.02.2021-2/447>

Русанова, Л. І., & Сазанова, Л. С. (2020). Interactive cooperative learning technologies. У *25 років становлення сумської філії харківського національного університету внутрішніх справ: Славна історія та горизонти майбутнього*. Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ.

<https://dspace.univd.edu.ua/browse/title?scope=059e73ba-d251-4f93-8dd4-70d6b18c409a>

Сидоренко, В. (2014). Лінгводидактична технологія кооперативного навчання: Ретроспективний аналіз. *Українська мова і література в школі наук.-метод. журнал.*, (7).

https://lib.iitta.gov.ua/11324/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%9A%D0%9E%D0%9E%D0%9F%D0%A2%D0%9D_%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf

Сорокіна, М. Є., & Рудь, А. Х. (2019). Про деякі методи техніки викладання читання іноземними мовами. *Закарпатські філологічні студії*, 1(10), 115–119.

<https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2019.10-1.23>

Староста, В. І., & Гардубей, М. В. (2017). Інтерактивні методи навчання: Практичний аспект. *Збірник наукових праць ЗОППО*, 1(27).

https://lib.iitta.gov.ua/11324/1/Стаття%20КООПТН_Сидоренко.pdf

Стеценко, Г. (2019). Стеценко Г.А. *Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів*.

<https://core.ac.uk/download/pdf/288294162.pdf>

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022—2032 роки, Стратегія № 1/3263-22 (2022) (Україна).

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>

Хомишин, І. Ю. (2017). Освіта і ринок праці: Взаємний вплив та перетин інтересів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, 2(46), 47–49.

<https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/34232/1/%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%90%20%D0%86%20%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%9E%D0%9A%20%D0%9F%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%86.pdf>

Цивенко, Я. І. (б. д.). *Використання інтерактивних технологій навчання на уроках математики, методичні рекомендації*. ДНЗ «Маріупольський центр професійно – технічної освіти».

<http://mcpto.dn.ua/wp-content/uploads/2018/05/%D0%A6%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%AF.%D0%86.-%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%85-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%B9-%D0%BD%D0%B0-%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%85-%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf>

Янкович, О. І., Беднарек, Ю., & Анджеєвська, А. (2015). *ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ Навчально-методичний посібник для*

вчителів, вихователів та студентів педагогічних закладів освіти. ТНПУ ім В. Гнатюка.

<http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/9075>

Ярошенко, О. В. (2019). Структурна модель іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*(69), 301–305.

<https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.69>

Agostinelli, S. (1994). *La regulation interactive dans un environnement d'apprentissage informatise : Une experience en physique*. Universit´e de Provence.

<https://core.ac.uk/download/pdf/52454587.pdf>

Araújo, E. D., & Paixão, M. V. S. (2020). The change of education with the technology advancement. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)*, 7(2), 43–49.

<https://doi.org/10.22161/ijaers.72.5>

Asuncion Rojas, M., & Villafuerte, J. (2018). The influence of implementing role-play as an educational technique on EFL speaking development. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(8), 726–732.

<https://doi.org/10.17507/tpls.0807.02>

Bakhtiari, S. (2011). Globalization and education: Challenges and opportunities. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 5(2), 95–101.

https://www.researchgate.net/publication/242621870_Globalization_And_Education_Challenges_And_Opportunities

Clark, H. M., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.

https://www.academia.edu/28651277/Psychology_and_language_An_introduction_to_psycholinguistics

Farkaš, J. (2019). *Teaching english using table-top role-playing game* [Неопубл. Master's Thesis]. J.J. Strossmayer University of Osijek.

https://www.academia.edu/40840481/Teaching_English_Using_Table_top_Role_playing_Games

Feng, L., & Ding, Y. (2009). Role-play in english language teaching. *Asian Social Science*, 5(10), 140–143.

https://www.academia.edu/30497454/Role_play_in_English_Language_Teaching

Fragoulis, I. (2009). Project-Based learning in the teaching of english as A foreign language in greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083088.pdf>

Gadjiev, S. (2019). Business game as a method of development of skills of communication in the professional focused training in foreign languages in technical universities.

<https://doi.org/10.31618/2524-0935-2019-39-6-220-223>

Habriichuck, L. (2020). Training project in teaching foreign languages.

<https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/29649/8705.pdf?sequence=3&isAllo wed=y>

Iyer, L. (2019). Critical thinking and it's importance in education. *Y Cognitive Psychological and behavioural perspectives in education*. ALAGAPPA UNIVERSITY.

https://www.researchgate.net/publication/339433132_Critical_Thinking_and_it's_Importan ce_in_Education

Kostikova, I., Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., Budianska, V., & Marykivska, H. (2019). A role-playing game as a means of effective professional english teaching. *Amazonia Investiga*, 8(24), 414–425.

<https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1001>

Krebt, D. M. (2017). The effectiveness of role play techniques in teaching speaking for EFL college students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 863–870.
<https://doi.org/10.17507/jltr.0805.04>

Kumaran, S. R. (2017). Benefits and shortcomings of role-play as a speaking activity in english language classrooms. *The English Teacher*, 39, 72–93.
https://www.melta.org.my/journals/TET/downloads/tet39_01_04.pdf

Kuning, D. S. (2019). Technology in teaching speaking skill. *Journal of English Education Literature and Linguistics*, 2(2), 50–59.
<https://core.ac.uk/download/pdf/234101215.pdf>

Lehman, D. R., Chiu, C.-y., & Schaller, M. (2004). Psychology and culture. *Annual Review of Psychology*, 689–714.
https://www.researchgate.net/publication/234837233_Psychology_and_Culture

Nizwardi, J., & Nabawi, R. A. (2017). The seven steps of project based learning model to enhance productive competences of vocational students. *Y Advances in social science, education and humanities research* (c. 251–256). Atlantis Press.
https://www.researchgate.net/publication/320470314_The_Seven_Steps_of_Project_Based_Learning_Model_to_Enhance_Productive_Competences_of_Vocational_Students

Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (2003). Teaching reading. *Educational Practices Series*, (12).
<http://www.iaaed.org/downloads/prac12e.pdf>

Popov, R. A. (2017). Principles of organization of educational process in the context of student autonomy development in educational activities. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 5(60), 38–41.
<https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Principles-of-organization-of-educational-process-in-the-context-of-student-autonomy-development-in-educational-activities-R.-A.-Popov.pdf>

Porter-Ladousse, G. (1987). *Role play*. Oxford University Press.

<http://ilawiki.ilavietnam.com/wikiplus/indexdatafile/Resource%20Book%20for%20Teachers%20-%20Role%20play.pdf>

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. Cambridge University Press.

<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf>

Romadhoni, I. (2022). *The use role play technique to improve student's speaking skills at the eleventh grade of smk al-qodiri academic year 2021-2022*. [Неопубл. Bachelor degree]. STATE ISLAMIC UNIVERSITY KIAI HAJI ACHMAD SIDDIQ OF JEMBER. <http://digilib.uinkhas.ac.id/9192/>

Sagimin, E. M. (2012). Teaching speaking using role play technique. *Paradigma Lingua, Jurnal Penelitian Bahasa dan Sastra*, 1(2), 124–140.

<https://repository.unpam.ac.id/1420/>

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Macmillan Publishers Ltd.

<https://jonturnerhct.files.wordpress.com/2015/08/learning-teaching-by-james-scrivener.pdf>

Sharma, L. P. (2010). *Effectiveness of project work technique in teaching reading skill* [Неопубл. Master of Education in English]. Pokhara Tribhuvan University.

<https://elibrary.tucl.edu.np/bitstream/123456789/4933/1/thesis.pdf>

Sultana, M., & Musavi, T. M. (2022). Enhancing students' academic listening using project based learning method. *Poss*, 2(2), 235–248.

<https://psocialsciences.com/wp-content/uploads/17.-Enhancing-Students-Academic-Listening-Using-Project-Based-Learning-Method-2.pdf>

Walsh, K. (2010). *Motivating students to read through project based learning* [Неопубл. MS in Literacy Education]. St. John Fisher University.

https://fisherpub.sjf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=education_ETD_masters