

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В ПЕРЕЯСЛАВІ

кафедра іноземної філології, перекладу та методики навчання



МАТЕРІАЛИ

**VI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І
ПЕРЕКЛАДУ В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ»**

22 листопада 2024 року

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

PROCEEDINGS

**of the VIth International Scientific and Practical Conference
«MODERN METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AND TRANSLATION IN UKRAINE AND BEYOND»**

November 22, 2024

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

Переяслав / Pereiaslav – 2024

УДК 378.016: 81'243'25 (477+100) (082)
С91

Рекомендовано до друку
Вченою радою Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(протокол № 3 від 24 жовтня 2024 року)

Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., 22 листопада 2024 р., [Переяслав] : зб. тез : електронна кн. у 2 ч. / Гол. ред. К. І. Мізін ; Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав (Київ. обл.) : Домбровська Я.М., 2024. Ч. 1. 98 с.

Редакційна колегія: К.І. Мізін. (гол. ред.), Л.П. Летюча (заст. гол. ред.), Є.В. Костик і Н.С. Христич (відп. ред.), Н.В. Борисова, С.В. Дуброва, Т.В. Заболотна, Н.Ю. Сердюк, О.Б. Скляренко, Л.В. Сога, М.Г. Шемуда.

До збірника тез увійшли матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами» у м. Переяслав 22 листопада 2024 року.

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

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

УДК 378.016 : 81'243'25 (477+100) (082)
С91

© Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2024

ЗМІСТ

Бабенко Катерина	<i>Розвиток навичок спонтанного англомовного монологу у студентів ЗВО.....</i>	6
Бабійчук Інна Телячук Наталія	<i>The relevance of the discipline “Comparative Typology of English and Ukrainian Languages” in the field of linguistics.....</i>	7
Баневич Мар’яна	<i>Функціонування концептуальної метафори в дискурсі.....</i>	10
Бігич Оксана	<i>Автентичний малюнок як засіб навчання іспанської мови й культури.....</i>	12
Білан Наталія	<i>Ефективні методи навчання у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців.....</i>	14
Бойко Оксана	<i>Focused and Unfocused Feedback in Teaching EFL Writing.....</i>	16
Гарлицька Тетяна	<i>Використання мобільних додатків для розвитку міжкультурної компетентності філологів на заняттях із лексикології англійської мови.....</i>	19
Гриценчук Олена	<i>Гендерний підхід у застосуванні цифрових ресурсів у процесі навчання іноземним мовам.....</i>	21
Гупка-Макогін Надія	<i>Listening Comprehension Development through Audiovisuals Using ADDIE Model.....</i>	26
Дерба Світлана Касьянова Олександра	<i>Універсальна та національно-орієнтована моделі навчання української мови як іноземної.....</i>	28
Зіненко Наталя	<i>Multimodality in English Language Teaching.....</i>	32
Зуенко Марина Шпак Максим	<i>Іншомовна компетентність юристів в Україні.....</i>	34
Кікало Анжеліка Смужаниця Діана	<i>Навчання фонетиці французької мови: плюрилінгвальний підхід.....</i>	36
Ковальська Наталя	<i>Етимологія англомовної термінологічної лексики у галузі психології.....</i>	38
Костенко Вікторія Знаменська Іванна Гончарова Євгенія Сологор Ірина	<i>Building reading proficiency for KROK 1 ESP part: techniques and classroom approaches for medical students.....</i>	41
Костик Євгенія	<i>Комунікативні методика у вивченні іноземної мови на немовних спеціальностях.....</i>	45

Кочубей Вікторія	<i>Використання портфоліо в професійній підготовці вчителів іноземних мов.....</i>	48
Кравчина Оксана Заярна Інна	<i>Вплив моніторингу на покращення якості онлайн-навчання англійської мови у школі.....</i>	50
Майер Наталія	<i>Формування креативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов: технологічний підхід.....</i>	54
Мединська Світлана	<i>Розмовні клуби як форма позааудиторної роботи для реалізації соціально-емоційного навчання.....</i>	55
Мізін Костянтин	<i>Translation als Transkultureller Transfer.....</i>	57
Мітіна Олена Михайлова Ірина	<i>Інноваційний підхід в опануванні іноземних мов на прикладі BurlingtonEnglish.....</i>	59
Молоткіна Юлія	<i>Striking a Balance: Integrating Digital Innovations with Traditional Methodologies in Foreign Language Education – Best Practices and Future Directions.....</i>	61
Овчарук Оксана	<i>Використання цифрових засобів навчання вчителями закладів загальної середньої освіти: виклики та можливості.....</i>	63
Подосиннікова Ганна	<i>Розвиток критичного мислення на уроках англійської мови в учнів профільної школи з використанням цифрових інструментів.....</i>	67
Савицька Алла	<i>Ситуативне навчання як засіб формування комунікативної компетентності.....</i>	70
Самойлова Юлія	<i>CLIL як ефективна методика навчання іноземній мові магістрів юридичних спеціальностей.....</i>	71
Свиридюк Віра	<i>Розвиток мовленнєвих компетентностей майбутніх викладачів німецької мови на основі використання міжкультурного портфоліо.....</i>	73
Свиридюк Ольга	<i>Крос-культурний підхід до викладання ділової іноземної мови міжнародним студентам.....</i>	76
Серняк Оксана	<i>Communicative Reading in English Classrooms at Universities.....</i>	80
Сога Людмила	<i>Роль ситуативного навчання у розвитку комунікативної компетентності студентів у контексті професійної освіти.....</i>	83
Скляр Ірина Семенова Олена	<i>Інтерактивний робочий аркуш як інструмент підвищення рівня читацької, писемної та цифрової грамотності студентів.....</i>	86

Смелянська Вікторія	<i>Developing pre-service EFL teachers' communicative language competences through university LMS.....</i>	89
Сороко Наталія	<i>Оцінювання ефективності STEAM-орієнтованого освітнього середовища для формування іношомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.....</i>	91
Татарін Володимир	<i>Модель партнерства на уроках англійської мови.....</i>	94
Шопін Павло	<i>Актуальність перекладу документів особового походження з української мови на англійську.....</i>	96

Катерина Бабенко
*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри теорії та практики перекладу
інституту іноземної філології
Класичний приватний університет в Запоріжжжі
Запоріжжя, Україна*

РОЗВИТОК НАВИЧОК СПОНТАННОГО АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГУ У СТУДЕНТІВ ЗВО

У процесі формування іншомовної компетентності студентів необхідно звертати увагу на розвиток спонтанного монологу. Непідготовлене мовлення є показником практичного володіння англійською мовою в різних сферах комунікації (Зеленська, 2020: 46). Про сформованість навички свідчить точність, логічність, послідовність висловлювання.

Спонтанне мовлення виникає в навчальних та життєвих ситуаціях повсякденного і професійного спілкування (Сидоренко, 2024: 1). Ефективність навчання непідготовленому монологу залежить від засвоєності мовленнєвого матеріалу (Мельник & Слобоженко, 2020: 71), від правильності вживання слів-зв'язок, які відображають ставлення до обговорюваної ситуації. (Запоточна, 2024: 76). Також слід звертати увагу на сформованість письмового та усного підготовленого монологічного мовлення (Сидоренко, 2024: 1).

У навчанні спонтанному монологу широко використовуються зорові опори: навчальні тексти, схеми, таблиці, малюнки, ментальні карти, відео (Запоточна, 2024: 76; Сидоренко, 2024: 1). Опори допомагають дотримуватися логічності, сприяють активізації лексичного запасу. Допоміжні засоби мотивують до вільного висловлення власної думки англійською мовою.

Систематичне виконання підготовчих та творчих вправ привчає студентів обирати для висловлювань короткі за структурою речення. Потреба швидко висловити власну думку заставляє обмежуватись найважливішою інформацією, уникати повторювань, складних граматичних конструкцій у процесі повсякденного та професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

Запоточна, Л. І. (2024). Використання мовних засобів у спонтанному монологічному мовленні медичних сестер. URL: <http://dspace.bsmu.edu.ua/bitstream/123456789/3544/1/Sc200.pdf> (Дата звернення: 17.11.2024).

Зеленська, О. П. (2020). Значення розвитку невідготовленого усного мовлення у навчанні аспірантів іноземної мови на нелінгвістичних спеціальностях. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки*, 74, 46–50. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.10>

Мельник, Є. Ю. & Слобоженко, Р. А. (2020). До питання про розвиток умінь спонтанного монологічного мовлення. *Теорія і технологія іноземної освіти: матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної конференції, 30 жовтня 2020 р.*, 70–73. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. URL: https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/45327/1/%d0%9c%d0%b5%d0%bd%d0%ba%d0%be_%d0%9d%d0%9f%d0%a3_2020.pdf.pdf (Дата звернення: 17.11.2024).

Сидоренко, І. А. (2024). Розвиток навичок спонтанного мовлення у студентів немовних спеціальностей при вивченні іноземної мови. URL: https://kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/sydorenko_rozvytok.pdf (Дата звернення: 17.11.2024).

**Inna Babychuk,
Nataliia Teliachuk**

*teachers of the Philology cycle commission a separate structural unit
"Vinnytsia Trade and Economics College of
the State Trade and Economics University"
Vinnytsia, Ukraine*

THE RELEVANCE OF THE DISCIPLINE «COMPARATIVE TYPOLOGY OF ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES» IN THE FIELD OF LINGUISTICS

It is well-known that learning a foreign language is characterised by certain differences from learning a native language. ‘Comparative

Typology of the English and Ukrainian Languages is the most important discipline for students of the Philology Department studying a foreign language. After all, English is learned more deeply by comparing it with the Ukrainian language.

When learning a foreign language, it is necessary to abstract from the norms and system of the native language. That is why students use familiar syntactic structures and methods of lexical and semantic categorization when transferring from one language to another in the process of communication.

The problem of comparative and typological analysis of languages is the subject of many works by prominent linguists, such as I. V. Korunets, K. M. Bezsmertna etc.

The variety of terminology, for example: “comparative linguistics”, “contrastive linguistics”, “typological linguistics”, “comparative and typological linguistics”, “comparative typology”, “confrontational linguistics”, etc. confirm the hypothesis that this branch of linguistics is still in the process of formation and development, which needs to be constantly researched and analysed.

The analysis of the research shows that the main aspect for students in learning a foreign language (English) is to identify typologically important structural differences between a foreign language and their native language, to establish a language typology and to define the typological characteristics of the language being learned.

The necessity of teaching foreign languages requires a scientifically based study and description of the main typological features of the phonological, morphological and syntactic structure, as well as the lexical system of the foreign and native languages. Therefore, the definition of both the general type and the typological characteristics of individual levels of the foreign and native languages is a very important issue.

The course of comparative typology of English and Ukrainian languages aims to teach students to identify the most significant typological features of English and Ukrainian languages, to show the methods and techniques that can be used to compare the structure of these languages and to understand the components of the English language structure that are not available in the native language, as well as the means used to translate them into the native language.

Typology as a unit of linguistics is derived from ‘type’ or ‘typical’, hence it focuses on determining similar general linguistic categories that serve as a basis for classifying languages of different types, despite their genealogical relationship. Whereas comparative typology reveals the very concept of what constitutes the linguistic subject of typology, based on the method of comparison or contrast.

At the present stage of formation and development of typological linguistics, three main directions coexist: the historical direction, based on comparative and historical linguistics, which involves presenting the historical background of the development and functioning of languages; the comparative and synchronous direction, based on comparative and typological linguistics, which is due to the clarification of universal, common and distinctive features of the compared languages; the contrastive direction, which aims to substantiate the isolation of each language (Kononenko, 2012). M. P. Kochergan writes that ‘comparative linguistics studies two or more languages despite their similarities in order to identify their similarities and differences at all levels of language structure (phonological, morphological, syntactic, lexical and semantic)’ (Kochergan, 2006: 9).

The results obtained in any field of typological research can be useful both in theoretical linguistics and in practical activities. Thus, the comprehensive summary results of the universal and general typologies could help to successfully carry out a scientifically sound general classification of languages.

As can be seen from the above, typology, as a special branch of linguistics, builds its theory on the basis of generalised information from the subjects that study the historical development and current state of language as a system of systems. Most researchers believe that typology is a more abstract science, while comparative linguistics is more detailed. However, they are closely interrelated, because comparative linguistics provides the research material for typology, and typology provides a means of explaining existing isomorphic and allomorphic differences.

REFERENCES

Kononenko, I. V. (2012). Ukrainian and Polish languages: a contrastive study. Warsaw : Warsaw University Press.

Kochergan, M. P. (2006). Fundamentals of comparative linguistics. Kyiv : Academia Publishing House.

Мар'яна Баневич
*асистент кафедри англійської філології та
методики навчання англійської мови
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна*

ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ В ДИСКУРСІ

У дискурсі концептуальна метафора полегшує структурування понять про абстрактний досвід, пов'язаний із подіями внутрішнього життя, такими як думки та емоції (Kövecses, 2020). Завдяки своїй здатності встановлювати зв'язки між перцептивним, концептуальним і емоційним досвідом і вербалізувати такі відносини за допомогою метафоричних виразів, концептуальна метафора є потужним каталізатором у розумінні дискурсу. Метою даного дослідження є аналіз того, як концептуальна метафора функціонує в межах дискурсу.

Аналіз концептуальних метафор, проведений у цьому дослідженні, базується на теорії навмисної метафори (Reijnders, *et al.* 2018). З цієї точки зору, концептуальні метафори можуть проявлятися в дискурсі головним чином як прямі, непрямі або імпліцитні метафоричні вирази (Steen, 2017, 2018). У прямих метафорах існує прямий зв'язок між ціллю дискурсу і його джерелом, який сигналізується в мові, як у формулах А Є Б, або як у зіставленнях, тоді як цей зв'язок не виявляється явним у непрямих метафорах. Нарешті, імпліцитні метафори зазвичай реалізуються за допомогою когезивних засобів, таких як вказівні чи особисті займенники, які посилаються на непрямі або прямі метафори в спільному дискурсі. В дискурсі також стали очевидними шляхом аналізу функцій, з якими імпліцитні метафори використовуються в розмовах. Через повчальний характер дискурсу, ідеаційні функції були визначені як поширена категорія,

особливо ті, що передбачають переосмислення теми відповідно до перспективи, щоб сприяти розумінню або викликати зміну ставлення до поняття.

На рівні пізнання певного дискурсу метафоричні вирази можна класифікувати як звичайні чи нові залежно від ступеня їх закріплення. Традиційні метафори глибоко вкорінені в концептуальних, культурних і мовних системах мовної спільноти; тому вони дуже часті в повсякденній мові, і носії рідко усвідомлюють, що вони використовують метафоричну мову. Нові метафори, навпаки, є творчими чи нетрадиційними способами розвитку метафоричних асоціацій на концептуальному рівні.

Висновок. Концептуальні метафори – це не просто мовні артефакти, а фундаментальні когнітивні механізми, які структурують думку та дискурс. Досліджуючи їх функціонування в різних сферах, ми отримуємо уявлення про те, як метафори формують розуміння та впливають на суспільну динаміку.

ЛІТЕРАТУРА

Kövecses, Z. (2020). *Extended conceptual metaphor theory*. Cambridge University Press.

Reijnierse, W. G., Burgers, C. F., Krennmayr, T. & Steen, G. J. (2018). DMIP: A method for identifying potentially deliberate metaphor in language use. *Corpus Pragmatics*, 2(2), 129–147. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41701-017-0026-7>

Steen, G. J. (2017). Deliberate Metaphor Theory: Basic assumptions, main tenets, urgent issues. *Intercultural Pragmatics*, 14(1), 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1515/ip.2017.0001>

Steen, G. J. (2018). Attention and deliberateness in metaphor processing. In V. Cuccio (Ed.). *Attention to metaphor. From neurons to representations*, 89–109. DOI: <https://doi.org/10.1075/milcc.7>

Оксана Бігич
доктор педагогічних наук,
професор, пенсіонерка
Київ, Україна

АВТЕНТИЧНИЙ МАЛЬОПИС ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ Й КУЛЬТУРИ

У системі навчання іноземних мов і культур найшвидше оновлюються засоби навчання, з-поміж яких чільне місце посідає автентичний мальопис.

Моя увага до іспанськомовного мальопису зумовлена низкою чинників. Передусім різними його назвами, звичною *cómic* чи *tira cómica* / *historieta*, в низці іспанськомовних країн: *histórias em quadrinhos* / *quadrinhos* у Бразилії, *chistes* у Перу, *caricaturas* / *monos* / *monachos* у Колумбії, *monos* / *monitos* у Мексиці, *muñequitos* на Кубі, *comiquitas* у Венесуелі (Historieta). Різняться й назви збірок мальописів: *repines* у Мексиці та *tebeos* в Іспанії. Так, *tebeo* є фонетичною адаптацією назви іспанського комічного журналу (видавався протягом 1917-1983 років), яка звучить як *te veo* (я тебе бачу).

Часто-густо в мальописах зустрічається ономаістична лексика, яка відтворює звуки вулиці / природи, звуки, які продукують тварини / люди, зокрема різновиди сміху (*risa abierta* / *astuta* / *contenida* / *exagerada* / *irónica*).

Інтерес у мальописі представляють також умовні позначення, які передають діалог, думки, крик персонажів – *globos* чи *bocadillos* (Globo (Historieta) – мовленнєві бульбашки. Найрозповсюдженіші з-поміж них позначають діалог, думку, крик (Globo (Historieta), доповнені Encarni Arcoya низьким голосом, шепотом, плачем, бесідою, одночасно вимовленою персонажами реплікою, квадратною мовленнєвою бульбашкою. Остання вказує, що мовець є оповідачем, чи пояснює читачеві ситуацію, чи слугує для позначення часу, міст, країн, чи для обговорення певного аспекту сюжету.

Безумовно, персонажі іспанськомовних мальописів та їхні автори заслуговують на окрему увагу. Зокрема, персонажу костаріканського мальопису Tricolín (автор – Карлос Фігероа) я присвятила статтю

(Бігич, 2014) і сценарій тематичного ранку для молодших школярів (Бігич, 2017: 24–28; <https://bihych.knlu.edu.ua/Tricolin.htm>); персонажу аргентинського мальопису Mafalda (автор – Хоакін Лавадо, більш відомий під псевдонімом Кіно) – низку публікацій (Бігич, 2016; Бігич, 2017: 84-86).

Також цікавими для дослідження є трансформації мальопису в інший жанр. У 1994 році за сюжетом мальопису Франциска Ібаньеса «Mortadelo y Filemón» знято однойменний мультсеріал; за сюжетом мальопису Пако Рока «Arrugas» – однойменний мультфільм, який у 2012 році отримав премію Гойя в категорії «Повнометражний мультфільм» (Бігич, 2017: 44–45). У 2018 році знято мультсеріал «Las aventuras de Tricolín». Також Tricolín має власний сайт «Club amigos de Tricolín» (<https://tricolin.com>).

ЛІТЕРАТУРА

Бігич, О. Б. (2016). Автентичні іспаномовні персонажі – віртуальні помічники вчителя іспанської мови. *Наукові записки. Серія Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград : Видавець Лисенко В.Ф., 144, 276–280.

Бігич, О. Б. (2017). *Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності*: Монографія. Київ : Вид. центр КНЛУ.

Бігич, О. Б. (2014). Tricolín: ayer, hoy, mañana»: сценарій позакласного заходу з іспанської мови для молодших школярів. *Іноземні мови*, 4, 53–56.

Encarni Arcoya. *Bocadillos de cómic*. Recuperado de <https://www.creativosonline.org/bocadillos-de-comic.html>

Globo (Historieta). Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Globo_\(historieta\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Globo_(historieta))

Historieta. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Historieta>

Наталія Білан
доктор філософії
старший викладач кафедри гуманітарної освіти і туризму
ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут»
Бережани, Україна

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Іншомовна компетентність – це складне, багатоаспектне, структурне утворення, що формується під впливом ефективних методів навчання і залежить від індивідуального потенціалу та мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти. Відповідно в освітньому процесі пріоритет слід надавати методам навчання, які цілеспрямовані на розширення пізнавальних мотивів, передачу та засвоєння теоретичного матеріалу, самостійне оволодіння знаннями, удосконалення практичних умінь творчо оперувати іншомовною інформацією за фахом. Реалізацію зазначених вище процесів здатні забезпечити мотиваційні, репродуктивні, продуктивні методи, які взаємодоповнюють один одного (табл. 1). Пропонуємо їх коротку характеристику.

Таблиця 1.

Методи формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців

Мотиваційні методи	Репродуктивні методи	Продуктивні методи
умотивоване вивчення іноземної мови	відтворення навчального матеріалу	трансформування програмних та фонових знань

Мотиваційні методи є способом стимулювання магістрантів до активної навчальної діяльності у вирішенні іншомовних завдань. Метод комунікативної атаки, подолання перешкод, делегування, закріплення позитивного враження формують позитивне ставлення та особисті мотиви майбутніх фахівців до оволодіння іншомовною компетентністю (Білан, 2022: 163).

Репродуктивні методи – це спосіб пізнавальної діяльності магістрантів, спрямований на відтворення засвоєних знань у типових завданнях. Вважаємо, що інтерактивні вправи, міні-проекти є ефективними для реалізації даних методів. Виконання інтерактивних вправ сприяє активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу, автоматизації навичок і вмінь застосовувати теоретичні знання на практиці. Робота над міні-проектами формує готовність до самостійного пошуку, творчого проектування завдань (Білан, 2022: 163).

Продуктивні методи – це спосіб навчально-пізнавальної діяльності магістрантів, яка зорієнтована на практичне та творче застосування здобутих знань у нестандартних завданнях комунікативно-професійного характеру. На нашу думку, проектна робота є ефективною формою практичної реалізації комплексу взаємодоповнювальних методів, зокрема: дослідницький метод прокладає шлях до знань через особисту пошукову діяльність; комунікативний метод забезпечує повноцінне розкриття комунікативних здібностей та активізацію мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти; метод ситуативного моделювання дозволяє реалізувати професійно орієнтовані ситуації в іншомовному середовищі, зокрема у формі рольової та ділової гри. Синтезуючим елементом представлених вище методів є метод проектів, відповідно до якого вивчення іноземної мови ґрунтується на комплексній взаємодії самостійно здобутих теоретичних знань з їх практичним використанням у створенні проектів (Білан, 2022: 164).

Підсумовуючи зазначене вище, вважаємо, що методи навчання мотиваційного, репродуктивного й продуктивного характеру є ефективними у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

Білан, Н. М. (2022). Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків засобами проектних технологій у технічних університетах (Дис. д-ра філософії). Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.

Оксана Бойко

*здобувач третього (освітньо-наукового) рівня
кафедри англійської філології та лінгводидактики
Запорізький національний університет
Запоріжжя, Україна*

FOCUSED AND UNFOCUSED FEEDBACK IN TEACHING EFL WRITING

Identifying the impact of focused and unfocused written corrective feedback is one of the most common questions affecting the feedback methods that are currently in trend. The feedback's way is delivered affects the level of improvement in student performance. The purpose of this paper is to review current research on focused and unfocused feedback.

Rod Ellis presented a typology of feedback in his work. The scientist says that the focus of feedback refers to whether the teacher tries to correct all (or most) of the students' mistakes or chooses one or two specific types of mistakes to correct. Unfocused feedback is extensive, while focused feedback is intensive. The researcher notes that if attention is paid to form, then focused metalinguistic feedback will be particularly useful. However, unfocused feedback has the advantage of targeting a range of errors, so it may be better in the long term (Ellis, 2008).

Bradley D.F. Colpitts and L'Shawn Howard compared focused (or narrow) and unfocused (broad) computer-mediated corrective feedback on students' argumentative essays. In addition, the researchers compared feedback from the teacher and peer feedback. The researchers concluded that unfocused feedback from the teacher is the most effective method for learning the material and reducing the number of errors per 100 words. Students in the unfocused group were more accurate in correcting the mistakes identified by the instructor (Bradley *et al.*, 2018).

Researchers from Hong Kong compared the effects of coded focused and unfocused written corrective feedback on students' writing. The researchers say that focused feedback refers to "correction provided for specific types of errors". The study showed that students who received focused written corrective feedback significantly outperformed the other two groups and developed a deeper understanding of the linguistic nature

of specific types of errors. The researchers concluded that coded focused corrective feedback with explicit metalinguistic support can significantly improve writing accuracy in terms of singular and plural nouns among EFL learners (Deng *et al.*, 2018).

David Frear and Yi-hui Chiu compared the effectiveness of indirect focused and unfocused written corrective feedback on the accuracy of weak verbs and the overall accuracy of all structures in new types of writing. The researchers say that focused written corrective feedback involves giving feedback on one or more pre-selected language structures, while unfocused feedback involves giving feedback on all or a specific set of language structures. The researchers did not find any significant differences between the focused and unfocused groups neither in the analysis of weak verbs nor the study of overall accuracy (Frear & Chiu, 2015).

In the article of Pordank and Valizadeh examined the possible impact of individual/group focused and unfocused feedback on the pragmatic achievements of EFL learners in terms of accuracy and fluency. The researchers concluded that focused and unfocused feedback has an equally significant impact on the pragmatic performance of EFL learners (Pordank & Valizadeh, 2022).

Iranian researchers studied the effects of direct and indirect unfocused writing corrective feedback on students' implicit and explicit grammatical knowledge and grammatical accuracy. Both types of feedback proved to be effective in developing both implicit and explicit grammatical knowledge of the participants (Shooshtari *et al.*, 2019).

Hamzeh Sharifi and Sajad Afshari investigated the overall effect of direct and indirect focused written feedback on the development of EFL learners' accuracy in retelling the same narrative and two different narratives. Comparing focused and unfocused feedback, researchers say that focused feedback is more useful for developing accuracy. In addition, learners' limited ability to process information in a foreign language can cause cognitive overload when using unfocused feedback. However, focused feedback is more akin to explicit grammar instruction than to focusing on form, which makes it difficult for learners to transfer the forms they learn from feedback to new writing situations. Focusing on some errors and ignoring others can be confusing for learners. The

researchers concluded that the relative effectiveness of direct focused feedback is higher than that of indirect feedback in the context of using the Past Simple Tense (Sharifi & Afshari, 2016).

The study of Aliakbari, Aryan and Sourani examined the effect of direct focused and unfocused corrective feedback on the grammatical accuracy of students' writing. The results showed that although both unfocused and focused written feedback significantly improved students' grammatical accuracy, only the effectiveness of focused feedback was long-lasting (Aliakbari et al., 2023).

Thus, most of the applied research is devoted to comparing focused and unfocused corrective feedback. Scientists agree that if the main goal is accuracy, then focused feedback is more effective. In terms of pragmatic skills, both types of feedback are effective. Unfocused feedback may be better in the long run, but this claim needs to be proven in the context of developing different language skills and cross-cutting skills.

REFERENCES

- Aliakbari, M., Aryan, M., & Sourani, M. (2023). Efficacy of focused and unfocused written corrective feedback on EFL learners' grammatical accuracy. *Al-Adab Journal*, 1(144), 61–84. DOI: 10.31973/aj.v1i144.3955
- Colpitts, B. D. F., & Howard, L. (2018). A comparison of focused and unfocused corrective feedback in Japanese EFL writing classes. *Lingua Posnaniensis*, 60(1), 7–16. DOI: 10.2478/linpo-2018-0001
- Deng C., Wang X., Lin S., Xuan W., & Xie Q. (2022). The Effect of Coded Focused and Unfocused Corrective Feedback on ESL Student Writing Accuracy. *Journal of Language and Education*, 8(4), 36-57. DOI: 10.17323/jle.2022.16039
- Ellis, R. (2008). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107. DOI:10.1093/elt/ccn023
- Frear, D., & Chiu, Y. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24–34. DOI: 10.1016/j.system.2015.06.006
- Pordank, El. & Valizadeh, M. (2022). The Effect of Individual/Group Focused vs Unfocused Feedback on EFL Learners' Pragmatic Performance in Terms of Accuracy and Fluency. *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(1), 34–46.

Sharifi, H., Afshari, S. (2016). The Effects of Direct and Indirect Focused Written Corrective Feedback on EFL Learners' Written Accuracy. *International Journal of English and Education*, 3(5), 136–153.

Shooshtari, Z., Vahdat, S., & Negahi, M. (2019). The Effect of unfocused direct and indirect written corrective feedback on the implicit and explicit grammatical knowledge and writing accuracy of Iranian EFL learners. *Applied Linguistics Research Journal*, 3(5), 32–48. DOI: 10.14744/alrj.2019.62533

Тетяна Гарлицька

кандидат філологічних наук

доцент кафедри англійської мови з методикою викладання

Криворізький державний педагогічний університет

Кривий ріг, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЛЕКСИКОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Важливим у формуванні міжкультурної компетентності є використання мобільних додатків у процесі навчання лексикології. Мобільні пристрої пропонують широкі можливості для організації занять з іноземної мови. Робота зі смартфонами й планшетами на занятті дає змогу працювати з автентичними матеріалами, спонукає студентів до творчості, мобільності, гнучкості в мисленні.

Мобільні додатки розподіляють на три основні групи: 1) спрямовані на розвиток мовних навичок, насамперед лексико-граматичних; 2) спрямовані переважно на вдосконалення мовленнєвих умінь; 3) універсальні, призначені для розвитку іншомовної комунікативної компетентності (Гурова, 2019).

Для комплексного формування міжкультурної компетентності важливо застосовувати мобільні додатки усіх трьох груп. Так до першої групи відносимо BBC Learning English та Babbel. Додаток BBC Learning English, розроблений британською радіомовною компанією.

Більшість його ресурсів засновані на аудіо, щоб краще сприймати слова на слух та ознайомитися з різними акцентами носіїв мови.

Застосунок Babbel дозволяє розширити лексико-фразеологічний запас студентів і студенток, оскільки охоплює узагальнені теми (вітання, фрази, орієнтовані на подорожі, вимову в бізнес колах та на різних культурних заходах).

До групи мобільних додатків, спрямованих на формування мовленнєвих умінь, і які варто використовувати для формування міжкультурної компетентності, відносимо Doulingo та Hello talk. Під час засвоєння нових лексико-фразеологічних одиниць у застосунку Doulingo студенти вчаться вимовляти фрази, зіставляти слова з їхнім значенням, перекладати речення. Додаток Hello talk пов'язує користувачів із носіями мови, яку вони вивчають. Спілкуючись із ними, студенти мають можливість практикувати свої мовленнєві навички за допомогою текстових, голосових повідомлень, відео дзвінків.

До універсальних мобільних додатків зараховуємо Memrise, Rosetta Stone та Busuu. У першій програмі використовуються відео з носіями мови, що дає уявлення про реальну вимову. Означений додаток призначений не для новачків, тому він теж є корисним для філологів, які прагнуть удосконалити свою міжкультурну комунікативну компетентність.

Застосунок Rosetta Stone є корисним тим, що пропонує навчання через асоціації та повторення без перекладу, що допомагає розвивати інстинктивні мовні навички здобувачів освіти. Такі навички є доречними при швидкому ситуативному мовленні під час міжкультурного діалогу.

Busuu Language Learning пропонує добре структуровану навчальну програму, яка охоплює всі аспекти мови: граматику, читання, письмо, аудіювання та розмовне мовлення. Користувачі можуть записувати свою вимову та порівнювати її з вимовою носіїв, від яких також можна отримувати відгуки про свої письмові та усні вправи.

ЛІТЕРАТУРА

Гурова, Т., Рябуха, Т., Зіненко, Н., Гостіщева, Н. (2019). Мобільні додатки як інноваційний засіб навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 2 (23), 92–99.

Олена Гриценчук

кандидат педагогічних наук

старший науковий співробітник відділу компаративістики

інформаційно-освітніх інновацій

Інститут цифровізації освіти НАПН України

Київ, Україна

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ЗАСТОСУВАННІ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Забезпечення гендерної рівності, всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та можливості навчання впродовж життя, подолання цифрового розриву для надання рівноправного доступу до інформації та знань – напрями, за яким рухається світова спільнота на шляху побудови демократичного громадянського суспільства. Підтримуючи проголошену резолюцією Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй від 25 вересня 2015 року № 70/1 глобальні цілі сталого розвитку до 2030 року, видано указ про забезпечення дотримання Цілей сталого розвитку України на період до 2030 року, де, зокрема, задекларовано «забезпечення гендерної рівності, розширення прав і можливостей усіх жінок та дівчат» (*Про Цілі Сталого Розвитку України На Період До 2030 Року*, n.d.). Кабінетом Міністрів України схвалено Стратегію впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затверджено операційний план заходів на 2022-2024 роки з її реалізації (*Про Схвалення Стратегії Впровадження Гендерної Рівності У Сфері Освіти До 2030 Року Та Затвердження Операційного Плану Заходів На 2022-2024 Роки З Її Реалізації*, n.d.).

Реалізація цієї Стратегії сприятиме досягненню таких стратегічних цілей:

- комплексне впровадження принципів, політики і заходів щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, поваги до людської гідності та недискримінації у нормативно-правових документах у сфері освіти як одне з ключових питань фундаментальних прав і пріоритетів у контексті євроінтеграції;

- посилення ролі закладів освіти у координації дій суб'єктів реалізації державної політики щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у сфері освіти, запобігання та протидії насильству і дискримінації та вдосконалення освітнього процесу на засадах рівності прав та можливостей жінок і чоловіків, поваги до людської гідності, недискримінації, інклюзивності та протидії насильству, зокрема за ознакою статі;

- посилення компетенції і можливості професійної спільноти фахівчинь і фахівців з питань забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, розширення міжнародного співробітництва у напрямі забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків;

- забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, запобігання та протидія будь-якій дискримінації, впровадження практик інклюзивності у сфері освіти як основи для подолання наслідків військових дій і післявоєнної відбудови України.

Застосування гендерно-чутливих цифрових ресурсів у процесі навчання іноземним мовам є важливим аспектом, оскільки може здійснювати вплив на навчальний процес, методи викладання та взаємодію учасників освітнього процесу, їх професійний розвиток. Проблему гендерного підходу в освіті піднімають у своїх роботах вітчизняні і зарубіжні дослідники, зокрема, С. Василькевич, Л. Дзевицька, В. Зінченко, І. Лопатинська (Лопатинська та ін., 2022), І. Перішко (Перішко & Василькевич, 2021), Т. Сторчова (Сторчова, 2021), S. Areepattamannil, I. Santos (Santos & Areepattamannil, 2023), V. Viana, A. O'Boyle, H. Peters (Peters, 2020).

Корисним є досвід Центру мов і культур Коледжу літератури, мистецтв і наук USC Dornsife Університету Південної Каліфорнії. На веб сайті Центру (<https://dornsife.usc.edu>) розміщено гендерно-

інклюзивні навчальні цифрові ресурси для викладачів іноземних мов: англійської, німецької, португальської, французької та ін. Ландшафт вивчення мови зазнає трансформації з появою штучного інтелекту (ШІ). Всі, хто залучені до освітнього процесу, тепер мають доступ до інструментів, що забезпечують персоналізований досвід та миттєвий зворотній зв'язок. Платформи на основі штучного інтелекту можуть визначати індивідуальні сильні та слабкі сторони, адаптувати контент у режимі реального часу і навіть імітувати реальні розмови.

Сьогодні Чат GPT є дуже популярним, але не єдиним генеративним інструментом штучного інтелекту. Для навчання іноземним мовам та для їх вивчення використовуються такі інструменти ШІ як Claude AI, Google Bard AI, Bing AI Chat. Фахівці Центру пропонують альтернативні інструменти ШІ що можна використати для навчання іноземним мовам. Функціональність мовних чат-ботів зі штучним інтелектом охоплює великий спектр від обробки основних запитів до складних завдань, оптимізації операцій та покращення користувацького досвіду. Наприклад Chatlang – рольова гра, розроблена Інженерною школою USC Viterbi. Chatlang – це інструмент для вивчення мови, який дозволяє обирати ролі різних персонажів різними мовами. На відміну від традиційного чат-бота, який пропонує єдине вікно для розмови, цей інструмент пропонує два вікна, що створені з різними цілями. Вікно ліворуч – для рольової гри: спілкування з чат-ботом ШІ лише обраною мовою. Вікно праворуч – для навчання. В ньому можна ставити питання рідною мовою, розширювати словниковий запас, удосконалювати знання з граматики тощо. Ще один ШІ інструмент чат Lingostar.ai – це живі діалоги в будь-який час. Lingostar.ai – це інструмент ШІ, що буде веде бесіду з користувачем на обрану тему за допомогою голосу або тексту і надає зворотній зв'язок в процесі спілкування.

Політику з гендерної рівності в процесі вивчення мов підтримує Команда LearnEnglish Британської Ради та імплементує її у практику навчання англійській мові. На сторінках сайту Британської Ради користувачі можуть отримати поради щодо викладання англійської мови, зосередитися на професійному розвитку, скористатися навчальними матеріалами, онлайн курсами, корисними цифровими ресурсами тощо.

За результатами міжнародного дослідницького проєкту «Gendering ELT: міжнародні перспективи, практика, політика», що був спрямований на дослідження соціально релевантного внеску викладання англійської мови і аспекту гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат, розроблено навчальний матеріал «Гендерна рівність у практиці викладання англійської мови: ресурсна книга для педагогічної освіти» (*Gender Equality in English Language Teaching Practice: A Resource Book for Teacher Education*, n.d.). Книга дозволить переосмислити педагогічної підходи до вивчення англійської мови завдяки фокусу на гендерній рівності на ранньому етапі професійного розвитку.

Книга містить 30 рефлексивних есе, написаних майбутніми вчителями англійської мови, та вчителями, які вже викладають, де обговорюються практичні шляхи сприянню гендерної рівності. Есе представлені в десяти розділах по країнах, серед яких: Бангладеш, Ботсвана, Бразилія, Китай, Колумбія, Індонезія, Марокко, Філіппіни, Україна та В'єтнам. Кожен з цих розділів відкривається з профілю країни, щоб допомогти читачам зрозуміти контекст, в якому були написані есе. За профілем містяться три есе, що були доповнені додатковими завданнями (роздуми перед читанням, обговорення після читання та практичні завдання). Разом з цим LearnEnglish надає допомогу у розвитку цифрових навичок для викладання англійської мови. «TeachingEnglish: Key digital skills» – це навчальний курс для самостійного навчання, який розділений на тригодинні модулі. Він включає: роботу у спільноті Facebook, до якої залучені педагоги з сучасним розумінням освіти, ресурсами та інноваційними ідеями; залучення до дискусій в спільноті Facebook; «живе» спілкування з тренерами курсу та експертами з викладання мови; безкоштовний робочий зошит з додатковим навчальним контентом та ресурсами.

Гендерний підхід у застосування цифрових ресурсів викладачами іноземних мов є важливим аспектом, що впливає на освіту та навчальний процес. Він має бути реалізований у інклюзивності освітнього контенту і гендерної чутливості в ньому, оновленні методичних підходів. Гендерний підхід у цифрових ресурсах викладачів іноземної мови сприяє створенню більш

інклюзивного та чутливого навчального середовища, що відповідає сучасним потребам тих, хто навчається.

ЛІТЕРАТУРА

Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. (n.d.). Офіційний Вебпортал Парламенту України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>

Про схвалення Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022-2024 роки з її реалізації. (n.d.). Офіційний Вебпортал Парламенту України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#Text>

Santos, I. M., & Areepattamannil, S. (2023). Gender Differences in ICT Literacy: ICT-Related Individual Characteristics and Enabling Factors. In *Gender in STEM Education in the Arab Gulf Countries*. Springer, Singapore (pp. 153–171). URL : https://doi.org/10.1007/978-981-19-9135-6_6

Лопатинська, І. С., Дзевицька, Л. С., & Зінченко, В. М. (2022). *Гендерний підхід до викладання іноземної мови в умовах євроінтеграції*. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39108>

Перішко, І. В., & Василькевич, С. (2021). Gender Differences in Foreign Language Learning. *Інноватика у вихованні*, 1(13), 95–101. URL : <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i13.334>

Сторчова, Т. (2021). Гендер у навчанні англійської мови: перспективи навчальних стратегій. *Молодь і ринок*, 7/193. URL : <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239343>

Gender equality in English language teaching practice: A resource book for teacher education. (n.d.). *TeachingEnglish*. URL : <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/resource-books/gender-equality-english-language-teaching-practice-resource-book>

Peters, H. (2020). Gender-inclusivity and gender-neutrality in foreign language teaching: The case of French. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(3), 183–195. URL : <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n3.332>

Надія Гупка-Макогін
*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри англійської філології та
методики навчання англійської мови
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна*

LISTENING COMPREHENSION DEVELOPMENT THROUGH AUDIOVISUALS USING ADDIE MODEL

The integration of audiovisuals into English Language Teaching (ELT) has significantly enhanced learners' listening skills. Listening comprehension often presents difficulties for the students because of the variety of accents, speech styles, and intonations encountered in real-life conversations. Smith (2018) emphasizes that audio materials expose learners to natural conversational flow, helping them develop a keen ear for various linguistic nuances. Video materials offer a visual context that aids comprehension. Facial expressions, body language, and contextual cues provide learners with a holistic understanding of the material (Brown, 2020).

The ADDIE model is a five-stage model, which allows planning the course/module/lecture in an organized fashion. ADDIE stands for analyze, design, develop, implement and evaluate. The elective course "Audiovisual Means in Teaching Foreign Languages" has been planned and prepared accordingly. The needs of our students have been analyzed and the course outline and module framework has been designed at the stages of Analyze, Design and Develop. After that we developed our assessments and learning assets. At the next stage Implement learning solutions by preparing resources and engaging the participants were implemented. The Evaluate stage measures how successful the course is (Trust, T, Pektaş, E., 2018).

At the beginning we apply a survey or diagnostic tests, or arrange focus group discussions. The answers help the teacher understand better the interests and needs of the students. Then they design and apply a set of worksheets to carry out the tasks, discuss the criteria of selecting audio or video materials according to students' interests and needs. Present

teaching strategies (pre-, while-, post-activities), help them create their own activities for each strategy. To measure how efficient the course is, evaluation tools, like summative assessments, grades and surveys are used.

To conclude, the integration of audiovisual materials in ELT has proven to be an effective method for listening comprehension development. The ADDIE model serves as a structured approach to planning and delivering courses, ensuring that students' needs are thoroughly analyzed and met with well-designed and engaging resources. Together, these methods create a dynamic and supportive environment for language learning, fostering both motivation and proficiency in students.

REFERENCES

Brown, H. D. (2020). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson.

Smith, L. (2018). Enhancing Listening Skills through Authentic Audio Material. *TESL Canada Journal*, 36(2), 81-92.

Trust, T., & Pektas, E. (2018). Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to Develop an Open Online Course for Teacher Professional Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(4), 219–233.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2018.1494521>

Світлана Дербя

*кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри української філології для іноземних громадян
Навчально-наукового інституту філології*

Олександра Касьянова

*кандидат філологічних наук
асистент кафедри української філології для іноземних громадян
Навчально-наукового інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Київ, Україна*

УНІВЕРСАЛЬНА ТА НАЦІОНАЛЬНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Академічні групи студентів-іноземців, як правило, формуються незалежно від національної належності. Тому національний склад однієї групи може бути досить різноманітним. Якщо до студентської групи входять представники кількох національностей, то доцільно говорити про міжнаціональну та міжкультурну комунікацію. У багатонаціональному колективі спостерігаються різні форми міжособистісних стосунків не тільки під час навчальної діяльності, а й поза межами аудиторій. Ці стосунки можуть різнитися національною належністю, культурною специфікою, мовною підготовкою, світоглядом, звичаями, традиціями.

Сьогодення зобов'язує втілювати в практику сучасні ефективні методики, підходи, форми, методи, технології навчання та модернізувати наявні. Мовна освіта покликана створити сприятливі умови для розвитку вторинної мовної особистості, яка володіє мовними засобами, має необхідні навички спілкування в усіх сферах українськомовного середовища. Цього можна досягти за умов правильного спрямування процесу навчання української мови іноземних студентів, виокремлення пріоритетних підходів та ефективних методик навчання залежно від контингенту та з урахуванням рідної мови студента (Ворона, 2021: 233). Тому актуальність цієї праці зумовлена спробою визначити найбільш результативну модель навчання української мови як іноземної. Мовна підготовка іноземців розглядається як єдність трьох складників:

мовної (мета – комунікативна компетентність), загальнонаукова (мета – загальнонаукова / професійна компетентність), адаптаційної (мета – адаптованість до реалій і завдань життєдіяльності в іншомовному середовищі) (Ушакова & Дубичинський & Тростинська, 2011: 139).

Н. Пилипенко-Фріцак стверджує, що методика викладання другої мови (нерідної мови), що орієнтована на певний мовний контингент студентів, має в лінгводидактиці різні назви: зіставна, контрастивна, конфронтативна, принцип урахування рідної мови. Але наведені терміни орієнтовані на певний аспект: термін «контрастивна» охоплює тільки міжмовні розбіжності (відмінності), терміни «зіставна» та «конфронтативна» – необхідність проведення зіставлення всіх мовних фактів загалом. Щодо терміна «принцип урахування рідної мови студента», то необхідно зазначити: завдання методики викладання нерідної мови полягає не тільки у врахуванні впливу рідної мови, але й у створенні відповідної стратегії навчання. З огляду на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти ми вважаємо, що термін «методика національно-мовної орієнтації навчання нерідної мови» найбільш чітко висловлює сутність зазначеної методики (Пилипенко-Фріцак, 2017).

Методика національно-мовної орієнтації базується на результатах прикладної порівняльної лінгвістики й положеннях психолінгвістики, оскільки враховується наявна у свідомості людини внутрішня мовна система рідної мови (первинна мовна особистість), що впливає на сприйняття і засвоєння нерідної мови (Ворона, 2021: 236).

Спілкування на міжнаціональному рівні є формою реалізації процесу соціалізації іноземних студентів. Під час такої комунікації характерними проблемами є сприйняття та ставлення студентів із різних країн один до одного, расово-статєва диференціація та сприйняття одногрупників різних національностей, мовні бар'єри, культурні розбіжності, релігійні погляди, традиції та звичаї (Дерба, 2016). Таким чином, активізується необхідність створення такої атмосфери навчального процесу, яка б зумовила адекватне сприйняття іншого етнічного представника, не заважала і не відволікала від першочергової мети: навчання та отримання знань;

створювала комфортне середовище для навчання у багатонаціональній групі.

На кафедрі української філології для іноземних громадян Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка розподіл студентів-іноземців на групи здійснюється із урахуванням національної належності студентів (корейців і китайців об'єднують у одну групу, туркменів – в іншу). Слід виділити низку культур:

Поліактивні культури: французи, південні та східні європейці, африканці, араби, латиноамериканці, євреї, італійці, іспанці, португальці, турки та ін.: виконують кілька справ одночасно; діють імпульсивно, часто змінюють плани; для них важливіше спілкування, ніж план, чи зобов'язання щодо терміну зустрічі; стоять дуже близько до співрозмовника й можуть торкатися; легко змінюють тему розмови.

Викладачеві в такій групі часто важко утримати увагу. Тому необхідно використовувати інтерактивні методи. Наприклад, можна запропонувати: аудіювання, діалоги, дискусію, створити мовленнєві ситуації. Граматику вивчати треба в ігровій формі, бо механічне переписування їм набридне швидко, можна використовувати ПК (*прослухайте, напишіть, знайдіть* та ін.). Підійдуть завдання, що мають пошуково-дослідницький характер.

Моноактивні культури: німці, англійці, американці, шведи, австрійці, канадці, мешканці Південної Африки, Австралії: організують своє життя, усе планують на кілька місяців, а то і років наперед; суворо дотримуються встановлених правил; роблять одну справу в конкретний час; пунктуальні; за характером врівноважені, терплячі.

Такі студенти уважно слухають й виконують завдання. Граматичний матеріал краще подавати у графічній формі. Можна пропонувати багато письмових вправ, оскільки вони люблять писати.

Реактивні культури: японці, китайці, фіни, корейці, в'єтнамці, естонці та ін.: надзвичайно ввічливі, повага для них понад усе; дуже обережні у висловлюваннях. Переважно мовчать, особливо з малознайомими людьми. Уважно слухають; для них важливі жести, міміка, зовнішність викладача; жодних дотиків, навіть рукостискань (особливо для японців, а от китайці вже призвичаїлись до

рукостискань); ніколи не відмовляються й не вказують на помилки інших. Не говорять «ні»; пунктуальні, працелюбні; не вирішують проблеми одна за одною, а обирають ту, що на часі.

Такі студенти уважно слухають і ретельно виконують завдання.

З методичної точки зору необхідно звернути увагу на розкриття студентам-іноземцям граматичних особливостей флективних і нефлективних мов. Флективні мови, до яких належить українська мова, мають такі граматичні категорії іменників і прикметників, як категорії відмінка, роду та числа. На відміну від них, нефлективні мови не мають категорії відмінювання.

Нагальним залишається питання щодо моделі навчання студентів-іноземців в Україні, оскільки нині українська мова стає надзвичайно популярною у світі.

ЛІТЕРАТУРА

Ворона, Н., Пилипенко-Фріцак, Н. (2021). Національно-мовна орієнтація викладання української мови як іноземної. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 37, 1, 232–240. Режим доступу: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/37_2021/part_1/38.pdf DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/37-1-36>

Дерба, С. (2016). Урахування мовного менталітету й національного характеру студентів в організації національно орієнтованого викладання української мови як іноземної. *Мова і культура*. Київ, 19, III (183), 402–407.

Лещенко, Т., Юфименко, В. (2020). Навчання української мови в багатоетнічній групі. *Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів*. Харків, 130–135.

Пилипенко-Фріцак, Н. А. (2017). Урахування методики національно-мовної орієнтації навчання під час вивчення дієслів руху англomовними студентами на заняттях з української мови як іноземної. *Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи : матеріали I всеукр. наук.-практ. конф.*, м. Суми, 23–24 листопада 2017р. Суми. 135–137. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/231759693.pdf>

Ушакова, Н. І., Дубичинський, В. В., Тростинська, О. М. (2011). Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання*

мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 19, 136–146.

Наталія Зіненко

*старший викладач кафедри германської філології
та методики викладання германських мов
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Мелітополь (Запоріжжя), Україна*

MULTIMODALITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The rapid integration of digital technologies into education has transformed the landscape of teaching and learning, particularly in language education. In response to these shifts, English language teaching (ELT) increasingly incorporates multimodal approaches to foster deeper engagement, critical thinking, and practical communication skills. English language programmes generally see 'communication' as using written and spoken language. However, in the current communication environment, written and spoken texts are being replaced as the principal mode of communication by a combination of text and still and moving images that we view on screens (Donaghy, K., 2023: 5).

Multimodality refers to the use of multiple modes such as text, images, sound, gestures, and spatial designs to convey meaning. In the digital age, communication rarely relies on linguistic text alone; instead, it integrates diverse semiotic resources to enhance understanding and engagement (Kress, G., & van Leeuwen, T., 2001: 15).

Multimodal literacy expands traditional notions of literacy to include the ability to interpret, create, and critique meaning across these modes. Kress and van Leeuwen's theory of multimodal discourse highlights that meaning is co-constructed through the interplay of modes, emphasizing the need for learners to develop skills beyond reading and writing (Jewitt, C.: 20). In ELT, multimodal literacy enables students to navigate and critically assess complex communicative contexts, fostering global and digital competencies.

The modes of “viewing” and “representing” are key to multimodal literacy and hold great potential in ELT. Viewing refers to interpreting visual and audiovisual content, while representing involves the creation of such content as a means of communication. Integrating visual media, such as infographics, videos, and digital storytelling can improve learners’ comprehension of complex texts. For example, short films or advertisements can be used to teach tone, cultural context, and vocabulary in an engaging manner (Serafini, F.: 78). Interactive tools like Padlet and Canva allow students to collaborate on visual projects, encouraging exploration of language in varied contexts. Representing involves the tasks that require students to create visual or multimedia artifacts, such as video blogs, digital posters, or photo essays, enhance their ability to express ideas creatively. For instance, a project on “Cultural Festivals” could involve students designing a visual presentation integrating text, images, and narration to convey cultural practices effectively (Walsh, M.: 60). These activities also encourage teamwork, problem-solving, and the practical application of language skills.

Multimodal literacy broadens the scope of ELT to include skills like interpreting visual and digital media, creating multimodal texts, and understanding the interplay of modes in communication. Traditional curriculum designs focused on grammar and vocabulary must now integrate competencies like media literacy and intercultural understanding.

Teaching practices must shift to accommodate collaborative, project-based, and technology-driven methodologies. Teachers should act as facilitators, guiding learners in exploring diverse media forms and modes. As for practical strategies, they include: task-based learning, flipped classrooms, and reflective practices.

Multimodality represents a transformative paradigm in ELT, emphasizing the dynamic and interconnected nature of communication. By integrating viewing and representing into classroom practices, teachers can prepare learners for the demands of a multimodal world. Moreover, the implications of multimodal literacy challenge educators to rethink curricular content and pedagogical approaches, ensuring they remain relevant and impactful in the 21st century.

REFERENCES

Donaghy, K., Karastathi, S., Peachey, N. (2023). *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation*. Oxford University Press. URL: www.oup.com/elt/expert (Дата звернення: 19.11.2024).

Jewitt, C. (2016). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Routledge.

Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.

Walsh, M. (2011). *Multimodal Literacy: Researching Classroom Practice*. URL : <https://archive.org/details/multimodallitera0000wals/mode/2up> (Дата звернення: 19.11.2024).

Марина Зуєнко

доктор філологічних наук, доцент
професор кафедри англійської та німецької філології
директор Навчально-наукового інституту іноземних мов
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка.

Максим Шпак

кандидат юридичних наук, адвокат,
асистент кафедри цивільної юстиції та адвокатури
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
Полтава, Україна

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЮРИСТІВ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Очевидним є той факт, що знання іноземних мов надають широкі можливості для виконання роботи у сфері юриспруденції на міжнародному рівні. Іншомовна компетентність юридичних працівників підвищує їхню здатність професійного розвитку.

Слід відзначити внесок з боку багатьох вчених у розробку іншомовної компетентності юристів. Серед них варто назвати таких учених як О. Гончар, О. Лисицька, О. Мошинська, В. Сімонок, О. Частник (Сімонок, 2009: 2). Заслужовує на увагу праця І. Борисенко, В. Саєнко, Н. Конончук, Т. Конончук які розробили словник правового спрямування, що може бути корисним для юристів, які поглиблюють англomовну компетенцію (Борисенко, Саєнко, Конончук, Конончук, 2023).

У цьому дослідженні варто навести позитивні приклади іншомовної компетентності сучасних вчених-юристів в Україні.

Так, наприклад, відомий юрист з України, К. Гусаров (Гусаров, 2017: 124) володіє грецькою мовою, що дає можливість продукувати нові ідеї з використанням грецької мови.

Одночасно слід відзначити, що такий знаний правник як Д. Сібільов володіє як англійською, так і польською мовами. Прикладом оперування польською мовою можна назвати таку його публікацію (Сібільов, 2024).

В. Воскобойник, В. Іщенко та А. Кришталь стверджують, що мобільність громадян різних країн у міждержавному, мультинаціональному та полікультурному просторі викликана інформатизацією суспільства, глобалізацією та інтенсифікацією міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці чинники перетворюють іноземну мову на важливий засіб міжкультурного спілкування. Автори дотримуються думки, що лінгводидактичні засади дистанційних курсів з іноземної мови для студентів немовних вищих навчальних закладів зумовлюються стратегічними напрямками розвитку сучасної вищої освіти – формування у майбутніх фахівців важливих мовленнєвих компетентностей, які необхідні для обраної професійної діяльності (Воскобойник, Іщенко, Кришталь, 2019: 33–34).

Отже, слід усвідомлювати необхідність формування іншомовної компетентності юристів в Україні, як в усній, так і письмовій формі. Реалізація іншомовної компетенції юристів відбувається зокрема у ході міжнародних перемовин, розробці нормативно-правових актів, розв'язання питань міжнародної правничої допомоги у різних видах судочинства.

ЛІТЕРАТУРА

Academic English for PhD Researchers (2021): навч.-метод. посіб. / О. П. Лисицька, О. І. Зелінська, Т. В. Мельнікова та ін.; ред. В. Сімонок. 2-ге вид., перероб. і допов. Харків : Право.

English for Law Students: Підручник з англійської мови для студентів I–III курсів юридичних спеціальностей вищих навчальних закладів (2009). / ред. В. П. Сімонок. Харків : Право.

Воскобойник, В., Іщенко, В., Кришталь, А. (2019). Лінгводидактичні та методичні засади розробки електронних навчальних посібників з іноземної мови для студентів немовних ЗВО. *Витоки педагогічної майстерності*. 23, 33–37.

Гусаров, К. В. (2017). Вплив конституційної скарги на остаточність судового рішення та вичерпання національних засобів юридичного захисту у цивільному процесі. *Вісник Національної академії правових наук України*. 1, 120–129.

Сібільов, Д. М. (2024). Interwencja główna w doktrynie eugeniusza waśkowskiego i nowoczesne ustawodawstwo ukraińskie. *Європейський день цивільної юстиції* : матеріали круглого столу (27 жовтня 2023 р.) / ред. К. В. Гусарова. Харків : НЮУ імені Ярослава Мудрого, 41–43.

Анжеліка Кікало

кандидат філологічних наук
доцент кафедри романських мов
та зарубіжної літератури

Діана Смужаниця

кандидат філологічних наук
завідувачка кафедри романських мов
та зарубіжної літератури

Ужгородський національний університет
Ужгород, Україна

НАВЧАННЯ ФОНЕТИЦІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНИЙ ПІДХІД

Ідея плюрилінгвізму є дуже актуальною не тільки в рамках інтегрального напрямку у методиці навчання іноземних мов, але й загалом для сучасного світу, що відображено в документах Ради

Європи (Conseil de l'Europe, 2021). Метою нашої публікації є застосування цього підходу на практиці при вивченні фонем французької мови в умовах багатомовної геокультурної ситуації. У Закарпатській області проживає кілька нацменшин (угорська, румунська, словацька), тому частина населення розмовляє кількома мовами, і майже всі володіють нашим діалектом української мови. Ми помітили, що студенти, які розмовляють угорською або румунською, легше засвоюють французьку мову.

На початковому етапі викладання французької мови в університеті є логічним спиратися на знання студентами англійської мови, тим більше, що ці дві мови мають багато спільного з точки зору граматики та лексики, а при вивченні другої іноземної вплив саме англійської, а не рідної мови переноситься на засвоєння нової і при раціональному підході це явище сприяє швидшому та ефективнішому процесу навчання (Kikalo & Smujanytsya, 2023). Однак, коли справа доходить до вимови, існує більше відмінностей, ніж подібності між фонетичними системами французької та англійської мов. Тому ми включаємо в процес всі місцеві мови, які можуть сприяти засвоєнню фонем (особливо голосних) французької мови. Починаючи вивчати французьку вимову, студенти регіону вже можуть артикулювати три французькі голосні ([y], [ə], [o]), яких немає в українській чи англійській мовах, але які присутні в угорській та в закарпатському діалекті української мови:

Українська мова	6 голосних [a], [ε], [e], [i], [o], [u]
Румунська мова	7 голосних, як в українській + [ə']
Закарпат.діалект	9 голосних [a], [ε], [e], [i], [o'], [u] + [y], [o], [ə']
Угорська мова	14 голосних, три з яких (яких немає в українській) майже ідентичні до французьких [y], [o], [ø]
Французька мова	16 (14) голосних [a], [ε], [e], [i], [ə], [u], [y], [o], [ə], [ø], [œ], [ɑ], [ã], [ɛ̃], [œ̃], [ɔ̃].

Безперечно, існують фонем, які не мають аналогів у жодній із наявних у нашому регіоні мов (наприклад, французькі носові голосні, приголосна [v] тощо), але застосовуючи плюрилінгвальний підхід, можна значно зекономити час та зусилля для опанування французької вимови.

Для оптимізації викладання французької мови, зокрема фонетики, доречно звертатися до аналогій з усіма мовами, присутніми в конкретних геолінгвістичних реаліях. Більше того, багатомовний підхід виходить за межі лінгвістики чи дидактики і додає соціальний та культурний компонент.

ЛІТЕРАТУРА

Conseil de l'Europe, (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* – Volume complémentaire, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. www.coe.int/lang-cecr.

Kikalo, A. & Smujanytsya, D. (2023). Enseignement/apprentissage de FLE après l'anglais. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, 6 (58), 60–65. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2023.6.10>

Ковальська Наталя

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування

Херсонський національний технічний університет

Херсон, Україна

ЕТИМОЛОГІЯ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЇ

Етимологія англійської термінології в галузі психології – захоплююча і складна тема, яка розкриває історичні, культурні та міждисциплінарні виміри психологічної науки. У міру того, як психологія розвивалася як дисципліна, її словниковий запас спирався на різноманітні лінгвістичні та культурні традиції, відображаючи теоретичні розробки галузі та її постійні зусилля, спрямовані на опис і категоризацію тонкощів людського розуму та поведінки. Вивчення походження та історичного розвитку психологічних термінів дає уявлення про те, як концепції формувалися і передавалися в часі, дисциплінах і мовних спільнотах. Значна кількість основоположних термінів у психології походять з давньогрецької та латинської мов, які здавна слугували основою для наукового та філософського дискурсу. Сам термін «психологія» походить від грецьких слів *psyche* (душа або

розум) і *logos* (дослідження або дискурс). Ця етимологічна конструкція підкреслює витoki дисципліни у філософських дослідженнях природи людського розуму та його функцій. Аналогічно, такі терміни, як *когніція* (від латинського *cognitio*, що означає знання), *емоція* (від латинського *emovere*, що означає рухатися або хвилюватися) і *поведінка* (від латинського *habitus*, що означає звичку або схильність) ілюструють використання класичних мов для формулювання фундаментальних психологічних понять (Рябчук & Разумна, 2021).

Грецькі та латинські корені особливо помітні в утворенні складних термінів, що є характерною рисою психологічної лексики. Наприклад, такі терміни, як *невроз* (від грецького *neuron*, що означає нерв, і суфікс *-osis*, що вказує на патологічний стан) і *психопатологія* (від грецького *psyche*, *pathos*, що означає страждання, і *logos*) демонструють, як класичні елементи поєднуються для створення точних дескрипторів для психічних явищ. Ці сполуки забезпечують не лише описову корисність, але й відчуття універсальності, оскільки їхнє класичне коріння є доступним для науковців, незалежно від мовних кордонів.

У міру того, як психологія розвивалася як окрема наукова дисципліна наприкінці 19-го і на початку 20-го століть, її термінологія почала розширюватися, вбираючи в себе впливи з інших галузей знань. Такі терміни, як *синапс* (від грецького *synaptein*, що означає з'єднуватися), *нейромедіатор* і *кортикальний* (від латинського *cortex*, що означає кору або зовнішній шар) відображають це міждисциплінарне запозичення. Ці терміни підкреслюють інтеграцію психологічних досліджень з вивченням нервової системи та мозку, що стало центральним для сучасної психології.

Сучасна психологічна термінологія продовжує розвиватися, формуючись під впливом досягнень науки, змін у суспільних поглядах та глобального обміну знаннями. Такі терміни, як *усвідомленість* та *емоційний інтелект*, відображають вплив східної філософії та зростаючий акцент на цілісних та міжособистісних аспектах психічного здоров'я. Крім того, зростаюче визнання нейророзмаїття і пропаганда психічного здоров'я призвели до прийняття таких термінів, як *аутистичний спектр* і *посттравматичне зростання*, які підкреслюють інклюзивність і стійкість. Ці терміни ілюструють, як

психологічна лексика реагує на культурний дух часу і формує його, роблячи дисципліну більш актуальною і доступною для різних аудиторій.

Таким чином етимологія англійської психологічної термінології відображає динамічну взаємодію класичної спадщини, міждисциплінарного впливу, культурного контексту та наукових інновацій. Її багате і різноманітне походження забезпечує лінгвістичну основу, яка відображає складність і широту психологічних досліджень. Розуміння історичного розвитку цих термінів не лише збагачує наше розуміння їхніх значень, але й сприяє їхньому ефективному використанню в академічному, клінічному та суспільному контекстах. Оскільки психологія продовжує розвиватися і перетинатися з іншими дисциплінами, її термінологія залишатиметься живим свідченням постійно розширюваних горизонтів людського розуміння.

ЛІТЕРАТУРА

Рябчук О. В. & Разумна К. А. (2021) Способи перекладу англійських психологічних термінів українською мовою. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. 32 (71)-2, 52-56.

Viktoriia Kostenko

*Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of
Foreign Languages, Latin and Medical Terminology*

Ivanna Znamenska

*Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of
Foreign Languages, Latin and Medical Terminology*

Yevheniya Honcharova

*Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of
Foreign Languages, Latin and Medical Terminology*

Iryna Solohor

*Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of
Foreign Languages, Latin and Medical Terminology*

Poltava State Medical University

Poltava, Ukraine

BUILDING READING PROFICIENCY FOR KROK 1 ESP PART: TECHNIQUES AND CLASSROOM APPROACHES FOR MEDICAL STUDENTS

Introduction. Preparing for the KROK 1 exam is critical for Ukrainian medical students, as it assesses knowledge in basic science and clinical medicine, along with English proficiency for Special Purposes (ESP). This exam's English component tests comprehension of complex medical topics, including anatomy, biochemistry, pharmacology, and physiology, through multiple-choice questions and a 400–500-word text designed for C1-C2 reading complexity. High-level comprehension and time management are essential for success, as students often struggle to process complex content under time constraints. This paper explores reading strategies to enhance speed and comprehension, assesses their efficiency, and presents targeted activities designed to help students retain critical information and perform effectively under exam conditions.

Results and Discussion. Poltava State Medical University's Department of Foreign Languages, Latin, and Medical Terminology introduced an elective course to strengthen students' biomedical terminology, grammar, and word formation skills to improve KROK 1 outcomes. Data collected over five years from 80–100 students annually provide insights into effective teaching strategies for ESL contexts. Students' initial reading speeds and comprehension levels were assessed,

followed by a needs analysis to tailor activities for optimal learning. Feedback, gathered via surveys in Ukrainian, highlighted beneficial reading strategies for KROK 1 preparation. Despite high levels of effort, students with weaker English skills required extra time for comprehension, and this compensatory effort did not fully overcome the language barrier, as shown by an inverse relationship between reading time and scores. Our findings align with existing literature, indicating that students who perceived their progress positively reported higher satisfaction, reflecting an intrinsic motivation to master the material – a trend observed in previous studies (Wahyuni, 2021: 172).

A significant challenge for students is limited familiarity with technical vocabulary and scientific text structures. Inexperienced readers also often lack specific comprehension strategies and metacognitive skills (Grabe & Stoller, 2019: 58). To bridge these gaps, students reported using focusing techniques, remedial actions, and post-reading reviews. Key strategies included activating prior knowledge, slowing reading speed, and re-reading complex sections – used by over 93% of students. More than 76% relied on sequential reading, underlined key ideas, took notes, checked unfamiliar terms online, reviewed the material quickly, and discussed content with peers. Approximately half reported significant learning gains, with nearly as many expressing high satisfaction.

Our findings suggest that students employ a mix of general and specific strategies when tackling scientific biomedical texts. However, their preference for sequential reading may indicate limited familiarity with the interactive, non-linear techniques needed for scientific literature. Effective scientific reading requires active engagement, where students formulate questions, predict content, and integrate new information with prior knowledge to build and test hypotheses (Kayaoğlu & Dağ Akbaş, 2016: 68). Developing these interactive skills enables deeper comprehension and a more analytical approach to texts.

A foundation for these skills is a solid grasp of sentence structure, which allows students to break down information-rich sentences and quickly identify main ideas. Recognizing main clauses aids in pinpointing core information, which is vital under time constraints. Additionally, understanding word formation – such as prefixes, suffixes, and medical root words – enables students to decode unfamiliar terms, minimizing

dictionary use and enhancing reading fluency. These skills support accurate comprehension, avoiding misunderstandings, and boosting overall performance on KROK 1, laying a foundation for clinical and professional success.

To support students' comprehension and retention of complex medical texts, we introduced several targeted exercises focusing on sentence structure, vocabulary, and paraphrasing. Key activities may include:

Clause Identification Drill: Students identify main and subordinate clauses in complex sentences, summarizing the sentence's core message. This activity enhances focus on main ideas, improving comprehension and summarization.

Sentence Deconstruction and Reconstruction: Students break down complex sentences from medical texts into clauses and phrases, then reconstruct them in simpler language. This helps students understand sentence structure and navigate complex scientific writing.

Paraphrasing Practice with Sentence Strips: Students rephrase complex sentences in simpler language, focusing on core meaning. This strengthens comprehension by emphasizing main ideas and making the exercise directly relevant to KROK 1 preparation.

Create-a-Sentence Challenge: Students use provided words (nouns, verbs, etc.) to create sentences within specific topics, ensuring each includes both a main clause and a subordinate clause. This activity builds sentence structure skills within medical contexts.

Medical Term Simplification: Students describe complex medical terms in simple language, breaking down each term's meaning. For instance, "hepatomegaly" becomes "enlarged liver." This reinforces vocabulary recall and understanding.

Word Formation Relay: In small groups, students create medical terms using root words (e.g., "neuro," "derma"), prefixes, and suffixes. Competing to form terms within a timed setting reinforces vocabulary and word formation rules.

Medical Collocation Matching: Students pair adjectives/verbs with nouns to form common medical collocations (e.g., "malignant tumors"). This activity familiarizes students with specific phrases common in KROK exams, improving vocabulary and context interpretation.

These activities collectively enhance students' foundational language skills essential for interpreting medical literature. By strengthening their understanding of sentence structure, word formation, and paraphrasing, students can better tackle complex materials, boosting their KROK 1 performance and laying a foundation for clinical practice.

Developing effective reading strategies is crucial for tackling complex medical texts, such as those on the KROK 1 exam. Key strategies include:

Chunking: Reading groups of words as single units minimizes eye movement, allowing faster information processing. Starting with simpler texts, students can gradually move on to more complex passages.

Balancing Subvocalization: While minimizing subvocalization (mentally pronouncing words) can increase speed, studies indicate that reducing subvocalization may decrease comprehension due to phonological processing's role in understanding language. Students should aim to balance speed with enough phonological processing for comprehension, especially when reading in a foreign language.

Using a Pointer or Visual Guide: Guiding one's eyes with a finger or pen helps maintain focus, especially in dense texts. Gradually increasing reading intervals improves speed and concentration.

Previewing Material: Scanning headings, subheadings, and keywords before reading activates prior knowledge, providing a mental framework that aids comprehension and speeds up reading.

Conclusion. Preparing Ukrainian medical students for the KROK 1 English component requires an approach that addresses both reading speed and comprehension. Our findings suggest that students benefit from a blend of reading strategies, vocabulary-building exercises, and interactive learning activities. Techniques like chunking, balanced subvocalization, and previewing help students navigate complex material under time constraints. Structured activities such as sentence deconstruction, word formation, and medical term simplification build language skills necessary for interpreting scientific texts accurately. These techniques not only enhance exam performance but also establish a foundation of reading skills essential for clinical and professional success. By equipping students with practical tools to tackle medical literature, this approach supports their development as proficient, resourceful

professionals capable of engaging deeply with medical knowledge. Given KROK 1 significance in medical education, continued refinement of these strategies will help foster a new generation of competent medical practitioners.

REFERENCES

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.

Kayaoğlu, M. N., & Dağ Akbaş, R. (2016). An investigation into medical students' English language needs. *Participatory Educational Research (PER)*, Special Issue 2016-I, 63–71. URL : https://www.academia.edu/20844833/An_Investigation_into_Medical_Students_English_Language_Needs (Accessed date: 31, October, 2024)

Wahyuni, S. (2021). English language needs for medical students: A link and match of academic and professional career. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*, 5(1), 169–184. URL : <https://doi.org/10.29240/ef.v5i1.2146> (Accessed date: 2, November, 2024).

Євгенія Костик

кандидат педагогічних наук

*доцент кафедри іноземної філології, перекладу
та методики навчання*

*Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна*

КОМУНІКАТИВНІ МЕТОДИКИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Використання комунікативних методик, що зосереджені на реальних ситуаціях та взаємодії, сприяє студентам немовних спеціальностей ефективніше опанувати мову. Зазначимо кілька ефективних методик, на наш погляд, які можна використовувати в освітньому процесі.

Рольові ігри та симуляції дозволяють студентам моделювати реальні ситуації, з якими вони можуть стикатися у своїй професійній

діяльності. Наприклад, вони можуть грати ролі учасників виставок, галерей, конференцій або інтерв'ю. Проведення рольових ігор на заняттях з іноземної мови у ЗВО не тільки покращує мовні навички, але й заохочує здобувачів до креативності, критичного мислення та вміння виступати перед публікою у реалістичному і практичному контексті.

Проектна діяльність охоплює роботу над довготривалими проектами, що вимагають дослідження, співпраці та презентації результатів англійською мовою. Наприклад, студенти можуть створювати мультимедійні проекти, присвячені різним історичним подіям (*exploring a historical era, creating a virtual museum, a documentary about an important battle*); політичним аспектам (*exploring a political ideology, creating infographics about elections, a documentary about a political movement*); різним аспектам психології (*analyzing a psychological phenomenon, creating animated videos about famous psychologists, conducting virtual experiments*).

Дискусії та дебати розвивають критичне мислення, аргументацію і навички публічного виступу. Ці методи допомагають студентам виражати свої думки, ставити запитання та вести конструктивний діалог англійською мовою. Наприклад, організація дебатів на тему "*The influence of World War II on modern geopolitics*" або "*The legacy of colonialism in contemporary societies*", здобувачі психологічних спеціальностей обговорювати такі теми, як "*The effects of social media on mental health*" або "*The role of childhood experiences in adult personality development*". Майбутні політологи можуть розглядати такі теми, як "*The effectiveness of democratic institutions in the 21st century*" або "*The impact of globalization on national sovereignty*". Всі ці теми сприяють не тільки розвитку критичного мислення та навичок аргументації, але й дозволяють студентам практикувати англійську мову в контексті своїх професійних інтересів.

Використання автентичних матеріалів, таких як статті, відео, інтерв'ю, подкасти та каталоги, допомагає студентам ознайомитися з реальними зразками мови та контекстами її використання. Наприклад, аналіз інтерв'ю, читання та обговорення рецензій або перегляд документальних фільмів і створення власних рецензій англійською мовою.

Написання і публікація статей, рецензій та звітів англійською мовою сприяють розвитку академічного письма та вміння формулювати ідеї в письмовій формі, наприклад, написання статті про аналіз твору або звіту про участь у події з подальшою публікацією на студентському блозі або в університетському журналі.

Узагальнюючи, зазначимо, що використання комунікативних методик, що зосереджені на реальних ситуаціях і взаємодії, дозволяє студентам немовних спеціальностей ефективніше опанувати англійську мову. Ці методики не лише покращують їхні мовленнєві навички, але й підвищують мотивацію, сприяючи їхньому професійному та особистісному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

Добровольська, Д., Добровольська, Л. (2020). Технологія навчання іноземної мови в разі контактних та дистанційних форм роботи. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 31, 139–143.

Дубасенюк, О. А. (2019). *Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи*: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

Костик, Є. В., Матієнко, О. С. (2024). Формування англомовної мовленнєвої компетентності у процесі підготовки фахівців немовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 72, 221–225.

Костик, Є. В., Сілютіна І. О. (2022). Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування для студентів немовних спеціальностей. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, 23, 38–43.

Вікторія Кочубей
кандидат філологічних наук
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик їхнього навчання
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
Кропивницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Підготовка вчителя іноземних мов здійснюється шляхом засвоєння концептуальних знань і практичних умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності. Перехід до студенто-центрованого підходу змістив акценти і перетворив здобувача освіти на суб'єкта освітнього процесу, який бере активну участь у формуванні власної освітньої траєкторії. Сучасний студент має широкі можливості, проте й високу міру відповідальності, самостійності та виваженості у прийнятті рішень. Здатність мислити критично, приймати обдумані рішення, вміння передбачувати та визначати наслідки своїх дій є частиною аналітико-оцінювальної компетентності вчителя, набуття якої відбувається як на заняттях, так і під час практичної підготовки майбутніх фахівців.

Стандартизовані тести, які є невід'ємною частиною сучасної освіти, показали свою ефективність як інструмент підсумкового оцінювання, проте виявили й ряд слабких сторін. Шляхом тестування неможливо оцінити творчий підхід, вміння вирішувати завдання нестандартно, мислити системно. Реалізація особистісно-орієнтованого навчання вимагає відповідних методів та інструментів оцінювання. Професійна діяльність вчителя включає в себе створення сприятливого навчального середовища, частиною якого є здатність застосовувати різні форми оцінювання, включаючи альтернативні.

В рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти визначено види оцінювання, до яких належать формувальне та підсумкове оцінювання (Рекомендації, 2024). Ці види

оцінювання можуть бути здійснені різними методами та засобами, широке різноманіття яких притаманне формувальному оцінюванню.

Портфоліо є одним із засобів оцінювання, який полягає у зборі автентичних свідчень (практичних робіт, письмових доповідей, розробок, тощо), наявність та якість яких дозволяє оцінити рівень знань та умінь учня. Портфоліо є одним з інструментів автентичного оцінювання, яке тісно пов'язане з реаліями сфери досвіду студентів (Van Wyk & Carl, 2010).

Студенти-майбутні вчителі іноземних мов знайомляться з таким засобом оцінювання ще на перших курсах, коли починають поступово формувати своє методичне портфоліо. До портфоліо входять всі матеріали та розробки, власноруч створені студентами як навчальні матеріали. Відповідно до тематики курсу й академічних вимог студенти готують міні уроки на заняттях в університеті, підбирають та створюють методичні матеріали, які згодом застосовують під час педагогічної практики. Одним із завдань педагогічної практики на другому (магістерському) рівні вищої освіти є апробація результатів магістерського дослідження студентів, яка включає в себе укладання портфоліо з додатковими засобами навчання за тематикою дослідження. Додаткові завдання мають інтерактивний характер та комунікативну спрямованість, що посилює зацікавленість учнів і дозволяє майбутнім вчителям вдосконалювати професійні компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України №1093 від 02.08.2024). URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia>

Van Wyk, Milton L, & Carl, Arend E. (2010). The portfolio as an authentic assessment tool for learning: is it serving its purpose? *Yesterday and Today*, (5), 141-161. Retrieved November 17, 2024, from http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862010000100013&lng=en&tlng=en

Оксана Кравчина

науковий співробітник

*Відділу компаративістики
інформаційно-освітніх інновацій*

Інна Заярна

кандидат педагогічних наук

провідний науковий співробітник

*Відділу компаративістики
інформаційно-освітніх інновацій*

Інститут цифровізації освіти НАПН України

Київ, Україна

ВПЛИВ МОНІТОРИНГУ НА ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛІ

Питання необхідності вивчення англійської мови на державному рівні в Україні є дійсно важливим та актуальним. Вивчення англійської мови на державному рівні в Україні є надзвичайно важливим для економічного, освітнього, наукового та культурного розвитку країни. Так український уряд планує запустити комплексну та доступну програму вивчення англійської мови Future Perfect, яка стане доступною для кожного українця та українки, незалежно від фінансового стану та місця проживання. Про це заявив прем'єр-міністр України Денис Шмигаль під час презентації національної програми популяризації англійської мови в Україні. Президент України Володимир Зеленський нещодавно вніс до парламенту законопроект про офіційне встановлення англійської мови як мови міжнародного спілкування в Україні. Реалізація цієї ініціативи прискорить інтеграцію країни в єдиний мовний простір.

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (Ніколаєва, 2003) існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (англ. The Association of Language Testers in Europe): інтродуктивний (A1), середній (A2), рубіжний (B1), просунутий (B2), автономний (1) і компетентний (C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. Відповідно відбуваються зміни й в навчанні в українських школах. Так нові реформи української школи, які

розпочалися у 2018 році з початкової школи, впливають на підготовку вчителя. Вчителів англійської мови підготували для навчання учнів початкової школи НУШ. Водночас Міністерство освіти і науки України затвердило програму підвищення кваліфікації вчителів початкових класів для забезпечення наступності та сталості навчання англійської мови в початкових класах. Основними нормативними документами, що регулюють питання вивчення англійської мови в Україні на державному рівні є: Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.), в якому зазначено про сприяння вивченню англійської мови в державних і комунальних закладах освіти та передбачено реалізацію державних програм з вивчення англійської мови; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми навчання англійської мови в закладах загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти» (2016 р.), в якій передбачено заходи з підвищення рівня володіння англійською мовою учнями та вчителями, Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2024). Тобто питання вивчення англійської мови в Україні на державному рівні регулюється комплексом законодавчих та програмних документів, які покликані сприяти підвищенню рівня володіння англійською серед населення. Слід зауважити, що вивчення англійської мови в школі має багато важливих переваг, серед яких можна виділити те що це мова міжнародного спілкування, знання якою в майбутньому дозволить конкурувати на світовому ринку праці, навчатися, краще розуміти культурні аспекти інших країн (літературу, музику, фільми), розвивати когнітивні здібності (мислення, пам'ять, концентрація).

Пандемія COVID-19 стала потужним каталізатором для переходу на дистанційне та змішане навчання в освітній галузі. Виникла потреба у створенні онлайн середовища для забезпечення ефективної взаємодії вчителів та учнів, а ефективний моніторинг є ключем до постійного вдосконалення навчального процесу в онлайн-середовищі. Разом з тим комплексний та систематичний підхід до моніторингу онлайн-навчання англійської мови дозволяє виявляти проблеми, аналізувати дані та вносити необхідні удосконалення, що в результаті підвищує якість та ефективність онлайн-освіти. Оцінка онлайн-

середовища для вивчення англійської мови в школі дуже важлива, оскільки впливає безпосередньо на якість навчання (дозволяє визначити якість навчальних програм, матеріалів і методів), дозволяє вчителям та учням відстежувати прогрес у вивченні мови, адаптувати програми навчання після оцінювання результатів навчання, заохочує учнів до активної участі для досягнення кращих результатів у вивченні мови. Загалом, оцінка онлайн-середовища для вивчення англійської мови в школах є ключовим фактором забезпечення якісного та ефективного навчання.

Для оцінки онлайн-ресурсів з вивчення англійської мови можна використати певні критерії, серед яких можна виділити такі як:

- оцінка якості контенту (ким підготовлений матеріал професійним викладачем чи ні, ресурс безпомилковий та актуальний, чи є пояснення зрозумілими);
- різноманітність контенту (граматика, словниковий запас, розмовна мова, різні рівні володіння мовою, наявність аудіо, відео або інтерактивних вправ);
- структурований зміст (чіткий план проходження курсу, легкість знаходження потрібної теми, існування системи відстеження прогресу навчання);
- наявність зворотного зв'язку та підтримка учнів (можливість отримати пораду від викладача, поставити питання);
- оплата навчання (ресурс безоплатний або платний, виправданість витрат до обсягу контенту);
- проаналізувати відгуки користувачів про ефективність та зручність ресурсів.

Після тестування деяких ресурсів можна порівняти їх відповідно до цих критеріїв і вибрати той, який найкраще відповідає цілям і методам навчання.

Наприклад порівняти ефективність різних типів онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови, таких як мобільні додатки та вебсайти, основними плюсами та мінусами кожного типу є:

- мобільний додаток: зручність і переносність (доступ до матеріалів в будь-якому місці і в будь-який час), гейміфікація (ігрові елементи сприяють більшій залученості), автоматичне нагадування

про заняття, можливості обмежені в порівнянні з вебверсією, інші програми для смартфонів відвертають увагу;

– вебсайт: більш різноманітний контент, простота використання ПК з великим екраном, інтеграція з онлайн-спільнотами та форумами, не завжди зручно використовувати з мобільних пристроїв, потрібен доступ до ПК / ноутбука.

Тобто мобільні додатки трохи ефективніші для початківців через гейміфікацію та зручність, але поступово бажано переходити на більш важливі вебресурси.

Серед мобільних додатків та вебсайтів для вивчення англійської мови можна виділити:

– мобільні додатки: Duolingo (безоплатна програма з іграми, короткими уроками та системою щоденної практики), Babbel (платна програма зі структурованими курсами, розроблена лінгвістами), Beelinguapp (вивчення мови за допомогою паралельних текстів, прослуховуючи музику та аудіокниги), SpeakingPal (програма для відпрацювання вимови та відпрацювання розмовної мови), FluentU (вивчення англійської мови за допомогою реальних відео з субтитрами та інтерактивних вправ);

– вебсайти: Центр англійської мови (www.englishcentral.com), Coursera (www.coursera.org), подкасти англійською мовою (наприклад, www.podcastsinenglish.com), інтерактивні словники (www.vocabulary.com, www.wordsmyth.net), Британська Рада (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>).

Ефективним є поєднання різних видів ресурсів, таких як аудіювання, читання, письмо та вправи на розмову. Важливо вибирати ресурси, які відповідають віку, рівню підготовки та інтересам учня. Поєднання різних видів вправ і інтерактивних презентацій матеріалів підвищує залученість учнів до вивчення англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

Ніколаєва, С. Ю. (Ed.). (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Ленвіт.

Закон України, (2019). *Про забезпечення функціонування української мови як державної.* URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.

Закон України, (2024). *Про забезпечення функціонування української мови як державної.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>.

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

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Креативна компетентність майбутнього викладача іноземних мов є здатністю проектувати, організовувати й реалізовувати креативно орієнтоване навчання у процесі формування у студентів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Проектування вимагає здатності визначити мету використання креативних технологій і прийомів навчання для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів та окремих її складників. Організація й реалізація передбачає здатність добирати навчальний матеріал, креативні прийоми та укладати вправи і завдання з використанням креативних технологій навчання.

Технологічний підхід передбачає досягнення як мети-процесу (поетапне формування методичних знань і методичних умінь як складників креативної компетентності), так і мети-результату (формування креативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов) шляхом використання різних технологій навчання. Основним принципом реалізації цього підходу є інтегроване

використання технологій навчання і технологій для навчання в процесі формування креативної компетентності.

Технології навчання – це технології, які використовує викладач в навчальному процесі (наприклад, ігрові технології, проектна технологія тощо), а технології для навчання – це спеціально відібрані викладачем технології креативного навчання, якими оволодівають здобувачі вищої освіти в процесі формування креативної компетентності. Можливі різні способи поповнення студентом банку технологій креативного навчання: технології креативного навчання, які повідомляє викладач (йдеться про технології для навчання, які включені до змісту навчальної дисципліни «Технології креативного навчання іноземних мов і культур» (Майер, 2023: 9); технології креативного навчання, які студент фіксує за результатами саморефлексії власного досвіду вивчення / навчання іноземних мов; технології креативного навчання, запропоновані іншими студентами академічної групи в процесі презентації професійно-методичних завдань (Майер, 2023).

ЛІТЕРАТУРА

Майер, Н. В. (2023). *Технології креативного навчання іноземних мов і культур*: навчальний посібник для самостійної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Київ. Вид-тво Ліра-К.

Світлана Мединська

*старший викладач кафедри іноземних мов
Університет імені Альфреда Нобеля
Дніпро, Україна*

РОЗМОВНІ КЛУБИ ЯК ФОРМА ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні умови життя в Україні й ризики, пов'язані з тривалим воєнним станом, призводять до високого рівня стресу й тривожності в учасників освітнього процесу, що надає ще більшої пріоритетності питанню створення сприятливого середовища під час навчання для

надання психологічної підтримки й забезпечення комфортного оточення з метою покращення психічного стану як здобувачів вищої освіти, так і науково-педагогічних працівників в умовах підвищеної невизначеності й небезпеки.

Соціально-емоційне навчання має на меті не лише традиційне засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє формуванню навичок комунікації, розвитку емпатії й критичного мислення, а отже стає платформою для успішного функціонування в сучасному суспільстві, позитивно впливаючи на «встановлення продуктивних міжособистісних відносин, що, в свою чергу, підтримує розвиток безпечного освітнього середовища та покращує психоемоційний стан здобувачів освіти» (Панченко, 2023). Оскільки це «підхід до навчання, який зосереджується на розвитку навичок учнів, що впливають на самосвідомість, уміння комунікувати, управляти емоціями, співпереживати собі й іншим та приймати зважені рішення» (Дужик, 2020), соціально-емоційне навчання має бути інтегроване в закладах вищої освіти для повноцінного й гармонійного особистісного розвитку.

Доцільною формою позааудиторної роботи для реалізації соціально-емоційного навчання вбачаємо розмовні (дискусійні) клуби, участь в яких дає нагоду долучитися до колаборативного середовища для практики комунікативних навичок англійської мови через бесіди, презентації, промови, розповіді, дебати тощо. Водночас учасники мають змогу отримати моральну й емоційну підтримку своїм думкам, більше можливостей висловлюватися англійською мовою, підсилити впевненість і залученість до англомовної комунікації, ознайомитися з новими поглядами на різні теми, отримати відгуки й рекомендації від інших учасників (Holandyah et al, 2024).

Зокрема робота розмовного клубу «Share & Care» може бути спрямована на психологічну підтримку, формування відповідальної громадської позиції, створення соціальних зв'язків між учасниками клубу, з обговоренням відповідної тематики. Робота розмовного клубу «TED Talks Club» може стати в нагоді для ознайомлення з сучасними світовими тенденціями, сприяти розвитку критичного мислення, аналітичних, прогностичних і комунікативних навичок здобувачів, розширити їх світогляд завдяки перегляду автентичних виступів спікерів з відеохостингу TED Talks (наприклад, «How to build (and

rebuild) trust», «Are you a giver or a taker?», «3 ways to measure your adaptability – and how to improve it», «Why we ignore obvious problems – and how to act on them», «10 ways to have a better conversation» та ін.) з подальшим обговоренням ключових ідей, власного бачення ситуації, рефлексії.

Отже розмовні клуби сприяють підсиленню впевненості й залученості до англomовної комунікації, дають змогу ознайомитися з новими поглядами на актуальні теми, отримати відгуки й рекомендації від інших учасників, що є важливим для реалізації соціально-емоційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Дужик, Н. (2020). Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 27(2), 186–192.

Панченко, В. В. (2023). Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Інноваційна педагогіка*, 65(2), 91–94.

Holandyah, M., Marzulina, L., Erlina, D., Angreini, N. (2024). Unveiling the benefits of English-speaking club: insights from students at one higher school in Palembang. *Esteem. Journal of English Education Study Program*, 7(1), 24–40.

Kostiantyn Mizin

Prof. Dr. habil. (Philologie)

Lehrstuhl für Fremdsprachenphilologie, Translation und Lehrmethodik

Hryhorii Skovoroda Universität in Pereiaslav

Pereiaslav, Ukraine

TRANSLATION ALS TRANSKULTURELLER TRANSFER

Wie ich vorher erwähnt habe (Mizin, 2023), sind das Ende des 20. und der Beginn des 21. Jahrhunderts in der postsowjetischen Linguistik von der Dominanz der anthropozentrisch orientierten wissenschaftlichen Studien geprägt (z.B., Mizin, 2009; Mizin, 2010; Mizin & Korostenski, 2019). Der neue Ansatz hat die Translationstheorie maßgeblich beeinflusst, da sich die Wissenschaftler auf kulturelle Faktoren fokussiert

haben. Wenn davon ausgehen, dass Translation nicht nur auf sprachlicher Ebene stattfindet, sondern dass auch oder vor allem der kulturelle Kontext jeder sprachlichen Äußerung von wesentlicher Bedeutung ist, kann Translation nicht als rein sprachlicher Transfer bezeichnet werden, sondern muss als Kulturtransfer definiert werden. Es geht bei Translation um Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg, also um transkulturelle Kommunikation (Kaiser-Cooke, 2007: 5–8). Im Translationsprozess treffen unterschiedliche Zugänge zur Realität auf einander, die durch unterschiedliche Sprachen ausgedrückt werden. Translation ist daher immer kultureller Transfer. Ohne Kulturwissen ist professionelle Translation gar nicht möglich, denn Sprache ist immer der Ausdruck einer Kultur.

Texte sind keine isolierten Einheiten. Sie sind Teil einer bestimmten Situation, und diese Situation ist Teil einer bestimmten Kultur. Soziokulturelle Faktoren haben demnach einen wesentlichen Einfluss auf die Textgestaltung sowie auf das Textverständnis. Jeder Text, ob schriftlich oder mündlich, kann als der verbalisierte Teil einer Soziokultur verstanden werden (Kußmaul, 1995: 58). Wie etwas verstanden wird, ist also immer auch kulturabhängig. Kultur ist in diesem Sinne in der funktionalen Translationstheorie ein allumfassender Begriff, der alle gesellschaftlich bedingten Aspekte des menschlichen Lebens beinhaltet. Dank Translation können Inhalte einer Sprache und Kultur in eine andere übertragen werden. Die Aufgabe von Übersetzer/innen und Dolmetscher/innen besteht darin, Inhalte von einer Sprache und Kultur so zu übertragen, dass Angehörige eines anderen Sprach- und Kulturkreises in der Lage sind, diese zu verstehen. Mit anderen Worten, bauen Translator/innen somit eine Brücke auf und transportieren darüber ihre Erklärungen.

LITERATURVERZEICHNIS

Мізіл, К. І. (2009). Перспектива вивчення антропоцентричності усталених порівнянь (на матеріалі компаративних фразеологій англійської, німецької, української та російської мов). *Лінгвістика*, 1, 75–81.

Мізіл, К. (2010). *Англо-український словник компаративної фразеології*. Кременчук: Щербатих О.В.

Kaiser-Cooke, M. (2007). *Wissenschaft Translation Kommunikation*. Wien: Facultas.

Kußmaul, P. *Training the Translator*. Amsterdam: Benjamins, 1995.

Mizin, K. (2023). Berufsbild des Translators: Globalisierungsursachen der Änderung. *Pereiaslav Studies in Linguistics and Linguodidactics*, 1(1), 18–24.

Mizin, K. & Korostenski, J. (2019). “Western” Cultural Linguistics and “Post-Soviet” Linguoculturology: Causes of Parallel Development. *Лінгвістичні студії / Linguistic Studies*, 37, 7–13. <http://doi.org/10.31558/1815-3070.2019.37.1>

Олена Мітіна

кандидат філологічних наук

доцент кафедри англійської філології та перекладу

Ірина Михайлова

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Національний Університет «Одеська політехніка»

Одеса, Україна

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД В ОПАНУВАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ПРИКЛАДІ BURLINGTONENGLISH

Понад 40 років *The Burlington Group* публікує навчальні матеріали, якими користуються мільйони учнів по всьому світу. Сьогодні *Burlington* є найбільшим постачальником цифрових матеріалів для тих, хто вивчає англійську мову, дає можливість учням та викладачам розкрити свій потенціал у більш ніж 40 країнах, включаючи США, Мексику, Ізраїль, Іспанію, Італію, Німеччину, Грецію, Туреччину, Індію, Таїланд та Індонезію.

Burlington Group була створена у відповідь на зростаючий попит з боку людей, які хочуть вивчити або вдосконалити свою англійську мову. Вона охоплює всі рівні на всіх етапах: *Beginner*, *Intermediate*, *Advanced*. У 2009 році, після багатьох років досліджень і розробок, *Burlington* запустив *BurlingtonEnglish*, цифрове онлайн-рішення для дорослих, які вивчають англійську мову.

В основі *BurlingtonEnglish* лежить інноваційна платформа для обробки мовлення та навчання. Унікальна програма англійської мови пропонує змішане навчання, яке поєднує в собі очні заняття з викладачем та доступ студентів до найсучасніших онлайн-курсів у будь-який час і в будь-якому місці. Студенти можуть використовувати матеріали онлайн-курсу стільки, скільки їм потрібно, незалежно від того, чи це кілька годин на тиждень, чи кілька годин на день. Особливий плюс – можливість створення особистого унікального навчального плану: наприклад, одночасно записатися на курси загальної та ділової англійської та вивчати дві програми разом.

BurlingtonEnglish було створено з нуля з використанням найкращих практик, визначених лінгвістами, педагогами та розробниками програмного забезпечення для подолання специфічних проблем у вивченні мови. *Burlington* пропонує вчителям все необхідне для навчання в одному повному цифровому пакеті. Поєднання проєктованих уроків у класі (ICL), простих у виконанні планів уроків, робочих аркушів, які можна завантажити, та самостійних уроків для учнів (SL) надає вчителям комплексну, повністю змішану навчальну програму. Зосередженість на тренуванні вимови означає, що користувачі отримують практичну, реальну підготовку, яка веде до справжнього володіння англійською мовою, що є життєво важливим для тих, хто прагне прогресувати у своїй кар'єрі (Ростомова, 2022: 23). Вбудована система збору даних допомагає викладачам відстежувати індивідуальний прогрес учнів, виявляти проблемні зони та розробляти індивідуальну програму навчання.

BurlingtonEnglish пропонує широкий спектр простих у використанні онлайн-рішень для вивчення англійської мови та підготовки до кар'єри ваших студентів. Вона поєднує навчання в класі з доступом до найсучасніших інтерактивних онлайн-курсів у будь-який час і в будь-якому місці. За допомогою мовного тренажера *BurlingtonEnglish* студенти ефективно покращують свою вимову та розуміння мови, що надає їм впевненості для успішного спілкування в будь-якій ситуації.

Змішана навчальна програма *BurlingtonEnglish* поєднує в собі академічні навички та навички готовності до ринку праці, які активно

готують студентів до вищої освіти та професійної підготовки і, зрештою, до успіху в їхній кар'єрі.

ЛІТЕРАТУРА

Павлюк, Х. Т. (2019). Комунікативний підхід до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. *Матеріали круглого столу «Професійні мовні компетенції та їх функціонування в культурному розмаїтті навчального та професійного»*. Одеса: ОДУВС. <https://dspace.oduvs.edu.ua/handle/123456789/1686>

Павлюк Х., Мітіна О., Ростомова Л. (2022). Впровадження інноваційних технологій у навчанні іноземної мови. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. Збірник наукових праць за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 20–23. <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/maket-24.02.2022.pdf>

BurlingtonEnglish. URL: <https://www.burlingtonenglish.com/our-company/why-burlington-english/>

Yuliia Molotkina

Ph.D. in Philology

Associate Professor at the Department of Foreign Philology,

Translation and Teaching Methods

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

Pereiaslav, Ukraine

STRIKING A BALANCE: INTEGRATING DIGITAL INNOVATIONS WITH TRADITIONAL METHODOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION – BEST PRACTICES AND FUTURE DIRECTIONS

The rapid integration of digital technology in language education has meant a very large increase in the interactivity of learning and gamification of activities, enhanced motivation and resources, and personalized exercises. However, it is equally crucial that these digital innovations be combined with more traditional methodologies to prevent

the loss of effective teaching methodology and to guarantee the viability of language learning.

This would be reinforced through the research that mobile-assisted language learning (MALL) and gamification enhance student motivation and increase access. For example, Stockwell (Stockwell, 2012) commented that MALL promotes autonomy and can enable practice at any time, while Kukulska-Hulme and Shield (Kukulska-Hulme & Shield, 2008) discovered it supports real-life language use. Reinhardt and Sykes (Reinhardt & Sykes, 2014) indicated gamification increases engagement. However, Bax (Bax, 2003) warns of an over-reliance upon these digital tools, since sometimes the more conventional tools are the most effective. As Ertmer et al. (Ertmer et al., 2012) cite, the availability of the digital tools is restricted by the divide in some educators' ranks. Traditional methods provide a sound framework of learning that develops critical thinking and cultural competence, while the integration of digital tools enhances engagement considerably and better equips the students for practical language use.

In conclusion, the integration of digital innovations and more traditional methodologies has great potential for foreign languages learning. Digital technologies create higher levels of engagement, access, and interaction on a global level, while traditional methodologies instill great discipline and structure. Balancing these strengths is where a holistic learning environment could be realized where educators can design creative and effective language programs that create inclusive and successful language learning.

REFERENCES

Bax, S. (2003). CALL – past, present, and future. *System*, 31(1), 13-28. DOI [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)

Bower, M. (2016). Deriving a typology of Web 2.0 learning technologies. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 763–777. DOI <https://doi.org/10.1111/bjet.12344>

Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93(Focus Issue), 741-753. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00970.x>.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. DOI <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Education.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile-assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. DOI <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>

Reinhardt, J., & Sykes, J. (2014). Special issue commentary: Digital game and play activity in L2 teaching and learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2-8.

Stockwell, G. (2012). Mobile-assisted language learning. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 201-216). Bloomsbury Academic.

Оксана Овчарук

доктор педагогічних наук, професор
завідувачка відділом компаративістики
інформаційно-освітніх інновацій

Інститут цифровізації освіти НАПН України
Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

У світі, де технології розвиваються з неймовірною швидкістю, важливо вміти адаптуватися до нових умов. Цифрові інструменти стають невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, і освіта не є винятком. Українська освіта сьогодні протистоїть російській агресії та продовжує організовувати освітній процес у закладах загальної середньої освіти. Протягом 2023/2024 навчального року українські вчителі та педагогічні працівники продовжували виконувати завдання, поставлені перед ними, широко впроваджуючи в освітній

процес цифрові засоби та інструменти навчання. Саме завдяки вмінню використовувати інформаційно-комунікаційні технології вчителі професійно й відповідально планують і реалізують навчання учнів, що допомагає забезпечити стійкість системи загальної середньої освіти.

Чотири роки поспіль Інститут цифровізації освіти НАПН України спільно з Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» (ДНУ «ІМЗО») проводить всеукраїнське онлайн-опитування освітян щодо використання ІКТ для організації дистанційного навчання (2021-2024 рр.). У 2024 році було опитано 26 227 респондентів, у 2023 році – 42 708, а у 2022 році – 54 254 респондентів (рис. 1).

У 2024 році онлайн-опитування було спрямоване на визначення професійних потреб і готовності вчителів до використання ІКТ для організації навчання у цифровому освітньому середовищі, визначення освітніх веб-орієнтованих ресурсів і цифрових засобів навчання, які користуються найбільшим попитом серед вчителів в умовах війни, а також на виявлення рівня цифрової компетентності вчителів.

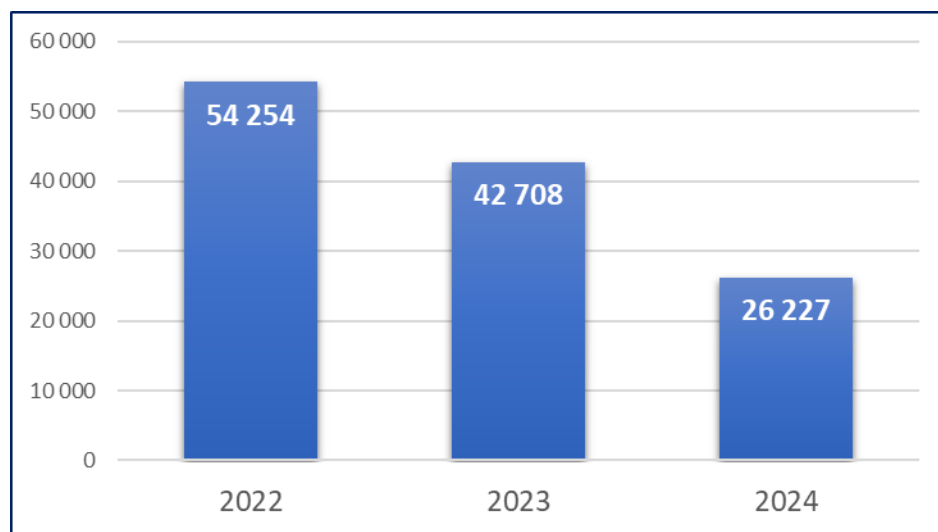


Рис.1. Кількість опитаних респондентів впродовж 2022-2024 рр.

Опитування «Моніторинг готовності та потреб вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ: 2024» було організовано в період з 12 лютого по 31 березня 2024 року з метою оцінки ситуації, що склалася під час війни, а також для надання відповідних рекомендацій зацікавленим сторонам. Онлайн-анкета містила однакові запитання протягом декількох років, за винятком певних доданих блоків до анкети у 2023 та 2024 роках, що було зумовлено необхідністю виявити особливості використання ІКТ вчителями в

умовах воєнного часу. Зокрема, під час опитування у 2023 році важливо було дізнатися, де знаходяться респонденти після повномасштабного вторгнення, крім тих, які залишилися вдома та продовжують працювати у своєму закладі освіти. З'ясовано, що:

- переважна більшість респондентів (86,7%) залишились вдома і продовжують працювати в своєму закладі освіти;
- переїхали, мають статус внутрішньо переміщених осіб (ВПО) і дистанційно працюють у своєму закладі освіти (8,5%);
- виїхали за кордон і працюють дистанційно в своєму закладі освіти в Україні (2,2%);
- залишились вдома і працюють дистанційно, знаходячись на тимчасово окупованій території 0,3% респондентів;
- переїхали, мають статус ВПО і втратили роботу через війну (0,3%);
- залишились вдома і втратили роботу через війну (0,2%).

Найважливішим запитанням до педагогів у щорічному опитуванні було запитання про те, які цифрові інструменти вони використовують для організації дистанційного/змішаного навчання. У 2024 році найбільше вчителі використовують такі цифрові інструменти: Viber – 75%; Zoom – 65%; LearningApps.org – 31%; Padlet, Telegram, MійКлас – 25%; Google Workspace for Education – 24%; Kahoot – 19%; Jitsi Meet – 15%; AI – 14%; Ms Teams – 10%; Mentimeter – 8%; Skype – 6%; Human – 6%; WhatsApp – 5%; Moodle – 4%; Tik-Tok – 4%; ClassDojo – 2% (Рис.2).

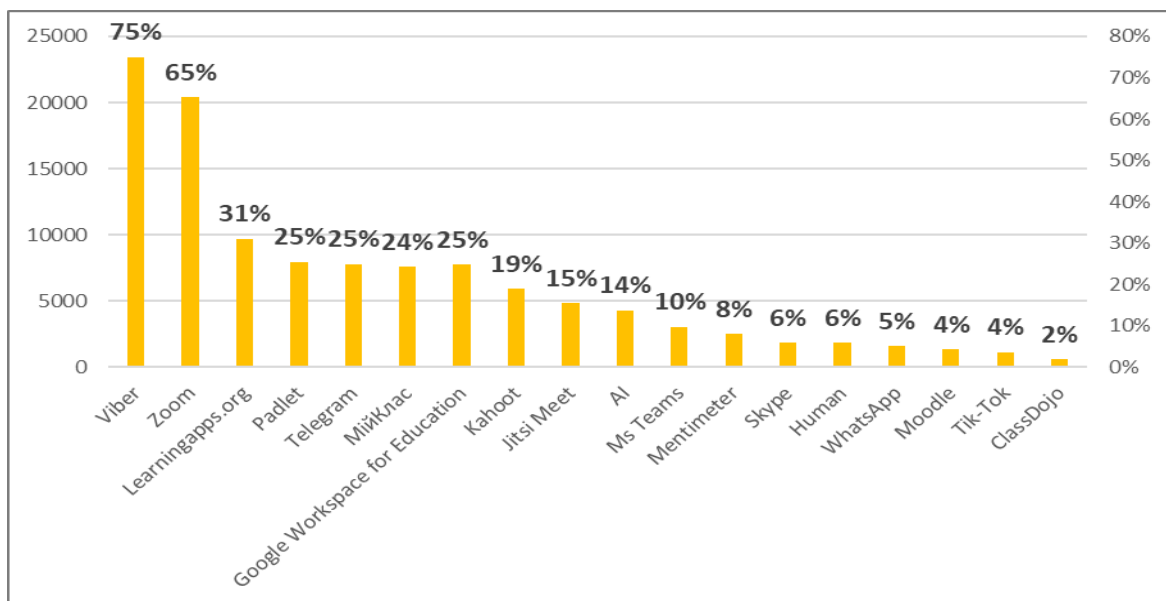


Рис. 2. Розподіл відповідей у відсотках щодо використання цифрових засобів із загальної кількості опитаних 26 227 респондентів у 2024 році

В ході опитування було також виявлено, що менше 10% вчителів на сьогодні використовують Mentimeter – 8%; Skype – 6%; Human – 6%. WhatsApp – 5%; Tik-Tok – 4%; ClassDojo – 2%. На запитання того, яким чином заклад освіти забезпечує освітній процес, з'ясовано, що навчання здійснюється в різних форматах. У закладах освіти переважає сьогодні очна форма навчання, було отримано 44,9% відповідей, змішана – 30,0%, дистанційна – 25,14%, тоді, як у 2023 році респонденти вказували на переважання дистанційного формату навчання – 41,9%, а на очну форму вказувало лише 20% респондентів. Тому варто припустити, що такий розподіл залежить від активності бойових дій на території областей та наявності/відсутності облаштованих бомбосховищ у закладах загальної середньої освіти та доступу до них.

ЛІТЕРАТУРА

ІЦО НАПН України. (2023). *Teachers' professional development under martial law* (support of the European Union and UNESCO). Digital Library NAES of Ukraine. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/735199/>

Ничкало, Н., Овчарук, О., Гордієнко, В., & Іванюк, І. (2022). Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 1(5), 7–39. URL : [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(5\).2022.7-39](https://doi.org/10.35387/ucj.1(5).2022.7-39).

Овчарук, О. (2023). Результати онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023». Аналітичний звіт. *Digital Library NAES of Ukraine*. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/736435/>

Ганна Подосиннікова
*кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри англійської філології та лінгводидактики
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка
Суми, Україна*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ

Формування всебічно розвиненої цілісної особистості, яка здатна до критичного мислення (КМ) та генерування творчих рішень, є важливим компонентом підготовки учнів профільної школи (ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ профільної середньої освіти, 2024).

Д. Халперн визначає КМ як свідоме використання когнітивних умінь або стратегій, які збільшують вірогідність бажаного результату; воно є цілеспрямованим, раціональним, аналітичним, спрямованим на творче вирішення проблеми (Halpern, 2014).

Розглядаючи КМ як невід'ємну складову інтерактивного навчання іноземних мов (Подосиннікова, 2012), рекомендуємо прийоми інтерактивного навчання для розвитку КМ учнів профільної школи на уроках англійської мови (АМ): створення кластерів при введенні нових тем, які формують асоціативне поле; мозковий штурм; визначення причинно-наслідкових зв'язків подій або взаємозв'язків, висловлювання висновків на основі особистої інтерпретації; створення гіпотез розвитку подій та кінцевих результатів; визначення факту та вимислу, простежування зв'язків між змістом тексту, особистим досвідом учня та реальним світом.

У сучасних освітніх реаліях навчання АМ у профільній школі актуальним є використання засобів віддаленого навчання (remote learning – дистанційне навчання), яке вимагає використання широкого спектру цифрових інструментів (Insights into Remote Learning and Teaching, 2024) як засобів інтерактивного навчання іноземних мов (Подосиннікова, Глазунова, 2023).

Розглянемо деякі прийоми розвитку КМ у процесі навчання АМ учнів профільної школи з використанням поширених цифрових платформ як різновиду інструментів віддаленого навчання.

1. Прийом «Fishbone» (риб'яча кістка, або скелет риби). Такий прийом дозволяє швидко та точно провести аналіз певної проблеми чи питання, окресливши причини та наслідки. Наприклад: *You will work in pairs. You have to read an article and highlight some main points. You need to make a fishbone scheme where you will write some reasons and aftermathes. Be ready to present your scheme after discussion.* Під час такого завдання можна також зробити наголос на використанні певних лексичних конструкцій: *During your presentation please use phrases for giving opinion, reasons and so on.* Використовуючи платформи відеоконференцій Zoom, Google Meet учнів можна поділити на групи та спрямувати в окремі сесійні зали, в яких вони з використанням платформ Microsoft Whiteboard, Jamboard, Miro створюють схему у вигляді риб'ячого скелету.

2. Прийом «Плакат думок». По центру онлайн дошки подається проблемне питання, тема, навколо якого учні роблять дописи, спираючись на асоціації та свій досвід. Наприклад: *Today we will speak about the sights of London. We will make a poster where you will write what you know about it, some of your associations according to it or maybe something you would like to find out. You can write, draw or attach some images.* Для цього прийому найкраще обирати сервіси прямої передачі даних та показу змін, щоб можна було бачити, хто які зміни вносить та що додає. Візуально даному прийому відповідає платформа Jamboard, адже виконана в форматі чистого аркуша, де кожен учень зможе зробити допис на стікері або завантажити чи намалювати зображення та розмістити його так, як бажає. Також доцільним є використання платформи Padlet, але на ній все буде виглядати у формі згрупованих постів. Якщо учнівська група велика та дописів буде багато, краще обирати Padlet, бо він може розширювати холст в залежності від кількості дописів, на відміну від Jamboard.

3. Прийом «Фантастичні гіпотези (що було б, якби...)». Під час реалізації цього прийому учням пропонують уявити певні нереальні події і те, як би вони вплинули на їх життя. Наприклад: *Think about things that can happen in 2100. Write 5 hypotheses about what might*

happen and what consequences it will have using conditional sentences. Під час цієї діяльності доцільно використати платформу Boardnet, якщо урок проводиться на платформі Zoom, адже всі зміни та виправлення будуть показані всім учасникам. Цей прийом можна проводити усно, але письмова форма виконання дає вчителю можливість проконтролювати написання умовних речень та вживання потрібного часу, адже деякі помилки в усній відповіді не завжди помітно.

Отже, формування навичок КМ в учнів профільної школи з використанням цифрових інструментів є важливою частиною сучасних уроків АМ в умовах віддаленого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ профільної середньої освіти. (2024). Про затвердження державного стандарту профільної середньої освіти. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724>

Подосиннікова, Г. І. (2012). Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 3, 196–208. URL : <http://surl.li/sxetus>

Подосиннікова, Г. І., & Глазунова, Т. В. (2024). Формування англomовної лексичної компетентності з використанням ігрової навчальної платформи «Kahoot!» в учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови*, 3, 31–4 1. URL : <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/312472>

Artsymieieva, D., Witt, A., Gable Jr., T., et al. (2024). *Insights into remote learning and teaching: Teacher's guide* (O. Shalenko, Ed.). Kyiv : Mlyn Media. URL : <http://surl.li/mkztgn>

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. 5th ed. New York : Psychology Press.

Алла Савицька
*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри авіаційної англійської мови
Харківський Національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба
Харків, Україна*

СИТУАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Формування комунікативної компетентності є особливо актуальним аспектом мовної підготовки майбутнього фахівця. Адже найбільшу професійну цінність має саме професійно-прикладна функція мови. Ефективним засобом підвищення рівня комунікативної компетентності вбачаємо застосування ситуативного навчання як однієї з форм впровадження принципу професійно-орієнтованого навчання.

Суть методу полягає у застосуванні набутих знань з іноземної мови в умовах конкретних життєвих та професійних ситуацій. У виборі типу завдання викладач керується ступенем доцільності з точки зору реальних прогнозованих ситуацій у майбутній професійній діяльності студентів. Зокрема, в контексті військової освіти курсантам як майбутнім командирам пропонується підготувати та провести брифінг для учасників рятувально-пошукової операції, розробити план дій в умовах аварійної посадки літака та аргументовано довести його доцільність, спланувати та презентувати військові навчання та їх логістичне забезпечення, скласти звіт про участь підрозділу у миротворчій операції тощо.

Впровадження методу ситуативного навчання у практику вищої професійної освіти зумовлене орієнтованістю освіти не стільки на надбання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності в цілому та досягнення професійної комунікативної компетенції при вивченні іноземної мови. Ситуативне навчання як субметод активних методів навчання характеризується спроможністю вирішення широкого спектру загально-педагогічних завдань, як-то розвиток навичок правильної стратегії мовленнєвої поведінки, уміння аргументувати твердження, підвищення рівня мотивації внаслідок

усвідомлення курсантом прикладного значення набутих знань до вирішення практичних професійних завдань та сприяє формуванню професійної комунікативної компетенції при вивченні іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

Артюшина, М. В. (2014). Інноваційно-зорієнтований підхід до професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 6, 9–14.

Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*. Академвидав.

Юлія Самойлова

*кандидат педагогічних наук, доцент
професор кафедри гуманітарних дисциплін
Сумська філія Харківського національного
університету внутрішніх справ
Суми, Україна*

CLIL ЯК ЕФЕКТИВНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ МАГІСТРІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасному глобалізованому світі володіння іноземною мовою, особливо для юристів, є не просто бажаним, а необхідним навиком. Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-мовне інтегроване навчання) пропонує інноваційний підхід до вивчення мови, поєднуючи її з вивченням предметних знань. CLIL – це методика, яка дозволяє студентам одночасно вивчати іноземну мову та предметні знання, у даному випадку – юридичні. Замість того, щоб вивчати мову як окрему дисципліну, студенти використовують її для вивчення юридичних концепцій, аналізу юридичних документів, участі в дискусіях та вирішення юридичних задач.

CLIL є ефективним з ряду причин, а саме:

1) автентичність. Студенти стикаються з мовою у її природному середовищі – юридичному. Це дозволяє їм засвоювати не лише

лексику, а й граматичні конструкції, які характерні для юридичних текстів;

2) інтеграція знань, адже поєднання мови та предметних знань сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню як юридичних концепцій, так і мовних конструкцій;

3) розвиток комунікативних навичок. CLIL стимулює активне використання мови в контексті юридичної практики, що сприяє розвитку навичок усного та писемного мовлення.

4) мотивація, адже вивчення мови в контексті майбутньої професії робить процес навчання більш цікавим та цінним (Павлова, 2019).

Магістри юридичних спеціальностей потребують не лише теоретичних знань, а й практичних навичок застосування цих знань у реальному житті. CLIL допомагає оволодіти юридичною термінологією, адже студенти вивчають специфічну лексику, необхідну для розуміння та використання юридичних документів, участі в переговорах та судових процесах; розвинути навички аналізу юридичних текстів; підготуватися до міжнародної юридичної практики. CLIL допомагає студентам розвинути комунікативні навички, необхідні для роботи в міжнародних юридичних фірмах та організаціях; розвинути критичне мислення та аналітичні здібності. Завдяки аналізу юридичних кейсів та участі в дискусіях студенти розвивають навички аналізу інформації, формулювання аргументів та прийняття рішень (Стиркіна, 2020).

Ефективна реалізація методики CLIL передбачає декілька етапів підготовки, а саме: 1) розробити відповідну навчальну програму; 2) використовувати автентичні матеріали; 3) створити сприятливу атмосферу для спілкування; 4) застосовувати різноманітні методи навчання.

Таким чином, можна зробити висновок, що методика CLIL – це потужний інструмент для розвитку мовних та професійних компетенцій магістрів юридичних спеціальностей. Завдяки інтеграції мови та предметних знань, студенти отримують не лише глибокі знання з юриспруденції, але й готові до роботи в міжнародному юридичному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

Павлова, О. О., Монастирська, Л. В. (2019). Перспективи методики предметно-мовного інтегрованого навчання в немовних вишах України. *Інноваційна педагогіка*, Випуск 18, Т.3, 78–82. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-3-16>

Стиркіна, Ю. (2020) Переваги та проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання. *Scientific World Journal*, 4, 39–46. DOI <https://doi.org/10.30888/2410-6615.2020-04-04-025>

Віра Свирідюк
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри педагогіки та
методики навчання іноземних мов
Київський національний лінгвістичний університет
Київ, Україна

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПОРТФОЛІО

Ідеї застосування мовного портфоліо (Карп'юк (2008), Ballweg & Stork (2008), Blanc (2021), Schuster (2016)) розкривають його характерні ознаки як засобу навчання й вивчення ІМіК:

- ✓ документувати власні досягнення в іншомовній комунікативній діяльності;
- ✓ бути показником уміння самостійного оволодіння ІМіК;
- ✓ здійснювати повну автономію у розв'язанні комунікативних задач;
- ✓ бути засобом для порівняння мовно-мовленневого розвитку і комунікативної компетентності;
- ✓ надавати можливість вибору засобів, прийомів, методів, способів для здійснення іншомовних дій;
- ✓ контролювати й оцінювати власний навчальний продукт НМ;

✓ удосконалювати навички і вміння навчально-стратегічної компетентності;

✓ розвивати почуттєву рефлексію у навчанні та реалізувати прозорість навчальних очікувань, коли іншомовний досвід втілюється в реальне життя лінгвокультурних спільнот.

Зміст міжкультурного мовного портфоліо «Sprachliche Begegnungen durch interkulturelle Kommunikation: Interkulturelles Sprachenportfolio für angehende Lehrkräfte», з огляду на цілі й зміст формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) майбутніх викладачів німецької мови (НМ) під час самостійної роботи охоплює:

✓ мовний паспорт, покликаний допомогти студентів магістратури визначати й усвідомлювати дії, пов'язані із формуванням власного бачення і розуміння навчання НМіК;

✓ мовну біографію, за допомогою якої студент магістратури усвідомлює цілі й завдання для ефективного досягнення комунікативної мети у контексті міжкультурного спілкування;

✓ досьє, через зміст якого студент магістратури рефлексує власний освітній процес, можливості набуття знань і формування іншомовних навичок і вмінь.

Розділ «Мовна біографія» спрямований на студента магістратури як на суб'єкта навчально-пізнавального процесу. Підрозділом цієї частини є робочі бланки для самоконтролю й самооцінювання оволодіння МІКК, яка охоплює комплекс компетентностей: навчальну стратегічну, лінгвістичну, лінгвосоціокультурну, дискурсивно-компенсаторну, професійну і міжкультурну. До кожної із компетентностей пропонуються завдання для визначення рівня володіння ними і для усвідомлення подальших кроків у формуванні МІКК, які випливають із навчальної програми практичної дисципліни НМ і навчального матеріалу в контексті тематичного плану.

Як свідчить аналіз стандартизованих європейських мовних портфоліо, розділ «Мовна біографія» може бути наповнений різноманітними бланками для самоконтролю / самооцінювання як окремих видів мовленнєвої діяльності, так і компетентностей. Як приклад розглянемо укладені нами бланки для самоконтролю / самооцінювання говоріння, які є об'єктами під час формувального й

підсумкового (сумативного) контролю, зокрема для монологічного мовлення (див. табл.1).

Таблиця 1

Бланк для самоконтролю і самооцінювання монологічного мовлення
 Bewertungsbogen zur Selbstkontrolle beim mündlichen Bericht
 ***– Ich kann sehr gut; ** – Ich kann gut; * – Ich kann

Kriterien	**	*	
<p>Inhalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ präzise Darstellung ✓ angemessener / variabler Wortschatz ✓ klare und natürliche Sprache ✓ Redemittel <p>Organisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ logischer Aufbau (Einleitung – Umfang ca. 1-2 Sätze; ✓ Hauptteil, Schluss – Umfang ca. 2 Sätze) ✓ Kohärenz – Textkonnectoren <p>Sprachrichtigkeit und Sauberkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ richtige Aussprache, Intonation und Betonung ✓ lexikalisch-grammatische Korrektheit ✓ breites Spektrum sprachlicher Mittel ✓ freie Rede ✓ idiomatische Wendungen ✓ phraseologische Einheiten 			
Redezeit: mind. 4 Min.			
Meine Kommentare:			

Невід’ємним при використанні міжкультурного мовного портфоліо є процес рефлексії, умовиводу на основі здійснених мисленнево-мовленневих дій, зворотний зв’язок із викладачем НМ і студентами магістратури. В співпраці вибудовується формувальна (процесуальна) діагностика як передумова самоконтролю, завдяки чому формується глибоке розуміння самостійного учіння. Основним засобом формувальної діагностики є бланки із завданнями для самоконтролю, розроблені викладачем НМ на основі автентичного іншомовного матеріалу, зокрема художніх фільмів, радіо-/ телепередач, статей із журналів і газет тощо.

Мовне портфоліо як засіб навчання в методичній системі формування МІКК майбутніх викладачів НМ відповідає вимогам Типової програми з НМ і враховує можливості його гармонійного поєднання із підручниками / НМК як основними засобами навчання ІМіК. Єдність навчально-методичного матеріалу та змісту і цілей мовного портфоліо вибудовує прозору й логічну послідовність використання методів, прийомів і способів СР із частковою і повною автономією студентів магістратури.

Таким чином, упровадження міжкультурного мовного портфоліо як засобу рефлексивного навчання ІМіК зміщує акцент із їх навчання на їх вивчення, тобто безпосередньо на самостійне учіння студента магістратури.

ЛІТЕРАТУРА

Карп'юк, О. (2008). *Європейське мовне портфоліо* : методичне видання. Лібра Терра.

Свиридюк, В. П. (2023). *Мовні зустрічі в умовах міжкультурної комунікації: Міжкультурне портфоліо з німецької мови для майбутніх викладачів*. Навч. посібник з німецької мови для студентів-магістрантів (нім. мовою). Київ : КНЛУ. URL : <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/5115>

Ольга Свиридюк
кандидат педагогічних наук
доцент кафедри іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Умань, Україна

КРОС-КУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МІЖНАРОДНИМ СТУДЕНТАМ

Сучасний бізнес невіддільний від міжкультурної комунікації, що висуває високі вимоги до знання ділової іноземної мови. Проте ефективність цього навчання значною мірою залежить не лише від

володіння мовними навичками, але й від розуміння культурних особливостей країн-партнерів.

Сучасна нормативно-правова база і державна освітня політика України характеризуються новою тенденцією в навчанні іноземної мови, спрямованою на інтеграцію України до світового освітнього простору, розвиток крос-культурного співробітництва, обмін культурним досвідом та, найголовніше, антропоцентричною зорієнтованістю, де головне місце в навчанні посідає суб'єкт: ураховано його індивідуальні особливості, культурна належність, інтереси, тоді як предмет навчання повинен підпорядковуватися певним намірам мовця згідно зі сферою застосування знань (Бакум, Пальчикова, Костюк, 2019:32).

Поняття «кроскультурний» утворено від англійського слова «cross», яке означає «перетинати, переходити», і «culture», яке в усіх мовах має однакове значення. Отже, дослівно цей термін можна перекласти як «перетин культур». Відповідно, крос-культурна комунікація – це комунікація на стику або перетині різних культур (Панченко, 2014: 131).

Українські дослідники Бакум, Пальчикова, Костюк визначають крос-культурний підхід до навчання іноземних мов як стратегічний напрям, що охоплює всі компоненти навчання іноземної мови (цілі, завдання, зміст, методи, прийоми, система контролю), спрямовані на формування крос-культурної компетентності через зіставлення нетотожних елементів мовної та культурної систем задля подолання непорозумінь, бар'єрів чи конфліктів спілкування між представниками культурних спільнот, які проживають на різних територіях (Бакум, Пальчикова, Костюк, 2019:52).

Перш ніж звернутися до конкретних аспектів формування навичок ефективної крос-культурної компетенції, визначимо її основні ознаки. Насамперед це емпатія й толерантність, що лежать в основі будь-якого ефективного міжкультурного спілкування. По-друге, наявність знань про іншу культуру, які допомагають правильно інтерпретувати комунікативну поведінку її представників. По-третє, готовність до процесу крос-культурної комунікації з опорою на накопичений комунікативний досвід у сфері крос-культурних контактів (Панченко, 2014:5). Усе це стає актуальним, оскільки крос-

культурна компетентність затребувана в досить широкому спектрі практичної діяльності майбутніх фахівців технічних і природничих спеціальностей (діяльність у поліетнічних колективах виробництв різних за розмірами та формами власності, робота в багатонаціональних організаціях, будь-яка інша міжнародна діяльність). Тому навички крос-культурної компетентності необхідно формувати поєднуючи з як різними видами професійної спеціалізації, так й окремо.

Кузьмінський А. визначив шляхи формування міжкультурних компетентнісних навичок через: розвиток здатності рефлексувати власну й чужу культуру, що спочатку «готує» доброзичливе ставлення до проявів іншої культури; поповнення знань про відповідну культуру для глибокого розуміння діахронічних і синхронічних відносин між власною та іншою культурою; накопичення знань про умови соціалізації та інкультурації у власній та іншій культурі, соціокультурних формах взаємодії (Кузьмінський, 2017: 35).

Доцільно також виокремити ще один важливий аспект – практичний складник, який передбачає набуття реального досвіду спілкування з представниками різних культур. Оволодіння національними культурними особливостями сприятиме подоланню міжкультурних бар'єрів, формуванню ефективної комунікації та встановленню взаєморозуміння між представниками різних бізнес-культур (Байша, 2019: 22).

Міжнародні студенти можуть стикатися з труднощами у розумінні культурних кодів через різні ціннісні установки. Важливо враховувати, що культурні традиції впливають на сприйняття часу, роботи в команді, особисту відповідальність.

До методів крос-культурного навчання відноситься: кейс-метод, рольові ігри та симуляції, аналіз міжкультурних досліджень, проектна робота.

Кейс метод пропонує використання реальних бізнес-ситуацій для аналізу та вирішення конфліктів з урахуванням культурних аспектів, наприклад, кейс про невідповідність між прямолінійністю американського менеджера та обережністю китайського колеги.

Через рольові ігри та симуляції міжнародні студенти мають можливість практикувати ведення переговорів, презентацій чи

телефонних розмов із врахуванням культурних відмінностей, що дозволяє здобувачам вивчити невербальні особливості комунікації (наприклад, значення пауз у японській культурі).

Значну частину підготовки міжнародних студентів освітнього ступеня «магістр» займає дослідницька робота тому застосування аналізу міжкультурних досліджень, наприклад, використання моделі Гофстеде (Hofstede's dimensions), допомагає зрозуміти такі аспекти, як дистанція влади, уникнення невизначеності та індивідуалізм.

Групові проекти, які об'єднують студентів із різних культур, сприяють практичному застосуванню мовних і культурних знань.

До результатів впровадження крос-культурного підходу можемо віднести розвиток комунікативної компетенції – здобувачі вищої освіти не лише вивчають мову, але й навчаються вести переговори з урахуванням культурних нюансів; формування міжкультурної толерантності – навчання допомагає уникати стереотипів, розуміти цінності інших культур та будувати взаємоповагу; готовність до реальних бізнес-ситуацій – міжнародні студенти краще адаптуються до роботи у багатонаціональних компаніях або в міжнародних командах.

Отже, крос-культурний підхід є невід'ємною складовою викладання ділової іноземної мови в умовах глобалізації. Він дозволяє міжнародним студентам розвивати не лише мовні навички, а й культурну чутливість, що є запорукою успішної комунікації у міжнародному бізнес-середовищі.

Майбутні дослідження у цій галузі можуть зосереджуватися на впровадженні цифрових інструментів для крос-культурного навчання, а також на аналізі ефективності міжкультурних методик у різних країнах.

ЛІТЕРАТУРА

Байша, К. М. (2019). Формування навичок крос-культурної комунікації в студентів технічних і природничих спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 62(2), 22–26. URL : http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_2/6.pdf

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

Панченко, Є. (2014). *Міжнародний менеджмент*: навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. КНЕУ.

Кузьмінський А. (2017). *Моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інтеграції України в європейський освітній простір*: Навч. посібник. Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.

Оксана Серняк
*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри англійської філології та
методики навчання англійської мови
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Тернопіль, Україна*

COMMUNICATIVE READING IN THE UNIVERSITY EFL CLASSROOM

Reading is an essential skill that every person should learn. When it comes to teaching, educators often think that students should do it mostly on their own and that there is nothing the teacher can do except for providing comprehension sheets for learning. One of the main issues is that actually reading should not be done in isolation. It must be incorporated with other skills: comprehension, speaking and creative use of the language. The use of other activities with reading help students to master a wide range of skills in learning the foreign language.

The goal of the article is to discuss and to outline the role of communicative reading of literature in the educational environment and to highlight general guidelines for selecting, preparing and delivering literary material.

According to Cortina (2005), communicative reading is an approach to teaching reading in class with the help of the basic reading strategies:

predicting, visualization, making connections, summarization, questioning, inferring, vocabulary expansion and contextualization.

Although reading is considered as an individual process, we do not read in vacuum. Students in the EFL classroom are an integral part of the communicative reading process, which we perceive as a triadic relationship between the teacher, the literary selection and the readers. «These components cannot be separated. Each of them influences and is influenced by every other component. They work together and create the «aesthetic entirety»» (Cooper, 2008: 315).

We would like to share our practical experience of implementing communicative reading in teaching the course of «Contemporary Gender Issues in the English-language Literature» while teaching foreign languages as a component of the educational process at the faculty of foreign languages.

The analysis of contemporary gender issues takes place against the background of the study of works of English-language literature included in the educational and methodological manual compiled by us for the students of EFL (Серняк, 2016).

When choosing literature for the course we considered a lot of aspects like if reading is worth the time and the effort, if it has literary merit, if the plot is clear and if the characters are well developed and lastly if it has unity and harmony of theme and message to be discussed.

When we share literature with others, we want them to understand and enjoy the selection. What was important for us is to share the «feelings» in the selection with students to understand the emotional quality of the selection.

The next criteria for selecting the reading content is its appropriateness for the classroom situation and its educational purpose. In this context, the purpose was to develop the students' understanding the concept of gender as a system of values, norms and characteristics of male and female behavior, their lifestyle and way of thinking. The discussions concerned recognition of the socio-sexual characteristics of the male and female sexes, in contrast to their biologically determined characteristics and differences.

In the process, we widely use the method of holistic analysis of a literary work in a broad aesthetic and historical context. While reading

and analyzing the literary works, the students of the course develop an organic spiritual understanding of the literary work, internalization of a systematic set of humanistic (universal, national, social) values which are transmitted through original works of foreign literature by means of a foreign language.

During the reading process, the students are encouraged to be active readers discussing the mood of the selection, the existing conflict, the theme and the characters of the selection. The readers decide whether the author's background or other works by the author help them understand the selection. The personalizing technique used during classes presupposes putting themselves into the selection by considering such questions, as «How would I feel? What would I say? What would my reaction be?»

At the same time, reading and analyzing the original works of English-language authors involves developing a holistic understanding and interpretation of the literary work, as well as the readers' awareness of the peculiarities of the author's language and style, which he uses in his repertoire of expressive means of language.

Finally, implementing communicative reading in the EFL educational environment is an effective tool to help explain a concept, to motivate students and, and to simply provide enjoyment and appreciation of literature.

ЛІТЕРАТУРА

Joe, C., Elder, J., & Gonnet, K. (2005). *Opening doors : Understanding college reading*. R.R. Donnelley & Sons Company.

Cooper, P. J. (2008). *Speech communication for the classroom teacher*. Gorsuch Scarisbrick Publishers.

Серняк, О. М. (2016). *Grit of women: Selected stories. Student's guide to home reading. Мужність жінки: Вибрані оповідання*. Навчально-методичний посібник для читання англійською мовою для студентів факультетів іноземних мов. Тернопіль : Підручники і посібники.

Людмила Сога
*кандидат історичних наук
доцент кафедри іноземної філології, перекладу
та методики навчання
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Переяслав, Україна*

РОЛЬ СИТУАТИВНОГО НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Формування комунікативної компетентності є одним із ключових завдань сучасної освітньої системи, адже саме від умінь ефективно спілкуватися залежить успішність професійної діяльності. Особливо важливим цей аспект є для майбутніх фахівців, оскільки вони повинні бути здатними не лише до володіння мовними засобами, а й до використання їх у реальних професійних ситуаціях. У цьому контексті актуальність застосування ситуативного навчання, що є частиною професійно-орієнтованого підходу, значно зростає.

Комунікативна компетентність визначається як здатність особи ефективно використовувати мову у процесі спілкування, як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності. Це не тільки знання мовних правил, а й уміння адаптувати мовні ресурси до різноманітних ситуацій, враховуючи соціальні, культурні, професійні та особисті контексти. Для формування цієї компетентності необхідне застосування інтерактивних методів навчання, серед яких особливу роль відіграє ситуативне навчання.

Ситуативне навчання – це метод, що ґрунтується на застосуванні отриманих знань в умовах реальних або змодельованих життєвих та професійних ситуацій. Основна ідея полягає в тому, що мовні навички набуваються та вдосконалюються через їх використання в контекстах, наближених до реальної професійної діяльності. Це дозволяє студентам усвідомити практичну цінність своїх знань і навчитися застосовувати їх у реальних обставинах.

Одним з основних принципів ситуативного навчання є його орієнтованість на реальні професійні завдання. Це забезпечує глибоке розуміння студентами значення іноземної мови як інструменту

вирішення конкретних професійних завдань. Вибір ситуацій та завдань має базуватися на потребах майбутньої професії та її вимогах до комунікативних навичок.

У професійній освіті, зокрема в військових, медичних, технічних та інших спеціальностях, ситуативне навчання сприяє не лише розвитку мовних навичок, а й формуванню ключових професійних компетенцій, таких як стратегічне мислення, уміння аргументувати, приймати рішення та діяти в умовах стресу. Курсантам, наприклад, пропонується розв'язувати завдання, пов'язані з організацією та проведенням операцій, написанням звітів або створенням планів, що вимагають застосування іноземної мови.

У військовій освіті таке навчання може включати підготовку брифінгів для учасників рятувальних операцій, розробку планів дій в умовах аварійної ситуації, складання звітів про миротворчу діяльність тощо. У цих ситуаціях студенти мають можливість застосувати отримані знання мовних структур і лексики для розв'язання реальних проблем.

Ситуативне навчання забезпечує безліч переваг у порівнянні з традиційними методами. По-перше, воно сприяє адаптації до реальних умов: студенти не просто вивчають мову, а навчаються використовувати її у професійному контексті. Це дозволяє їм краще підготуватися до реальних ситуацій, з якими вони можуть зіткнутися в майбутній професійній діяльності. По-друге, ситуативне навчання сприяє розвитку критичного мислення: завдання, що ставляться перед студентами, вимагають аналізу ситуації, аргументації власних рішень та створення нових ідей. Це дозволяє студентам не лише розвивати мовні навички, але й здобувати навички прийняття рішень у складних ситуаціях. Третя перевага – збільшення мотивації: коли студенти бачать прикладне значення своїх знань, їхня мотивація до навчання зростає. Вони усвідомлюють, що набуті знання мають практичне застосування, що спонукає їх до більш глибокого вивчення предмету. І нарешті, ситуативне навчання забезпечує високу інтерактивність: студенти активно взаємодіють один з одним, що допомагає краще засвоїти матеріал, розвивати комунікативні навички та здобувати досвід роботи в команді. У сучасній вищій освіті цей метод використовується для розвитку не тільки мовних навичок, але й

інших компетенцій, таких як командна робота, лідерські якості, здатність до прийняття рішень у стресових ситуаціях. Це допомагає готувати студентів до викликів реального життя, де вони часто повинні діяти швидко, аргументовано та з високим рівнем професіоналізму.

Зокрема, в контексті військової освіти підготовка курсантів до реальних професійних ситуацій є невід'ємною частиною процесу формування їхньої комунікативної компетентності. Військові командири мають бути готовими до проведення брифінгів, організації операцій, створення планів, що вимагають чіткої, аргументованої та ефективної комунікації.

Ситуативне навчання є потужним інструментом для формування комунікативної компетентності у професіоналів. Використання цього методу в умовах вищої професійної освіти сприяє розвитку навичок, необхідних для успішної кар'єри в будь-якій професії. Застосування ситуативних завдань дозволяє студентам не лише оволодіти мовними навичками, а й навчитися використовувати їх у реальних ситуаціях, що підвищує їхню ефективність та готовність до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*. Київ: Академвидав.

Воронкова, Т. В. (2015). *Методика навчання іноземних мов у вищій школі: підручник*. Київ: Вища школа.

Батурова, О. О. (2020). Розвиток професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців через інноваційні педагогічні технології. *Актуальні проблеми гуманітарних наук*, 2, 92-98.

Золотухіна, О. І. (2018). Ситуативне навчання як метод підготовки майбутніх фахівців. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 3, 35-42.

Скакун, О. В. (2021). Ситуативні вправи як засіб формування комунікативної компетентності в професійній освіті. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, 34, 65-70.

Ірина Скляр

*кандидат філологічних наук
доцент кафедри української філології*

Олена Семенова

*кандидат філологічних наук
доцент кафедри другої іноземної мови*

Горлівський інститут іноземних мов

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Дніпро, Україна

ІНТЕРАКТИВНИЙ РОБОЧИЙ АРКУШ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЧИТАЦЬКОЇ, ПИСЕМНОЇ ТА ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Цифрова грамотність стала невід'ємною частиною життя сучасної людини незалежно від сфери діяльності та віку. Якщо раніше комп'ютерні навички були привілеєм певних професій, то сьогодні вони є необхідністю для більшості спеціальностей. Хоча пандемія COVID-19 і прискорила процес цифрової трансформації освіти та переходу на онлайн- і змішане навчання, варто зазначити, що ці фактори стали результатом комплексного впливу технологічного, соціального, економічного та освітнього розвитку. У таких нових умовах цифрова грамотність стала не просто бажаною навичкою, а необхідністю як для викладачів, так і для здобувачів освіти.

Цифрова грамотність – це сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного використання цифрових технологій. Вона включає в себе не лише вміння користуватися комп'ютером, але й критичне мислення, цифрову безпеку, пошук інформації, її аналіз тощо. Розвиток цифрової грамотності сприяє формуванню у здобувачів освіти навичок самостійного навчання та дослідження, ефективного спілкуванню в онлайн-середовищі, а цифрові інструменти відкривають нові можливості для творчості та самовираження.

Інтерактивні робочі аркуші є потужним інструментом, що відіграє важливу роль у розвитку *читацької, писемної, цифрової грамотності*.

Інтерактивні робочі аркуші – це динамічні документи, які дозволяють здобувачам вищої освіти активно взаємодіяти з навчальним матеріалом. Вони можуть включати різноманітні

елементи: текстові поля для введення відповідей, тести, завдання різного формату, мультимедійні файли, інтерактивні діаграми, графіки, відео тощо. На відміну від традиційних підручників та зошитів, інтерактивні робочі аркуші надають викладачам широкі можливості для створення різноманітних навчальних сценаріїв з миттєвим зворотним зв'язком, адаптованих до індивідуальних потреб здобувачів і досягнення кращих результатів за менший проміжок часу. Вони дозволяють засвоювати й закріплювати навчальний матеріал у режимі offline, online і blended learning.

Дослідники розглядають робочі аркуші як: «модель уроку та засіб управління вченням; метод організації самостійної роботи студентів; форму організації навчально-пізнавальної діяльності; засіб та спосіб індивідуалізації навчання; методичний ресурс, спрямований на формування умінь працювати з інформацією (структурувати та систематизувати її, перекодувати в різних системах, робити висновки тощо) та переводити теоретичні знання у практичну площину; інструмент організації та оцінювання процесу та результатів навчання» (Березняк, 2023).

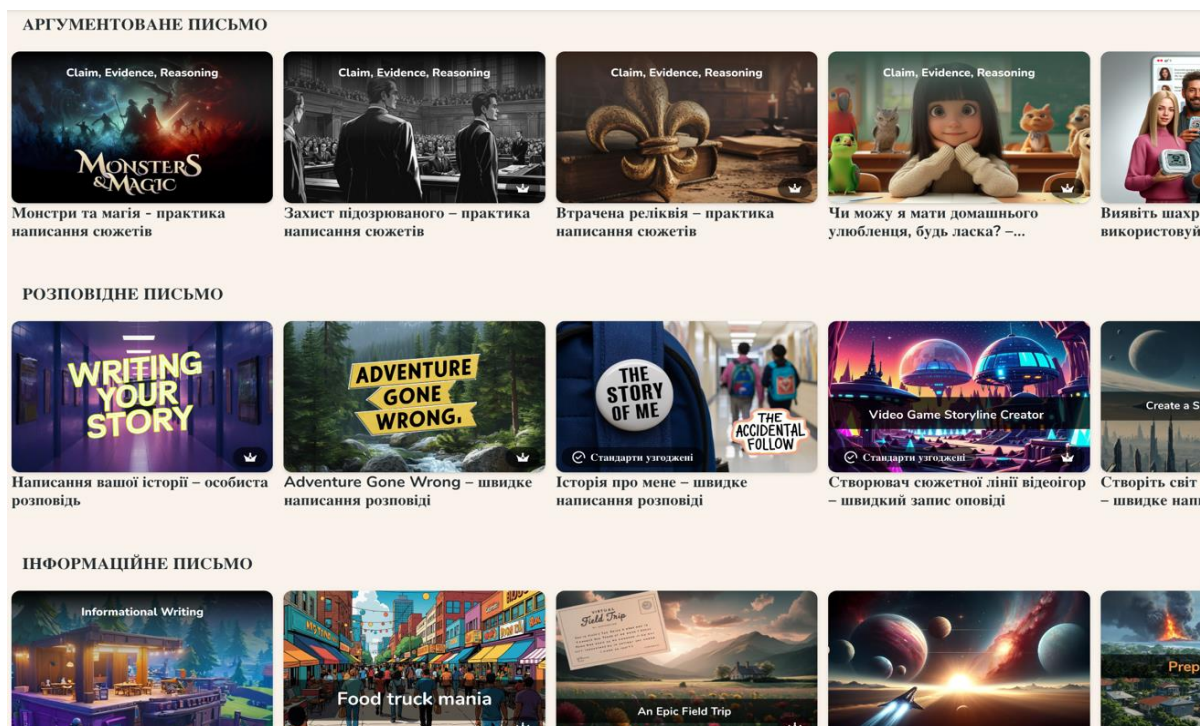
Гнучкий формат роботи з інтерактивним аркушем дозволяє кожному студентові рухатися власним темпом, обираючи завдання відповідно до своїх інтересів та рівня підготовленості. Викладач виступає ментором/тьютором, надаючи індивідуальну підтримку тим, кому вона потрібна. У такий спосіб він створює сприятливе середовище для навчання, де кожен може реалізувати свій потенціал.

Інтерактивні робочі аркуші для розвитку *читацької та писемної грамотності* студентів дозволяють зробити процес навчання читання і розуміння прочитаного, аргументоване/розповідне/інформаційне письмо більш цікавим, ефективним та інтерактивним. Завдяки різноманітним інтерактивним елементам (тестам, вікторинам, вправам на співставлення тощо) студенти стають не пасивними споглядачами, а активними учасниками освітнього процесу. Інтерактивні вправи стимулюють учнів аналізувати прочитане, робити висновки, порівнювати різні точки зору та формулювати власні думки. Яскрава візуалізація, цікаві нестандартні завдання та можливість отримати зворотний зв'язок роблять процес навчання більш привабливим і мотивує студентів до подальшого читання та

креативної писемної діяльності. Інтерактивні робочі аркуші дозволяють створювати завдання різного рівня складності, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості студента.

Серед величезної кількості доступних онлайн-інструментів для створення індивідуальних інтерактивних робочих аркушів ми виділили найбільш функціональні та продуктивні платформи. На нашу думку, вони заслуговують особливої уваги: <https://curipod.com/>, <https://www.liveworksheets.com/>, <https://redmenta.com/>, <https://app.wizer.me/>, <https://www.topworksheets.com/>, <https://www.education.com/>. Такі цифрові сервіси пропонують викладачам використовувати готові шаблони або створювати власні унікальні (див. мал.1).

Мал.1



Отже, інтерактивні робочі аркуші сприяють розвитку *читацької, писемної, цифрової грамотності* здобувачів вищої освіти. Вони вчать шукати, аналізувати та обробляти інформацію, представлену в різних форматах; інтерактивні завдання стимулюють до аналізу інформації, пошуку причинно-наслідкових зв'язків та формулювання власних висновків; при роботі з інтерактивними аркушами освоюють нові цифрові інструменти та платформи. Інтерактивні платформи

дозволяють працювати як індивідуально, так і в групах, розвиваючи навички співпраці та комунікації

ЛІТЕРАТУРА

Березняк, О. П. (2023). Робочі аркуші як один з самих гнучких і креативних інструментів в навчальному процесі студента. URL: <http://surl.li/owchlw>. (Дата звернення: 17.11.2024).

Salvatore, C. (2022). Teaching Reading Comprehension Through The Use Of Interactive Workbooks: Liveworksheetand Its Remote And Blended Implementation. URL: <http://surl.li/picnes>. (Дата звернення: 19.11.2024).

Obradovych, O., Obradovych, A. (2022). Using Of Interactive Worksheets (Platform Wizer.Me) As A Form Of Implementation Of Flipped Classroom Ideas. URL: <http://surl.li/bcuzds>. (Дата звернення: 19.11.2024).

Вікторія Смелянська
*кандидат педагогічних наук
доцент кафедри германської філології та
методики викладання іноземних мов
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Ніжин, Україна*

DEVELOPING PRE-SERVICE EFL TEACHERS' COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCES THROUGH UNIVERSITY LMS

The pandemic and the war in Ukraine have significantly changed approaches to teaching English as a foreign language (EFL), particularly in higher education. Faculty are now better prepared for changing learning modes, whether online/ distance, blended or face-to-face, thanks to various online technologies (Zoom, LMS, etc.), social-emotional learning tools and strategies, and more. Moodle, a popular LMS, has become an integral part of the learning process for pre-service EFL teachers at Nizhyn Mykola Gogol State University (NMGSU), including the development of their communicative language competences, regardless of the format of the learning environment.

According to the Recommendations of the Council of Europe, there are communicative language competencies such as linguistic, sociolinguistic, and pragmatic. Linguistic competence, in turn, includes lexical, grammatical, semantic, phonological, and orthographic components. Pragmatic competence consists of discursive, functional competences and includes speech programming (Common European Framework of Reference for Languages, 2020). If used purposefully, Moodle functionality makes it possible to provide activities and resources to develop communicative language competences.

When designing a Moodle EFL course for online, blended, or even face-to-face learning, it is essential to start with clear learning objectives which align with the development of language competences. It is important to have learning objectives for the overall course and each unit within a course. Teachers should think through what they want students to accomplish and how they will know when they have accomplished it. With clear learning objectives, you are prepared to move some activities online on Moodle to develop communicative language competences. It would be best if you decided which content to put on LMS and whether to have the students complete certain activities before or after classes to provide flipped learning. Thus, pre-service EFL teachers at NMGSU work asynchronously doing quizzes, creating glossaries and wikis, posting on Moodle forums, for example, retelling texts or dwelling on some topics, submitting grammar assignments, etc., to develop their communicative language competences.

The following sample activity was created on Moodle EFL course for the second year pre-service EFL teachers.

Due date XX.YY.ZZ by 6 p.m. Topic: A special teacher. Objective: to develop EFL listening and writing skills through participation in the discussion forum.

Instructions: 1. Watch Hugh Dellar's One-minute English videos available at: <https://www.youtube.com/watch?v=KrqB7HQ9dfw>, <https://www.youtube.com/watch?v=UE3HVIMljMg&t=1s> and point out characteristics that make a teacher memorable for good or bad reasons.

2. Write a 50/70-word paragraph in the discussion forum speculating whether these characteristics are essential and what makes your teachers memorable. Follow the model of the video transcripts.

3. Reply to at least two of your peers' posts you disagree/ agree with. Reason out your opinion.

4. If you meet the deadline and follow the instructions you will get “competent” in the gradebook from the instructor.

Grading Criteria: To earn “competent” for this assignment, you should meet the requirements: post a 50/70-word fully developed paragraph according to the instructions; post a reply to at least two peers with a thoughtful comment about his/ her post; be clear and thoughtful with nice grammar and essential vocabulary.

Overall, teaching in an online learning environment differs from face-to-face, classroom instruction. However, online education on Moodle affords new opportunities to develop EFL students' communicative language competences.

REFERENCES

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. *Council of Europe*, 2020.

Наталія Сороко

кандидат педагогічних наук

провідний науковий співробітник

відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій

Інститут цифровізації освіти НАПН України

Київ, Україна

ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ STEAM-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

STEAM-орієнтоване освітнє середовище (англ. Science – S, Technology – T, Engineering – E, Arts – A, and Mathematics – M, STEAM) пропонує цікавий підхід до вивчення та викладання іноземної мови, застосовуючи інтеграцію різних дисципліни, що

сприяють розвитку когнітивних навичок та практичного застосування знань учнями при рішенні проблемного питання, що вимагає від них дослідження, при застосуванні знань у межах галузей STEAM та іноземних мов для розуміння новітніх технологій (Hughes & Corrigan & Grove & Andersen & Wong, 2022). Вивчення іноземної мови в такому середовищі сприяє активнішому формуванню іншомовної комунікативної компетентності, оскільки учні використовують мову в реальних контекстах, співпрацюючи з однолітками, вирішуючи міждисциплінарні завдання та виконуючи проєкти. Оцінювання його ефективності передбачає комплексний підхід, який включає якісні та кількісні методи, оцінку мовних навичок, мотивації, рівня взаємодії учнів та їхньої здатності до вирішення міждисциплінарних завдань, вміння висловити свої результати дослідження як рідною, так й іноземною мовою (Gayevska & Soroko, 2022).

Для оцінювання ефективності STEAM-орієнтованого освітнього середовища щодо формування іншомовної комунікативної компетентності учнів важливо враховувати кілька основних показників (Soroko, 2024):

– мовні компетентності, а саме, прогрес учнів у вивченні мови можна вимірювати за допомогою тестування, оцінки мовних навичок (говоріння, письмо, аудіювання та читання) та участі в дискусіях або дебатах у рамках STEAM-проєктів, що доречно проводити, використовуючи ІКТ, такі, як Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>), SurveyMonkey (<https://www.surveymonkey.com/>), Kahoot (<https://kahoot.com/>), Quizlet (<https://quizlet.com/ua>), Meta Spark Studio (<https://studio.gometa.io/>) та ін.;

– залученість учнів, тобто важливо оцінювати, наскільки активно учні залучені до виконання завдань, чи підвищується їхня мотивація до вивчення іноземної мови завдяки використанню інноваційних та інтерактивних підходів, що може бути здійснено через спостереження, як учні беруть участь у обговоренні завдань між учасниками освітнього процесу та якою мовою (рідною, чи іноземною), що може відбуватися через такі платформи, як Padlet (<https://padlet.com/>), MURAL (<https://www.mural.co/>), Sway (<https://sway.cloud.microsoft/>) та ін.;

– розвиток критичного мислення та вміння висловити свої ідеї, обґрунтування, висновки іноземною мовою, а саме, на скільки STEAM-середовище може сприяти розвитку критичного мислення через необхідність аналізу, вирішення проблем та обґрунтування власних рішень іноземною мовою.

Одним із прикладів, де можуть бути реалізовані завдання формування іншомовної компетентності учнів та оцінено STEAM-орієнтоване середовища з цього приводу, є навчальний проект «Еко-розв'язання», під час якого учні досліджують екологічні проблеми та розробляють стратегії їх вирішення, використовуючи іноземну мову для презентації результатів на міжнародному рівні, створюють презентації, проводять дебати та пишуть звіти англійською мовою.

Отже, STEAM-орієнтоване середовище має значний потенціал для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів у закладах загальної середньої освіти. Оцінювання його ефективності вимагає комплексного підходу, який включає оцінку мовних навичок, аналіз розвитку міждисциплінарних компетентностей учнів, рівень мотивації учнів щодо вивчення іноземної мови через виконання STEAM-проекту. STEAM-підхід не лише сприяє успішному вивченню іноземних мов, але й готує учнів до використання знань у реальних життєвих ситуаціях, що є важливим фактором у глобалізованому світі.

ЛІТЕРАТУРА

Hughes, B.S.; Corrigan, M.W.; Grove, D.; Andersen, S.B.; Wong, J.T. (2022). Integrating Arts with STEM and Leading with STEAM to Increase Science Learning with Equity for Emerging Bilingual Learners in the United States. *Int. J. STEM Educ.* 9, 58.

Gayevska, O., & Soroko, N. (2022). The pedagogical strategies with immersive technologies for teaching and learning the Japanese language. *Information Technologies and Learning Tools*, 92(6), 99–110. DOI : <https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5133>.

Soroko, Nataliia. (2024). Features of organizing STEAM educational projects using immersive technologies. *Physical and Mathematical Education*. 39. 51-59. DOI : <https://doi.org/10.31110/fmo2024.v39i2-07>.

Володимир Татарін
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Бердянський державний педагогічний університет
Запоріжжя, Україна

МОДЕЛЬ ПАРТНЕРСТВА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Педагогіка партнерства відображає перехід до сучасних підходів, орієнтованих на розвиток активної та відповідальної позиції учня. Як одна з концепцій Нової української школи, вона інтегрується в стандарти вищої освіти та освітні програми, що передбачають формування психологічних, етико-емоційних та партнерських компетентностей. Серед вчених, що досліджували проблему партнерства: В. Ковальчук, О. Коханова, А. Кук-Сатер, Л. Михайленко та інші. Вибір теми дослідження зумовлений тим, що педагогіка партнерства відкриває багато можливостей щодо покращення освітнього середовища. Метою роботи є розкриття сутності моделі партнерської взаємодії на уроках англійської мови.

Ефективне викладання англійської мови в НУШ передбачає створення безбар'єрного середовища, що засноване на принципах рівноправності, прозорості, взаємної відповідальності та автономності, і детермінує активну участь, діалог та взаємовплив його суб'єктів (Нова українська школа).

Дослідивши існуючі моделі партнерства, ми розробили чотирьохетапну модель, орієнтовану на оптимізацію процесу вивчення англійської мови:

1. *Перший етап – Визначення та планування*, він включає аналіз потреб суб'єктів взаємодії, а саме визначення спільних цілей, що поєднують інтереси та можливості (рівень підготовки, матеріальна база) з метою уроку, та встановлення ролей і правил взаємодії. Особливо важливо спрогнозувати можливі емоційно-вольові бар'єри та передбачити тактики для їх подолання або запобігання.

2. *Другий етап – Реалізація та координація*, під час якого ставиться акцент на урізноманітненні навчання за рахунок ресурсної бази (підручники, відео та аудіо матеріали, онлайн платформи тощо) і методик (Content and Language Integrated Learning, Communicative

language teaching, Total Physical Response, Grammar-Translation Method, Direct Method). Особливу роль відіграють інтерактивні методи навчання, що підтримують партнерство. Для подолання емоційно-вольових бар'єрів використовуються тактики прогнозування, сприяння, підтримки, супроводу, аутотренінгу та стимулювання (Глазкова, 2014).

3. *Третій етап – Аналіз результатів*, він включає оцінювання досягнень учнів та їх відповідності попередньо визначеним цілям. Аналізуються якісні показники (зміни в поведінці учнів, мотивації до навчання, рівні готовності до партнерства, бар'єростійкості) та кількісні показники, що доповнюють об'єктивність оцінки (середні бали за тестування, проекти тощо).

4. *Четвертий етап – Рефлексія*, він завершує цикл партнерства та формує основу для подальших взаємодій. На відміну від аналізу результатів, рефлексія зосереджена на осмисленні кожним суб'єктом своєї ролі та внеску в спільний процес. Учні аналізують свої досягнення та участь у колективній роботі, що розвиває їхню самооцінку та здатність до саморозвитку, а вчителі оцінюють ефективність організації освітнього процесу.

Отже, модель партнерської взаємодії у викладанні англійської мови, що враховує подолання емоційно-вольових бар'єрів, дозволяє створити здорове і підтримувальне середовище, що сприяє формуванню автономності, позитивного ставлення до навчання й готовності активно брати участь у процесі вивчення мови. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці тактик подолання емоційно-вольових бар'єрів у партнерській взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

Глазкова І. Я. (2014). Стратегії запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 40, 205-210. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер». Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення: 17.11.2024).

Павло Шопін
*доктор філософії з германістики
доцент кафедри прикладної лінгвістики,
порівняльного мовознавства та перекладу
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Київ, Україна*

АКТУАЛЬНІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ДОКУМЕНТІВ ОСОБОВОГО ПОХОДЖЕННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА АНГЛІЙСЬКУ

Російсько-українська війна призвела до вимушеного переміщення мільйонів українців, багато з яких тепер звертаються до міжнародних та місцевих організацій в країнах, де вони перебувають, по допомогу у вирішенні щоденних проблем інтеграції. Одним із таких аспектів благодійної діяльності є надання перекладацьких послуг.

Коли люди мігрують до іншої країни, їм необхідно зареєструватися в місцевих органах влади, бюрократичні процедури яких дають мігрантам можливість долучитися до місцевих мереж підтримки, а також отримати доступ до життєво важливих ресурсів і послуг. Тож бюрократичні практики можуть допомогти встановити зв'язок зі складними соціальними структурами. Однак відсутність відповідних документів або їхнього перекладу мовою приймаючої країни може призвести до виключення з суспільства та позбавлення прав мігрантів. Українські біженці, які рятуються від російської агресії, також можуть зіткнутися з цією проблемою, оскільки українські документи, такі як картки профілактичних щеплень, свідоцтва про народження та шлюб, атестати про освіту, медичні картки та водійські права, можуть бути неприйнятними і недоступними для місцевої влади, шкіл та лікарень у приймаючій країні через мовний бар'єр. Цю проблему можна пом'якшити або подолати за допомогою перекладу, який слід розглядати як практику, що сприяє залученню та інтеграції, оскільки він допомагає мігрантам отримати визнання українських документів з боку місцевої влади, постачальників соціальних послуг та інших суб'єктів в приймаючій країні.

Наукові дослідження з різних дисциплін нещодавно прийшли до розуміння перекладу як засобу соціальної інклюзії. Відсутність перекладу тепер розглядають як потенційний бар'єр для доступу до життєво важливих ресурсів. Наприклад, Вайн Тесер (Tesseur, 2021) надає рекомендації щодо прив'язки політики міжнародних неурядових організацій до цінностей мовної інклюзії та наголошує на необхідності усного та письмового перекладу з різних мов. Сьюзен Біблер Кутен і Веронік Фортен (Coutin & Fortin, 2023) відзначають, що через недовіру і брак ресурсів іммігранти стикаються з серйозними проблемами, включаючи вимогу, що всі документи повинні бути перекладені англійською мовою. Отримавши переклад своїх особових документів на англійську мову, українські біженці можуть покращити свій доступ до таких життєво важливих ресурсів, як медична допомога, соціальні послуги, освіта та можливості працевлаштування.

ЛІТЕРАТУРА

Coutin, S. B. & Fortin, V. (2023). The craft of translation: documentary practices within immigration advocacy in the United States. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, 46, 24–38. DOI: 10.1111/plar.12531

Tesseur, W. (2021). Translation as inclusion? An analysis of international NGOs' translation policy documents. *Language Problems and Language Planning*, 45 (3), 261–283. DOI: 10.1075/lplp.21002.tes

**МАТЕРІАЛИ
VI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ
«СУЧАСНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І
ПЕРЕКЛАДУ В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ»**

ЗБІРНИК ТЕЗ

Частина 1

22 листопада 2024 року

(Переяслав, Україна)

Комп'ютерна верстка і дизайн – Є.В. Костик

Упорядковано на кафедрі іноземної філології,
перекладу та методики навчання

©Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ФОП Домбровська Я. М.,
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 6366 від 22.08.2018 р.
08055, Київська обл., Макарівський р-он, с. Вільне,
вул. Чапаєва, 16а, e-mail: devis519@ukr.net