

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Факультет початкової освіти та філології
Кафедра іноземних мов
Muş Alparslan Üniversitesi (Туреччина)
Częstochowa Profilingua English Center (Польща)
Peace Corps



СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОЛОГІЇ ТА МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

*Матеріали
II Міжнародної науково-практичної
Інтернет-конференції*

11 травня 2022 року

УДК 378.147:80/.81'272(062)

С 91

*Друкується за рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 7 від 22 червня 2022 р.)*

С 91 Сучасні проблеми філології та методології викладання в умовах євроінтеграції: матеріали II Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (Хмельницький, 11 травня, 2022 р.) [Електронне видання]. Хмельницький : ХГПА, 2022. 304 с.

Редакційна колегія: *Голова – Шоробура І. М.,* ректор ХГПА, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Академії наук вищої школи України, д.пед.н., професор; *заступник голови – Галус О. М.,* проректор з наукової роботи ХГПА, дійсний член Української академії акмеологічних наук, д.пед.н., професор; *члени редколегії – Дарманська І. М.,* декан факультету початкової освіти та філології ХГПА, д.пед.н., доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи; **Северіна Т. М.,** заступник завідувача кафедри іноземних мов, к.пед.н., доцент кафедри іноземних мов ХГПА; **Воротняк Л. І.,** доцент кафедри іноземних мов ХГПА, к.пед.н.; **Гандабура О. В.,** старший викладач кафедри іноземних мов ХГПА, к.пед.н.; *відповідальний редактор – Закреницька Л. А.,* доцент кафедри іноземних мов, к.філ.н. ХГПА.

Рецензенти:

Мацько В. П., доктор філологічних наук, професор кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Нагорна О. О., доктор педагогічних наук, доцент, завідувача кафедри мовознавства Хмельницького університету управління та права імені Леоніда Юзькова.

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2022

© Автори статей, 2022

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ ТА ДИСКУРСУ

Аніщенко Ірина, Єрмоленко Катерина. Прагмокомунікативна функція ендофазного непрямого мовлення персонажів англомовного художнього твору	7
Долинський Євген. Використання інформаційних Інтернет-ресурсів в процесі перекладу науково-технічних текстів	13
Яцишина Віталіна. Комунікативні аспекти художнього дискурсу	17

СЕМАНТИКА ТА ПРАГМАТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Коваленко Андрій. Специфіка транслітерації українських прізвищ в англомовних ЗМІ	20
Мудрик Діна, Закреницька Людмила. Неонімації в сучасному англо- та україномовному освітньому дискурсі	26
Троян Олександр, Яцишина Віталіна. Стратегії перекладу сленгізмів у романах серії «Поттеріани»	31

МОВА І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Колесніцька Валерія. Інтердисциплінарність в концепції міжкультурного діалогу	37
--	----

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Andrea Mason Garner. English Conversation Clubs: A Unique Role in Language Development Beyond the Classroom	43
Булич Вікторія. Catering for Different Learning Styles in Language Learning	50
Вереш Марія, Синьо Вікторія. „Tricider“ bei der entwicklung der schreibkompetenz	55
Галка Дар'я, Северіна Тетяна. Creating learner-centered classroom in language learning	58
Гатайло Олександра, Северіна Тетяна. Catering for different ages in language	

learning	63
Гернеза Валентина. Helpful and harmful affective factors in language learning...	68
Голдис Лілія, Северіна Тетяна. The influence of motivation in language learning.....	74
Грицькова Катерина. Motivation in Language Teaching	778
Гуменюк Дар'я, Гандабура Оксана. Застосування інноваційних мультимедійних технологій при вивченні граматики англійської мови	81
Драпата Анна, Северіна Тетяна. Motivational strategies in language learning ...	87
Захарків Ірина. Особливості комунікативного та ситуативного підходів у навчанні англійської мови в умовах євроінтеграції	91
Єгорова Леся. Впровадження елементів методики CLIL на уроках німецької мови в контексті STEM-освіти	95
Коваленко Катерина, Северіна Тетяна. Creating a learner-centered classroom in language learning	101
Ковальчук Тетяна. Засоби розвитку соціокультурної компетенції майбутніх військових фахівців в системі вищої військової освіти	105
Кондратюк Дарія, Северіна Тетяна. Motivational policy in the process of learning the language	110
Кривинчук Олександра, северіна Тетяна. Motivational teaching practice in language learning	115
Крупельницька Андріана, Северіна Тетяна. Teacher as a facilitator in language learning	119
Ляхова Аліна, Гандабура Оксана. Сутність комунікативного підходу у навчанні граматики іноземної мови	123
Мотика Діана. Вдосконалення словникового запасу учнів за допомогою манги	129
Надвірняк Діана, Северіна Тетяна. Affective factors in second language acquisition	133
Попик Анна, Северіна Тетяна. Освітні ресурси мережі інтернет у навчанні іноземної мови учнів старшої школи	137
Тарчевська Віра. Creating learner-centered classroom in language learning	142

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

Бабічева Марина, Федюрков Михайло. Навчання діалогічного мовлення засобами інтернет-ресурсів на уроках німецької мови у середній школі	147
---	-----

Баланюк Валерія. Використання соціальних мереж при викладанні іноземних мов для учнів середньої школи	151
Глушук Юлія. Inductive, deductive and functional approaches to teaching grammar	156
Григорук Назар. Features of Communicative Language Learning	160
Добровольська О. Роль гри під час вивчення англійської мови в новій українській школі	164
Зайцева Наталія. Difficulties and strategies in listening comprehension	170
Закреницька Людмила, Воротняк Людмила. Development of communication in foreign languages competence during the course «Foreign Languages/English for Professional Purposes»	174
Зубар Анастасія. Use of smart boards in language learning	179
Карчевська Єлизавета. Teaching Grammar and Vocabulary in Context	184
Коваленко Євгенія. Challenges for Developing Learner Autonomy in Language Learning	188
Козярук Альона, Inferring as a Skill to Build Listening Comprehension	192
Конаш Юлія, Северіна Тетяна. Creating an autonomous learner	196
Король Дарія, Северіна Тетяна. Strategies that boost motivation in language learning	199
Мазуренок Надія. Використання інтерактивних технологій навчання майбутніх учителів початкових класів на заняттях з іноземної мови	204
Мельник Руслана. Практична підготовка майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії ...	209
Мерінова Оксана. Мотивація як фактор в навчанні та вихованні	213
Молотовська Олена, Закреницька Людмила. Implementation of critical thinking technology in the frame of reading professional texts	218
Нич Віра. Методи викладання англійської мови для середньої школи	224
Паночишена Діана. Motivational Strategies in Language Learning	229
Папушина Валентина. Методика використання методу естетичних проєктів у процесі професійної підготовки студентів-філологів	234
Перейма Ольга. Teacher's role in managing a learner-centered classroom	238
Подлюк Ірина. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в процесі викладання зарубіжної літератури в школі	243
Погодич Христина. Використання лексичних ігор на уроках англійської мови	247
Рибачук Юлія, Гапонюк Діана. Використання елементів драматизації в процесі	

формування англомовної діалогічної компетенції учнів початкової школи	252
Рудніченко Інна. CLIL як осередок STEM-технології в освітньому процесі Нової української школи через впровадження факультативних занять	257
Степенко Ольга, Федорова Олеся. «Стіна слів» – інтерактивний засіб навчання лексики	260
Стукан Галина. Формування у майбутніх учителів уміння послуговуватися зображувально-виражальними засобами української мови	263
Шуст Ірина, Северіна Тетяна. Teaching Grammar/Vocabulary in Context	267

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВОЄННИЙ ЧАС

Ворник Марія, Yahya ADANIR, The Main Aspects of Teaching English during Distance Learning	273
Гречаник Людмила, Аніщенко Ірина. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя іноземної мови під час правового режиму воєнного стану	277
Заклевська Оксана. Розвиток комунікативних навичок на уроках англійської мови в середній школі в умовах російської військової агресії	281
Навроцька Наталія. Організація дистанційного навчання початкової школи у воєнний час	285
Супрунова Анастасія, Глушок Людмила. Особливості використання інноваційних методів навчання іноземної мови в умовах воєнного стану	288
Фаненштель Наталія. Teaching foreign languages under the difficult circumstances	292

ХУДОЖНІЙ ДИСКУРС У ТРАНСКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ

Слоневська Ірина, Мартинюк Дарья. Напрями та школи німецької фольклористики	295
НАШІ АВТОРИ	300

ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ ТА ДИСКУРСУ

Аніщенко Ірина,
викладач кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Єрмоленко Катерина,
студентка групи ФІЛ-41а
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПРАГМОКОМУНІКАТИВНА ФУНКЦІЯ ЕНДОФАЗНОГО НЕПРЯМОГО МОВЛЕННЯ ПЕРСОНАЖІВ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Розвиток художньої мови ХХІ ст. характеризується наявністю і взаємодією у ній двох художніх магістралей: традиційного, natural (M. Fludernik) ↔ нетрадиційного, untypical (N. Bekhta), unnatural (J. Alber), експериментального, модерністського вияву (репрезентування) розмаїтих форм мистецтва. Усі ці поняття 'рефлектують' ті принципово нові риси, які властиві художньому мовомисленню ХХІ ст. загалом. Зв'язки мислення і мовлення втілюються передусім у процесах породження і сприйняття мовлення, які, в свою чергу, відбуваються за певними мисленнєво-мовленнєвими законами. З огляду на це, у сучасних лінгвістичних дослідженнях спостерігаємо посилений інтерес до розгляду мови як комунікативної системи, її використання в різних сферах життя людини, всебічного вивчення усіх форм вербальної комунікації.

Поряд із зовнішнім (озвученим) мовленням, існує мовлення внутрішнє, що являє собою вербалізовану форму мисленнєвої діяльності і відображає пізнавальний досвід суб'єкта мовлення. Це спосіб передачі мовлення, який за своїми функціональними та змістовими можливостями є найбагатший у художньому тексті. Саме тому питання мовленнєво-розумової діяльності персонажів є об'єктами пильної уваги вітчизняних та зарубіжних лінгвістів.

Систему способів вербалізації свідомості персонажа, його внутрішніх або інакше ендofазних форм мовомислення експлікованих в англomовному художньому тексті розглядаємо, беручи за основу традиційні способи та принцип репрезентації зовнішнього мовлення: непрямим, прямим, невлаcне-прямим. З огляду на те, що загальна лінгвальна форма видів художньо репродукованого внутрішнього мовлення конструюється в одному випадку за принципом прямого мовлення, в іншому – за принципом непрямого мовлення або за принципом невлаcне-прямого мовлення, пропонуємо такі текстові одиниці розглядати як внутрішнє або ендofазне: пряме, непряме, невлаcне-пряме мовлення (у термінології Доріт Кон: "цитований монолог", "психонарація", "нарaтивний монолог" відповідно [8, с. 14].

Складне явище ендofазного мовлення не отримало однозначної оцінки з боку текстолінгвістів. Зокрема, у науковій літературі зустрічаємо такі терміни для позначення даного явища: “невлаcне пряма мова” (А.А. Андрієвська), “вільна пряма мова” (Н.Ю. Сахарова), “зображене внутрішнє мовлення” (Г.Г. Ярмоленко), “внутрішнє мовлення” (І.В. Артюшков), “художньо трансформоване внутрішнє мовлення” (Н.І. Сакварелідзе), “внутрішня рефлексія” (І.М. Семенов), “інтрасуб’єктний мовленнєвий акт” (Н.І.Романішин), *direct thought* (цитований монолог, пряма думка), *thought report* (психонарація, непрямa думка), *free indirect thought* (нарaтивний монолог, невлаcне-пряма думка) (А. Пальмер), або *reported speech* (цитований монолог), *narratized speech* (психонарація) *transposed speech* (нарaтивний монолог) (Дж. Жанетт).

У нашому дослідженні ми користуємось терміном ендofазне мовлення, що, на нашу думку, найбільш адекватно передає функціональну прагматику даного мовного явища. Під ендofазним мовленням ми розуміємо комплекс мовленнєвих процесів, не призначених для сприйняття іншим співрозмовником, що поєднують в одному факті свідомості різні форми репрезентації мовної діяльності.

Вивчення особливостей явища внутрішньомовленнєвої діяльності є актуальним у функціонально-комунікативній лінгвістиці, де форми мовлення персонажів художнього твору набувають статусу дискурсу (трактуються не лише на рівні семантики і синтактики, але враховуються позалінгвальні чинники, ситуація спілкування, прагматична установка). Відтак художній текст сприймається як комунікативне ціле і передбачає розгляд його частин, як елементів реальної комунікації [3, с.185]. Беручи до уваги комунікативний аспект даного явища, внутрішньомовленнєва діяльність виступає в термінологічному означенні інтрасуб'єктної комунікації [5, с. 15].

Метою пропонованої статті є аналіз комунікативної функції ендofазного непрямого мовлення як засобу репродукції персонажного дискурсу в художньому англомовному творі. В даній роботі ми спробуємо розглянути лише той аспект інтрасуб'єктного мовлення, який розкриває його комунікативну сутність.

Серед проблем теорії комунікації особливе місце займає прагматичний аналіз, сутність якого полягає у вивченні людських вимірів комунікації, зв'язку їх з мовними одиницями. Саме визнання комунікативної функції мови як її сутнісної характеристики є основою розгляду інтрамовленнєвих явищ у структурі комунікативного акту. Ми повністю підтримуємо позицію тих науковців (Карпенко Є. П., Кучинський Г. М., Сергєєва Ю. М.), які визнають за ендofазним мовленням здатність виконувати комунікативну функцію і вважають його формою реалізації внутрішньомовленнєвої комунікації. Вважаємо за неправильне ототожнювати комунікативну функцію з діалогічною і розглядати комунікацію як процес спілкування між людьми. У комунікативну взаємодію можуть вступати як окремі особи, соціальні групи, людство загалом, так і різні іпостасі однієї особистості. На цій підставі в літературі виокремлюють мегарівні, макрорівні і мікрорівні перебігу комунікативного процесу. Кожному з цих рівнів відповідає певний тип комунікації: масова комунікація, міжособистісна комунікація (інтерсуб'єктна) та внутрішня комунікація (інтрасуб'єктна, інтраперсональна) [5,

с. 43]. Дослідник В. Матезіус вважає, що комунікативним повинно називатись лише висловлювання, що направлене на слухача. На думку вченого, противагою такому висловлюванню (повідомленню) є експресивне вираження, тобто вираження внутрішнього стану мовця, його емоцій, оцінок, що слугує часто експлікацією власного полегшення, і не направлене на слухача. Автор порівнює ці два типи висловлювань з навмисною доганою й докірливим зауваженням, що виринається мимовільно. Таким чином, висловлювання, що направлені на слухача, корелюються з комунікативною функцією мови, а висловлювання, що не передбачають слухача, співвідносяться з експресивною функцією мови [6, с. 12]. Ми, у свою чергу, можемо лише частково погодитися з тезою вченого, адже вважаємо, що будь-яке висловлювання в тексті має свого адресата і відіграє комунікативно-прагматичну функцію, направлену на читача для кращого розуміння ним внутрішнього стану героя.

У структурі ендофазного мовлення наявний один учасник, що виконує одночасно комунікативні ролі і мовця, і адресата. В цьому випадку комунікатор і реципієнт максимально близькі один до одного: «encoding and decoding functions may be accommodated within a single organism» [8, с. 237]. Однак не завжди мовець є адресатом власного мовлення. Іноді персонаж може будувати своє інтрасуб'єктне висловлювання так, наче поряд знаходиться можливий співрозмовник, або звертатись до себе від імені визначеного індивідуального співбесідника, внутрішнє мовлення може бути й внутрішньою бесідою. Трапляються випадки, особливо при напруженому почутті, що особа веде про себе внутрішню розмову з іншою особою, проговорюючи в цій уявній розмові все те, що вона їй не могла сказати в реальній розмові [5, с. 132]. Вказані особливості адресації інтрасуб'єктного мовлення можуть бути проілюстровані прикладами: *“Gently Elidic tells her how much he loves her; how beautiful she is. But I’ve solemnly sworn to obey your father. If I take you away with me I’ll be breaking my oath to him before its term is over. I swear, I promise you with all my heart...”* [9, с. 148].

“Then one day she thought: There is nothing left now but life” [10, с. 165].

Адресованість наведених висловлювань дає змогу стверджувати, що діалогізація є однією з основних характеристик інтрасуб’єктного мовлення. Іntenційно внутрішнє мовлення спрямоване на співрозмовника (реального чи уявного), до якого направлена вербальна дія і комунікативна сутність якого може змінюватись у кожному конкретному випадку інтрасуб’єктного персонажного дискурсу.

Отже, ендофазне непряме мовлення не передбачає справжньої комунікації у сенсі інтеракції Я і ТИ. Проте, на противагу традиційному наративу, не вимагає редукції природної мови. Виникає особлива фігура, яка неможлива ані у розмовному дискурсі, ані у нарації – третя особа, яка має всі права першої. У нарації все, що знаємо про персонажів нам представляє наратор; ендофазне непряме мовлення вміщає елементи мімезису – прямого відтворення голосу персонажу [3, с. 239].

Отже, інтрасуб’єктне персонажне мовлення відіграє комунікативно-прагматичну функцію, направлену на читача для кращого розуміння ним внутрішнього стану героя, а також його ставлення до певного предмета, особи, ситуації.

Проведене нами дослідження дає змогу констатувати також і той факт, що важливим елементом інтрасуб’єктного персонажного дискурсу творів постмодернізму є дієслова репрезентуючого компонента. За своїм семантичним наповненням вони впливають на зміст, а також на форму інтрасуб’єктного висловлювання, передають ставлення автора до персонажа, діють на емоції читача. Погоджуючись з дослідженнями А. Арцишевської [4, с. 270-271], виокремлюємо такі групи дієслів (залежно від їх лексичного значення), що вводять в текст ендофазне непряме висловлювання: 1) дієслова-думки: *think, consider, know, believe, understand, guess, dream, wonder, doubt*; 2) дієслова-мовлення: *say, tell, inform, warn, murmur, whistle, be silent, abate*; 3) дієслова

запитань-відповідей: *ask, question, answer*; 4) дієслова-почуття: *feel, amaze, worry, surprise, frighten, love, enjoy, envy, offend*; 5) дієслова-вчинки: *start, avert, turn aside, kiss, sleep, freeze, close eyes, low head, raise hand, shrug shoulders*; 6) дієслова-зорові сприйняття: *look, glance, stare, see, notice*.

Здійснений аналіз дозволив виявити такі комунікативно-прагматичні функції ендофазного мовлення персонажів англомовного художнього твору:

- наявність експресивів;
- пряме звертання автора-оповідача до героя, героя до іншого уявного чи присутнього персонажа, або ж безпосередньо до читача;
- орієнтація на власне слово, адже мовна стратегія мовця звернена на особу співрозмовника, враховує його інтелектуальні, соціальні, психологічні й інші характеристики;
- графічна візуалізація (зорово-зображальне пояснення внутрішньої ситуації, зміна шрифтів і їх розмірів, надмірна кількість розділових знаків, або повна їх відсутність).

Треба визнати, що у сучасній художній англомовній прозі з тенденціями лібералізації мови на всіх рівнях тексту не завжди легко виокремити ендофазне персонажне мовлення. Проте знання сукупності зазначених вище ознак допомагає безпомилково розпізнати його у нарації. Не всі ознаки рівною мірою виявляються в одному комплексі внутрішнього мовлення персонажів, проте їх конструктивне значення для цього способу передачі мовлення є безсумнівним. Хочемо додати, що структуру ендофазного непрямого мовлення не можна вважати абсолютно оптимальною для реалізації мисленнєво-мовленнєвих процесів персонажів. Логізована, обмежена суб'єктивною експресією, вона не здатна належним чином передавати мовленнєву індивідуальність, до чого особливо прагне література ХХІ ст. з її тенденцією до психологізації художнього світу, тому даний аспект проблеми потребує подальших ґрунтовних студій.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 342с.
2. Бехта І.А. Дискурс наратора в англomовній прозі. Київ: Грамота, 2004. 304с.
3. Кусько К.Я. Дискурс іноземномовної комунікації. Львів: ЛНУ ім. І.Франко, 2002. 496с.
4. Романішин Н.І. Структурні, семантичні та комунікативно-прагматичні особливості інтрасуб'єктних мовленнєвих актів: Дис.канд.філ.наук. Львів, 2003. 187 с.
5. Семенюк В.Я. Внутрішнє мовлення: лінгвостилістичні аспекти інтерпретації української художньої прози: автореферат дис.на здобуття вч.ступ.канд.філ.наук.-К., 2006. 23 с.
6. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. *Структуралізм «за» и «против»*. Москва: Прогресс, 1975. 215 с.
7. Bernlund D.C. A Transactional Model of Communication. *Language Behavior. A Book of Reading in Communication* / comp. by Akin J. Paris: Mouton, 1970. 450 p.
8. Cohn D. *Transparent Minds. Narrative Modes for Presenting Consciousness in* Princeton : Princeton UP, 1978. 323 p.
9. *New Writing 8. An Anthology* edited by A.S. Baytt and Peter Porter. L.: Vintage Original, 1997. 518p.
10. Page N. *The Language of Literature*. L., 1984. 436 p.

Долинський Євген,
професор кафедри
філології та перекладознавства
Хмельницького національного університету

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

Сьогодні ми крокуємо до інформаційного суспільства, основною ознакою якого є не лише впровадження інформаційних Інтернет-ресурсів в усі сфери людської діяльності, а власне вільне володіння ними як життєво необхідними компонентами нашого життя. Широкий спектр інформаційних Інтернет-ресурсів відриває нові можливості у розвитку професійної підготовки майбутніх перекладачів в цілому та перекладі науково-технічних текстів зокрема. Для цього вони повинні мати такі характеристики як: доступність, простота, надійність, низька собівартість, стабільність, варіативність, якість [1].

Сучасні сервіси *Google* надають можливість формувати необхідні майбутньому перекладачу здібності, а саме, уміння: шукати інформацію; порівнювати різні джерела; розпізнавати потрібну інформацію; використовувати різні типи медіа ресурсів, що необхідні для перекладу науково-технічних текстів.

Багато ідей щодо використання сервісів *Google* для спільної роботи можна знайти в блозі «*Навчаємося з Google*», а саме: створювати, спільно редагувати і обговорювати документи, таблиці, презентації, використовуючи документи *Google*; створювати індивідуальні та колективні блоги і додавати в них різноманітні матеріали: документи, календарі, блокноти, новини; створювати системи персонального пошуку *Google*, доповнювати їх корисними посиланнями, що надає можливість використовувати безпечні освітні пошукові системи; створювати особисті та колективні блокноти *Google*, коментувати і класифікувати

записи, відкривати свої записи для загального користування; створювати персональні календарі та додавати в них опис подій, колективно планувати діяльність; створювати альбом *Picasa*, розміщувати в цих альбомах малюнки і фотографії, а потім використовувати їх на сайтах та блогах, пов'язувати фотографії з картами *Google*; створювати власні навчальні відео-канали і групи, використовувати медіа ресурси *YouTube* та розміщувати в мережі власні відео-фрагменти; створювати *Web-сайт* на *Google-сайт* і конструювати його з безлічі вже знайомих об'єктів; додавати на сайт документи, таблиці, календарі, фотографії, відео, новини тощо [2].

У підсумку, постійна практика використання Інтернет-засобів привчає до нового стилю поведінки, підказує педагогічні й організаційні рішення навчальних ситуацій, перекладу науково-технічних текстів. Така спільна робота робить процес навчання майбутніх перекладачів відкритим для студентів і викладачів.

Сучасні універсальні системи пошуку не найкраще підходять для пошуку наукової інформації. Для пошуку такої інформації використовують спеціалізовані наукові пошукові системи. До такої системи пошуку відносять *Академію Google*, що надає змогу виконувати пошук наукової інформації та літератури.

Академія Google надає змогу знайти дослідження, яке найбільш точно відповідає запиту, серед величезної кількості наукових праць [2]. До функцій *Академії Google* відносять:

1. Пошук по різних джерелах з однієї зручної сторінки.
2. Пошук статей, рефератів і бібліографічних посилань.
3. Пошук повного тексту документа в бібліотеці або мережі.
4. Отримання інформації про основні роботи у будь-якій галузі досліджень.

Щоб перейти а *Академію Google*, в адресному рядку потрібно набрати *scholar.google.com.ua*. Так, у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів під час вивчення географічних назв доцільним буде використання географічних інформаційних систем, безкоштовними та спрощеними варіантами

яких є сервіс *GoogleMaps* і *Google Планета Земля*. *Google Maps* (maps.google.com) – сервіс, що надає доступ до мап за допомогою браузера. *Google Планета Земля* встановлюється на персональному комп'ютері, через браузер підключається до спеціалізованих серверів у мережі Інтернет та завантажує мапи і графічну інформацію. У фото-галереї *Picasa* для фотографій створюються прив'язки до географічних об'єктів, а також можна використовувати блогер та *Wiki* для оформлення докладнішої інформації про географічні об'єкти.

Google Планета Земля – це геоінформаційна система, програма, призначена для збирання, збереження й аналізу графічної візуалізації просторових даних і пов'язаної з ними інформації про подані в ній географічні об'єкти. Вона має суттєві відмінності від звичайних мап, а саме: можна щосекунди та щохвилини редагувати і миттєво бачити зміни. Також можливостями засобів *Google Планета Земля* є пошук та перегляд об'єктів і визначних пам'яток, здійснення навколосвітньої подорожі, прокладання автомобільного маршруту та здійснення віртуальної поїздки, перегляд 3D ландшафту і будівель, відображення сонця та тіней, отримання відомостей про знімки, перегляд відео у форматі *Flash* [3].

Перекладач Google – це безкоштовна служба перекладу, що забезпечує миттєвий переклад 57 мовами. Вона може перекладати слова, речення і *Web-сторінки* будь-якою комбінацією мов, які підтримуються. За допомогою *Перекладача Google* інформація стає загальнодоступною та корисною, незалежно від мови її написання. Коли *Перекладач Google* створює переклад, він шукає зразки в сотнях мільйонів документів, щоб вибрати, який переклад є найкращим. Знаходячи зразки документів, уже перекладених людьми, *Перекладач Google* здатний зробити розумний вибір щодо прийнятного варіанту перекладу. Такий метод пошуку зразків у великій кількості текстів називається «*статистичний машинний переклад*». Оскільки ці переклади є машинними, не всі вони ідеальні. Чим більше існує перекладених людиною документів певною мовою, які може проаналізувати *Перекладач Google*, тим кращої якості буде переклад. Саме тому

точність перекладу інколи різняться залежно від мови. Наразі *Перекладач Google* підтримує 57 мов [4].

Отже, використання продуктів компанії *Google* для професійної підготовки майбутніх перекладачів сприяє формуванню у майбутніх перекладачів здібностей до використання комп'ютерної техніки, роботи з інформацією, а також формуванню професійних компетентностей, необхідних сучасному перекладачу для перекладу науково-технічних текстів.

Список використаних джерел

1. Долинський Є. В., Юркова В. П. Використання продуктів компанії Google для професійної підготовки майбутніх перекладачів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_5 (дата звернення: 22.05.2022).

2. Коваль, Т. І. Інформаційні технології в перекладі : навчальний посібник / кол. авт. : Т. І. Коваль, П. Г. Асоянц, Л. М. Артемчук, С. І. Гундоров, Л. В. Липська, О. І. Вадімова, Т. І. Шеремет ; за заг. ред. Т. І. Коваль. К. : Видавничий центр КНЛУ, 2010. 260 с.

3. Осадчий, В. В. Використання Інтернет-ресурсів для професійної підготовки майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. / В. В. Осадчий. Мелітополь : РВЦ МДПУ, 2011. 116 с.

4. Осадчий, В. В. Засоби інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту* : зб. наук. пр. / за ред. С. С. Єрмакова. Х., 2009. № 11. С. 72–78.

Яцишина Віталіна,
старший викладач кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

КОМУНІКАТИВНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОГО ДИСКУРСУ

Поняття “дискурс” набуло останнім часом надзвичайної популярності в царині гуманітарних наук та поступово перетворилося на модний термін, яким послуговуються філософи й історики, лінгвісти та літературознавці, психологи і соціологи, політологи та фахівці з паблік рілейшнз (PR). Паралельно зі розростанням сфери використання цього терміну відбувається швидке нарощування його смислів, розширення спектра значень та розмивання й без того не дуже чітких кордонів його семантичного поля, що супроводжується збільшенням кількості різноманітних тлумачень і визначень. Аналіз дискурсу є міждисциплінарною областю знання; теорія дискурсу розвивається в лінгвістиці, психолінгвістиці, семіотиці, риторичі. Різні наукові дисципліни та школи, вводячи поняття “дискурс” до свого категоріального апарату, намагаються запропонувати нову дефініцію, релевантну власній категоріальній сітці [3, с. 8].

Класичний підхід до аналізу художнього тексту передбачає вивчення текстових одиниць, граматичних категорій, зв’язків і стилістичних засобів. Проте для дослідження художнього дискурсу недостатньо враховувати лише власне текстові параметри. Потрібно проаналізувати прагматичну настанову автора. Дискурс не є ізольованою текстовою або діалогічною структурою, тому що набагато більше значення в його рамках здобуває паралінгвістичний супровід мови, що виконує ряд функцій (ритмічну, референтну, семантичну, емоційно-оціночну та інші) [5, с. 181].

Дискурс (фр. *discours* - промова, виступ, слова, розмова (на тему)) — у широкому сенсі складна єдність мовної практики і надмовних факторів, необхідних для розуміння тексту, єдність, що дає уявлення про учасників

спілкування, їхні установки й цілі, умови вироблення і сприйняття повідомлення [4, с. 299].

Традиційно дискурс мав значення упорядкованого письмового, але найчастіше мовного, повідомлення окремого суб'єкта. Часте ототожнення тексту і дискурсу зв'язане, по-перше, з відсутністю в деяких європейських мовах терміну, еквівалентного французькому та англійському *discours(e)*, а по-друге, з тим, що раніше в обсяг поняття дискурс включали лише мовну практику.

В останні десятиліття термін набув нових відтінків значення. В міру становлення дискурсного аналізу як спеціальної області досліджень з'ясувалося, що значення дискурсу не обмежується письмовим і усним мовленням, а позначає, крім того, і позамовні семіотичні процеси. Дискурс — це, насамперед, мова, занурена в життя, у соціальний контекст.

У сучасному мовознавстві дискурс розглядається як мовленнєве явище, що складається з учасників комунікації, ситуації спілкування та тексту як його продукту. Виокремлюють теле- і радіодискурси, газетний, театральний, кінодискурс, літературний дискурс, дискурс у сфері публік рілейшнз, рекламний дискурс, політичний, релігійний дискурси. Літературний дискурс є одним із найстаріших [5, с. 65].

Художній дискурс як різновид мови, що виражає мистецьку форму суспільної свідомості, слугує для художньо-творчої діяльності мовців і має мистецьку сферу поширення. Основними ознаками художнього дискурсу виступають: відтворення дійсності в образній формі; експресія як інтенсивність вираження; відсутність певної регламентації використання засобів та способів їх поєднання; суб'єктивізм розуміння та відображення [3, с. 11].

Функціонування художнього дискурсу неможливе поза діалектичних відносин: письменник – художній твір – читач. Тому художній дискурс можна визначити як процес взаємодії тексту й читача. Художній дискурс є комунікативним актом, основною характеристикою якого є намагання

письменника за допомогою свого твору вплинути на внутрішній духовний простір читача, на систему його цінностей, вірувань, переконань і прагнень задля того, щоб змінити їх [1, с. 287].

У літературній комунікації форма має важливіше значення, ніж зміст, а тому в його межах істотну роль відіграють засоби полегшення сприйняття: ритм, рима.

Основні мовні засоби художнього дискурсу:

- наявність усього багатства найрізноманітнішої лексики, переважно конкретно-чуттєвої (назви осіб, речей, дій, явищ, ознак);
- використання емоційно-експресивної лексики (синонімів, антонімів, фразеологізмів);
- запровадження авторських новотворів (слів, значень, виразів, формування індивідуального стилю митця);
- широке використання різноманітних типів речень, синтаксичних зв'язків.

Художній дискурс є розумово-комунікативною взаємодією адресанта-письменника та адресата-читача, заглибленою в контекст епохи, культури, соціуму, закоріненою на ідеях, переконаннях, світоглядних орієнтирах адресанта, зорієнтованою на регулювання ідей, переконань, світоглядних орієнтирів адресата та об'єктивованою текстами художніх творів. У художній комунікації найважливішу роль відіграє особа автора. У середньовіччі автор намагався не демонструвати індивідуальної манери, «ховався» за традицію, канон, нині літературний текст індивідуалізований.

У сприйнятті й «дешифруванні» художнього тексту вагоме значення має читач, який надає йому особистісних смислів та перетворює на дискурс. Аналіз художнього дискурсу на ґрунті вивчення художнього твору дає доступ лише до його адресатного сегменту, оскільки читацькі інтерпретації, котрі є множинними і важко прогнозованими, залишаються поза межами такого аналізу [5, с. 87].

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
2. Бехта І. А. Дискурс наратора в англомовній художній прозі: монографія. Київ: Грамота, 2004. 304 с.
3. Белова А. Д. Поняття “стиль”, “жанр”, “дискурс”, “текст” у сучасній лінгвістиці. *Іноземна філологія*. Київ: Вища школа, 2002. Вип. 32-33. С. 7–14.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. 3 дод., допов. та переробл. Київ; Ірпінь: ВТФ «Переун», 2007. 1736., іл.
5. Шевченко І.С. Проблеми типології дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Харків : Константа, 2005. 354 с.

СЕМАНТИКА ТА ПРАГМАТИКА МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Коваленко Андрій,
студент групи ФІЛ-41а
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

СПЕЦИФІКА ТРАНСЛІТЕРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ПРІЗВИЩ В АНГЛОМОВНИХ ЗМІ

Проблема латинізації українських прізвищ, як і будь-яких інших власних назв, активно досліджується і висвітлюється в лінгвістичній науці. Попри те, що транслітерація унормована не лише наукою, а й законом, виникає багато питань щодо правильності/неправильності написання українських прізвищ в англійській мові. Ми часто бачимо різні суперечливі моменти перекладу у ЗМІ і навіть в міжнародних документах, де такі розбіжності вважаються неприпустимими.

Проблема транслітерації в лінгвістиці досі становить значний дослідницький інтерес. Свій вклад у розвиток теми внесли: В. В. Німчук, М. Вакуленко [1], В. І. Карабан [2], І. Ментинська [3], М. П. Кочерган, Б. Рицар, А. Гудманян, Р. Микульчик, Б. М. Анжюк та ін. Наукові розвідки в даному напрямі перекладацької науки продовжують вестись і надалі, оскільки ця тема ще не є повністю дослідженою.

Мета наукової розвідки – дослідження особливостей транслітерації українських прізвищ англійською мовою в сфері мас-медіа і виявлення відхилень від загальноприйнятих норм.

Перед тим як перейти до аналізу конкретних прикладів використання української латиниці, слід дати визначення поняттю транслітерації. М. Вакуленко трактує її як перезапис літер за допомогою іншого правописного укладу [1, с.2].

27 січня 2010 року постановою Кабінету Міністрів України було затверджено таблицю транслітерації українського алфавіту латиницею, де чітко затверджені норми латинізації всіх українських власних назв [4]. Проте, у багатьох випадків ці норми порушуються. Особливо, в медійному просторі: *With Easter approaching, President Zelensky urges citizens to protect themselves*[8]. Так, звірившись з постановою, одразу фіксуємо помилку: суфікс *-ський*, передано неправильно *-sky*, згідно з цією постановою має графічно позначатись як *-skuu*. Це типова помилка транслітерації. Можна знайти безліч подібних прикладів неправильної латинізації, поширеного в українських прізвищах суфікса *-ський*. В таких випадках ми стикаємось з різними варіантами написання: *Березовський* (*Berezovski, Berzovskuu, Berezovskiy, Berezovsky*). Те саме стосується прізвищ на *-цький*, що звичайно транслітеруються як *tskuu*: *Заболоцький* (*Zabolotskuu*).

Норми латинізованого правопису регулюються не лише українськими нормативними актами. Вищу силу має міжнародний стандарт ISO 9: 1995 Information and documentation – transliteration of Cyrillic characters into Latin characters – Slavic and non-Slavic languages [7]. Проте є й третя норма

транслітерації, встановлена Бібліотекою Конгресу США[2, с.105]: *Serhiy Marchenko, who was previously a deputy finance minister and deputy head of the presidential office of former leader Petro Poroshenko, was approved by lawmakers to replace Ihor Umanskiy...*[5]. Отже, звернувши увагу на прізвища в поданому уривку від Voice of America, з допомогою таблиці порівняймо правопис за трьома вищенаведеними стандартами:

Таблиця 1.

Розбіжності у транслітеруванні прізвищ (ш,ч,щ)

ISO 9: 1995	Стандарт США	Постанова КМУ 2010р.
Marčenko	Marchenko	Marchenko
Porošenko	Poroshenko	Poroshenko
Umanskiј	Umanskiy	Umanskyu (Umanskyi)

Такі розбіжності у правописі породили дискусії серед науковців, і не лише тому, що немає єдиного загальноприйнятого стандарту транслітерування, а й тому що наявні норми досить часто змінюються. Найбільше питань, як бачимо, викликають звуки *ш, ч, щ* (передаються кількома літерами або ж однією з діакритичним знаком, у різних варіантах написання): *Public transport will continue to operate as usual, Klitschko said* [6]. Говорячи про ЗМІ можна зазначити намагання перекладачів фонетично адаптувати текст до реципієнта, що є основною причиною відходу від загальноприйнятих правил. Медійний простір розрахований на типового слухача, в такому разі виникає потреба зробити текст максимально доступним для нього. Міжнародні і державні стандарти функціонують здебільшого в документації, тобто це прерогатива офіційно-ділового дискурсу. Неможливо закликати медійників дотримуватись якогось одного правила, адже їх головна мета це розширення аудиторії. Тому зараз відчувається гостра потреба у встановленні єдиної міжнародної норми латинізації всіх кирилических абеток. На даний момент, ми вимушені констатувати як

наявність різних стандартів, так і часті відхилення від них: *Stanislav Bogdanovich and Alexandra Vernigora lived in Moscow* [5]. Обидва прізвища, Богданович і Вернигора у статті BBC подані неправильно у відповідності до міжнародних норм. Та варто відзначити, що такий транскрибований варіант написання є правильним фонетично, він легко сприймається як українським читачем, так і іноземним реципієнтом. Іноземець в цьому випадку отримує певне уявлення, щодо специфіки звучання українського прізвища.

Тут назриває ще одна невідповідність, а саме, плутанина з літерою *z*. Науковці по всьому світу так і не дійшли згоди, щодо єдиного варіанту передачі. Їх існує лише два: *h* і *g*, але дане питання в перекладацькій теорії залишається відкритим. Поглянувши на ті самі прізвища *Bogdanovich* і *Vernigora*. В обох випадках бачимо варіант з літерою *g*, хоч більш прийнятним вважається використання *h*: *The presidential decrees on relieving Bohdan from his duties and appointing Yermak were signed on Tuesday...* [6].

Не вдається оминати розбіжностей при латинізації українських голосних *я*, *ю*, *є*, *ї*, основою котрих зазвичай є звук *й*. Міжнародна фонтична транскрипція подає *j*, як прямий еквівалент літери *й*. Проте, міжнародний варіант в наш час досить рідко використовується. Аби менше плутатись при латинізації цих літер, науковці рекомендують передавати їх за позиційним підходом [3, с.46]. Так, на початку слова *я*, *ю*, *є*, *ї* пропонують передавати як *ya*, *yu*, *ye*, *yi*: *Andriy Yarmolenko tore his Achilles against Tottenham in October* [5]; в інших позиціях – *a*, *u*, *e*, *i*; після апострофа – *ia*, *iu*, *ie*. Та норми, які постійно змінюються, не дозволяють перекладачам знайти єдині відповідники до цих випадків. Проілюструймо цей складний випадок правопису у вигляді таблиці:

Таблиця 2

Варіанти транслітерації прізвищ з йотованими голосними

Літера	ISO 9: 1995	Стандарт США	Постанова КМУ 2010
я	Ârmolenko	Iarmolenko	Yarmolenko
ю	Ûrčišin	Iurchyshyn	Yurchyshyn
є	Êfimenko	Iefymenko	Yefymenko
ї	Ĭzak	Izhak	Yizhak

В англomовних засобах масової інформації досить часто зустрічаються відмінності у транслітерації української букви *и*. У першу чергу це пов'язано з тим, що в російському алфавіті літера *и* звучить як *i*. У Великій Британії і США здебільшого не розуміють фонетичної різниці між українською *и* та російською *и*. Тому найчастіше в текстах онлайн-видань усіх інформаційних гігантів, таких як BBC, Voice of America, CNN International, ми фіксуємо передачу *и* через *i*: *Public transport will continue to operate as usual, Klitschko said* [5]. Цей же варіант зустрічається і в англomовній версії українського сайту УНІАН. Для відносно правильного відтворення звучання доцільніше було б написати *Klychko*. Так, як пропонує постанова КМУ від 27.01.2010р[1]. Перекладачі повинні розуміти в яких випадках доцільніше використовувати той чи інший варіант. Транслітерування *и* на *u* виглядає більш точним по відношенню до українського оригіналу.

Отже, наразі єдиний варіант транслітерування українських прізвищ, як і інших власних назв, залишається невстановленим. Велика кількість підходів до латинізації української абетки, спричиняє проблеми для перекладачів і журналістів. Більшість науковців схиляється до того, що українські прізвища потрібно передавати максимально наближено до їхнього звучання. У текстах великих міжнародних інформаційних видань, спостерігається тенденція до транскрибування, але робиться це у різний спосіб. Найскладнішими випадками

транслітерації є українські приголосні ш, ч, щ. Немало питань виникає у перекладачів і репортерів при спробі латинізувати літеру й, звідси ж виникають труднощі і в передачі йотованих голосних (я, ю, є, ї) в прізвищах українців. Окремою проблемою є транслітерація голосного и. У ЗМІ часто плутають українську літеру и з російським звуком і, що мають однакове написання. Всі вищезгадані явища ще раз підтверджують необхідність розробки єдиного стандарту транслітерації українських букв по всьому світу.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження транслітерації українських топонімів в англомовних ЗМІ.

Список використаних джерел

1. Вакуленко М.О. Наукові засади відтворювання запозичених та іншомовних слів: інваріантна транскрипція і транслітерація. *Вісник книжкової палати*. 1999. № 10. 40 с.
2. Карабан В.І. Translation from Ukrainian into English. Вінниця: Нова книга, 2003. 607 с.
3. Ментинська І. Б. Транслітерація власних назв як лінгвістичний ідентифікатор. *Проблеми української термінології*. 2010. №667. С. 45–48.
4. Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею: Постанова від 27.01.2010р. №55. Дата оновлення: 12.01.2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-п> (Дата звернення: 14.04.2020).
5. BBC World News. URL: <https://www.bbc.com/news/world> (Дата звернення: 14.04.2020).
6. Home Page. VOA. URL: <https://www.voanews.com> (Дата звернення: 14.04.2020).
7. ISO 9:1995 (ГОСТ 7.79 А). LATYNKA.TAK. URL: <http://latynka.tak.today/works/iso-91995-gost-779/> (Дата звернення: 13.04.2020).
8. With Easter approaching, President Zelensky urges citizens to protect themselves,

their loved ones. UNIAN. 2020. URL: <https://www.unian.info/politics/10944407-with-easter-approaching-president-zelensky-urges-citizens-to-protect-themselves-their-loved-ones.html> (Дата звернення: 13.04.2020).

Мудрик Діна,
студентка групи ФІЛ-41а
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Закреницька Людмила,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

НЕОНОМІНАЦІЇ В СУЧАСНОМУ АНГЛО- ТА УКРАЇНОМОВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ДИСКУРСІ

Серед сучасних видів дискурсу особливе місце займає освітній дискурс, адже його роль у підготовці фахівців взагалі і формуванні орієнтирів майбутнього міжкультурного комунікативного простору неоціненна [2]. З лінгвістичного погляду освітній дискурс є своєрідною платформою для обміну досвідом, знаннями, навичками, інноваційними здобутками тощо. Мовними маркерами сучасних змін в освітній галузі є термінологічні неонімації, з допомогою яких нові поняття фіксуються в окресленому дискурсі.

Метою статті є опис термінологічних неонімацій, що функціонують в сучасних європейських та українських освітніх нормативних, навчальних та методичних документах.

Важливою та невід'ємною складовою європейської інтеграції є інтеграція та співпраця у сфері освіти та науки. Підвищення конкурентоспроможності європейської освіти на підставі збереження національних освітянських надбань, розвиток загальноєвропейської системи забезпечення якості та поглиблення міжнародної кооперації є прерогативами діяльності освітніх інституцій [1].

В умовах євроінтеграції України нова система освітніх цінностей знаходить своє відображення в мові освітнього дискурсу. До слова, документ «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area» (ESG), ключовою метою якого є сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання, не зважаючи на кордони [4], корелює з низкою національних освітніх законів, стандартів та рекомендацій, зокрема Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, Державними стандартами вищої освіти тощо. Основними елементами освітнього процесу відповідно до зазначеного вище документу (та низки інших на кшталт Recommendation for Key Competences for Lifelong Learning (2006), European Framework of Key Competences for Lifelong Learning (2018), Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools (2019), Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education (2020)) є компетентнісний підхід у навчанні (англ. *competence-based education*) та використання результатів навчання (англ. *learning outcomes*).

Ключові компетенції стали характерною рисою освітньої політики в країнах-членах ЄС з моменту прийняття Європейським парламентом та Радою у 2006 році і, натеper, є в центрі навчальних програм закладів освіти усіх рівнів. Європейська комісія (2018b, р. 1) визначає компетентність як комбінацію знань, навичок та ставлення, відповідних контексту (англ. *competence* – the ability to mobilise knowledge, skills, attitudes and values, alongside a reflective approach to the processes of learning, in order to engage with and act in the world)

Ключові компетентності (англ. *key competence* – those which all individuals need for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability through lifelong learning in a knowledge society), окреслені в Європейських еталонних рамках (*European Reference Framework*), сьогодні визначені також в законі України «Про освіту». Перелік ключових компетентностей є своєрідним пакетом термінологічних неонімінацій в освітньому дискурсі, наприклад

громадянська компетентність (англ. *civic competence*), соціальна компетентність (англ. *social competence*), підприємливість/практичність (англ. *entrepreneurship*), навчання впродовж життя (англ. *life-long learning*), навчання впродовж життя (англ. *life-long learning*), компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій (англ. *competence in science, technology and engineering*) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій (англ. *competence in science, technology and engineering*), інформаційно-комунікаційна компетентність (англ. *information-communication technology*) та інші.

Однією з ключових компетентностей особи, що визначені Європейським Парламентом і Радою Європейського Союзу є “навченість навчатися” (англ. *learning to learn* – the ability to pursue and persist in learning, to organise one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups). Навченість навчатися включає оцінювання своїх навчальних потреб, процесу та прогресу, визначення можливостей, подолання перешкод для успішного навчання, відповідну мотивацію і впевненість.

Здобувачі освіти реалізують своє право на освіту шляхом формального, (англ. *formal education* – a sequential progression of academic schooling in three levels: elementary, secondary and tertiary), неформального (англ. *non-formal education* – occurs outside the formal learning environment) та інформального навчання (англ. *informal education* – learning from experience that takes place outside formally structured, institutionally sponsored, class-room based activities).

В текстах аналізованих документів знаходимо також неоновінацію “індивідуальна освітня траєкторія” (англ. *individual educational trajectory* – a certain sequence of activity components aimed at realizing one's own goals of cognition). В контексті загальноосвітньої школи це означає, що спільно вчителі, батьки та учні зможуть обирати темп навчання, ступінь складності та заглиблення в той матеріал, який найбільш цікавий дитині.

Аналіз документа *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* дав нам можливість виокремити низку термінологічних неонімацій в площині вищої освіти. Актуальним є студентоцентроване навчання і викладання (англ. *student-centred learning and teaching*) для стимулювання мотивації студентів, їх самоаналізу та залученню до освітнього процесу. Забезпечення якості у вищій освіті передбачає створення системи внутрішнього забезпечення якості (англ. *internal quality assurance – the process of monitoring the teaching, learning, and assessment activities*) та зовнішнього забезпечення якості (англ. *external quality assurance – the process of ensuring that assessment and internal quality assurance activities have been conducted in a consistent, safe and fair manner*). Важлива роль у цьому процесі передбачена стейкхолдерам (англ. *stakeholders – all actors within an institution, including students and staff, as well as external stakeholders such as employers and external partners of an institution*). У цьому документі термін “стейкхолдери” охоплює всіх учасників (суб’єктів) у межах закладу, включаючи студентів і персонал, а також зовнішніх стейкхолдерів, таких як працедавці та зовнішні партнери закладу.

В сучасному освітньому дискурсі часто зустрічаємо термінологічні неонімації “академічна доброчесність” (англ. *academic integrity – the expectation that teachers, students, researchers and all members of the academic community act with honesty, trust and fairness*), “навчальний підхід” (англ. *learning approach – the methods (tools and processes) used for designing and shaping the learning experiences that pupils have*), “навчальне середовище” (англ. *learning environment – particular learning arrangements for a group of learners in context over time, in which the learning taking place is an integral part*), “формуюче оцінювання” (англ. *formative assessment – a wide variety of methods that teachers use to conduct in-process evaluations of student comprehension, learning needs, and academic progress during a lesson, unit, or course*); “підсумкове оцінювання” (англ. *summative assesment – to evaluate student*

learning at the end of an instructional unit by comparing it against some standard or benchmark).

Розвиток освітньої галузі відображається в оновленні її термінологічної системи, що викликає потребу в уніфікації, стандартизації та фіксації неонімацій у фахових термінологічних словниках. На сьогоднішній день з поміж сучасних лексико-графічних джерел галузі освіти важливими, на наш погляд, є двомовний Словник термінів і понять сучасної освіти (заг. ред. Л.М. Михайлової (2020)). Слід зауважити, що одномовні (українські та англійські) тлумачні словники і глосарії є більш чисельними.

Отже, освітня галузь та термінологічна лексика освітнього дискурсу постійно розвиваються та удосконалюються, тому є об'єктом для спостережень спеціалістів різних сфер знань (лінгвістів, педагогів, психологів, філософів, культурологів та ін.).

Список використаних джерел

1. Звіт про самосертифікацію щодо відповідності Національної рамки кваліфікацій критеріям та процедурам Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/2021/11.10/Zvit.pro.samosertyfikatsiyu.NRK.10.11.pdf> (дата звернення: 06.05.2022).

2. Серебрянська І.М. Освітній дискурс як платформа для міжкультурної комунікації. URL: https://www.researchgate.net/publication/350327513_Osvitnij_diskurs_ak_platforma_dla_mizkulturnoi_komunikacii (дата звернення: 05.05.2022).

3. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.

4. European Commission. (2018d). Commission Staff Working Document accompanying the 2019 Council Recommendation on a comprehensive approach to the

teaching and learning of languages. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0174>

5. Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools. URL: http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/2018_eu_key_competencies_III.en.pdf

6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). / Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення: 07.05.2022).

Троян Олександр,
студент 4 курсу факультету
міжнародних відносин і права
Хмельницького національного університету
Яцишина Віталіна,
старший викладач
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

СТРАТЕГІЇ ПЕРЕКЛАДУ СЛЕНГІЗМІВ У РОМАНАХ СЕРІЇ «ПОТТЕРІАНИ»

Характерна риса перекладу, що відрізняє його від всіх інших видів мовного посередництва, полягає в тому, що він призначається для повноправної заміни оригіналу, а реципієнти перекладу часто вважають його повністю тотожним початковому тексту. Разом з тим не важко зрозуміти, що абсолютна тотожність перекладу оригіналу недосяжна, проте це зовсім не перешкоджає здійсненню міжмовної комунікації. Справа не тільки в неминучих втратах, пов'язаних з труднощами передачі особливостей поетичної форми, культурних або історичних асоціацій, специфічних реалій і інших тонкощів художнього викладу, але і в неспівпаданні окремих елементів змісту в перекладах найелементарніших

висловів. Спроби передати в перекладі абсолютно все, що можна виявити в оригіналі, як правило, приводять до абсолютно неприйнятних результатів [2, с. 65].

Перекладацька діяльність означає не тільки взаємодію двох мов, але і контакт між двома культурами. Розкриваючи своєрідність і різноманіття культурних цінностей, звичаїв і традицій, переклади сприяють взаєморозумінню і взаємоповазі, збагачують культуру кожного народу, вносять великий внесок до розвитку його мови, літератури, науки і техніки [4, с. 219].

Говорячи про міжкультурну комунікацію, необхідно детально зупинитися на важливості художньої літератури як засобу міжкультурного спілкування. Роль, яку відіграє дитяча література в розвитку дитини, змушує замислитись над тим, наскільки відповідальним є завдання перекладача такої літератури. Переклади мають суттєвий вплив на рецепцію дітьми художніх творів, а мова перекладених текстів може певним чином позначитися на розвитку мовлення дітей та на сприйнятті ідей оригіналу [8, с. 211].

Сленг обов'язково припускає відхилення від стандартної мови і має тенденцію бути дуже популярним серед підлітків. Труднощі, що постають перед перекладачем сленгових одиниць, є величезними: йому необхідно зрозуміти сленгові значення і передати їх смисл, відтворити образність, знайти, де це можливо, аналогічний мовленнєвий зворот рідною мовою чи, зрештою, самому сконструювати такий, дотримуючись своєрідності й експресивності сленгової одиниці, яка підлягає перекладу [9, с. 83].

Найбільші проблеми при перекладі сленгу полягають в тому, що сленг, особливо молодіжний, є найрухомішим шаром лексики й жоден словник нових слів не в змозі наздогнати розвиток мови в цій сфері, а сленг молоді найбільш жваво реагує на події життя, підхоплює і відображає нові явища і змінюється в процесі їх перетворень. До того ж, багато лексичних одиниць сленгу дуже недовговічні та швидко виходять з вживання. Словники їх просто не встигають

zareestruvati. Таким чином, найбільша складність у роботі зі сленгом – знаходження сучасних еквівалентів [3, с. 54].

У цьому контексті доцільно зазначити такі види перекладу сленгових одиниць:

1) еквівалент – це постійний рівнозначний відповідник певному слову або словосполученню в іншій мові, який в абсолютній більшості випадків не залежить від контексту, звідси еквіваленти мають постійні відповідники у мові перекладу [2, с. 73].

Наприклад: - “No need to tell us he’s no good,” *snorted* Uncle Vernon, staring over the top of his newspaper at the prisoner. “Look at the state of - him, the *filthy layabout!* Look at his hair!” [10, P. 17]. - Зразу видно, що мерзотник, - *пирхнув* дядько Вернон, дивлячись понад газетою на зображення в’язня. – Клятий голодранець! Ви тільки гляньте, які в нього *патли!* [7, с. 19].

2) аналог – один з декількох можливих синонімів. У будь-якому двомовному словнику іноземному слову, як правило, відповідає декілька українських синонімів. Вибір слова з ряду синонімів при перекладі визначається контекстом. Переклад при допомозі аналога – вищий ступінь з точки зору перекладацької майстерності і методики перекладу [1, с. 7-10]. Наприклад: - Compared to the man on the television, however, whose gaunt face was surrounded by a matted, *elbow-lengthtangle*, Harry felt very well groomed indeed [10, P. 17]. - Хоча, порівняно з тим в’язнем, кощаве обличчя якого облямовували довжелезні сплутані *кудли*, Гаррі видавався охайно зачесаним [7, с. 19].

3) пояснювальний або описовий переклад. При цьому виді перекладу замість самого слова вживається його пояснення. Такий прийом перекладу або ж точніше інтерпретації слова застосовується в тих випадках, коли у словниковому складі мови, на яку робиться переклад, немає ні еквівалента, ні аналогів, які відповідають значенню слова чи словосполучення оригіналу [5].

Наприклад: - Harry — this is a *Pocket Sneakoscope*. If there's someone untrustworthy around, it's supposed to light up and spin. Billsays it's *rubbish* sold for wizard tourists and isn't reliable, because it kept lighting up at dinner last night. But he didn'trealize Fred and George had put beetles in his soup [10, P. 10]. - Гаррі – це кишеньковий *стервоскоп*. Якщо неподалік буде якийсь негідник, ця штука має засвітитися і завертітися. Білл упевнений, що це *мотлох*, який продають чарівникам-туристам, і що йому не варто довіряти, бо вчора «*мотлох*» світився під час вечері. Але ж Білл не знав, що Фред із Джорджем кинули йому в суп жуків... [7, с. 15].

Переклад сленгових одиниць – дуже відповідальне завдання для перекладача. Аналіз видів сленгових термінів на прикладі роману Дж. К. Ролінг «Гаррі Поттер і в'язень Азкабану» (у перекладі В. Морозова) виявив, що у дослідженій темі серед проаналізованих видів сленгових одиниць превалює еквівалентний переклад (45%), на другому місці йде пояснювальний (30%) і завершує аналоговий (25%). Серед інших шляхів передачі молодіжного сленгу транскодування посідає перше місце (50%).

Еквівалентний спосіб перекладу вважається найприроднішим під час реалізації сленгу та трактується як постійний рівнозначний відповідник певному слову або словосполученню в іншій мові, який в абсолютній більшості випадків не залежить від контексту. Важливо відзначити, що незбереження мети комунікації художнього дискурсу робить переклад нееквівалентним, навіть якщо в ньому збережена решта всіх частин змісту оригіналу. Проблеми можуть виникнути при передачі внутрішньомовних значень, наявність яких в семантиці слова указує на зв'язок слова із значеннями або формами інших слів. Зіставлення перекладів з їх оригіналами показує, що існують декілька типів еквівалентності, в кожному з яких зберігаються різні частини змісту початкового тексту [6, с. 123].

В деяких випадках за відсутності прямого еквіваленту можна обмежитися стилістично нейтральними варіантами, що передають лише загальне значення

сленгової одиниці. Часто при перекладі сленгу використовується аналогічний відповідник, що володіє приблизно такою ж експресивністю, або підбирається найбільш близький за емоційною забарвленістю відповідник з розмовного шару мови, який би не мав негативної конотації [2, с. 44].

Наприклад: “Sorry,” said Harry hastily. “Sorry, I — I forgot —” “Forgot!” said Stan weakly. “Blimey, my ‘eart’s goin’ that fast...” [10, P. 39]. Вибач! – поспіхом сказав Гаррі. – Вибач, я ... я забув ... Забув! – ошелешено мовив Стен. – Боже, мені аж *серце вискакує* ... [7, с. 40].

Якщо у словниковому складі мови перекладу немає ні еквівалента, ні аналогів, які відповідають значенню слова чи словосполучення оригіналу, то застосовують описовий переклад. Найчастіше описово перекладаються слова, котрі позначають поняття або явища, які відсутні в нашому житті, а тому вони не мають в українській мові спеціальних слів для їхнього позначення. Недоліком описового перекладу є його громіздкість і багатослівність, тому найбільш вдало цей спосіб перекладу застосовується в тих випадках, коли можна обійтися порівняно коротким поясненням [2, с. 45-46].

Варто зауважити, що сленгова лексика є складним для перекладу пластом англійської мови. Найчастіше перекладачеві доводиться використовувати прийоми, які знижують експресію і це приводить до невдалого виконання перекладу. Сюди ж можна віднести недостатнє урахування ситуативних чинників мови, що також призводить до необґрунтованого заниження або завищення стилістичної експресії. Тому лише точне знання значень лексем, їх семантичних і стилістичних особливостей, стилю та образної системи тексту є запорукою успішного перекладацького відтворення сленгу.

Задля сприйняття та розуміння елементів сленгової лексики має існувати опора на ситуацію, тобто максимальна кількість ситуативних чинників, що мотивують вживання тих чи інших елементів. При перекладі сленгової лексики необхідно перш за все враховувати не стільки формальну віднесеність елемента

до того чи іншого жанрового реєстру, скільки його обумовленість ситуативними факторами, його смислове навантаження.

Культура мовлення та молодіжний сленг, як спосіб віддзеркалення світосприйняття людини, посідають виняткове місце в системі сучасної мови. Отже, для того, щоб перекласти сленгові слова в художньому творі, перекладач має детально вивчити умови написання тексту, позицію автора оригіналу, історичну епоху, використовувати фонові знання, інформацію про ситуацію використання відповідного сленгового слова, творчий досвід, майстерність та загальну ерудицію [1, с. 9]. Іноді перекладач використовує додаткові слова, щоб відтворити різноманітність поведінки і дій персонажів. Вдалий переклад сленгових слів та виразів дозволяє зберегти ідеї та думки автора, відтворивши виразність і емоційність мови персонажів.

Список використаних джерел

1. Абабілова Н. М. Молодіжний сленг в аспекті теорії перекладу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки*. Ніжин, 2016. Кн. 2. С. 7-10.
2. Бик І.С. Теорія та практика перекладу. Львів: ЛНУ, 2013. 122 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1053822/> (Дата звернення 25.04. 2022).
3. Зарицький М.С. Переклад: створення та редагування: посібник. Київ: Парламентське видавництво, 2004. 120 с.
4. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу: навч. посіб. Київ: Юніверс, 2003. 280 с.
5. Корунець І. В. Вступ до перекладознавства: навч. підруч. Вінниця: Нова книга, 2008. 512с.
6. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилїстика української мови: підручник для студентів філол. спец. вищих навчальних закл. / за ред. Л. І. Мацько. К.: Вища школа, 2003. 462 с.

7. Ролінг Дж. К. Гаррі Поттер і в'язень Азкабану /переклад з англійської
8. В. Морозова за ред. І. Малковича. К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2002. 384 с.
9. Шевченко І.С. Проблеми типології дискурсу. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. Х. : Константа, 2005. 354 с.
10. Genzler E. Contemporary Translation Theories. London and New York: Routledge, 2013. 232p.
11. Rowling J. K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. Scholastic, 1999. 435 p.

МОВА І МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Колесніцька Валерія,
NA, IELTS тренер (Канада)

ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ В КОНЦЕПЦІЇ МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Культура є багатограним феноменом і поєднує у собі сукупність надбань і цінностей духовної та матеріальної сфер людської діяльності. З еволюцією людства культура видозмінюється та трансформується, поповнюється новими цінностями та надбаннями кожного з поколінь. При цьому, діалог культур є невід'ємною складовою еволюції світового суспільства протягом всієї нашої історії [7].

Варто зазначити, що культура і мова є невід'ємними частинами один одної, хоча і не варто забувати, що це різні семіотичні системи, з подібними одна до одної структурами. В.Маслова виділяє їх деякі спільні риси, а саме: нормативність, історизм, відображення обома світогляду людини та виокремлення особистості і суспільства як об'єкта мови і культури [6].

Різноманітні дослідники мали різні думки щодо взаємодії мови та культури у житті людини. Відомі філософи С. Атановський, Г. Брутян, Є. Кукушкін були

переконані, що мова лише відображення культури, адже мова відображає дійсність, а культура є одним з основних елементів цієї дійсності. Іншої думки дотримувались неогумбольдтіанці Е. Сепір та Б. Уорф. Вони у своїх роботах висловили гіпотезу, основними положеннями якої було те, що мова зумовлює спосіб мислення народу, котрий нею розмовляє та пізнання світу залежить від мови, якою мислить суб'єкт процесу пізнання [9].

Важливою передумовою успішного міжкультурного діалогу є знання спільного та відмінного у культурних світах. Щоб зрозуміти умовно «чужу» культурну традицію в її бутті, необхідно усвідомити особливості власних упереджень, поставити їх під сумнів. У герменевтиці це позначають висловом «злиття горизонтів» [5], що забезпечує усвідомлення вад власної культурної традиції та робить можливим використання здобутків ін. традицій.

За О.Н. Астаф'євою можемо виокремити трактування поняття «міжкультурного діалогу» як «соціокультурного процесу, спрямованого на розширення міжкультурних комунікацій у сучасному світі на принципах відкритості, високого ступеню поваги культурних (у тому числі релігійних) розходжень і культурної спадщини, толерантності» [2].

Німецький попередник неофрейдизму Отто Ранк назвав це явище «рівновіддаленістю культур, народів і епох від Бога» [8]. Тобто, кожна культура, народ, мова є ціннісно-цивілізаційною є індивідуалізованою з цілком унікальними й самобутніми виявами в світоглядному, етичному, естетичному та інших аспектах дійсності.

У нашій роботі ми будемо притримуватись визначення, закріпленого Радою Європи, а саме: міжкультурний діалог — відкритий обмін думками між людьми, групами з різним етнічним, культурним, релігійним і лінгвістичним підґрунтям на підставі взаєморозуміння й поваги [11]. Інтердисциплінарність міжкультурного діалогу підтверджується існуванням численних визначень самого поняття

«міжкультурного діалогу» і зацікавленості у ньому представників різних сфер наукової діяльності.

Інтердисциплінарність, котру трактують у вузькому і ширшому значеннях як а) підхід, що має справу з предметом, який виходить за межі дисципліни, проте її мета залишається в рамках дисциплінарного дослідження і полягає в перенесенні методів з однієї дисципліни в іншу; б) підхід, що об'єднує методи різних галузей, модифікуючи їх чи створюючи новий метод для вивчення предмета, який виходить за межі однієї дисципліни, вважається дієвим засобом розвитку людини у будь-якій, не лише освітньої, галузі [10].

За нашою думкою, власне поняття інтердисциплінарності в концепті міжкультурного діалогу можна трактувати як залучення різноманітних наукових сфер до соціокультурного процесу комунікації.

Комунікація — явище складне і універсальне, її зміст і форми є предметом дослідження багатьох наук. До прикладу, вчені-математики Андрій Марков, Норберт Вінер, який зробив внесок в теорію інформації, ввівши в 1928 р. логарифмічну міру інформації та Ральф Хартлі, американський вчений-електронщик, в своїх дослідженнях вперше розглядали ідею передачі інформації і зробили оцінку ефективності безпосередньо процесу комунікації [1]. Таким чином, витоки інтересу до вивчення комунікації як самостійної науки пов'язані з розвитком кібернетики, математичної теорії комунікації та електронних систем зв'язку. Хоча, оригінальний термін "міжкультурна комунікація" був введений в науковий обіг лише в 1972 р. у підручнику Л. Самовара і Р. Портера "Комунікація між культурами" ("Communication between Cultures "). Саме тоді його авторами був проведений аналіз особливостей міжкультурного спілкування, які виникали в процесі взаємодії представників різних культур.

Говорячи про інтердисциплінарність в концепції міжкультурного діалогу, неможливо не згадати про лінгвістику, адже основою міжкультурної комунікації є саме мова у якій пізнаються особливості як людської особистості, так і

національно-культурної спільноти. Саме мовні механізми дозволяють уникнути мовних перешкод у спілкуванні з представниками різних культур, якщо комунікант добре володіє не тільки іноземною мовою, але й знаннями про культурні особливості окремої країни. Вчені-мовознавці сходяться на думці, що лінгвістичний аспект міжкультурної комунікації – єдиний, на який можна вплинути, щоб підвищити її ефективність. Отже, міжкультурна комунікація як приклад взаємодії культур особливого значення набуває у лінгвістичному аспекті. Міжкультурну комунікацію у світлі лінгвістичних досліджень опрацювали безліч науковців таких як В. Манакін, Е. Лебедева, Н. Захарчук, Л. Конопляник, О. Паль-чикова, М. Опанасюк, В. Федик, Н. Ушакова, А. Луценко, О. Холоденко та ін..

Велике значення для осмислення процесу міжкультурної комунікації мають дослідження в області психології і соціології. Згідно з основними теоретичними підходами до аналізу міжкультурної комунікації в центрі стоїть конкретна людина, для якого пізнання досягнень інших народів і цивілізацій є найважливішим соціально-психологічним фактором. Однією з найбільш важливих проблем міжкультурної комунікації можна назвати етнічні особливості і культурні відмінності, так як саме ці питання виникають у процесі взаємодії культур. З точки зору соціології в процесі інкультурації індивід засвоює безліч культурних патернів — структурних зразків культури, стереотипів поведінки, котрі склалися в рамках певної культури, стійких зв'язків людей один з одним, з предметної і природним середовищем і т.п.) за допомогою яких в подальшому формує типи спілкування з іншими людьми, ставлення до різних явищ навколишнього світу, емоційну і поведінкову схожість його з іншими членами даної культури і відміну від представників інших культур. Процес інкультурації безпосередньо пов'язаний з мовою, так як виражається в повсякденному спілкуванні індивіда з іншими членами суспільства, родичами, друзями або незнайомими людьми, які належать до цієї ж культури [3].

Оскільки людина є носієм безлічі культурних норм, а ці норми проявляються в її поведінці автоматично, неусвідомлено, зазвичай вона може стати суб'єктом міжкультурного конфлікту [4]. Наукою, котра вивчає природу конфліктів, виступає конфліктологія. В основі будь-якого конфлікту лежить виявлення або протилежності позицій сторін з якогось питання, протилежності цілей або засобів їх досягнення в конкретних обставинах, або ж явно проявляє себе розбіжність інтересів і прагнень двох сторін. Конфліктологія розрізняє причини міжкультурних конфліктів, етапи їх розвитку та можливі наслідки. Діапазон причин виникнення міжкультурних конфліктів дуже широкий, та в основі міжкультурного конфлікту часто полягає як недостатнє знання мови і пов'язане з цим просте нерозуміння партнера по комунікації, так і недостатня обізнаність у культурі опонента.

Узагальнюючи, можна зробити висновок щодо тісного зв'язку мови і міжкультурного діалогу з безліччю інших дисциплін, таких як математика, лінгвістика, психологія, соціологія, конфліктологія та ін..

Саме інтердисциплінарність міжкультурної комунікації забезпечує ефективність не лише вивчення міжкультурного комунікації, але й її практичного застосування у широких сферах: від вивчення іноземних мов до дипломатичної діяльності та різноманітних міжнародних. обмінів, кінцевою метою яких завжди є досягнення взаєморозуміння і налагодження контактів між людьми, які належать до різних національних і культурних спільнот.

Список використаних джерел

1. Анбарова П. А. Міжкультурні комунікації: історія, теорія, методологія. Екатеринбург: Изд-во УПІ, 2007. С. 6.
2. Астафьева О.Н. Межкультурный диалог в условиях глобализации: проблемы теории и практики . *Межкультурный и межрелигиозный диалог в целях устойчивого развития: Материалы международной конференции. Москва,*

Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, 13–16 сентября 2007 года. Под общ. ред. В.К. Егорова. М.: Изд-во РАГС, 2008. С. 122–123.

3. Боголюбова Н. М. Міжкультурна комунікація. Київ, 2017. URL: https://stud.com.ua/90298/kulturologiya/sotsialno_psihologichniy_aspekt_mizhkulturno_yi_komunikatsiyi

4. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации. Екатеринбург: : Изд-во Урал. 2015. 124 с.

5. Гадамер Г.-Г. Истина і метод: основи філософської герменевтики ; [пер. з нім. О. Мокровольський]. К. : Юніверс, 2000. Т. I. 332-352

6. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с

7. Ольга Мітькіна. Огляд підходів до вивчення міжкультурного діалогу і процесів взаємодії культур . *Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки.* 2013. Вип.22. С.324–336

8. Скубашевська Т. Проблема толерантності у зрізі міжнародного діалогу. *Практична філософія.* К., 2004. No 4. С. 108.

9. A Review of General Semantics Vol. 1, No. 4 (Summer 1944), pp. 197-215 (19 pages). Published By: Institute of General Semantics. URL:<https://www.jstor.org/stable/42581315>

10. Augsburg T. Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2012. 210 p.

11. White paper on intercultural dialogue. Strasbourg: Council of Europe, 2008. P. 10.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Andrea Mason Garner,
Andrea Mason Garner, MA TESOL
Washington State University, USA

ENGLISH CONVERSATION CLUBS: A UNIQUE ROLE IN LANGUAGE DEVELOPMENT BEYOND THE CLASSROOM

Introduction

English conversation clubs (ECC) play a vital role in language learning as participants have the opportunity to improve speaking and listening skills beyond the traditional classroom without formal assessment. As the ECC is a club and not a class, it is essential to remain mindful that members are not students (Malu & Smedley, 2016). A member-focused ECC provides learner support to express opinions, exchange ideas and explore authentic topics in the safety of the club environment (Malu, 2018).

For the past 18 months, I have facilitated a virtual ECC at Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy in Ukraine for undergraduate teacher candidates in the English as a Foreign Language Education program. I partner with a local instructor to address logistics, verify topic appropriateness, and identify potential cross-cultural challenges. The number of participants range from 8-15 with a B1-B2 proficiency level. Our ECC is not part of a standard systematic program with comprehensive goals and plans connected to the academy's curriculum; instead, we operate informally on a voluntary basis focused on practicing oral language skills through discussion of real-life issues. Club objectives include: 1) improve speaking, 2) increase verbal fluency, 3) engage in active listening, 4) interact collaboratively and cooperatively, and 5) exchange cultural perspectives.

The aim of this paper is to share a snapshot of our ECC through highlighting the club's design, benefits, and offering topic ideas with related discussion questions. For those interested in establishing and operating an ECC, the Reference section includes helpful and in-depth resources.

Design

Although the overall design of ECCs often share a common framework, certain elements may vary based on member needs and learning context. To maximize learning and engagement it is essential to create a supportive member-centered learning environment.

Cultivating a relaxed and friendly atmosphere:

As the purpose of an ECC is to encourage speaking and active listening within an informal context, formal teaching is not recommended. In fact, it is helpful to avoid the 'teacher' label by serving as a 'facilitator', gently guiding participant interaction with sensitivity and respect. The facilitator's enthusiasm for engaging with club members can be infectious (Jackson, 2012) while setting a baseline that perfection is not required or expected. In addition, learning and using participant names during club discussions helps create a welcoming and inclusive tone.

Club participants often model the facilitator's behavior for encouraging free expression and building collaboration. For instance, the facilitator demonstrates active listening by asking speakers for examples or further explanations of an idea, while avoiding yes/no questions. Or, she asks engaging questions to encourage the sharing of diverse perspectives.

Other aspects can also contribute to a relaxed and friendly atmosphere. For instance, in our club there are no assignments, no required note-taking, and attendance is voluntary. Rather than using a textbook, we often use resources readily available via YouTube.

Member-centered

Member involvement is essential in fostering interpersonal speaking and listening skills. An English club is member-centered when facilitator talk is minimal allowing participants to freely exchange opinions and engage in active listening. As the facilitator, I lead the warm-up session and introduce the topic before turning over the facilitation to a rotating member assistant. Sharing the facilitation responsibilities allows me to fully engage in club interactions, while the assistant monitors participation to allow all members opportunities to engage by extending an invitation to share or respond. These prescribed turn-taking strategies are necessary due to our one-hour online format, often with a dozen or more members. I then close each session with a short wrap-up.

Member-centered activities also occur beyond our weekly session. Encouraging members to contribute topic and discussion questions is empowering. When a member is given greater decision-making power, they can feel more vested in the learning process, increasing their commitment to the ECC (Harmer, 2015). Potential topic ideas are often shared through a group social media (Viber) account. Selected session topics are posted a few days in advance of each meeting to allow time for reflection. After our weekly sessions, members often post follow-up comments or related media links to the ECC's Viber account.

Benefits

Relaxed learning

The role of environment in language learning has been extensively explored by scholars, often finding that most constructive learning takes place in situations that are non-threatening and low-stress, such as an English conversation club (Pereira et al, 2013). By providing the learner with care and support, the learning spirit is boosted, especially within a relaxed setting free of formal assessment. A comfortable learning setting can also increase interpersonal speaking confidence and reduce anxiety.

Speaking – Emphasis on fluency

Oral production skills are among the most challenging skills to develop in the EFL context (Ortega & Minchala, 2018, as cited in Ordonez & Holguin, 2021, p. 77). The ECC can help foster speaking skill development by providing an opportunity for members to say what they think, without a script, and without any particular structure as the ECC emphasizes fluency over accuracy. Clearly, a good speaker needs both fluency and accuracy as it is illogical to speak quickly and fluently if mistakes interfere with comprehension, nor does it make sense to thoroughly understand the grammar of a language if it can't be produced. Ideally, participants will find a reasonable balance, communicating with one another without long pauses and without mistakes that impede real communication (Mann, 2016).

Speaking – Group interaction

In addition to building members' speaking skills, the ECC format provides opportunities to practice polite group interaction techniques. For example, members can use familiar phrasing to introduce an opinion, respectfully disagree, provide clarification, and signal concluding comments.

Listening – Comprehension and Active Listening

Active listening is a multistep process that involves understanding, expressions of interest, and relationship building (McNaughton et al., 2008). Additionally, these components are applied while executing listening comprehension. As Blancaflor et al. (2021) states, "This kind of listening focuses on a person's communication skills and their ability to be attentive while another person is speaking" (p. 70) . It involves identifying information to retain and then generate an appropriate response such as these examples from Malu (2018):

- Can you explain further?
- Can you tell me more about _____?
- I want to try to summarize your idea – may I?
- Let me check. Did you say ____?

Currently, our ECC members are passive attentive listeners and not yet fully functioning active listeners. For example, as an attentive listener, an ECC member may direct a question to a speaker that is not well-connected to the speaker's message or the question can be simply answered with a yes or no response. In active listening, the listener is genuinely interested in understanding what the other person is thinking, feeling, or what the message means. The person is active in checking his understanding before he responds. This verification or feedback process is what distinguishes active listening and makes it effective. Fortunately, the ECC provides a framework for members to move from attentive to active listening through consistent practice.

Critical Thinking

As ECC members develop and demonstrate active listening skills, they are also cultivating key critical thinking skills involving observation, analysis and interpretation. Because research has demonstrated that critical thinking skills are important in the acquisition of second language learning skills (Omidvar & Sukumar, 2013), it is essential to expose ECC participants to topics that can stimulate critical thinking. For instance, topics dealing with moral dilemmas or global issues allow diverse ideas and open-ended possible solutions. These types of topics can encourage members to reflect on their values and beliefs, as well as identify any biases that shape their thinking. Using active listening skills, ECC members can focus on new ideas and perspectives shared by other members before evaluating or analyzing through interactive questions and responses (Malu & Smedley, 2016; Omidvar & Sukumar, 2013). In all cases, members are urged to remain open-minded and embrace curiosity.

A recent topic in our ECC elicited a spirited discussion with clear and disparate views: Covid-19 mask mandates and vaccination as described in Appendix 2. Members clearly expressed opposing positions regarding the vaccine leading to a vigorous exchange of concerns for the individuals and the community while respecting personal choice.

Authenticity

Scholars argue that language acquisition is most effective when individuals use language for meaningful purposes and connect experience, knowledge, and culture through authentic language use (Au, 1998, as cited in Malu & Smedley, 2016, p.11). Authentic topic discussion can also ignite student engagement, creating opportunities to strengthen fluency and listening skills. A session from our ECC illustrates this potential as the topic of ‘burnout and mental health’ (described in Appendix 2) connected deeply with several club members revealing their ongoing stress and struggles with mental health issues. The safety of the ECC and trusted relationships between club members allowed a rich and respectful discussion of personal issues without judgment.

Topics

As noted above, conversation topics relevant to the experiences and interests of members are essential for robust club member participation. Topics for lower-level and higher-level club members are presented in Appendix 1. Selected higher-level topics and suggested discussion questions are presented in Appendix 2.

Conclusion

Informal ECCs serve a unique role in language development beyond the classroom. Operating without a set curriculum, assessment and an assigned textbook, allows the ECC the flexibility to meet member needs and interests through facilitation rather than teaching. Creating a safe, nurturing, and supportive learning environment encourages members to engage in relevant topics while developing fluency, building active listening skills, and thinking critically.

References

1. Blancaflor, R. J. D., Mauleon, M. I. I., & Purpura, J. F. (2021). The Use of Task-Based Activities in Improving Active Listening Comprehension Skills of Grade 8 ESL Students. *Modern Journal of Studies in English Language Teaching and Literature*, 3(1), 68-81.
2. Harmer, J. (2015). *How to teach English*. Pearson

3. Jackson, A. L. (2012). The Conversation Class. In *English Teaching Forum* (Vol. 50, No. 1, pp. 29-31). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
4. Malu, K., 2018 by the Office of English Language Programs. English Clubs: The Concise Guide for Leaders and Members. www.americanenglish.state.gov
5. Malu, K. F., & Smedley, B. (2016). Community-Based English Clubs: English Practice and Social Change outside the Classroom. In *English Teaching Forum* (Vol. 54, No. 3, pp. 10-23). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
6. Mann, L. (2016). Conducting Conversation Classes.pdf - Google Drive
7. McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D., & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231.
8. Omidvar, R., & Sukumar, B. (2013). The Effects of Global Education in the English Language Conversation Classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151-157.
9. Ordoñez, J. E. M., & Holguín, J. S. V. (2021). Strengthening University Students' Listening and Speaking Skills in English as a Foreign Language: Online International Conversation Clubs. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (4).
10. Pereira, A. H., Ismail, K., & Othman, Z. (2013). A model for the Malaysian English language club activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, P. 48-56.

Bulych Victoria,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

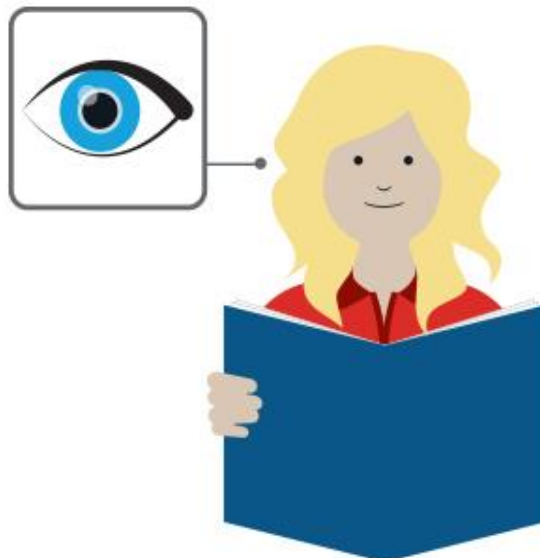
CATERING FOR DIFFERENT LEARNING STYLES IN LANGUAGE LEARNING

Each student is individual, has their own strengths and strategy that they use to better and more effectively memorize information in language learning.

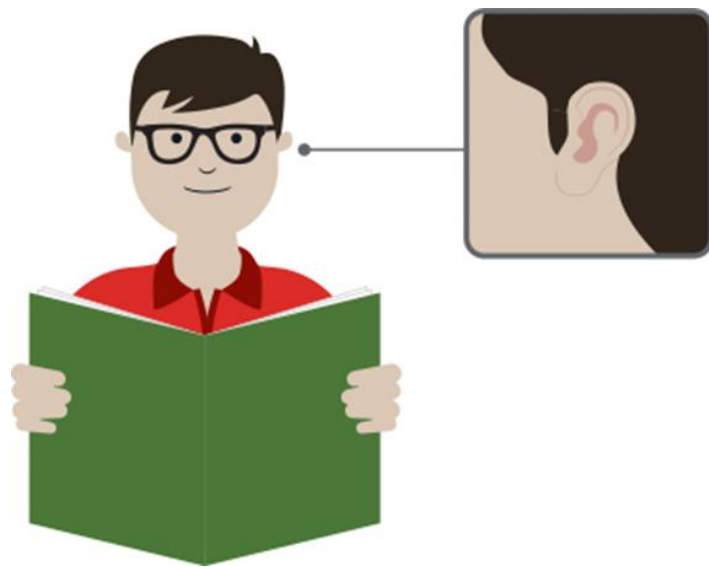
Around the 1970s, the idea of different styles of learning a foreign language emerged, and in 1987, educational theorist Neil Fleming created styles of learning [1].

These are 4 learning styles, that serve students, who want to better learn new material in learning a foreign language. This group consists of visual, auditory, kinesthetic and reading-writing style [1].

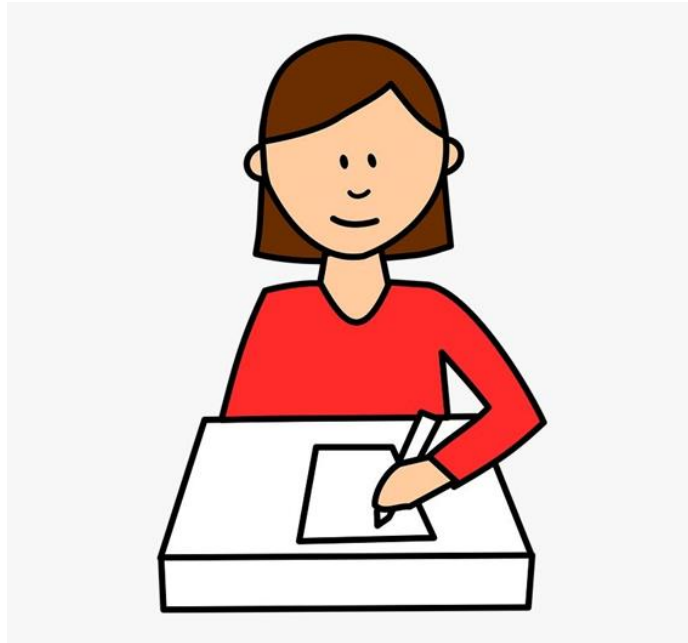
Let's start with the visual style. Following the name of this style, students better remember information when they see it. Students with a visual learning style are usually fast speakers, learn through observation, have difficulty with verbal instructions. To work with such children, the teacher needs to teach the material with the help of various pictures, illustrations, charts, diagrams, maps, graphic organizers, movies, handouts and face and body language [1-2].



The next style of learning is auditory. Students who have this style perceive information better when they hear it. They prefer to listen to what the teacher and others are saying and memorize and then accurately recount what they have heard. Such children speak slowly, have difficulty with understanding body language and learning in noisy environments, they can also talk a lot and interrupt others, and they remember names better than faces. To teach them it is better to use verbal instructions, notes, lectures, group discussions, repetitions, songs, communication, oral presentations [1-2].



The third style is reading-writing. Those who own this style find it easier to learn new learning material when the information is presented in text. They also like to read aloud and use markers in their abstracts [1-2].



The last style is kinesthetic style. Kinesthetic students learn more effectively when they do things and move. They are characterized as slow speakers, learn by doing and solving real life problems, manipulating the "touch" of the material, slowly making decisions. Such students better remember information through role-playing games, computer applications, creating flash cards, coloring, paper cutting, playing with toys, physical activity such as dancing, ball games, sports, walking, they also learn well from mistakes [1-2].



If, for example, you ask students to study some grammar material in English, then students with a visual style are likely to learn it with a diagram or tablet; students with auditory learning style will prefer to listen to a lecture with grammar material or discuss it with classmates; students with reading-writing style will begin to reread the rule

several times and make notes emphasizing the most important points; students with a kinesthetic style will learn new information with the help of a computer application, or apply what is presented to study in practice [1].

There are some benefit of VARK in class: VARK has a good effect on students' self-esteem, because students can learn a language with a style that is more effective for them and that they like best. As a result, they begin to learn better, their achievements improve and self-esteem rises accordingly [3].

In addition to the advantages, there are disadvantages: to implement all styles of teacher training can be difficult to prepare all the necessary activities. Moreover, it can take a long time to apply them effectively [3].

In summary, the VARK model is quite popular in foreign language learning and it can greatly facilitate and improve student learning as it provides many ways to learn a language. It is through this horizon of ways that each student will be able to find the one that suits him best.

References

1. Broadbent K. 4 Different Learning Styles: The VARK Theory. *Melio*. URL: <https://www.melioeducation.com/blog/vark-different-learning-styles/> (last accessed 10.05.2022)
2. Kendra C. Overview of VARK Learning Styles. *Very well mind*. URL: <https://www.verywellmind.com/vark-learning-styles-2795156> (last accessed 10.05.2022)
3. The VARK model : explained. *Learning Everest*. URL: <https://www.learningeverest.com/the-vark-model-explained/> (last accessed 10.05.2022)

Veresh Mariya,
Außerordentlicher Professor,
Kandidat der Philologischen Wissenschaften,
Nationale Universität Uschhorod

Syno Viktoriya,
Außerordentlicher Professor,
Kandidat der Philologischen Wissenschaften,
Nationale Universität Uschhorod

„TRICIDER“ BEI DER ENTWICKLUNG DER SCHREIBKOMPETENZ

Schreiben gehört zu den vier Fertigkeiten, die innerhalb der Fremdsprachendidaktik ausgegliedert werden. Das Verstehen vom Schreiben als eines wesentlichen Bestandteils der menschlichen Kommunikation hat sich in den letzten 30 Jahren sehr stark verändert. Das Schreiben hat an Wichtigkeit gewonnen und ist zu einem wichtigen Aspekt beim Informationsaustausch und Informationsweitergabe aber auch bei der interkulturellen zwischenmenschlichen Kommunikation geworden. Aus demselben Grund hat das Thema des Aufbaus von Schreiben auch in der Fremdsprachendidaktik an Bedeutung gewonnen, da diese Kompetenz von den Lernenden entwickelt werden soll.

Das Schreiben ist eine wichtige Dimension der Textarbeit und Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Lernende beantworten in allen Fächern Fragen zu den Texten, beschreiben Erlebnisse oder Experimente, die sie durchgeführt haben, geben Erklärungen und argumentieren für oder gegen einen Standpunkt. In all diesen Texten zeigen Lernende, was sie können und was sie noch zu lernen haben [5, S.4].

Das Schreiben hat ihren Platz in der Lern- und Lehrforschung übernommen. Paul Portmann betont, dass die Schreibfähigkeit ein wesentlicher Bestandteil des gesteuerten Sprachenlernens ist [3, S. 4]. Er betont, dass Schreiben im Unterricht die Reflexion über Sprache (kognitive Dimension), die authentische, auf die Leserinnen und Leser ausgerichtete Kommunikation (soziale Dimension) und die Autonomie der Lernenden

fordern kann und soll. Er geht methodisch von einer prozessorientierten Schreibdidaktik aus und plädiert dafür, nicht nur das selbstständige Schreiben von Texten didaktisch ernst zu nehmen, sondern auch häufig wenig beachtete Formen des Schreiben im Lernprozess, z. B. die reproduktiven Übungen, die als „Lückentexte“ in Arbeitsbüchern zu finden sind, zur Fertigkeit Schreiben zu zählen [3, S.4].

Das Schreiben bedient sich im Fremdsprachenunterricht weiterhin den didaktisch-methodischen Prinzipien. Der Unterricht soll in Bezug auf das Schreiben kompetenzorientiert, lernerorientiert, interaktionsorientiert aber vor allem handlungsorientiert bleiben. Es ist nicht genug, diese Prinzipien zu kennen. Vielmehr ist es wichtig, diese Prinzipien als Wegweiser bei der Auswahl der Übungen und Aufgaben zu benutzen, um dadurch das gestellte Ziel beim Sprachenlernen bzw. Erwerb der Schreibkompetenz zu erreichen [1].

Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die Kann-Beschreibungen. Diese liefern ganz konkrete Informationen darüber, welche konkrete Schreibaktivitäten und Textformen auf einem bestimmten Niveau von den Lernenden verlangt werden und welche Kompetenzen angeeignet werden müssen, um das Niveau zu erreichen.

Bei der Aneignung der Schreibkompetenz ist es von großer Bedeutung, bestimmte Strukturen zu benutzen und Fähigkeiten zu entwickeln. Das vom John R. Hayes und Linda S. Flower [2, S.7] vorgeschlagene Modell für das Schreiben (Planen – Formulieren – Überarbeiten) dient als Grundlage für das konzeptuelle Schreiben. Das Erkennen und Aneignen von Methoden für die Planungs- und Formulierungsphasen sind unentbehrlich. Dieses Modell wird außerdem dank der verschiedenen technischen Möglichkeiten, Ressourcen und digitalen Medien neu erfasst und umgesetzt. Dank der diversen Kommunikationsformen treten in Vordergrund solche Schreibformen wie kollaboratives Schreiben, Bloggen, Schreiben im Forum, Chatten. Was noch vor 15 Jahren unmöglich schien, ist heute Realität geworden. Der Austausch ist viel intensiver geworden.

Theoretische Ansätze und praktische Anwendung sollen unseres Erachtens nach im Einklang stehen. Es ist wichtig, grundlegende theoretische Prinzipien zu vermitteln. Dennoch brauchen die Lehrer in den Schulen und die Dozenten in den Hochschulen konkrete, ausgetestete Mittel, Strategien und Ressourcen, die sie in ihrem Unterricht weiterverwenden können. Deswegen sind die Anwendungsphase und die darauffolgende Präsentation der Ergebnisse wichtig und unentbehrlich. Aber zwischen den theoretischen Ansätzen und der Anwendung liegen weitere wichtige Phasen, die dazu dienen, dem erwünschten Weg nachzugehen. Zu diesen Phasen gehören unter anderem Erfahrungsaustausch, Reflexion und Simulation. Diese drei Phasen beinhalten aktive Zusammenarbeit in Gruppen- bzw. Partnerarbeit. Der Austausch findet in den Breakout-Räumen statt, was dazu beitragen kann, positive Atmosphäre zu schaffen, Hemmungen abzubauen, praxisbezogene Informationen zu bekommen, Erfahrungen auszutauschen. All das geschieht in den Rahmen der didaktisch-methodischen Prinzipien, weil er handlungs-, kompetenz-, lerner- und aufgabenorientiert ist.

Die digitale Welt bietet den Lehrkräften eine große Auswahl an Tools, Apps und Programmen, deren Einsatz didaktisch und methodisch bedingt sein soll. Eine der Tools, die bei den Lernenden in der letzten Zeit beliebt geworden ist und die bei der Entwicklung der Schreibkompetenz hilfreich sein könnte, ist Tricider. Dieses Tool eignet sich sehr gut für Ideensammlung, Brainstorming, Diskussion und Austausch. Es ist leicht zu bedienen, und die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern, Ideen auszutauschen, Vor- und Nachteile zu bewerten und das Schreiben interaktiv zu üben. Es ist handlungs- lerner- und kompetenzorientiert und bei jedem Thema einsetzbar. Es wird ein Thema gestartet und die Kollegen werden zur Diskussion und zur darauffolgenden Abstimmung eingeladen. Die Arbeit mit diesem Tool hat sich als produktiv erwiesen und trug zur Entwicklung der Schreibkompetenz bei.

Dieses Online-Tool ist kostenlos und benötigt keinen großen technischen Aufwand. Von den Lernenden fordert es nur Basiskenntnisse im Umgang mit Handy oder Tablett. Technisch gesehen gibt es hier zwei Möglichkeiten für die Anwendung

von Tricider: entweder in der dialogischen oder in der polyphonen Unterrichtsform. Bei der dialogischen Unterrichtsform kann Tricider eingesetzt werden, „um die gemeinsamen Diskussionen der Lernenden über verschiedene Themen zu unterstützen. Die Möglichkeit der Lernenden, schriftlich zu argumentieren, und das einzelne Argument in der Diskussion zu vertreten, kann Unterstützung bieten dafür, dass mehr Lernenden in der Diskussion gehört werden. Dabei werden die Argumente festgehalten und können später mündlich vertieft werden. In der polyphonen Unterrichtsform kann Tricider für gemeinsame Entwicklung von Ideen und deren Beurteilung eingesetzt werden. Mehrere Ideen werden präsentiert. Die Lernenden stimmen für oder gegen die Ideen und anschließend begründen ihre Meinung. Es ist bei Gruppenarbeit für Ideensammeln gut geeignet.“ [5]

Alle oben angeführten Aspekte können einen wichtigen Beitrag leisten, um das Thema Schreiben bei den Lernenden zu sensibilisieren und die Lernenden selbst dazu veranlassen, Schreiben als Kompetenz im Unterricht viel intensiver zu behandeln und interessanter zu gestalten. Wenn die Bedeutung dieser Fertigkeit für die weitere Entwicklung und Beherrschung der Fremdsprache, ihrer Funktion und ihres Aufbaus wahrgenommen wird, kann das zur besseren Vermittlung dieser Fertigkeit im Unterricht führen.

Abschließend soll noch hingewiesen werden, dass viel Beachtung und wichtiger Platz im Fremdsprachenunterricht der Kompetenz Schreiben zugewiesen werden soll, denn Schreiben gehört neben Hören, Lesen und Sprechen zu den vier wichtigen Kompetenzen, deren Beherrschung beim Erlernen der Fremdsprache unentbehrlich ist. Die Entwicklung der Schreibkompetenz ist mit Sprechen eng verbunden und hat unmittelbaren Einfluss darauf. Die Anwendung von digitalen Tools für Schreiben kann auch als Vorbereitung für das Schreiben betrachten und eingesetzt werden.

Quellenangaben

1. Funk H., Kuhn Ch, Skiba D. u.a. Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL 4. München: Klett-Langenscheidt, 2014.
2. Hayes, John R., Flower, Linda. S. Identifying the organization of writing processes. In: *Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Hrsg.), Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Erlbaum, 1980. S. 3-30.
3. Portmann P. Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. In: Thonhauser I. *Schreiben heute. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 60, 2019. S. 4.
4. Thonhauser I. Schreiben heute. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 60, 2019. S. 4.
5. Tricider im Unterricht. URL: <https://www.edidaktik.dk/de/tricider-i-undervisningen.html> (дата звернення: 08.05.2022)

Halka Daria,
the student of PHIL-11e group
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

CREATING LEARNER-CENTERED CLASSROOM IN LANGUAGE LEARNING

Nowadays, we can witness many new tendencies in teaching foreign languages. Distance learning has become very popular and it is widely used all over the world. As a result, there are new forms of teacher-learners interaction. There are two common learning systems in language teaching, they are teacher-centered and learner-centered approaches. In recent years more teachers have moved toward the learner-centered approach. There is no doubt that learner-centered instruction requires the use of new approaches to teaching and learning.

The problem of creating a learner-centered classroom in language learning was studied by John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Carl Rogers.

The purpose of the article is to suggest the most effective ways of creating a learner-centered classroom in language learning. In this way learning can become more meaningful, challenging and democratic.

When a learner-centered approach is used in teaching a foreign language for professional purposes, the acquisition of knowledge is not considered to be the main goal. Characteristic features of this approach are the following: the use of active teaching methods; increasing responsibility for learning outcomes and a reflexive approach not only on the part of the teacher, but also on the part of students; a new type of relations between a teacher and students. Language learners have an opportunity to select material for autonomous study using electronic educational platforms.

Learner-centered learning has subtle but profound implications for instructors. To move toward this new model, instructors must be willing to emphasize learning while sharing power with learners in the classroom [Barr & Tagg, 1995]. This can be done in a thoughtful way through planning and the use of incremental steps. First, instructors can help learners set goals for themselves and can offer self-directed activities through which learners can build both their self-confidence and their learning skills. As a result, learners become motivated to take greater control of their learning, and instructors gain confidence in managing the new environment.

Next, instructors can encourage learners to discover how they learn best and they can apply different strategies suitable for each learner. Sharing decision-making with learners helps them become more self-directed. When the learner is self-directed, i.e., setting his or her own goals and standards, the instructor becomes a facilitator who reviews learner-set criteria, timelines, lists of resources, collaborations, etc. In the learner-centered classroom, the learners have choices in their education, they are responsible for their learning, they measure their own achievement, and they have power in the classroom.

For learner-centered learning to thrive, teachers need to learn new ways to manage their classrooms, such as using data regularly to identify each student's learning needs and targeting their instruction to each child accordingly.

In short, moving to a learner-centered learning environment requires a profound shift in classroom culture and management. That's not an easy change for educators to make — but here are strategies that can help.

1. Include a variety of activities. Try to mix such things as fill-in-the-blank, dictation, find the differences, talk to a partner, describe something and so on. Too much of a single type of activity diminishes classroom effectiveness for several reasons. By varying tasks, teachers meet the needs of learners with a variety of learning styles as well as provide a chance for all students to do well [Reid, 1995, 5].

2. Social and emotional support. Learner-centered classrooms foster students' social and emotional growth as well as intellectual growth by creating a supportive and positive environment. They assume that all students want to learn and provide them with emotional support and encouragement. Students feel like they belong in the class [McCombs & Whisler, 1997; Reigeluth, 1999a].

3. Engage in explicit instruction

Explicit instruction moves away from the skill and drill attitude of teaching. It is a much more direct and engaging method of instruction that pulls the students right into the heart of the lesson. Students are active participants in what is going on, rather than bystanders and onlookers. [6].

4. Encourage student collaboration and group projects

When students work with each other they are learning a great deal more than just the lesson content. They are gaining an appreciation for the diversity that exists in our schools and communities. They are also learning to have respect for what may sometimes be very differing points of view. And finally, they are able to bounce their ideas back and forth with each other, creating a much greater opportunity to grow these ideas into something great [6].

5. Encourage student reflection

Student reflection allows students to slow things down a bit and take a step back to analyze things. It also allows time for their brains to process what they have been learning. Reflection creates space and time for individual and group growth [7, p. 6].

6. Create individual self-paced assignments

All students don't work at the same speed and assignments should reflect this. Allowing students to move through material at a rate that best fits their learning styles and needs makes it more likely that they will gain a deeper understanding of the subject matter [6].

7. Get the students involved in community-based activities and service-learning projects

This helps students to see their important role in the larger world. They are given the chance to learn how valuable and fulfilling it can be to give back to others. Learning becomes more organic and less rigid. Students have the opportunity to see firsthand that learning opportunities surround us everywhere where we go [6].

Taking into consideration the results of the study, it should be noted that a learner-centered approach can be widely implemented in teaching foreign languages for professional purposes. Using a learner-centered approach in an appropriate individual learning environment requires understanding students' learning styles and preferences, their educational needs. Undoubtedly, nowadays teachers of foreign languages are also facilitators who have to monitor the process of autonomous work and encourage students to do their tasks regularly. It is obvious that teachers should consider students' abilities and individual qualities as they influence their learning process. Teacher's tasks include motivating and monitoring their students, developing their skills and competences as well as evaluating students' progress in a transparent way. Previously the acquisition of knowledge was considered to be one of the main educational goals. Now it is important to increase students' responsibility for learning outcomes, therefore a reflexive approach may be used not only on the part of the teacher, but also on the part

of students. Moreover, implementation of a learner-centered approach contributes greatly to students' performance and to the increase of students' interest in language acquisition.

References

1. Cameron Pipkin. Four Ways to Help Teachers Move to Student-Centered Learning. 2015. URL: https://www.edsurge.com/news/2015-05-13-four-ways-to-help-teachers-move-to-student-centered-learning?utm_campaign=buffer&utm_content=buffer4c9d0&utm_medium=social&utm_source=pinterest.com (date of application: 13.05.2015).
2. Chikileva L. Student-centered approach in teaching a foreign language for professional purposes. Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional Communication (TILTM 2020). 2020. P. 2-8. URL: https://www.researchgate.net/publication/347417722_Student-Centered_Approach_In_Teaching_A_Foreign_Language_For_Professional_Purposes/fulltext/5fe32cab92851c13feb1edc1/Student-Centered-Approach-In-Teaching-A-Foreign-Language-For-Professional-Purposes.pdf?origin=publication_detail (date of application: 02.12.2020).
3. Corley M. Student-Centered Learning. The Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL). U.S., 2010. №6. P. 1-3. URL: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6%20TEAL_Student-Centered.pdf (date of application: 20.04.2022).
4. Emily Liebttag. 8 Things to Look For in a Student-Centered Learning Environment. 2017. URL: <https://www.gettingsmart.com/2017/08/09/8-things-look-student-centered-learning-environment/> (date of application: 09.08.2017)
5. Griffith W. I. & Lim Hye-Yeon. Making Student-centered Teaching Work. MEXTESOL Journal. Texas, 2010. №1. P. 75-81. URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=37

6. Siddarth Rajgarhia. 7 ways to create a student centered classroom. URL: <https://www.hindustantimes.com/education/7-ways-to-create-a-student-centered-classroom/story-tdXg0obXV5ixsaSx7ZeubN.html>

Hatailo Olexandra,
the student of PHIL-11e group
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

CARERING FOR DIFFERENT AGES IN LANGUAGES LEARNING

The idea of the prestige of learning foreign languages in recent years has become very popular, so many people decide to start learning new languages. But most of them do not know how to organize the process to make learning effective. This requires the selection of age-appropriate strategies and techniques. Therefore, research on a topic such as “Catering for different ages in language learning” is important if the learner or teacher is interested in the successful and effective study or teaching of a foreign language.

Methods of working with different age categories in the study of foreign languages were studied by Ruyun Hu, Elsadig Mohamed Khalifa Gawi, M. Nikolov, N.D. Trofaïla, A.S. Sereda, O.E Ivanova.

The main purpose of the paper is to consider the issue of age in learning a foreign language and how to competently organize the learning process with different age groups.

Learning a foreign language is necessary in order to form students' communicative competence based on communicative skills formed on the basis of language knowledge and skills, mastery of skills and abilities to communicate orally and in writing, taking into account motives, goals and social norms of speech behavior in typical areas and situations [1].

According to observations, learning English at a primary school age is useful for all children because it has a positive effect on the development of memory, attention, thinking, imagination of the child, stimulates his general speech abilities, and has a positive effect on native language skills.

It should be noted that for schoolchildren, external impressions are a strong distraction. They find it difficult to focus on incomprehensibly complex material. Their attention is characterized by small volume, low stability: they can focus on one thing for 3-5 minutes, so the work is planned taking into account the psychological abilities of the child [1].

As for the peculiarities of the thinking of primary school students, it is specific. At the initial stage of language acquisition, children learn it mainly visually, when at the same time they hear a new word and observe the corresponding object, phenomenon or action. Another nuance is that the smaller the child, the more the learning process must be based on his practical actions, because it is not enough just to look and think, he needs to pick up an object, hold it in his hands, stroke it, build something and so on. And the more types of perception are involved in the lesson, the more effective the learning will be [1].

The main approach to learning a foreign language in junior classes is the communicative-game method of teaching. It provides effective, personality-oriented learning of foreign language communication. Given the psychological and physiological characteristics of primary school children, the best way to start learning is a play situation [1].

The game is one of the oldest, still relevant teaching methods.

Satisfying the child's need to play, incarnate, move, the teacher provides conditions for learning a foreign language.

The next help to the teacher will be handouts - the main component of the educational and methodological complex for primary school. It is a set of subject, plot, thematic pictures, drawings, intended for work both in class and at home. Every student

should have this set. It is important to illustrate new material using drawings, toys, objects, postcards, objects surrounding children.

Teachers should suggest a way of acquiring knowledge that would be aimed specifically at the children's development. To do this, it is important that the child is the main protagonist of the lesson, feel free and comfortable and take an active part in the whole lesson [1].

The physiological characteristics of children also should be considered. They can not stand still for a long time in one position. Therefore, giving children the opportunity to move a lot not only coincides with the needs of age, but also significantly speeds up the process of learning a foreign language. It is also necessary to take into account the rapid fatigue of children. In foreign language lessons you need to allocate some time for rest in the form of physical education minutes, accompanied by rhyming phrases in language that children learn to the melody [1].

A foreign language should be learned by pupils as a means of communication. Children should learn the language in the process of interesting communication and interaction with various characters: teachers, dolls, pretended native speakers, fairy tale characters.

Practical research shows that learning foreign languages from an early age promotes the development of the child's intelligence in general, expanding memory, development of phonemic and intonational hearing. And only if the above practical goal of teaching primary-graders foreign language, namely the formation of basic communicative competence, which consists of linguistic, speech, socio-cultural and general educational competence, will be achieved [1].

It is believed that knowledge of the foreign language is an essential condition for successful self-realization in the modern world. But many parents note that their children, entering the period of adolescence, lose motivation to learn, demonstrate a critical attitude towards traditional methods of teaching and ignore homework.

However, adolescents are experiencing an increase in memory, improved voluntary attention and the ability to analyze and generalize. Teenagers have more potential for learning foreign languages than young children, but they are much more difficult to motivate [2]. Creating a learning-friendly environment where teenagers feel happy, secure, valued, and attuned to learning is a complex process.

They show an increased interest in mutual learning activities, participation in speech role-playing games, discussions, project methodology.

For learning foreign language to be successful, it is necessary to take into account the physiological and psychological characteristics of adolescence and look for new forms and methods of work that contribute to increasing motivation for learning [2].

In order to increase motivation and effectiveness of training in adolescence, the following methods of work are recommended [2]: learning through movies, series, computer games, smart applications in language is learned; watching video lessons on popular channels for self-study; participation in an language conversation club; participation in summer language camps and schools; verbal communication with an foreign friend or written format.

It should be said that short-term goals work better for the result. The process of achieving a long-term goal discourages teenagers from learning a language. Short-term goals, on the contrary, support the enthusiasm of students and motivate for further success [2].

Learning foreign language has long ceased to be an activity exclusively for school children or teenagers. Today, more and more adults are learning English or other languages from the very beginning or after a long break. However, everyone's motivation can be different: whether it is fluent communication with foreigners, a career in an international company, moving to another country and preparing for a language exam. In any case, learning languages for adults has its own peculiarities and pitfalls. Among the difficulties there are some of the most common [3].

The first is self-doubt. This is the main problem that adults face when learning a foreign language. It is believed that children and adolescents are characterized by neuroplasticity, which allows them to learn a foreign language in a short period of time. It is believed that with age, neuroplasticity is lost, and with it the ability to learn languages decreases. To overcome these difficulties, it is necessary to take into account the cognitive characteristics of the adult in the learning process. The adult brain perceives systemic information better than disparate facts. Therefore, the material should be presented in a broad linguistic context, based on existing knowledge. It is important to use different channels of perception during learning. Scientists have proven that a person remembers only 10% of information by ear. If you add to the explanation of the image, this figure increases to 65%. It is possible to use not only texts, but also images, audio and video recordings, etc. during learning. The more diverse the materials, the better result will be achieved [3].

Many teachers who teach a foreign language to adults talk about the so-called "*plateau effect*". It is faced by those who have been learning the language for some time and have achieved certain results. The essence of the problem is that at a certain stage a person can not move to a new level for a long time, while losing motivation to learn [3]. Many people who know, in instance, English at the Upper Intermediate level are unable to move to the Advanced level. The material at this stage becomes much more complex and takes more time to master. In the absence of strong motivation, people simply quit learning a language. To solve this problem, you need to choose the right teaching methods. In the first lesson, it is important to determine the initial level of knowledge of the student and to understand in which aspects of the language he stopped. This can be grammar, colloquial speech, auditory perception, and so on. More attention needs to be paid to these aspects in the classroom. An individual approach to setting learning goals and selecting material will help to understand the student's problem areas and work through them faster [3].

It is important to choose courses observantly, because choosing the right course will lead to effective learning a foreign language and achieve the set goals. The rest of the success depends on self-discipline and systematic learning.

Based on the study of the topic of age in the learning of foreign languages, we can conclude that a person's age undoubtedly affects cognitive abilities, so it is important to choose methods and strategies for teaching according to age.

References

1. Английский лагерь “Lingwin Camp” // Блог: Английский для подростков – секрет успеха. URL: <https://kids.langaga.ru/blog-statei-ob-obuchenii-detei-yzaikam/angliyskiy-dlya-podrostkov/>
2. Особливості викладання англійської мови в початкових класах // Блог вчительки англійської мови Іванової О.Є. URL: <http://olena-english.com/methods>
3. Інтернет-магазин іноземних книг “British Book”//Блог: Англійська для дорослих: труднощі у вивченні англійської мови. 2020. URL: https://www.britishbook.ua/ua/blog/detail/angliyska-dlya-doroslikh_-trudnoshchi-u-vivchenni-angliyskoi-movi/

Gerneza Valentyna,
the student of PHIL-21e group
Khmelnitsky Humanitarian-Pedagogical academy

HELPFUL AND HARMFUL AFFECTIVE FACTORS IN LANGUAGE LEARNING

Knowledge of a second language makes a person highly qualified. On the other hand, while learning a foreign language, lots of different factors affecting our productivity and our level on learning the target language are possible to be encountered. The learning process depends on a number of factors, the main of which

are - affective. The influence of these factors is based on the individual differences of various learners, as students' internal feelings can certainly affect the way they progress or fail, and the learning process itself. Affective factors are the most important factors in SLA. These factors include emotion, feeling, mood, manner, attitude and so on. All these factors, especially, motivation, self-confidence and anxiety, decide the input and output of the second language. Positive affect is good for studying while negative affect will inevitably hinder learners' learning process.

Many researchers have stressed the importance of understanding affective factors in second language learning. For example, Arnold [1, p. 2] gives out two reasons to explain the importance. Firstly, "attention to affective aspects can lead to more effective language learning". Secondly, attention to affective aspects can contribute to the whole-person development, which is "beyond language teaching and even beyond what has traditionally been considered the academic realm".

The purpose of this study is to determine the helpful and harmful affective factors in language learning and their impact on the student.

Affective factors are the set of emotions and attitudes people have about themselves or the surrounding environment. In SLA these factors play an important role as their impact can be positive or negative, which directly depends on the emotion or attitude the student has.

Motivation is one of the important affective factors in learning process, which helps to determine the level of proficiency achieved by different learners. Motivation is thought of as "an inner drive, impulse, emotion, or desire that moves one to a particular action" [3, p. 152].

Self-esteem is the self-confidence level and self-respect a person has. Combined with low motivation and debilitating anxiety low self-esteem can increase the affective filter and form a «mental block» that prevents comprehensible input from being used for acquisition [6]. The students who lack of confidence are usually found to be extremely

fearful and timid, reluctant to express their opinions and even unable to utter a complete meaningful sentence in class.

H. Brown [4, p. 23] phrased this factor as “I can do it” or self-esteem principle, i.e., a learner believes in his or her own ability to accomplish the task. “The eventual success that learners attain in a task is at least partially a factor of their belief that they indeed are fully capable of accomplishing the task.”

Of all the possible characteristics that can affect language learning, self-confidence is very important for the following reasons. The first reason is that self-confidence will encourage a person to try new learning. One would be willing to take some risks in order to be successful. Another reason is that a confident person rarely gives up. With these abilities, a confident student can succeed in language learning.

Successful language learning only takes place in an environment where learners’ values and positive attitudes are promoted, where learners approach learning with confidence and joy, where learners can use the target language at ease. Therefore, teachers should spare no efforts to create conditions that can be conducive to students’ self-confidence.

Anxiety is generally treated as an emotion characterized by an unpleasant state of inner turmoil, often accompanied by nervous behavior. Anxiety is another particular affective factor. It is one of the most prominent and pervasive emotions. According to Arnold [1, p.59], language anxiety “ranks high among factors influencing language learning, regardless of whether the setting is informal or formal”.

Table 1

Descriptive Statistics for Students’ Anxiety

ITEM		Class Four	Class Eight
6. I feel more nervous in English classes than in other classes.	Agree	43%	45%
	Neutral	47%	47%
	Disagree	10%	8%
7. I will get nervous when speaking in English classes.	Agree	65%	69%
	Neutral	24%	22%
	Disagree	11%	9%
8. I will worry about making mistakes in answering questions.	Agree	84%	91%
	Neutral	16%	9%
	Disagree	0%	0%
9. I feel nervous when taking English tests.	Agree	51%	51%
	Neutral	41%	49%
	Disagree	8%	0%
10. I will always worry about doing badly before English tests.	Agree	35%	42%
	Neutral	57%	56%
	Disagree	8%	2%

However, from Table 1, we can find that 43% students and 45% students in each class feel more anxious when studying English than other subjects. A large number of them feel anxious when they are asked to answer questions before the whole class and may worry about giving the wrong answers. As for test anxiety, about half of the students feel anxious and nervous when taking exams.

The reasons for the anxiety are various. Some students are from rural areas and their education in primary schools may not be as good as that of those students from cities. They may have poor English knowledge and pronunciation. If they compare themselves with others in class and find that others have done better in the same activity or homework, they will feel anxious. Others feel that they will lose their faces when speaking before the whole class because of their poor pronunciation. What's more, burden and pressure from parents and teachers can also cause students' anxiety.

Coincidentally, Phillip Bailey notes that a certain concern or anxiety is a positive factor [2, p. 63–76]. This kind of anxiety is known as facilitating the learning process as tasks without a certain amount challenge can undermine the learner's interest, assignments without balance and enough support can be disheartening as they can submerge the learner into a state of emotional dullness or paralysis. In sum, a certain degree of concern, anticipation and curiosity can be useful and even necessary to

achieve, but too much anxiety can have an inhibiting effect and impede the process of successful language learning.

Inhibition is a feeling of embarrassment or worry that prevents from saying or doing what you want [5]. It is the mechanism people use to protect themselves from exposure to others. Inhibited students usually feel vulnerable or even less capable than their peers. Personal inhibition arises when a person tries to defend or protect his/her self-image. If the learner perceives the mistakes he/she makes in the second language as a threat to their emotional well-being and self-perception, then acquisition will not occur or will occur much more slowly.

Attitude is a psychological construct, a mental and emotional entity that inheres in, or a person [7]. According to W. Wood [9], it is an individual's predisposed state of mind regarding a value and it is precipitated through a responsive expression toward a person, place, thing, or event (the attitude object) which in turn influences the individual's thought and action. A positive attitude towards anyone or anything that has to do with learning, can have a positive effect when learning a second language and vice versa. Attitude includes the way a student feels about the teacher, classmates, classroom, school, and even learning materials.

Empathy is the experience of understanding another person's condition from their perspective [8]. It is also predicted to be relevant to acquisition that the empathic person may be the one who is able to identify more easily with speakers of a target language and thus accept their input as intake for language acquisition.

A teacher should always try to recognize and understand how a student views the situation. Then, after taking his/her point of view into consideration, try to paraphrase it and express what you need from him/ her.

Thus, affective factors play an important role in language learning. Teachers should be clear that students are not simply the receivers of the knowledge taught and students' affective development is of vital importance in learning. Therefore, it's very necessary and urgent for teachers to help students form positive affect. Teachers can

improve students 'learning motivation by meeting their basic needs, arousing their interest or cultivating their self-efficacy and reduce students 'anxiety with the help of cooperative learning.

References

1. Arnold J. Affect in Language Learning. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 2000.
2. Bailey P., Daley C., Onwuegbuzie J. A. Foreign language anxiety and learning style. Foreign languages Annals. 1999. Vol. 32, No 1. P. 63-76.
3. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. URL: http://angol.unimiskolc.hu/wpcontent/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf. (дата звернення: 04.05.2022)
4. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Beijing: Foreign Language. 2001.
5. Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus. 2008. 4th edn. Cambridge University Press, 1856.
6. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press. 1982. PDF: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. (дата звернення: 02.05.2022)
7. Perloff R. M. The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the Twenty-First Century. 2016.
8. Psychology Today, 1991–2018. Empathy. URL: <http://www.psychologytoday.com/basics> (дата звернення: 30.04.2022).
9. Wood R. W. Attitude Change: Persuasion and Social Influence. 2020. Vol. 51. P. 539–570.

Holdys Lilia,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

THE INFLUENCE OF MOTIVATION IN LANGUAGE LEARNING

The problem of motivation is widely researched and relevant in modern school. Our changing world demands foreign languages learning, as everything and everybody is closer and connected. People have realized the importance of learning languages and it is not only because this process involves important cognitive benefits, or because it opens up better job opportunities or allows us to learn about other cultures. In order to learn a second language, it is necessary not only to know about its importance, but also to be motivated. Today, many studies focus on the importance of motivation in language learning.

The problem of contextual teaching and learning was studied by Brophy J., Dembo M., Seli H., Schwinger M., Stiensmeier-Pelster J. and others.

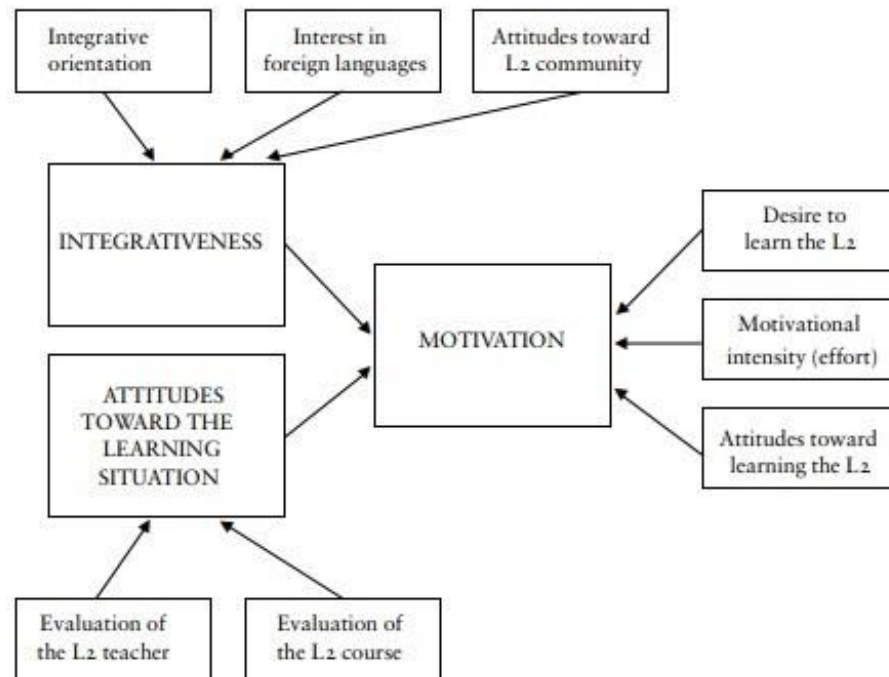
The purpose of motivational strategies in language learning is to generate and enhance student motivation, as well as maintain ongoing motivated behavior.

Language learners' motivation fall into two broad categories [3, p, 54]:

- Integrative motivation, which refers to a wish by a learner to benefit practically (usually in some material way) from language learning, for example, by being more successful in studying (getting better grades at school or university) or business (applying for a job, getting higher pay based on language ability, achieving higher social status).

There is little or no social integration of the learner into a community using the target language.

- Instrumental motivation. The purpose of integrative motivation is to get to know the people who speak that language and their culture, who are going to immigrate to new countries or those who have a boyfriend or girlfriend or family members who speak this foreign language.



Picture 1. Gardner's conceptualization of the integrative motive

There is also internal and external motivation. Intrinsic motivation refers to the motivation to engage in an activity because that activity is enjoyable to do.

Extrinsic motivation refers to the actions that are performed to get some instrumental aims like earning a reward or stopping a punishment. There is a close connection between these two types of motivation. As extrinsic motivation may turn out to be integrative motivation if someone else wants the L2 learner to know the L2 for integrative purposes; extrinsic motivation may turn out to be instrumental motivation if an external power wishes the L2 learner to learn the L2 language.

Moreover, intrinsic motivation can turn out to be integrative motivation if the L2 learner wants to integrate with the L2 culture; intrinsic motivation can also turn out to

be instrumental motivation if the L2 learner wishes to gain aims using L2. Likewise, learners with the same integrative motivation can indicate great differences of intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic and extrinsic motivation is pertinent to integrative and instrumental motivation related to L2 language learning.

The teacher plays an important role in the formation of the student in the school. It is very important that he develops and maintains the motivation of students. There are some ways to keep learners motivated:

- set challenging tasks and involve learners in some decisions on related issues;
- create a safe classroom environment, a supportive atmosphere for learners;
- develop a sense of community and be enthusiastic;
- make language learning enjoyable and interesting;
- make the teaching materials relevant to the learners' needs;
- involve the learners in setting their own learning goals;
- use "assessment for learning" strategies pre and post the lesson;
- help learners create realistic beliefs about language learning;
- use pair and group work for close collaboration and communication among learners [5, p. 61].

Based on the practice of teaching English, we can conclude that a motivational approach is needed in teaching students because students can have completely different types of motivation that affect the success and further learning of the language. And the teacher must understand this and be able to adjust the learning process so as to support the motivation of students to learn.

References

1. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. (4th ed.). New York: Addison Wesley Longman, 2000. 352 p.
2. Brophy, J. On Motivating Students. Occasional Paper No. 101. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1986. 73 p.

3. Brophy, J. *Motivating students to learn*. New York: Routledge, 2013. 416 p.
4. Dembo, M. & Seli, H. *Motivation and learning strategies for college success: a focus on self-regulated learning*. New York: Routledge, 2016. 296 p.
5. Gardner, R. C. and W. E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972. 313 p.

Hrytskova Kateryna,
student of group PHIL-21e
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

MOTIVATION IN LANGUAGE TEACHING

The problem of motivating students in the learning process today is one of the most pressing. The question of how to properly motivate students to study the subject, always arises before teachers with new nuances and to determine one of the ways to motivate students is forever impossible. Each time the teacher needs to come up with new and new ways to motivate students. After all, the right motivation stimulates students to new achievements, accomplishment and helps them set the main goals in life and plans that they will achieve. The task of the modern teacher is to use a variety of resources in the classroom to stimulate and support students' interest in learning new things. In this context, motivation becomes an important part of future foreign language teacher education. A student's motivation determines his or her success, the quantity and quality of knowledge, and the desire and ability to learn throughout life, and to transmit this desire to the student. And this is very important, because if a student has no goals in life and is not motivated to learn something, he will not know what he wants and what he will achieve, he will not be able to realize his potential in life.

The aim of the article is to describe the methodology of application and formation of motivational strategies in language learning. Ways to increase motivation in students.

Motivation is the process of initiating, guiding, and maintaining goal-directed behavior. It's what drives people to take action. Proper motivation of the student to learn the language is the basis of the path to success. All the most famous teachers of the past and present have been searching for the right motivation strategy. After all, they understood how important this issue was. Aristotle also argued that human activity had a natural basis, and the source of will is the desire that is guided by human needs. According to Heraclitus, the satisfaction of needs contributes to the development and improvement of intellectual abilities [2]. Prominent Ukrainian teacher V.O. Sukhomlinsky devoted his entire life to the study of the child's soul. He sought to help children live better in their adult lives, seeking an approach to each child's heart, teaching children to learn. "Many years of work with children," wrote Vasyl Oleksandrovysh, "have repeatedly convinced me that the finest springs from which the river of unity of learning and upbringing is filled are the child's desire to learn." But how to open these springs? How to prevent them from getting muddy? How to prevent the disturbing phenomenon, which, unfortunately, we, teachers, often have to face: say, a child carried to school the fire of thirst for knowledge, but it quickly went out, but instead was born the worst, fiercest enemy of learning - indifference? [1,427]. Vasyl Oleksandrovysh Sukhomlynsky was firmly convinced that "in order for a child to be passionately interested in learning, he needs a rich, diverse, attractive intellectual life." [1,427]

With the development of science and technology, the consideration of the problem of motivation has expanded significantly. There are more and more opportunities for modern students. And it is very important for students not to get confused and set the right goals and purpose. Learn to win big and small victories and not lose your focus. Therefore, motivational strategies are especially needed in the modern Ukrainian school.

Modern pedagogical science distinguishes two types of motivation, intrinsic and extrinsic.

Extrinsic motivation is based on the principles of incentives, punishments, etc. These factors guide or inhibit human behavior. In the case of extrinsic motivation, the factors that regulate behavior don't depend on the individual's inner "I." Extrinsic motivation is characterized by students who tend to prefer simpler tasks and have a fairly superficial understanding of the subject matter. However, this has led to the development of algorithmic thinking and algorithmic action.

Intrinsic motivation arises due to the expectation of work satisfaction, arouses interest, joyful excitement, increases self-esteem. Features of intrinsic motivation is characterized by students choosing more complex but more interesting tasks, acquiring higher-level theoretical material, successfully influencing students' cognitive processes and behaviors, and promoting the formation of creative thinking.

At work, teachers should use a combination of these two motivations to achieve the best foreign language learning effect. Using different motivational strategies, teachers can adjust the curriculum to make material accessible and interesting to each child. Examples some of them:

1. Plan the course structure so that students become full partners of the teacher.
2. Choose the most interesting format of teaching material.
3. Use different methods and forms of learning.
4. Always put forward realistic requirements for students to master subjects, which are high and realistic.
5. Always maintain two-way communication with students.
6. Develop a clear encouragement system for students, often praising small achievements.
7. Always be fair when evaluating students. Constructively and correctly point out mistakes in assignments to students.
8. Prevent competition among students and maintain a friendly classroom atmosphere.
9. Allow students to select assignments from multiple options.

10. Practicing the technique of pair teaching, for better study of the material.

Using motivation strategies in practice, we can techniques such as direct encouragement of students, the tiny gifts and souvenirs for the proper performance of tasks and sufficient mastery of the material. Fascinating excursions or trips to the movies with the class for an outstanding study of the topic. Friendly grouping competitions in the classroom to consolidate the material, competitions and quizzes. Non-standard lesson ("Brainstorming", "Circle of Ideas", "Microphone", "Association", "Incomplete sentences", etc.), self-assessment of students' achievements.

Therefore, the correct use of motivation strategies can significantly increase children's learning of educational material, because of their interest in both the learning process and the achievement of the goal they set for themselves. After all, the main task of a teacher is to give children knowledge and skills that will be useful in their lives. Learn to set goals correctly and achieve them without losing motivation.

References

1. Сухомлинський В .О. Вибрані твори: В 5-ти томах. Київ: Освіта, 1979. 637 с.
2. Еволюція поглядів на мотивацію трудової діяльності. *Stud.com.ua*. 2015 – 2022. URL: https://stud.com.ua/166022/ekonomika/evolyutsiya_poglyadiv_motivatsiyu_trudovoyi_diyalnosti. (дата звернення: 04.05.2022).

Гуменюк Дар'я,
магістрантка групи МФА-51
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Гандабура Оксана,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОЇЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сьогодні вивчення іноземних мов є невід'ємним атрибутом в нашому житті. Всесвітньою мовою якою спілкується майже увесь світ вважають – англійську, тому в Україні приділяють значну увагу вивченню англійської мови з садочку. Тепер важливо приділяти увагу не лише підготовці до уроків, але й саморозвитку та застосуванню інновацій.

Спочатку розглянемо що ж таке інноваційні технології.

Найбільш значущими є такі визначення інноваційних технологій:

- галузь знань, що охоплює сферу практичних взаємодій учня та вчителя у будь-яких різновидах діяльності, зорганізованих на засадах чіткого цілепокладання, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання (В.І. Загвязинський) [1];
- технологічно розроблена навчальна система; система методів та прийомів професійної роботи вчителя; методика та окремі методи виховання (П.І. Підкасистий) [1].

В Законі України «Про освіту» від 2017 року спеціально відмічена важливість державної підтримки педагогічних працівників, які отримують доплату за успішне проходження сертифікації, впроваджують і поширюють методики компетентнісного навчання та нові освітні технології» [2]. Сьогодні важливо приділяти увагу не лише підготовці до уроків, але й саморозвитку та застосування інновацій.

Як щодо мультимедійних засобів навчання?

Сучасне життя ми не можемо уявити без комп'ютера, перегляду відео або просто прослуховування музики. Мультимедіа часто використовується в навчанні, оскільки забезпечує широку різноманітність засвоєння знань. Щодо стилю навчання – це термін, відноситься до характерного когнітивного та допомагає визначити, як учні сприймають навчання, взаємодіють з ним і реагують на нього. Учням комфортніше отримувати знання в середовищі, яке пов'язане з їхнім переважаючим стилем навчання. Кожен учень у класі індивідуальний і має свій бажаний спосіб навчання, як візуальний, слуховий і кінестетичний. Деякі учні є мультимодальними, що є поєднанням усіх перерахованих вище способів. Мультимедіа допомагає розробити навчальну програму, яка підходить для візуальних, слухових і кінестетичних студентів, Тому учні мають рівні можливості у навчанні. Їх заохочують розвивати різнобічний підхід до навчання за поданим матеріалом у різноманітних режимах.

Термін мультимедіа можна визначити по-різному, він визначається своїми перспективами. Вважається, що мультимедіа складається з комп'ютерної програми, яка складається з поєднання тексту принаймні з одним із таких елементів: аудіо чи звук, музика, відео, фотографії, тривимірна графіка, анімація або графіка з високою роздільною здатністю. Підсумовуючи, можна сказати, що мультимедіа – це інформація, яка приймає форму аудіо-, відеографіки або фільму. Мультимедійний документ містить медіа-елемент, відмінний від звичайного тексту. За словами Майєра мультимедіа представляє як слова (у усній чи письмовій формі), так і картинки (ілюстрації, фотографії, анімації, відео) [4, с. 127]. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що інноваційні технології є завальне поняття і тому мультимедійні інновації можемо віднести як один із видів інноваційних технологій.

Цікавим і захоплюючим є використання аудіо-та відео матеріалів при вивченні граматики англійської мови у школі. Освітні програми передбачають

велику кількість вправ з граматики та лексики. Ці програми дуже прості у використанні, вам потрібні мінімальні навички роботи з комп'ютером, що дуже важливо при роботі з групою студентів. Використання технологій підтримують виконання учнями складних завдань, аналогічних тим, які виконуються дорослими професіоналами та задовольняє справжню потребу учня. Доведено, що технологія адаптується до стилів навчання і є ефективним мотиватором для учнів з особливими потребами в навчанні [3].

Ще одним цікавим засобом інформаційних технологій є голосовий потік – веб-сервіс, який дозволяє користувачам завантажувати слайди PowerPoint, відео, фотографії та ін. і додавати голосове повідомлення для створення мультимедійної презентації. Перевагами є: наочне пояснення та демонстрація граматичних конструкцій, використовується як для дистанційного так і очного навчання.

Також граматичний навик доповнюється лінгвістичним навиком, що дозволяє учням взаємодіяти не тільки в класі, але і в повсякденному житті спілкуючись іноземною мовою. Цікавою платформою та інноваційною технологією є ESL / EFL, де пропонується інтерактивні відео (шматочки фільмів та мультфільмів, пояснення граматики) на закріплення граматичних правил.

Соціальні мережі, в яких люди знаходяться в спільнотах, що поділяють ідеї та інтереси. Деякі популярні спільноти: Facebook, MySpace, YouTube, блоги, Twitter і Instagram. Facebook та інші соціальні мережі можуть слугувати навчальним інструментом для закріплення граматичних навичок. Наприклад, завдання спрямоване на вивчення Second Conditional (умовне речення 2-го типу) за допомогою Instagram (Таблиця 1). Ми запропонували використовувати один із способів мультимедійних інновацій як фотографії учнів, що спирається на їх власний досвід оснований на комунікативному підході.

Таблиця застосування мультимедійних інновацій при вивченні Second Conditional (умовне речення 2-го типу)

Activity
<i>This activity is provided with the help of mobiles, the usage of social media – Instagram. Learners have already known the lexis and grammar rules.</i>
<i>Form – 9</i>
Topic - Attractions and historical monuments (grammar- second conditional)
<i>Level – B1</i>
<p>Purpose - This activity help with:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>encouraging learner autonomy and independent learning.</i> • <i>developing speaking, reading, listening and writing skills.</i> • <i>practicing and fixing grammar skills on the topic second conditional</i> • <i>fixing and remembering language and lexis related to the topic Attractions and historical monuments</i>
<p>Outcomes – <i>by the end of the activity learners will be able to produce 8-10 sentences by using the second conditional and lexis related to the topic Attractions and historical monuments and their experience</i></p>
<p>Make a Story</p> <p><i>This is a creative activity where students have to write a post in Instagram using the second conditional</i></p> <p><i>Procedure:</i></p> <p><i>1. Learners in pairs or groups write a post in Instagram using (130-150 words) on the topic: “If we lived in England, what would we do?”, where they should:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pick up photos of different attractions in Instagram where would they go to, find a location in Google-maps, and their partners (classmates) with whom they would like to go</i> • <i>Include in story what would they do there, write a plan of their activities</i> • <i>hat would they take with them</i>

- *hat souvenirs would they buy*

Choose 10 words from the new vocabulary they learned in this unit and use them in post. Use the second conditional (as many as possible is best)

2. Then post the photo, tag a location and people. Then each learner can post this information on their stories.

3. Peer-correction

The next step the other groups or pairs read the post of each other and check the correctness of using articles. Get feedback from the other group. Provide discussion if there is some mistakes.

They can provide poll or voting in chat which post they like the most and would like to go and why.

Ми запровадити це завдання для учнів 9-го класу та після цього провели опитування. Згідно опитувань учні почувалися вільніше та комфортніше. Учні писали і говорили, що під час уроку вони відчуваються «добре», «комфортно», «позитивно», «дуже приємно», «почувають себе спокійно». 5 із 7 учнів написали, що мали змогу висловитися усно під час обговорення та правильно використали граматичну конструкцію.

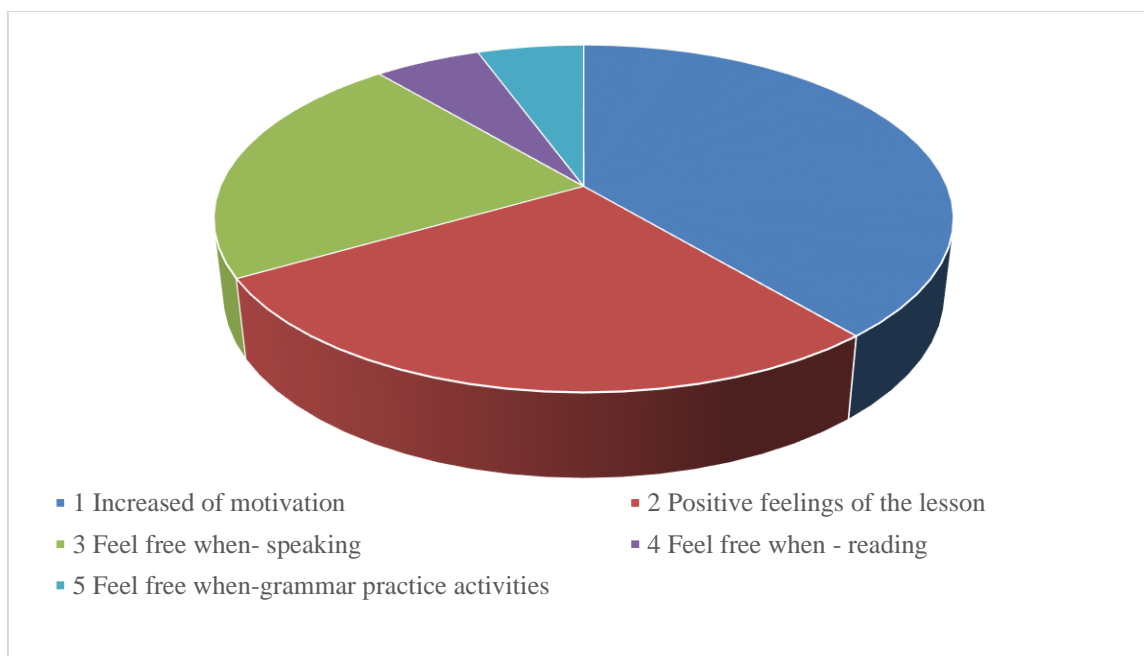


Рис. Результати анкетування учнів

Отже, ми можемо зробити висновок, що за допомогою мультимедійних інновацій учні не лише проявили інтерес та мотивацію до вивчення граматики англійської мови, але й закріпили граматичні, лексичні та комунікативні навички, розвинули навички критичного мислення та автономності.

Список використаних джерел:

1. Бахтіярова Х. Ш., Арістова А. В., Волобуєва С. В. Інноваційні технології навчання: Навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів. К.: НТУ, 2017. 172 с. URL: <https://ukreligieznavstvo.wordpress.com/2019/01/18/itn/> (дата звернення: 03.05.2022).
2. Закон України «Про освіту»: зі змінами. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 03.05.2022).
3. Gilbert V. Technology: A Catalyst for Teaching and Learning in the Classroom, 2005. 36 P. URL: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te600.html> (дата звернення: 05.05.2022).
4. Grzeszczyk B. K. Using multimedia in the English language classroom Department of English Language, 2016. P. 107–157. URL: <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/10/WSN-433-2016-104-1571.pdf> (дата звернення: 04.05.2022).

Drapata Anna,
the student of PHIL-11e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academ
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

MOTIVATIONAL STRATEGIES IN LANGUAGE LEARNING

Nowadays, a large number of people do not know what specialty to choose for admission to the university or college for, what to do in their free time, which job is better to get, with a high salary and also a friendly collective, and even what movie to watch or what to order in a cafe. All this is very much reflected in their lives and not only, and it's not even about in their uncertainty in the choice, but that they do not know what they want, for this they need to ask this question to themselves and answer honestly, it is difficult and do not always want to do, they do not know their own motivation and want others to decide for them, politicians, family, friends, and even the same consultants in the store. In order not to have problems with the choice and not to create additional others, in such large numbers, you need to take responsibility for yourself and your actions, know your goals for certain things, of course, it is impossible to be ready, but you need to understand at least some intentions on aspects of your life.

Strategies, theory, practice and more about motivation was studied by Ivan Robertson, Larry Ferlazzo, Bruce Tuckman, Dennis Abry, Dennis Smith, and Margaret Theobald.

The main purpose of this article is to talk about motivation and its strategies, in order to better understand yourself and use it to learn the language, with the help of the information provided, this process should become more interesting and productive.

Motivation is an important element in any area of our lives, it's like an engine in a car, without it automobile will be nothing but scrap metal, which will not move, and

therefore no use. Motivation is a psychophysiological process that, under the influence of external or internal factors, stimulates people's desire to engage in a particular activity. Motivation is a force that forces people to act and achieve their goals. It is a stimulus that forces us to work hard and pushes us to succeed. It can also be said that motivation is what shapes many aspects of human behavior that are responsible for performing certain actions.

Motivational strategies are tactics, techniques, or approaches to encourage learners or students to participate in the teaching and learning process. It's easy to lose sight of the importance of motivation. "Motivation has been called the 'neglected heart' of language teaching," according to Michael Rost, editor for the student book series "WorldView." "As teachers, we often forget that all of our learning activities are filtered through our students' motivation." Yet, research confirms its value. Motivation affects effort, which, in turn, affects results and ultimately, students' abilities. By building their motivation, you can help students become more skillful in English and nourish their ability to learn. Recognizing the importance of motivating ESL students isn't the tough part for teachers. The real issue is accomplishing that goal.

Why is motivation important in the teaching/learning process? Motivation is not only important in its own right; it is also an important predictor of learning and achievement. Students who are more motivated to learn persist longer, produce higher quality effort, learn more deeply, and perform better in classes and on standardized tests [1].

How to motivate students? Inspiring your classroom doesn't have to be intimidating. With a few small steps, you can make increase engagement and curiosity. Here are three strategies for motivating ESL students.

1. Trigger their interests. Make English learning personal. By connecting language to something personal in your students' lives, they'll tap into something emotional that will help with engagement. There are several ways to pique a student's interest. One way is to integrate current topics, music, movies, and fads to create a

relevant class culture. Another option is to investigate the theme of self-expression. By using personalized tasks, idea journals, and speaking circles, learners will be motivated by the fact that the class focuses on their personal lives.

2. Integrate fun activities and technology. Games and fun activities offer several benefits to students. Marina Dodigovic wrote in *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* that “games promote learner centeredness, create the space for genuine communication within a meaningful context, and are often team-oriented.” She went on to say, “They have been found to stimulate motivation, reduce anxiety, and allow for the integration of all language skills.” Technology can help locate effective games and activities, but don’t overlook how it can become a central motivation. In a separate chapter of *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, Sara Smith described how ESL learners can view English as necessary for accessing the digital world. In other words, they’re motivated to learn English because they want to use technology generally or engage in specific digital environments. Some ESL learners, such as those limited in geography, are focused on joining a digital English community instead of a physical English linguistic community. Using technology can help students find pleasure and even develop a certain identity in learning English. Smith believes that “increased digital environment contact and engagement will heighten general global affiliation and potentially even give rise to a distinct ‘digital affiliation,’” which explains specific environments like online gaming communities. Examples of motivating ESL students through technology go hand-in-hand with the next strategy.

3. Encourage language experiences outside of the classroom. By engaging students with English outside of the classroom, you can impact your students’ motivation. Applied Linguistics polled more than 100 high school students in Sweden, where English is prominent, and found that the English language learners exerted less effort (link is external) in the classroom. They strongly believed that language is best learned “naturally,” outside of school. A report from Oxford University Press found that

across 30 studies (link is external), outside-of-class reading was linked to positive motivation for young language learners. One way to encourage outside-of-the-classroom language experiences is with technology. Engaging digital environments like social media platforms can help students express themselves and browsing the web can enable them to pursue their interests. Gaming is particularly noteworthy. Research in the book *International Perspectives on Motivation* demonstrated how games have high intrinsic motivation for continued play, given elements like fantasy story lines, challenges, humor, benchmarks of success, and clear rules. As a result, ESL learners can engage in rich, diverse, and meaningful language experiences [2].

To sum up, these are just a few examples of the many ways you can motivate and inspire your colleagues, students and of course yourself. Think about strategies that will be most effective for your class or other environment and make a plan for executing them. Some approaches, such as expressing appreciation and gratitude, can be implemented immediately and become part of the culture. Others, such as implementing a training and development program, will take more time to fully execute. Remember that people are probably the most valuable resource of your life and that investing in them can provide invaluable returns.

References

1. Chris Hulleman, Teresa Hulleman. An Important Piece of the Student Motivation Puzzle URL: <https://www.future-ed.org/reversing-the-decline-in-student-motivation/> (date of application: 10.01.2018).
2. The author is unknown (Lesley University). 3 Strategies for Motivating ESL Students. URL:<https://lesley.edu/article/3-strategies-for-motivating-esl-students> (date of application: not specified).

Захарків Ірина,
викладач французької та англійської мов
відокремленого структурного підрозділу
«Тернопільський фаховий коледж
Тернопільського національного технічного університету
імені Івана Пулюя»

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО ТА СИТУАТИВНОГО ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Сучасна ситуація, коли мільйони українців у зв'язку з воєнним вторгненням Росії в Україну змушені були покинути батьківщину та шукати тимчасового, або постійного притулку в різних країнах Європи, продемонструвала, що знання іноземної мови, швидке та ефективно її засвоєння, стало життєво необхідним. Цей факт, безумовно, впливає на вибір найбільш доцільного методу навчання іноземної мови і визначає успіх у вивченні іноземної мови. Відповідно до цього, результат у короткій перспективі впливатиме на успішну інтеграцію в європейському суспільстві.

Хотілося б також зазначити, що процес успішної євроінтеграції вимагає високого рівня іноземної мовленнєвої компетенції, що особливо необхідна для реалізації професійної діяльності та конкурентно спроможного українського фахівця.

Проблема вибору ефективного методу у вивченні іноземних мов завжди була предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Зокрема, Anburaj A. досліджував інноваційні методи у навчанні англійської мови [3], у Т. Артемчук [1] розглядалися сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов, а С. Рябушко [5] досліджувала інтерактивні методи викладання іноземної мови. Станом на сьогодні різноманітність напрацьованих та досліджених методів

та підходів у викладанні іноземних мов загалом та англійської мови зокрема, вражає, але найбільш застосованим і популярним досі залишається комунікативний підхід.

Суть комунікативного підходу полягає в активному пропрацюванні аспектів монологічного та діалогічного мовлення з метою формування у студентів уміння вільно спілкуватися іноземною мовою.

Методисти зазначають, що, поєднуючи в собі досвід соціальної психології та лінгвістики, комунікативний підхід визначає мову першочергово як систему комунікації і передбачає поєднання як свідомих, так і підсвідомих компонентів у процесі вивчення іноземної мови. Тобто процес засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з оволодінням їхньою комунікативно-мовленнєвою функцією. [5, с. 7-8]. Базовими засадами комунікативного підходу є:

- навчальний матеріал має бути актуальним;
- організація роботи студентів у малих групах, або у парах, для кращого обміну інформації;
- розвиток монологічного та діалогічного мовлення студентів;
- під час вивчення мови постійно актуалізується інтеграція всіх умінь та навичок;
- викладач заохочує студентів до вивчення мови, розвиває їх мовленнєві навички, виправлення помилок не є головним [2; 5; 6; 7].

Характерною особливістю комунікативного підходу є те, що всі завдання, які використовуються, повинні бути комунікативно спрямованими та налаштовувати студентів на правильне оцінювання проблемної ситуації. Такий підхід стимулює мислення та усне мовлення студентів у процесі обговорення поставленої проблемної ситуації.

Так, працюючи зі студентами – майбутніми фахівцями туристичної галузі, доцільно спочатку пояснити слова та терміни, які можуть їм бути потрібні під час

професійного спілкування, наприклад travel, arriving, trip, journey, hotel, booking, transfer, cancel, flight, low cost, discount, duty free. У процесі засвоєння нової лексики, викладач може дати завдання студентові прийняти нове замовлення у клієнта, обговорити дати, на які заплановано поїздку, тривалість відпочинку, які країни клієнт бажає побачити, який клімат, які знижки можливі у випадку сімейного відпочинку тощо. Якщо студенти володіють мовою на достатньому рівні, тоді можна завдання ускладнити, запропонувавши їм скласти план відпочинку для групи туристів, які разом їдуть на відпочинок, обговорити різні варіанти, різні місця відпочинку і т.д. Цікавим також може стати варіант проведення уроку у вигляді робочого засідання, під час якого один студент (з вищим рівнем володіння мовою) виступає у ролі керівника, всі інші – співробітники. Під час «робочого засідання» студенти-співробітники можуть прозвітувати за виконану роботу, проаналізувати кількість та якість виконаних замовлень, обговорити помилки, які були допущені під час роботи тощо. Вважаємо, що у такий спосіб студентам буде і цікаво, і корисно послухати один одного, обмінятися інформацією, звернути увагу на ключові фрази, на спосіб подачі інформації, у підсумку все це сприятиме вдосконаленню навиків комунікації на іноземній мові.

З метою отримання позитивного результату у вивченні англійської мови у студентів з високими комунікативними бар'єрами, досить успішним є застосування індивідуального підходу, який базується на підборі індивідуальних завдань з розвитку як монологічного, так і діалогічного мовлення. Це можуть бути доповіді, презентації, проєкти, які один із студентів представляє на розсуд аудиторії для подальшого обговорення і, можливо, доповнення, дискусії тощо.

Індивідуальний підхід визначається наступними основними принципами:

- повага до особистості та її приватного життя;
- широке застосування комунікативних вправ;
- проведення навчання у парах і невеликих групах;

- створення дружньої атмосфери під час освітнього процесу;
- використання взаємодії „викладач-студент” та „студент-студент” як невід’ємної умови навчання;
- спрямування на самореалізацію особистості у процесі вивчення іноземної мови [4, с. 420-424].

На відміну від індивідуального підходу, ситуативний підхід передбачає оволодіння іноземною мовою з використанням моделі інтенсивного режиму з наступним усвідомленням їх значення і правил користування. Ситуативний підхід характеризується наступними принципами:

- першочергове значення надається використанню усного мовлення;
- навчальний матеріал відтворюється спочатку усно, а лише згодом запам’ятовується й записується;
- під час навчально-виховного процесу використовується виключно мова, яка вивчається;
- використовуються головним чином загальнозжиті лексичні одиниці;
- пояснення граматичних структур відбувається від простого до складного;
- нові одиниці, що вивчаються, презентуються, опрацьовуються та використовуються ситуативно [6, с. 46].

Різноманітність визначених підходів до вивчення англійської мови дозволяє досить гнучко організувати та впроваджувати освітній процес, під час якого формуються необхідні уміння та навички, які сприятимуть успішній міжнаціональній особистій та професійній комунікації й інтеграції в європейське суспільство.

Список використаних джерел

1. Артемчук Т. Про сучасні підходи до вивчення і викладання іноземних мов. Рідна школа. 2003. № 9. С. 47.

2. Нові технології навчання: Наук.- метод. зб. Київ: Наук.-метод центр вищої освіти, 2004. 187 с.

3. Anburaj A., Christopher G., Ming Ni. Innovative Methods of Teaching English Language. *OSR Journal of Humanities and Social Science*. 2014. Vol. 19. Issue 8. P. 62-65.

4. Gömleksiz Nuri M. An Individual Approach in English Language Teaching: An Evaluation of Modular Teaching Environment and Modular Teaching. *Educational Sciences. Theory and Practice*. P. 420-424. Mode of access: http://www.academia.edu/1279604/An_Individual_Approach_in_English_Language_Teaching_An_Evaluation_of_Modular_Teaching_Environment_and_Modular_Teaching

5. Riabushko S. Interactive Training: New approaches to the Foreign Language Teachers' Training. English. 2003. №8 (152). P. 7-8.

6. Richards J., Rogers Th. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: University Press House, 2014. 410 p.

7. The Communicative Approach in English as a Foreign Language Teaching. Mode of access: <http://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicativeapproach.shtml>

Єгорова Леся,
вчитель німецької мови
Хмельницької середньої загальноосвітньої школи
I-III ступенів №21

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕТОДИКИ СЛІЛ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ STEM-ОСВІТИ

Освітня реформа стверджує, що головною метою навчання стане не отримання суми знань, а оволодіння учнями певним набором компетентностей та наскрізних вмінь. Сутність нового Закону про освіту полягає в тому, що наскрізні вміння повинні пронизувати всі предмети.

STEM-освіта – це міжпредметний підхід до навчання, який стирає межі, що розділяють наукові предмети (фізику, хімію, біологію), технології (інформатика, трудове навчання), математику та інтегрує отримані знання в досвід пізнання навколишнього світу [3].

Важливо усвідомити, що німецька мова – це мова науки та професійного зростання. Саме цю тезу дозволяє розвивати STEM-напрямок в освіті. Застосовуючи елементи STEM на уроках німецької мови, працюючи над спільними проектами з предметів природничого чи наукового циклу, вчителі іноземної мови сприяють підвищенню інтересу учнів до вивчення не лише свого предмету, а й інших дисциплін.

STEM допомагає школярам опанувати чотири навички, які потім на кожному кроці будуть їм потрібні у житті: озвучення бажаної мети; план вирішення; дії відповідно до плану; презентація результату роботи.

STEM-освіта в Україні розвивається бурхливо, є чудовим інструментом для розвитку логічного мислення. Школяр, який займається STEM, покращує оцінки з іноземної мови, математики, фізики, інформатики [7].

Підхід CLIL базується на так званих чотирьох «С»: content (зміст), communication (спілкування), cognition (процес пізнання), culture (культура) [1], й допомагає ознайомити учнів з ширшим культурним контекстом, підготувати їх до інтернаціоналізації та професіоналізації, підвищити загальну й специфічну мовну компетенцію, розвинути багатомовні інтереси й ставлення, урізноманітнити методи та форми навчання й підвищити мотивацію учнів [3]. Важливим аспектом реалізації CLIL є ознайомлення з іншомовним змістом концептів, які відносяться до певної предметної сфери. Від вибору методів великою мірою залежить ефективність цього процесу.

Застосування методики CLIL у навчальному процесі дає можливість вчителям інтегрувати вивчення іноземної мови з іншим навчальним предметом. Така форма освіти є трохи незвичною, але не можна відмовлятися від чогось

нового тільки тому, що це складно. Досвід успішних європейських країн свідчить про те, що сьогодні як ніколи у світі важлива міждисциплінарність.

Джерелами пошуку матеріалів для проведення CLIL-уроків є: Kinderuni, Lingo macht mint heft.



З огляду на процес інтеграції міжпредметних знань в школі та поза її межами в сучасному освітньому середовищі та відповідно до принципів НУШ – представлену методику варто вивчати та впроваджувати її елементи на уроках німецької мови та предметах природничого циклу.

Вирішальними для застосування на уроках елементів методики CLIL є чотири аргументи [2]:

- ✓ вирішується проблема мотивації учня при вивченні другої іноземної мови;
- ✓ двомовне фахове заняття є новим шкільним предметом, тому що (наявні) елементи можуть комбінуватися один з одним і утворювати, таким чином, новий спосіб передачі та засвоєння знань і навичок;
- ✓ під час двомовного фахового заняття відбувається фахове навчання мовою та за допомогою мови одночасно. Так виникає цикл «сприймати мову, спостерігати, випробувувати, використовувати, і свідомо вживати» та зумовлюється запровадження нових методичних підходів, таких як орієнтація на діяльність, центральна позиція учня та його автономія;

- ✓ CLIL дає можливість сформувати в учнів іншомовні лінгвістичні та природничі компетентності у тому ж навчальному контексті, в якому відбувається розвиток їх загальних знань, умінь та навичок.

Практичні методи роботи за методикою CLIL [4]:

1	Wortliste	Eine Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe. Dient als Sprachstütze für fachliche Phänomene und Zusammenhänge.
2	Wortgeländer	Grundgerüst aus Wortelementen, mit dem ein Text konstruiert wird. Erlaubt nur sehr eng geführte Äußerungen, reduziert aber die Gefahr sprachlicher Fehler.
3	Sprechblasen	Durch Sprech- und Gedankenblasen werden wichtige fachsprachliche Formulierungen und gedankliche Hintergründe einprägsam und attraktiv angeboten.
4		In Fachtexte werden gezielt fach- oder sprachdidaktisch sinnvolle Lücken eingebaut, die von den Schülern durch Einsetzen geschlossen werden.
5	Wortfeld	Gibt den Schülern als Sprachmaterial eine ungeordnete Menge von Fachbegriffen und Satzbruchstücken vor.
6	Textpuzzle	Ungeordnete Wörter, Satzteile, Sätze oder Textteile werden mit dem Auftrag versehen, fachlich und sprachlich sinnvolle Sätze zu bilden und diese in eine sachlogische Reihenfolge zu bringen.
7	Bildsequenz	Mit Bildsequenzen können zeitliche Abläufe, räumliche Anordnungen oder inhaltliche Zusammenhänge veranschaulicht werden, beispielsweise die Darstellung von Versuchsabläufen, Vorgängen, Handlungen, Operationen, Anordnungen, Prozessen. Die Bildsequenz ist eng verwandt mit der Filmleiste.
8	Filmleiste	Die Filmleiste ist eine Bildfolge mit fachlichen Vorgängen, die einen zeitlichen Verlauf aufweisen.
9	Fehlersuche	Geschieht an präpariertem fehlerhaftem Bild- und Textmaterial oder an fehlerhaften Gegenständen.
10	Lernplakat	Das Lernplakat ist ein Lehr- und Lernmaterial zur Visualisierung der verschiedenen Unterrichtsinhalte und -prozesse.
11	Mind-Map	Ist eine Gedächtnisstruktur. Sie stellt Informationen bildhaft in nichtlinearer Verzweigung dar.

12	Ideennetz	Brainstorming-Verfahren: Ein Begriff, ein Bild oder eine Idee werden als Kern vorgegeben. Die weiterfließenden Ideen und Einfälle werden astartig an den Kern notiert.
13	Blockdiagramm	Blockdiagramme sind in Blöcke zusammengefasste Versatzstücke von Satzstrukturen. Sie erleichtern besonders im Anfangsunterricht fehlerfreies Sprechen und Schreiben von Fachtexten.
14	Satzmuster	Mustersätze zu einem Themenbereich, die für korrekte Nutzung der Fachsprache sehr wichtig sind. Es sind standardisierte Redewendungen der Fachsprache.
15	Fragemuster	Sammlung von Fragesätzen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades.
16	Bildergeschichte	Eine Bildergeschichte erläutert fachliche Zusammenhänge in Bildern unter Nutzung von Sprechblasen.
17	Worträtsel	Formen: Kreuzworträtsel, Silbenrätsel, Wortsuchrätsel, Verschlüsselungsrätsel, Zuordnungsrätsel, Puzzle.
18	Strukturdiagramm	Abstrakte Darstellung eines Sachverhaltes. Wichtige Fachbegriffe werden in verzweigter Struktur so dargestellt, dass daraus ihre Logik und innere Struktur hervorgeht.
19	Flussdiagramm	Flussdiagramme können Vorgänge Handlungen, Prozesse und Lösungswege in Diagrammform mit Verzweigungen darstellen. Sie verdeutlichen einen funktionalen Zusammenhang oder einen zeitlichen Ablauf.
20	Zuordnung	Durch die Zuordnung von Gegenständen, Bildmaterial, Symbolmaterial, Fachbegriffen und ausformulierten Satzgefügen können Schüler ihr Verständnis von fachlichen und sprachlichen Sachverhalten überprüfen sowie Fachsprache und Wissen einüben.
21	Thesentopf	Eine Sammlung von Pro- und Contra-Thesen zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion.
22	Dialog	Ein Dialog ist eine Literaturform, die zum Fach- und Sprachenlernen genutzt werden kann, indem Fachinhalte a) narrativ verkleidet oder b) in einen fachsprachlichen Disput zwischen verschiedenen Protagonisten eingebunden werden. Der Dialog macht Sachverhalte lebendig und bindet sich in anschauliche Handlungen ein. So gewinnen Sachthemen an Lebendigkeit.
23	Abgestufte Lernhilfen	Eine Methode zur Förderung und Unterstützung des Selbstlernens. Den Lernenden werden zu einer Aufgaben- oder Problemstellung Hilfen angeboten, abgestuft von schwach bis stark. Die Schüler entscheiden selbst, ob und wann sie davon Gebrauch machen.
24	Archive	Schülern werden zur Bearbeitung in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit Materialien angeboten. Es handelt sich um Informationsbausteine, die zur selbständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik herausfordern, indem Schüler selbständig Texte, Referate, Collagen, Lernplakate u.Ä. herstellen können.
25	Heißer Stuhl	Heißer Stuhl ist ein Lernspiel zur Fachsprache. In seiner einfachen Form dient es zum Einüben von Fachbegriffen, deren Artikel und Pluralendungen.
26	Domino	Mit Fachbildern und Fachsätzen; selbst- oder fremdhergestellte Kärtchen zur Übung, Wiederholung und Festigung.
27	Memory	Mit Bild- und Sprachkartenpaaren zum Einüben von Fachbegriffen bzw. Fachvokabular. Vorzugsweise zur Wiederholung und Festigung.
28	Würfelspiel	Durch Würfeln gelangen Spielfiguren auf Felder, auf denen fachliche und fachsprachliche Aufgaben bewältigt werden müssen.
29	Partnerkärtchen	Fragen und Aufgaben zur Übung, Wiederholung und Festigung.
30	Kettenquiz	Ein Kettenquiz wird als durchlaufendes Frage- und Antwortspiel mit allen Schülern einer Klasse durchgeführt.
31	Zwei aus drei	Anspruchsvolles Spiel zur begrifflichen und fachlichen Ausschärfung. Die Spieler entwickeln Ordnungskriterien, die es erlauben, zwei Elemente klar von einem dritten abzugrenzen.
32	Stille Post	Zwischen verschiedenen Gruppen läuft Post in Form von Arbeitsaufträgen auf Arbeitsblättern, die zur Korrektur und Kontrolle wieder zur Ausgangsgruppe zurückkommt.
33	Begriffsnetz	Auch Concept-Map genannt. Ein Begriffsnetz ist eine Gedächtnis-Landkarte. Es

		stellt Begriffe und Beziehungen bildhaft in nicht linearer Verzweigung dar. Es dient der kognitiven Zusammenfassung und Strukturierung und stellt das begriffliche Beziehungsgeflecht dar.
34	Kartenabfrage	Brainstorming-Verfahren. Möglichst viele divergente Ideen, Anregungen, Vorschläge, Tipps etc. sollen in Stichworten gesammelt und strukturiert werden.
35	Lehrer-Karussell	Lehrer-Karussell ist eine Methode, bei der die Schüler abwechselnd Lehrer- und Lernerrolle einnehmen. Sie basiert auf dem Prinzip „Lernen durch Lehren“.
36	Kärtchentisch	Ein vorgegebener Satz von Kärtchen mit Begriffen, Bildern, Symbolen, Formeln, Fakten, Fotos, Gegenständen u.a. soll strukturiert, geordnet, klassifiziert oder in einen Zusammenhang gebracht werden.
37	Schaufensterbummel	Aus einer Ausstellung von Materialien auf einem Tisch sollen Schüler nach Durchsicht ihre Auswahl treffen und damit in Stillarbeit einen Arbeitsauftrag erledigen.
38	Kugellager	Die Schüler sollen zu einem vorgegebenen Thema frei referieren. Dabei soll jeder zu Übungszwecken mehrfach sprechen, zuhören und zusammenfassen.
39	Expertenkongress	Die in einer Expertengruppe erworbenen Kenntnisse werden den Mitgliedern anderer Gruppen weitervermittelt.
40	Aushandeln	Aushandeln ist eine schüleraktive Methode, bei der zu einem diffizilen Sachverhalt ein Konsens erarbeitet wird, ausgehend von Einzelarbeit über Partnerarbeit zur Gruppenarbeit in immer größeren Gruppen.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. Посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
2. Єгорова Л.А. Впровадження елементів методики CLIL на уроках німецької мови в контексті STEM-освіти: методична кейс-розробка. Хмельницький, 2020. 58 с.
3. Руднік Ю. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL): світовий досвід: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики» (м. Львів, Україна, 9 серпня 2013р.). С. 63-67.
4. Josef Leisen (2015), Lehrmaterialien im CLIL-Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20: 2, P. 38-44.
5. Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Band 1. Stuttgart: Klett.

Kovalenko Kateryna,
the student of PHIL-11e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

CREATING A LEARNER-CENTERED CLASSROOM IN LANGUAGE LEARNING

The problem of creating learner-centered classroom in language learning is really relevant for teachers and learners now. There are many obstacles that teachers face when implementing learner-centered approach in foreign language lessons. Some of the most important are that a teacher is not sufficiently aware of this approach and does not have enough time to prepare for lessons. To move towards this model of teaching, teachers need to share power between themselves and students in the classroom, to pay more attention to what is interesting to their students.

The problem of implementing the learner-centered classroom has been studied by Weimer M. Murdoch K. Wilson J. Brandes D. Ginnis P. Nunan D. Lewis M. Reinders H. and others.

The purpose of the paper is to describe the student-centered approach and provide certain recommendations for implementing learner-centered classroom in foreign language learning that will help make learning English more effective for learners.

Learner-centered learning is an approach to learning in which learners choose not only what to study but also how and why study that topic might be of interest. In other words, the learning environment has learner responsibility and activity at its heart, in contrast to the emphasis on instructor control and the coverage of academic content found in much conventional, didactic teaching [2].

This approach is essential in foreign language lessons, because it gives a number of advantages, namely:

-Increases students' motivation to learn the language and involves them in the learning process;

-Strengthens learners' independence in language learning;

-Provides a friendly and supportive atmosphere in the classroom;

-Increases student responsibility for the learning process;

-Develops critical thinking in students;

-Helps students monitor their language learning;

-Improves memorization of knowledge;

-Enhances collaboration between students;

-Gives learners the opportunity to make choices about their learning, choose learning strategies that suit the individual learning style.

When I was in school, the teacher used the teacher-centered approach in learning English, where we were passive participants in the learning process. This had a bad effect on my learning, because after graduating from school, my level was not very high. We did not practice all aspects of language in lessons, the teacher did not use many learning strategies and we did not develop a higher order of thinking (HOT). Mostly in the lessons, we practiced reading, learned words and did some grammar exercises. Unfortunately, this way of learning is present in many schools today, but it is not an effective method. In teacher-centered education, students put all of their focus on the teacher. You talk, and the students exclusively listen. During activities, students work alone, and collaboration is discouraged [4]. I think that students learn something better when they are fully involved in the learning process and learn the language in a fun and interesting way.

During the psychological and pedagogical practice, I noticed that all teachers used the student-centered approach in teaching English. They implemented this approach in different ways, but did so effectively because students were actively involved in the learning process. For instance, created tasks in accordance with the interests of their students, asked learners to creatively think, engaged students in competitions, encouraged student reflection, gave the choice to solve some issues and so on. It was not difficult to see how such strategies affected the effectiveness of

English learning. Therefore, analyzing my observations, I can confidently say that this approach helps to master English much better. To implement such an approach to English lessons requires a lot of effort, but it's worth it.

There are strategies that can help teachers create a student-centered classroom: *Creating a cosy and friendly atmosphere for students.* The atmosphere in the classroom is important for the learning and development of students. Research shows that a positive atmosphere increases student achievement and improves self-esteem. By setting an example for students and using reinforcement to promote positive behaviour, a teacher can transform his / her class into a pleasant and inspiring learning environment.

Organisation of work in pairs and groups. When students work with each other they are learning a great deal more than just the lesson content. They are gaining an appreciation for the diversity that exists in our schools and communities. They are also learning to have respect for what may sometimes be very differing points of view. And finally, they are able to bounce their ideas back and forth with each other, creating a much greater opportunity to grow these ideas into something great [3].

Use of modern technologies in lessons. There is no way without modern technologies. And the use of lessons helps to learn English more interactively. It is important for teachers to draw students' attention to the material, so online resources will be helpful in this matter.

Planning strategic questions. Such questions will help students improve critical thinking, interest in the material and desire to learn more. They can motivate to generate ideas, collaborate with others, make decisions and even be more autonomous learners.

Getting to know your students. The better we know our students, the more interesting we can make the learning process for them. In this way, students will be more motivated to learn, because they will learn what they like.

Allowing students to make choices. It is important to influence students on how and what they learn in the classroom. But not all choices are equal. Teachers

need to structure learning scenarios that give students the opportunity to strengthen their autonomy, competence and interaction [1].

Introducing project-based learning in the classroom. Students work on a project for a certain period of time that engages them to solve a real-world problem or answer a complex question. By doing this, students develop critical thinking, collaboration, creativity and communication skills.

Summing up all this, we can say that the recommendations that are written are aimed at creating a student-centered classroom. They will help teachers to improve their lessons, make them interesting for students, help students to pump up various skills that are needed not only in learning English, but also for life.

References

1. Frieda Parker, Jodie Novak, Tonya Bartell. To engage students, give them meaningful choices in the classroom. URL: <https://kappanonline.org/engage-students-give-meaningful-choices-classroom/> (accessed 30.04.2022).
2. TEAL Center Fact Sheet No. 6: Student-Centered Learning. URL: <https://lincs.ed.gov/state-resources/federal-initiatives/teal/guide/studentcentered> (accessed 25.04.2022).
3. 7 ways to create a student-centered classroom. URL: https://www.hindustantimes.com/education/7-ways-to-create-a-student-centered-classroom/story-tdXg0obXV5ixsaSx7ZeubN_amp.html (accessed 29.04.2022).
4. Which is Best: Teacher-Centered or Student-Centered Education? URL: <https://resilienteducator.com/classroom-resources/which-is-best-teacher-centered-or-student-centered-education/> (accessed 25.04.2022).
5. Weimer, M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. 288 p.

Ковальчук Тетяна,
доцент кафедри іноземних мов
Військової академії (м. Одеса)

ЗАСОБИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Поширення сучасних процесів світової глобалізації та євроінтеграції на теренах нашої країни зумовило зростання ролі іноземної мови не лише як засобу комунікації, але і як засобу відображення іншомовної культури. Усе частіше кваліфіковані фахівці будь-якої сфери життєдіяльності українського суспільства, зокрема у секторі безпеки та оборони, повинні бути обізнаними з особливостями різних культур з метою успішного вирішення своїх професійних завдань. Саме тому необхідність формування та розвитку соціокультурної компетенції, спрямованої на об'єднання людей з різноманітними лінгвокультурними особливостями для колективної взаємодії, творчої співпраці та вирішення проблем сучасності, є актуальною проблемою сьогодення. У зв'язку з цим набуває актуальності і вивчення розмаїття засобів, що сприяють розвитку соціокультурної компетенції як важливого складника професійної грамотності у системі вищої військової освіти майбутніх військових фахівців XXI століття.

Основною метою навчання іноземних мов у вищій військовій школі є формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх військових фахівців. Термін «іншомовна комунікативна компетенція» був запроваджений Д. Хаймзом, який визначив його як «знання, що забезпечують індивідові можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування ... для досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури» [3, с. 271]. На важливість формування соціокультурної компетентності та необхідність навчання міжкультурного спілкування в процесі опанування

іноземних мов орієнтують і Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [1, с. 149].

У зв'язку з цим не викликає сумнівів той факт, що навчання мови необхідно здійснювати в контексті формування іншомовної культури, що є цілком закономірним, тому що іноземна мова як засіб міжкультурної комунікації є інструментом світової та національної культур, субкультур народів країн, мова яких вивчається, та їх відображення у повсякденному житті людей, духовній спадщині країн і народів; їх історико-культурній пам'яті; способі досягнення міжкультурного розуміння [2, с. 256].

Зазначимо, що проблеми взаємозв'язку мови та культури розглядались в науковій літературі з різних ракурсів: понятійного, культурологічного, лінгвокраїнознавчого, соціокультурного, міжкультурного, психологічного та етнопсихологічного. Проте, на наш погляд, недостатньо уваги в теоретичних та практичних джерелах освіти приділяється засобам формування соціокультурної компетенції майбутніх офіцерів в процесі вивчення іноземної мови. До них, в першу чергу, треба віднести групу засобів навчання, які побудовані за гіпермедійною технологією, а саме: інтернет, готові мультимедійні курси навчання іноземних мов та мультимедійні енциклопедії.

Інтернет, який віртуально презентує соціокультурний та мовний світ, є невичерпаним інформаційним джерелом з безліччю тематичних довідників інтернет-ресурсів, в яких можна знайти веб-адреси різноманітних сайтів, з культурології, країнознавства та навчання іноземних мов. Так, наприклад, ті курсанти, які не мають можливості відвідати країну, мову якої вивчають, можуть здійснити таку подорож у віртуальному світі використовую цю глобальну мережу. Крім того, колосальні комунікаційні можливості інтернету надають простір для спілкування (письмове і мовленнєве) з реальними носіями іноземної мови.

Завдяки можливості розпізнавання мови, мультимедійні курси навчання іноземних мов надають курсантам можливість розмовляти з комп'ютером через мікрофон, тобто без використання клавіатури. Спілкування з реальними

носіями мови за допомогою інтернет-форумів та електронного листування також запропоновується деякими курсами.

Мультимедійні енциклопедії, які завдяки поєднанню текстової, аудіо- та відеоінформації стосовно країн світу, мова яких вивчається, також наближають майбутніх офіцерів до природнього культурологічного середовища.

До другої групи дієвих засобів поповнення соціокультурних знань майбутніх військових фахівців належать автентичні матеріали. Це літературні, образотворчі, музичні твори, предмети повсякденного вжитку (одяг, посуд, меблі) та їх ілюстративне зображення. До цієї групи відносять також і одноразові, повсякденні матеріали: оголошення, афіші, туристичні рекламні проспекти, різноманітні квитки, вивіски, етикетки, меню, рахунки тощо.

Специфіка цих засобів полягає в тому, що вони забезпечують взаємодію з реально існуючими предметами, відтворюють максимально приближену до реального життя комунікацію. Майбутні військовослужбовці начебто стають учасниками усіх подій, грають відповідні ролі, вирішують запропоновані завдання (вибір меню, здійснення покупки, реклама екскурсійного туру, евакуація цивільного населення з небезпечної зони, тощо).

Ще одним доволі продуктивним засобом розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутніх офіцерів слугують автентичні кіно-, відео- та телефільми, які виступають в якості своєрідних ретрансляторів культури іншої нації.

Створення клубів євроінтеграції, листування, приготування національної їжі, розміщення в аудиторіях прапорів та іншої символіки країни, мова якої вивчається також сприяє формуванню соціокультурної компетенції майбутніх військовослужбовців.

Не можна залишити поза увагою і вплив інформаційно-комунікаційних технологій на методи і принципи навчання іноземних мов. Організація он-лайн зустрічей та занять із представниками носіїв іноземної мови для комунікативної взаємодії є чудовою нагодою не тільки продемонструвати здатність розуміти і

сприймати різні діалекти, варіанти та вимови, але й усвідомити вплив ефективної комунікації на продуктивну співпрацю у взаємозалежному світі.

Все це розвиває вміння досліджувати світ поза звичним середовищем проживання; вивчати та аналізувати важливі проблеми людства; ефективно спілкуватись з різними аудиторіями, руйнуючи географічні, мовні, ідеологічні та культурні кордони; усвідомити і побачити себе як важливого гравця світових подій [4, с. 12].

Що до форм проведення занять, які актуалізують використання соціокультурної складової до навчання іноземних мов у закладах вищої військової освіти, то до таких можна віднести дискусії, конференції, дебати, семінари, в процесі проведення яких, курсанти мають можливість аналізувати особливості власної культури, зіставляти її з іншомовними тощо.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що формування іншомовної комунікативної компетенції належить до актуальних педагогічних проблем, вирішення яких має важливе значення для підвищення ефективності професійної грамотності військового фахівця.

Паралельне вивчення мови та культури сприяє не лише більш ефективному розв'язанню практичних, загальноосвітніх, розвивальних і виховних завдань, а й надає певні можливості для подальшого розвитку мотивації навчання курсантів, що дозволяє більш повно реалізувати стратегічну мету навчання іноземних мов у вищих військових закладах освіти.

Цілеспрямоване та безперервне формування соціокультурної компетенції в навчанні майбутніх офіцерів іноземної мови забезпечує розвиток здібностей орієнтування в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей в країнах, мова яких вивчається, адаптацію до спілкування в іншомовному оточенні, розуміння необхідності дотримуватись традиційних норм ввічливості прийнятих в іншомовному середовищі.

Використання сучасних технологій навчання в оволодінні іноземною мовою сприятиме не тільки удосконаленню процесу формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців, але й розвитку їхніх

інтелектуальних здібностей, набуттю особистісно значущих для кожного знань та вмінь, можливості адаптуватися до низки нових соціальних і культурних норм, які з'являються у суспільстві. Показниками успішності сучасного професіонала тепер виступають не лише фаховий рівень та досвід, а й навички мовленнєвої діяльності, вміння міжкультурного спілкування, готовність пристосовуватися до нових вимог сьогодення, розуміння проблем глобального масштабу і здатності їх вирішувати, тому, сподіваємося, що наукові досягнення і дослідження вітчизняних та закордонних знавців допоможуть педагогам і дослідникам у розробці нових програм, оновленні деяких компонентів змісту, форм, методів і засобів підготовки майбутніх офіцерів з урахуванням потреб сьогодення, а формування соціокультурної компетентності стане невід'ємним складником професійної грамотності військового фахівця.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю.Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с
2. Ткаченко Н.М. Особливості реалізації соціокультурного підходу до навчання іноземних мов у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2014. № 8 (42). С. 255–262
3. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, 1972, P. 269–293.
4. Mansilla V. B., Jackson A. Educating for Global Competence: Learning Redefined for an Interconnected World. New York : Solution Tree, 2013. 24 p.

Kondratiuk Dariia
the student of PHIL-11e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

MOTIVATIONAL POLICY IN THE PROCESS OF LEARNING THE LANGUAGE

Students facing difficulties in learning English because of a range of factors and issues are often unmotivated to learn. This has a direct impact on the entire learning process. So that is why it is very important to identify demotivating factors and eliminate them. Research into motivation has discovered that certain strategies can encourage learners to think more positively and thus be more motivated in their language learning process. Learner motivation represents the key factor in foreign language teaching and learning, since it determines the learning process and indirectly affects the quality of foreign language knowledge. Studying motivation is important in order to maintain the learners' curiosity. Motivation determines the direction and the intensity of human behavior; in short, it directs the selection of the specific activity, perseverance in the specific task and the effort. The problem of motivational strategies in language learning was studied by William James, Sigmund Freud, William McDougal, Ratelle.

The purpose of the paper is to characterize the motivational strategies that facilitate student's learning by developing recommendations that will support the improvement of the student's inner desire to learn.

Learners' motivation in foreign language learning and identification of factors affecting the learning process was studied by the Canadian psychologist Gardner in 2001 [6, p. 43]. Within his studies, he proposed socio-pedagogical model of foreign language learning, which contained four main factors:

- Impact of the external environment

- Individual differences among learners
- Environment and context, where the foreign language learning takes place
- Achievements in foreign language learning.

Within this model, the teacher's motivational strategies can be perceived as the impact of the external environment, where the foreign language learning takes place. According to his studies, motivation to foreign language learning is understood as a specific type of motivation or behavior in foreign language classes. Motivation as one of the most important psychological concepts is extremely important also in foreign language education. Motivation provides the initial step that is really necessary for starting the learning process; moreover it serves as the driving force to persist on the long and even tedious process of foreign language learning.

Inspiring a classroom doesn't have to be intimidating. With a few small steps, teachers can increase engagement and curiosity. For example, there are three strategies for motivating students:

1. Trigger students' interests. Make English learning more personal. By connecting language to something personal in students' lives, they'll tap into something emotional that will help with engagement.
2. Integrate interesting activities and multimedia technology. Games and fun activities offer several benefits to students. Using technology can help students find pleasure and even develop a certain identity in learning English.
3. Encourage language experiences outside of the classroom. By engaging students with English outside of the classroom, teachers can impact students' motivation.

Also we should mention types of motivation in language learning that will help outline, understand and create individual strategies for students' studying process. We highlight: extrinsic, intrinsic, instrumental and integrative motivation [4, 5].

Extrinsic motivation is being motivated by external factors, such as receiving a reward or avoiding punishment. This is in contrast with intrinsic motivation, in which you are motivated by an internal desire like enjoyment or satisfaction. Extrinsic

motivation means that the person is doing the task not because they enjoy it, but because they expect to get something out of it. In this theory of motivation, extrinsic motivation is not characterized by self-determination but by pressure, obligation, or restraint. There are many different types of extrinsic rewards. The most obvious are tangible rewards, like earning a paycheck or receiving discounts in a loyalty program, but there are also plenty of intangible rewards that are extrinsic motivators, such as praise or public recognition.

In return, intrinsic motivation means to be motivated by internal factors, such as enjoyment of the activity. Intrinsic motivation is the key to self-determination theory, which argues that human behavior is driven by a desire to grow and achieve fulfillment. In this theory, intrinsic motivation is characterized by self-determination rather than pressure, obligation, or restraint. People driven primarily by intrinsic motivators are considered to be more self-determined than people driven by extrinsic ones. There are plenty of internal rewards that serve as intrinsic motivators. The most common are enjoyment, interest, or viewing the activity as an opportunity to grow and learn as a real-world example. If you read an article on a difficult topic, like astrophysics, because you're interested in the topic, that interest is a form of intrinsic motivation.

And finally, what about the difference between extrinsic and intrinsic motivations? There are only two:

- Longevity. While extrinsic motivation can be useful, it can get exhausting in the long run if it's the only motivator for a task. Intrinsic motivation, on the other hand, is much longer lasting.
- Satisfaction. Extrinsic motivation offers rewards that can be satisfying. For internal motivation, the activity itself is the satisfaction.

In this way, intrinsic motivators contribute to a person's overall sense of well-being, and they are more satisfying than extrinsic motivators [3].

The next category of types of motivation is as necessary as the previous one, so it is important to mention them too. According to Gardner (1985), learners with strong instrumental motivation are eager to acquire a new language as an

approach to realizing practical or functional goals. The learning is due to an ulterior motive which is not related to its native speakers, in other words, for some instrumental reasons, such as meeting the demands of passing different tests, going to college, reading technical materials for specific information, hunting for a job, requesting better pay, or achieving higher social status. They are also likely to learn as those learners with integrative motivation do, however they do so just because of necessity, not satisfaction.

In contrast to instrumental motivation, learners with strong integrative motivation worship the target culture that they are learning, and thus want to learn as much as possible about its culture, history, society and are curious about everything related. Therefore, for these learners, the process of second language acquisition is a pretty pleasant way of finding new things. To identify with the target culture, learners may look for opportunities to practice the language, listen to its music and read its literature. In a word, the integrative motivation indicates the extent to which the learners identify with the target culture or not.

On the basis of these four motivation types which consist of intrinsic, extrinsic, integrative, and instrumental motivation, Özgür and Griffiths in 2013 found out second language learners are strongly motivated by instrumental purposes, such as using English to get a better job or study abroad [1].

In today's high-tech learning environment, it would be unfair to limit students to traditional methods. For example, computer-assisted language learning could be linked to playing computer games, or to computer programs that the students are interested in using. Listening to English language songs, watching English language films or videos, and reading English language websites can lead students to broaden their perspective on their language acquisition process. Motivational teaching strategies such as these can easily increase language learners' motivation levels. The idea that student motivation is a personality trait and that students are either motivated or unmotivated is incorrect. Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot achieve their long-term goals.

As teachers, we may be the most important factor in influencing our students' motivation, which is a key element in the language acquisition process.

References

1. Dongmei Wang. A Study on Students' Instrumental Motivation for English Learning. China, 2016. 143 p.
2. Hamza Alshenqeeti. International Journal of Applied Linguistics & English Literature. Motivation and Foreign Language Learning: Exploring the Rise of Motivation Strategies in the EFL Classroom. Saudi Arabia, 2018. 8p.
3. Understanding the Difference Between Intrinsic and Extrinsic Motivation: How to Balance Intrinsic and Extrinsic Motivation. 2021. URL: <https://www.masterclass.com/articles/understanding-the-difference-between-intrinsic-and-extrinsic-motivation-how-to-balance-intrinsic-and-extrinsic-motivation> (date of application: 30.04.2022).
4. What Is Extrinsic Motivation? Understanding How and When to Use Extrinsic Rewards for Yourself and Others. 2021. URL: <https://www.masterclass.com/articles/what-is-extrinsic-motivation-understanding-how-and-when-to-use-extrinsic-rewards-for-yourself-and-others#what-is-extrinsic-motivation> (date of application: 30.04.2022).
5. What Is Intrinsic Motivation? Understanding the Definition of Intrinsic Motivation and How to Use Intrinsic Motivation. 2021. URL: <https://www.masterclass.com/articles/what-is-intrinsic-motivation-understanding-the-definition-of-intrinsic-motivation-and-how-to-use-intrinsic-motivation> (date of application: 30.04.2022).
6. Zuzana Danihelova. Journal of interdisciplinary research. Motivational strategies in foreign language teaching and young learners. Slovakia, 2017. 150 p.

Kryvynchuk Olexandra,
the student of PHIL-11e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

MOTIVATIONAL TEACHING PRACTICE IN LANGUAGE LEARNING

The problem is that many students are not motivated to learn. Even with the perfect lesson plan in place, an unmotivated student will not learn. Some teachers claim that motivating students is not their job. It is a teacher's job to know the content and to teach it well; the student must take responsibility for his or her learning and find his or her own motivation. This old-fashioned idea is what limits many teachers to being average. A great teacher recognizes that student motivation is necessary for success in learning and that teachers are in the perfect position to improve student motivation. Here are some strategies that can be used in the classroom to help motivate students.

The problem of motivation and learning was studied by Kou Murayama, Sigmund Freud, B.F Skinner, Julian Rotter and others.

The purpose of the paper is to characterize the motivational strategies and components that will help students improve their learning.

Motivation is considered as one of the most important factors which decides the success or failure of the learning process. That is why, the importance of motivation in the EFL learning process has always been recognized. According to Allwright and Bailey, «The motivated learners are more receptive than those who are not motivated» [1, p.182]. The curiosity and interests of learners can be enhanced through motivation so that learners who do not have a particular attitude can be supported to feel that they are involved in learning activities. Motivation can also help learners to find an appropriate way to overcome difficulties when communicating in L2.

There are four types of motivation. Instrumental, integrative, intrinsic, and extrinsic motivation. The instrumental motivation refers to acquiring a language as a means for obtaining instrumental objectives such as furthering a career, reading technical materials, translation, and so on. The integrative motivation describes learners who want to integrate themselves into the culture of the second language group and become involved in social interchange in that group.

An important aspect of L2 motivation research is studying the motivational strategies used by teachers that can influence learners' motivation toward learning a foreign language.

These motivational strategies could be categorized into four groups: creating the basic motivational conditions, generating initial motivation, maintaining and protecting motivation and rounding off the learning experience (encouraging positive self-evaluation). The main idea of all these strategies is that students' motivation for learning a foreign language is affected by the behaviors and beliefs of teachers. Therefore, motivational techniques for classroom applications have been conducted, constructed and summarized in several research studies.

It can be seen in Figure 1 that there are four components. Dornyei suggests that some conditions should be created in the classroom in order to use motivational strategies effectively [2, p.108]. These conditions are demonstrating appropriate teacher behavior, creating a pleasant atmosphere in the classroom and generating a cohesive student group.

1. *Creating the basic motivational conditions.*

Motivational strategies cannot be employed successfully in a motivational vacuum; certain preconditions must be in place before any further attempts to generate motivation can be effective.

2. *Generating initial motivation.*

Unless we are singularly fortunate with the composition of our classes, student motivation will not be automatic for everybody, and we need to actively generate positive student attitudes toward L2 learning.

3. *Maintaining and protecting motivation.*

We can initially whet the students' appetites with appropriate motivational techniques, but unless motivation is actively maintained and protected, it is likely to decrease in strength over time and can even disappear altogether.

4. *Encouraging positive retrospective self-evaluation.*

A large body of research has shown that the way learners feel about their past accomplishments significantly determines how they approach subsequent learning tasks. Strangely enough, the students' appraisal of their past performance does not depend only on the absolute, objective level of the success they have achieved but also on how they subjectively interpret their achievement.

Using appropriate strategies, teachers can help learners to evaluate their past performance in a more positive light, take more satisfaction in their successes and progress, and explain their past failures in a constructive way.

The following three motivational conditions in particular are indispensable: appropriate teacher behaviors and a good relationship with the students; a pleasant and supportive classroom atmosphere; a cohesive learner group with appropriate group norms.

Of course, the three conditions are interrelated because, for example, you cannot have a pleasant classroom climate if there is tension between you and the students, but it is useful to look at them one by one.

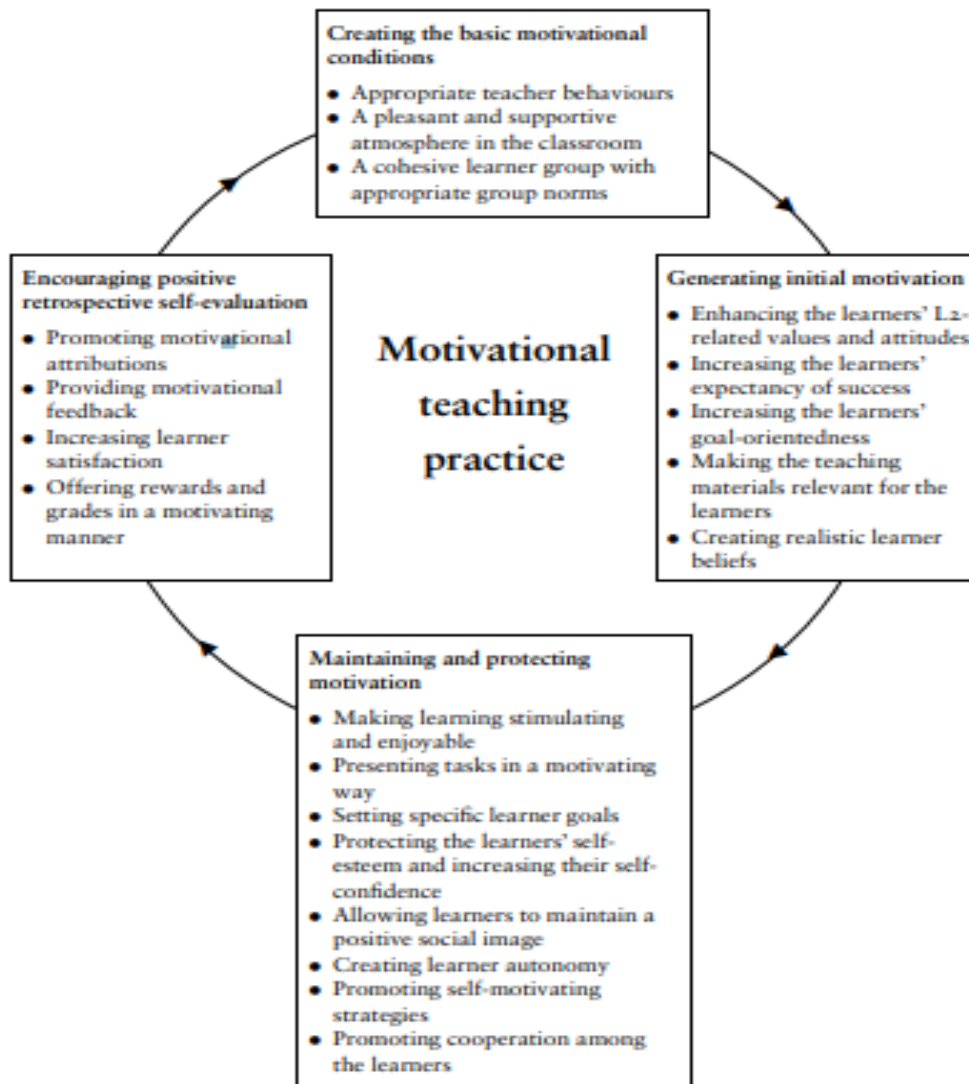


Figure 1 The components of motivational teaching practice in the L2 classroom

Motivation plays a major role in the complex process of EFL learning. The current research of motivational strategies in EFL classrooms is significant and extremely meaningful. Motivational strategies help students attain the goals as to learning language and determine their ultimate success. In addition, the results might be beneficial in providing language teachers with in-service trainings on effective motivational strategies. Also, awareness about motivational strategies will help

teachers sharpen the skills necessary to prepare effective lessons. The results of the study are significant in terms of drawing a theoretical framework on the place of motivational strategies in foreign language teaching and presenting new research areas for researchers.

References

1. Allwright, D. & Bailey, K. Focus on the language classroom. Cambridge University Press, 1994. 272 p.
2. Dornyei, Z., & Ushioda, E. Teaching and researching motivation (2nd ed.). Flarlow, UK: Longman, 2011. 344 p.
3. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge:Cambridge University Press, 2001.155 p.

Krupelnytska Andriana,

the student of PHIL-11e group

Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical academy

Severina Tetiana,

Associate Professor of Foreign Languages Department,

Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical academy

TEACHER AS A FACILITATOR IN LANGUAGE LEARNING

The problem of teacher as facilitator is relevant and important nowadays because the teacher plays a variety of important roles not just inside, but also outside the classroom, however in this case, the professional teachers should apply their role as facilitator to facilitate the students in developing their existing skill and to create creative and positive atmosphere in teaching learning process. Also he/she can set up opportunities for students to collaborate, design and create in an independent manner and the students will be more active in class in doing many creativities and develop existing skill and facilitating teachers provide a rich learning environment and

structure for learning and then help out when students have questions or reach stumbling block.

The problem of teacher's role as facilitators was studied by Aljabali, M.A. *Jordanian Teachers' Awareness of Their Role in the Classroom*, Academy Publisher Manufactured in Finland. Vol. 3; Beth, H. *Teacher as Curriculum Leader*, U.S.A. University of Wisconsin-Madison; Brody, Celeste M. & Neil Davidson. *Professional Development For Cooperative Learning Issues And Approaches*. United States: State University of New York Press; Brown, H. D. *Teaching by principles; an Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman; Marczyik, Geoffrey. *Essential of Research Design and Methodology*. John Wiley & Sons, Inc; and others.

The purpose of the paper is to describe the teacher's role as facilitator in the classroom.

But before we talk about how the teacher can be a facilitator, we must comprehend the meaning of a facilitator. A facilitator is the person who assists a group of people in grasping at their common targets and in achieving them without any intervention on his/her behalf. Therefore, when we say the teacher has to play the role of a facilitator in the classroom, this means that the teacher should not be the king who controls the activities of the learners. He /she should grant the learners some space to let the spirits of creativity and innovation. In other words, the learners must get involved into an active participation that would be represented in argumentative discussions and teamwork activities, so that the process of learning becomes comprehensive.

Areas of Responsibility:

- Maintaining a positive and effective learning environment through - Well-prepared and diverse lessons - which cater to the range of student abilities and interests, A challenging and realistic program of student's homework, Prompt and comprehensive attention to student's work submitted for marking and supervision, Demonstrating knowledge, competence and confidence in the relevant subject discipline.

- Encouraging and facilitating the students with the necessary tools and supports in order to be more autonomous, and focused on the difficulties.
- Teacher as facilitator has the role to facilitate the students to learn optimally by using a variety of strategies, methods, media, and learning resources.

Characteristics of Teachers as Facilitator According to Neary:

- 1) Focuses on learning
- 2) Students centered
- 3) Sharing
- 4) Partnership
- 5) Participant
- 6) Knowledge available
- 7) Perceives individual learning needs
- 8) Focus on individual
- 9) Open learning
- 10) Let learner set parameters
- 11) Wider horizon

In the arena of teaching, facilitation as an engaged practice is best appreciated when the teacher subscribes to the experiential learning method. This means that the teacher departs from the traditional lecture method. The teacher treats the learners as having responsibility for their own learning. To do this, the teacher uses learning activities from which a discussion can develop. During the discussion, the teacher puts a premium on what the students will say since they have experience as the basis for their statements. Any input from the teacher is considered an additional knowledge but never used to undermine the student's insights.

Indicators of teacher who act as facilitator based on Harmer:

- Use appropriate resources and opportunities to create a learning environment that allows each student to construct his or her own knowledge.
- Establish a safe, supportive, and positive learning environment for all students.
- Foster cooperation among students within the classroom.
- Encourage students' curiosity and intrinsic motivation to learn.

- Help students become independent, creative, and critical thinkers by providing experiences that develop his/her students' independent, critical and creative thinking and problem solving skills.
- Provide enough time for students to complete tasks, and is clear about her expectations.
- Make students feel valued.
- Communicate effectively with students
- Listen thoughtfully and responsively.
- Encourage students to learn about other cultures and instills in her students a respect for others and their differences.

Observing an English lessons, I realized that the teacher was as a facilitator. Because she gave instruction during lesson, the teacher also did various things in delivering the teaching materials for the learning process. For example, they conducted cognitive games, gave a variety of exercises and tasks for children of this age.

In conclusion, the teacher's main and important role is as a facilitator – there to offer support and advice when needed, and to provide the necessary scaffolding and teaching of skills when necessary. It is vital that teachers remember to teach and instruct their students in any particular skill or piece of mathematical knowledge that is required for the task.

References

1. Aljabali, M.A . Jordanian Teachers' Awareness of Their Role in the Classroom, Academy Publisher Manufactured in Finland.Vol. 3, No. 4, pp. 696-708.
2. Vilar, E. Roles of teachers a case study based on: Diary of a language teacher. URL: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/teachers.pdf> (accessed 27.04.2022)
3. Dash, N. Roles of a Teacher. URL: <http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/25705/1/Unit6.pdf> (accessed 27.04.2022)

4. How can the Teacher be a Facilitator? URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/tamer-osman/how-can-teacher-be-facilitator> (accessed 30.04.2022)

Ляхова Аліна,
магістрантка групи МФА-51
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Гандабура Оксана,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

СУТНІСТЬ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Щоб говорити про сутність комунікативного підходу, необхідно звернутися до історії його виникнення.

Поняття комунікативний підхід (Communicative approach or Communicative Language Teaching) виникло лише наприкінці 60-х років, коли більшість лінгвістів Великобританії дійшло висновку, що ситуативний підхід до навчання іноземної мови вичерпав себе. І у пошуках нових методів навчання була розроблена система, при якій у центрі освітнього процесу стало формування комунікативної компетенції. З утворенням Європейського Економічного Співтовариства, людям у Європі стало необхідно налагоджувати економічні відносини єдиною мовою, що призвело до попиту на вивчення англійської мови та перегляду цілей навчання: володіння лише граматичною компетенцією не вистачало, важливо було навчитися говорити та думати англійською у стислий термін [1].

Відправною точкою у створенні нового підходу до навчання стали праці британського лінгвіста Ноама Хомського, який показав, що структурні теорії мови, що панували на той час, не могли пояснити творчість і різноманітність, які виявляють люди в реальному спілкуванні [2]. Розвинули ідеї Н.Хомського

Крістофер Кандлін та Генрі Віддоусон. Вони дійшли того, що студентам необхідно вчитися вирішувати комунікативні ситуації, а також важливою вимогою стало знання граматичних нюансів англійської мови. Зрозуміло, цим питанням займалися не лише у Великій Британії. У США, лінгвіст та антрополог Делл Хаймс розробив концепцію комунікативної компетенції. Це було зроблено у відповідь на розроблену Хомською концепцію лінгвістичної компетенції ідеального носія мови. І саме Хаймсу належить відома цитата «Існують правила вживання, без яких правила граматики марні» [3, с. 82]. Хаймс не розробив конкретного визначення поняття «комунікативна компетенція», але наступні автори, зокрема, М. Канал, пов'язали цю концепцію з навчанням іноземної мови. Саме вони зазначили вплив комунікативного підходу на вивчення граматики іноземної мови, що сприяло подальшій розробці численних вправ та завдань, які мали на меті не тільки розвинути розмовну мову, але й граматично підкувати людей, які її вивчають.

Дослідники вважають, що суть комунікативного підходу полягає в тому, що наше навчання має бути організоване так, щоб за основними своїми якостями, рисами воно було подібним до процесу спілкування, адже сама в процесі спілкування ми маємо змогу використовувати певну кількість граматичних часів, щоб окреслити і максимально точно виразити свої думки. [4, с. 808-810].

Так, у 80-х роках комунікативний підхід став гідною альтернативою традиційному для шкіл граматики-перекладного методу. Але, очевидно, процес застосування комунікативного навчання не припиняється досі. Саме зараз у столітті максимального технологічного та техногенного розвитку вчителі англійської мови, мають змогу не аби як розвивати комунікативний підхід у вивченні мови. Саме цей підхід дає змогу краще вивчати граматику англійської мови, що є основою спілкування.

Немає єдиного визначення комунікативного підходу. Пов'язано це з тим, що різні лінгвісти та викладачі визначають його по-своєму. Адже за довгу історію існування підходу, він зазнав багатьох змін, удосконалень і став,

швидше, набором різних методів та прийомів, об'єднаних єдиною концепцією. Девід Нунан у своїй роботі "Task-based language teaching: From theory to classroom practice" порівнює комунікативний підхід з великою сім'єю, члени якої не завжди співіснують у світі. У них відбуваються сварки, сварки, а то й війни. Але ніхто з них все ж таки не заперечує своєї приналежності до сім'ї і не відмовляється від загального прізвища.

Як було зазначено, головною ідеєю комунікативного підходу є комунікативна спрямованість навчання. Мова насамперед є засобом спілкування. Тому вивчення застарілих конструкцій, складних, рідко використовуваних граматичних тем, специфічної лексики відходить другого плану. Якщо учень у процесі навчання постійно залучений до реальних комунікативних ситуацій, він легко зможе застосувати свої знання на практиці, керуючись зовнішніми та внутрішніми спонуканнями (купівля квитків на літак, замовлення їжі в ресторані, бажання познайомитися). Часто курси іноземних мов у своїх рекламних компаніях використовують слогани «навчимо говорити за один день», «англійську за місяць» та ін. І частка правди в цьому є. Оскільки в розмовній мові ми використовуємо клішовані фрази, і їх освоєння, при правильній подачі, не складе особливих труднощів. Однак варто зазначити, що комунікативний підхід це все ж таки взаємопов'язане навчання всім формам усного і, звичайно ж, письмового спілкування. Саме тут важливу роль грає комунікативний підхід до вивчення граматики, так як часто задана ситуація спілкування вимагає певної часової граматичної форми, а також елементарні знання вживання, наприклад, артиклів чи модальних дієслів.

Варто відзначити також виняткову роль викладача у процесі комунікативного навчання. На відміну традиційної школи, де весь урок будується на особистості вчителя, тут головними учасниками освітнього процесу є учні. Вчитель лише спрямовує, грамотно ставить завдання та контролює процес навчання. Багато дітей у школах втрачають упевненість у собі, тому що їх постійно виправляють, у них виробляється комплекс, і вони починають боятися говорити, особливо це стосується учнів початкових класів.

Що стосується комунікативного підходу, то різке і постійне переривання висловлювання учня є неприйнятним. Але це не означає, що помилки припускаються. Вони обговорюються після або в процесі висловлювання, але так, щоб не порушувати його цілісність.

Відомий методист Гальскова Наталія Дмитрівна вважає, що «вчитель виступає не просто в ролі модератора, що створює стимули, що спонукають учня до засвоєння змісту навчання, - він є помічником і організатором спілкування мовою, що вивчається, і з його (мови) допомогою. Навчальний процес будується не з погляду пріоритетів навчального матеріалу: вихідним є учень як суб'єкт навчально-виховного процесу». Щоб реалізувати це становище, необхідно впроваджувати в практику та дидактико-методичні технології, «метою яких (на всіх етапах навчання) є не накопичення знань, умінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного учня» [5, с. 128-132].

Майже будь-яке висловлювання учня, навіть на початковому рівні, має здійснюватися англійською мовою. Тому з перших уроків вчитель розмовляє з дітьми англійською, приділяючи особливу увагу "classroom language", тобто фразам, які використовуються з уроку до уроку. "Stand Up" (Встаньте), "Sit down" (Сідайте), "Thank you" (Спасибі), "Excuse me" (Пробачте) та ін. Будь-яке пояснення відбувається вивченою мовою, з великою кількістю наочних матеріалів і жестів. Так діти позбавляються звички перекладу та освоюють мову природно. Але зовсім виключати українську мову з уроків теж не доцільно. Важливо дотримуватися балансу і не вдарятися в крайності. Тим не менш, переважання англійської мови по відношенню до української має бути приблизно 60% до 40% з поступовим збільшенням різниці у бік іноземної мови.

Продовжуючи говорити про особливості підходу, важливо сказати про обов'язковий автентичний характер використовуваних навчальних матеріалів. Потрібно розуміти, що спочатку комунікативний підхід у навчанні англійської мови розроблявся у Великій Британії та США, і малося на увазі, що учні, виходячи з класу, мали багато можливостей справжньої практики. А в країнах,

де англійська не є офіційною мовою, знайти застосування своїм знанням досить складно. Доводиться створювати штучні умови навчання. І зробити це можна лише на основі автентичних матеріалів. Практично будь-який сучасний британський УМК (наприклад, Super Minds, English World, Friends and Family та ін) складено так, що ним можуть користуватися вчителі та діти з будь-яких країн. У таких комплексах підібрано універсальні теми, у книгах для вчителів часто даються інструкції з викладання з урахуванням фонетичних особливостей учнів різних мовних груп. [6, с. 80-82]. Також будь-який УМК включає аудіо і, іноді, відео супровід, що якраз допомагає створити штучну ситуацію спілкування. Але все це не матиме результату без дотримання принципу ситуативності. На заняттях вчитель моделює ситуації, близькі до реального життя, обговорює з учнями актуальні теми, опрацьовує щоденні ситуації «вдома», «в школі», «в кафе» тощо. Але щоб ці завдання були ефективними, у дітей має бути якась практична мета. І для створення такої мети в комунікативних вправах використовуються звані інформаційні прогалини (information gaps). Традиційне завдання може виглядати так: один учень запитує "Excuse me, where is the theatre?" (Вибачте, де знаходиться театр?), а інший відповідає, дивлячись на карту, яка надрукована в самому завданні. За фактом це не є справжньою комунікативною ситуацією. А інформаційний пробіл має на увазі, що потрібну інформацію має тільки один з учасників діалогу. Тобто другому справді цікаво дізнатися, де цей театр розташований. Таким чином ситуація максимально наближається до реальної.

Ще однією особливістю комунікативного підходу є особистісно-орієнтована спрямованість навчання. У будь-якій ситуації учень висловлює свою думку на актуальні для нього теми, розповідає про себе, свої інтереси. І відбувається це за допомогою роботи в парах та групах. Така форма організації навчальної діяльності допомагає учням розкритися та виявити свої творчі здібності та лідерські якості, які лише сприяють освоєнню іноземної мови.

Незважаючи на те, що комунікативний підхід виник майже півстоліття тому, особливо широкого поширення та розвитку він набув саме у 21 столітті. І

щодня тисячі педагогів у всьому світі працюють над його удосконаленням. У нашій роботі ми говоримо лише про малу частину можливостей, які дає цей підхід, тому що розглядаємо його з погляду викладання граматики, яка є лише одним аспектом вивчення мови.

Список використаних джерел

1. Апресян, Ю.Д.; Медникова, Э.М. Новый большой англо-русский словарь, Москва: Правда. 2001.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: Правда. 2003. 82с.
3. Гулямова М. Х. Inductive vs deductive approach in teaching foreign languages. *Молодой ученый*. 2016. №3. С. 808-810
4. Данилов М.А., Компов Б.П. Дидактика /Под общей ред. Б.П. Компова. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 2007. 518с.
5. Кокоріна Л., Літунова М. Комунікативно спрямовані методи і прийоми навчання граматики англійської мови. Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». Харків: Право, 2020.128-132с.
6. Методика викладання англійської мови : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / уклад.: Холод Ірина Василівна. Умань : Візаві, 2018. 80-87 с.

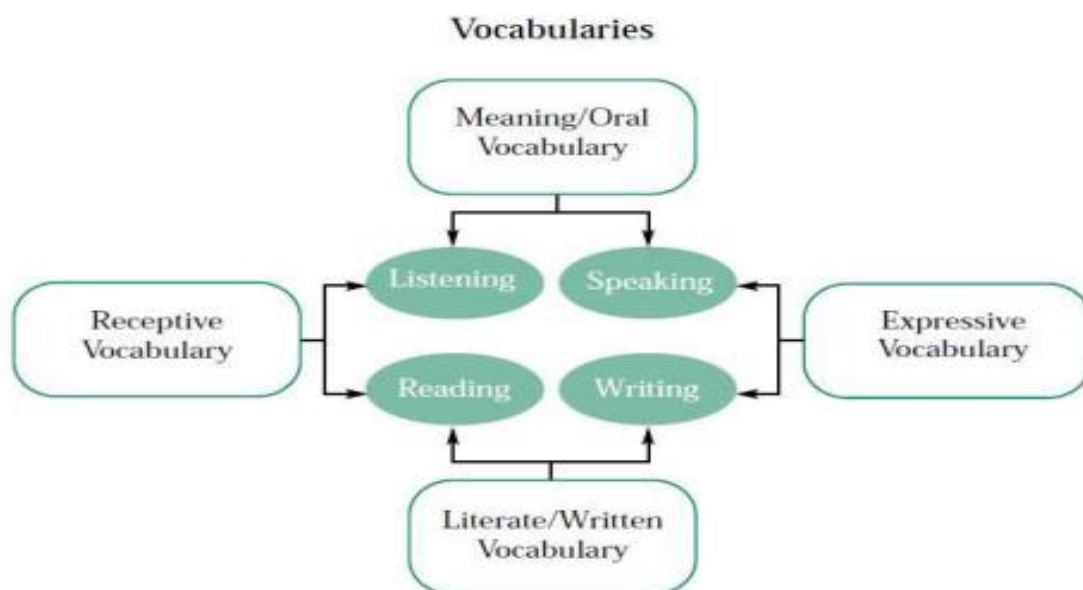
ВДОСКОНАЛЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МАНГИ

Лексика відіграє важливу роль у вивченні англійської мови, тому що лексика є основою навичок володіння мовою. «Лексика є основою спілкування, він також дуже важливий для процесу засвоєння» [6]. Словниковий запас є першим кроком, який потрібно знати раніше вивчення англійської мови, тому що студенти знайдуть більше складнощів в англійській мові, тому вводити словниковий запас дуже важливо. Зі введенням лексики учні можуть підвищити свої здібності до навчання англійської.

Лексика – це розуміння або усвідомлення значення і побудова слів, це як тезаурус у пам'яті, де ці слова надходять звідти, коли це потрібно. Більше того, Хасан зазначив, що «словниковий запас не повинен обмежуватися окремими словами. Він повинен включати лексичні одиниці, граматичні ознаки, цілі фрази та фрагменти дискурсу, також відомі як зв'язки, як одиниці ідентифікації» [3, с. 22]. Він мав на увазі, що лексичні фрагменти, фрази з двох або більше слів, а також граматичні ознаки слід враховувати, щоб отримати поняття слова. Наприклад, «Доброго ранку та радий бачити вас – Good Morning and Glad to see you» — це окремі лексичні одиниці, які містять більше ніж одне слово, але містять змістовне та чітке використання письмової або розмовної англійської мови. Геррелем було вказано кілька типів лексики: [4, с. 64].

- а. Лексика читання: слова, які ми впізнаємо під час читання тексту.
- б. Лексика аудіювання: слова, які ми розуміємо під час прослуховування промови.
- в. Письмова лексика: слова, які ми використовуємо під час створення письмового тексту.
- г. Лексика говоріння: слова, які ми вимовляємо усно під час розмови.

Ці типи словникового запасу демонструють міцний зв'язок між лексикою і чотирма навичками або для створення мови (письмо та розмова), або для її отримання (аудіювання та читання).



Малюнок 1. Зв'язок лексики з видами мовленнєвої діяльності.

Палмер сказав у книзі Джека К. Річарда під назвою «Підхід і методи у викладанні мови», що «словниковий запас був одним із найважливіших аспектів вивчення іноземної мови [5, с. 32]. Зрозумівши вищенаведене твердження, можна зрозуміти, що навчання англійської лексики є одним із ключів до успіху у вивченні англійської мови. Тому цілком логічно, що вчитель англійської мови надає підтримку викладання англійської лексики розвитку чотирьох навичок мови учнів. Однак це не означає, що обов'язок вчителя просто викладати всі пункти прописаних підручників, не звертаючи уваги на цілі навчання. Що повинен знати вчитель - добре визначити, які матеріали принести до класу.

Викладаючи лексику, вчитель повинен враховувати наступні речі:

1. Підбір слів має ґрунтуватися на користі для учнів.
2. Слова слід вводити в контексті.
3. Викладання нової лексики має бути цікавим.

4. Якщо немає спеціальних цілей, введення різноманітності галузей (мистецтво, наука, техніка тощо), різновид видів (іменник, дієслово, прикметник, прислівник, ідіома).

Манга, яку ще називають японським коміксом, картинки якої є за умови, що вони можуть дати студентам підказки та іскру інтересу, які можуть допомогти студентам читати набагато легше. Макраден, Шарв, Леман і Поліквін також показали, що причинно-наслідкові причини в реченнях легше розуміються, якщо є візуальні підказки причинно-наслідкових зв'язків [7].

Популярність манги в усьому світі привернула увагу як викладачів, так і дослідників, і деякі викладачі скористалися її популярністю та підтвердили текст для використання в класі [1]. Анкета показує, як манга привернула багато уваги в освітній сфері, яка вважається не тільки сильним розважальним медіа, але й освітніми медіа. Таким чином, досить багатообіцяюче, що мангу можна використовувати як засіб для читання студентів при засвоєнні словникового запасу.

Для вдосконалення лексики учнів у класі беруть за зразок манги:

- a) «Battle Angel Alita» («Бойовий Ангел Аліта») by Kishiro Yukito, translated by Fred Burke & Sterling Bell and Matt Thorn;
- b) «Neon Genesis Evangelion» («Нова ера – Євангеліон») by Sadamoto Yoshiyuki, adapted into English by Fred Burke;
- c) «Sand Chronicles» («Пісок Хроніки») by Ashihara Hinako, translated and adapted by Watabe Kinami and John Werry [2].

Дослідники задовго до мене вже відповіли на запитання: «Чи дійсно манга збагачує словниковий запас в учнів в класі?» За результатами дослідження, словниковий запас учнів покращився за допомогою манги в навчанні вивчення лексики. Це підтвердив результат середньої оцінки учнів у тесті успішності. Спочатку середній бал студентів становив 60,17, а середній бал студентів після використання манги у класі – 68,3 [1]. Також, навчальний процес було покращено завдяки використанню манги під час навчання вивчення лексики. Це було підтверджено описом контрольного списку

спостережень та польовими нотатками дослідника. Студенти показали кращий результат у процесі вивчення нових слів та запам'ятовування високочастотних слів. Тобто, застосування манги не тільки покращило оцінку учнів і успішність для проходження стандарту, але й покращило мотивацію студентів. Це видно з результату анкети, який становить 84,85 і вважається помірно позитивним.

Список використаних джерел

1. Alvermann, D. E., & Heron, A. H. Literacy identity work: Playing to learn with popular media. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2001, p. 118-122
2. Furukawa, A. and Miyashita, I., *Manga*. Tokyo: Shogakukan. 2008.
3. Hassan, S., *Implicit and Explicit Vocabulary Acquisition With A Computer-Assisted Hypertext Reading Task: Comprehension And Retention*. (Doctoral dissertation). 2009. URL : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.4323&rep=rep1&type=pdf> (last accessed 10.05.2022)
4. Herrel, A. L., *Fifty strategies for teaching English language learners. An ESL teacher's tool kit*. Winnipeg, Canada. Penguin Publishers. 2004, 2nd ed.
5. Jack C. Richards, *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge Language Teaching Library, 2001.
6. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, *The Modern Language Journal*, 2002. p. 440-464.
7. McCrudden, M. T., Schraw, G., Lehman, S. & Poliquin, A. The effect of causal diagrams on text learning, *Contemporary Educational Psychology*, 2007. p. 367- 388.

Nadvirniak Diana,
the student of PHIL-21e group,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

AFFECTIVE FACTORS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Nowadays, the problem of affective factors in second language acquisition is one of the most important in second language theory. For many years, second language learners have been influenced by age, society, environment, etc., among which affective factors are also essential. In this paper we consider three affective factors in mastering a second language, namely: self-esteem, motivation and anxiety.

The problem was studied by Edward Deci, Henry Douglas Brown, Stephen Krashen, Abraham Maslow, Carl Rogers, Fernando Rubio, Hans Heinrich Stern, Qiuwei Wu, Xiao-Ping Zhang, John Arnold.

The purpose of the paper is to characterize the factors that affect the learning process and develop some recommendation on how to optimize their impact on second language learning.

In 1977, Dulay and Bert first suggested that influencing factors could filter speech input. Krashen later proposed the Affective Filter Hypothesis, which reveals the main affective factors that influence a student's SLA motivation, attitude, anxiety, and self-esteem. J. Arnold and H. Arnold in the work. «Affect in Language Learning» reveals affective factors from the point of view of students, teachers and teaching [11].

According to Rubio, self-esteem refers to «a psychological and social phenomenon in which the individual assesses his competence and self in accordance with (a set of) values» [6, p. 5]. Self-esteem is so important that no cognitive or affective activity can be performed without a degree of self-confidence or self-confidence that you can perform successfully. In order to know the world in a more

mature perspective, a person must know himself, accept himself, and then consider his own interaction with others. Self-assessment depends on different situations, it can be classified into three levels: global self-assessment, situational self-assessment and task self-assessment.

As for global self-esteem, it is relatively stable, especially in adults. Situational self-esteem, which is also called specific self-esteem, means that a person is aware of himself in different situations.

For learners, especially those who are learning a second language, self-esteem plays a very important role, as they are deprived of the discourse competence of their own mother tongue, or the freest way of expression. They may feel vulnerable when they are in an atmosphere when they speak only an unfamiliar language.

Students who have stronger self-esteem are more confident, which is more useful for learning a language. Students who have high self-esteem will be less anxious and more motivated to learn the language. They will be more active in the lesson and will make every effort to take every opportunity to learn and use the language. At the same time, this experience will increase people's self-confidence. However, students who lack self-confidence may be concerned when they are in a specific communicative situation or when performing a task. Their subjective initiative may be too low to communicate in the language of translation. Low self-esteem of students can be a serious obstacle for them to participate in class activities, to speak the language of translation. This situation may get worse, students lose interest in learning a new language.

Motivation refers to the driving force from the outside. In psychology, motivation means the internal process by which people are stimulated to take certain actions to meet certain needs. In language learning, motivation is the desire and impulse of students to learn a language that gives them strength and impetus [2, p. 159].

Arnold and Brown divide motivation into two types: external motivation and internal motivation. External motivation comes from the desire to receive rewards or avoid punishment. This is externally related to awards, prizes and assessments [11].

Internal motivation, on the other hand, refers to the cost of effort «for which there is no visible reward other than the activity itself ... and not because it leads to external reward». Intrinsic motivation is related to people's inner needs or the consequences of inner reward, such as a sense of achievement, competence, and self-determination. According to Maslow, internal motivation is more important than external, because, in his view, people's needs can be attributed to basic physical needs, then to community, security, personality, self-esteem, and then to self-actualization [4, p. 370-396].

Motivation is one of the most powerful affective variables that determine the success or failure of almost any complex task. This can pave the way for students. But which one is more important? External motivation or internal motivation? External motivation is useful for learning, but internal motivation is more important for learning a language than external, especially in the long run. For example, students who have external motivation may focus more on rewards than on the task itself. While students who have intrinsic motivation can pay more attention to the task, which helps them learn more, especially language. They will be more persistent and persistent, will be determined to complete a specific task.

Anxiety is perhaps the biggest emotional barrier to language learning. This is closely related to negative emotional experiences such as stress, sadness, anxiety, and so on. In language learning, anxiety mainly refers to the fear and anxiety of students when they have to speak a foreign language. Speech anxiety is inversely proportional to language acquisition: the less anxiety, the more learning, or the more anxious, the less learning. In addition, anxiety is also inversely proportional to academic performance, self-esteem, oral and written competence, and self-confidence.

There are some recommendations on how to reduce the impact of affective factors in SLA: 1) to build self-confidence. Students need to be convinced that it is much easier said than done. Students need to have an idea that making mistakes is normal and necessary. Learning new things inevitably makes mistakes. People make mistakes and then learn from mistakes. It is important that People who make mistakes have thought about themselves, so that such mistakes can be avoided, and students

need to be clear about their strengths and weaknesses and then set a goal that is not so difficult to achieve);

2) to develop motivation. Goals can help motivate students to learn. Students can also set short-term and long-term goals. The short-term goal should be related to the specific task and activity of the lesson. While the long-term goal should be based on social needs;

3) to reduce anxiety. Students can collaborate with classmates both in class and after class, which can help them share knowledge with each other, help each other, and reduce anxiety and pressure when learning a new language. Students should be aware that no matter when they encounter In addition, students should try to learn to be tolerant of their own shortcomings when learning a second language. Mistakes are a natural process of learning a language. The process of making mistakes and correcting helps you succeed in learning a second language);

To sum up, affective factors play a significant role in teaching and learning a foreign language. During the practice of teaching a foreign language, a teacher can use different methods to organize classes more effortlessly and in a variety of ways to arouse students' interest, relieve stress and help them gain motivation to learn the language. In addition, teachers need to increase students' self-esteem, reduce their anxiety, motivate them and increase the effectiveness of learning.

References

1. Deci E. Intrinsic Motivation. New York, NY: Plenum Press, 1975.
2. Douglas B. H. Principles of Language and Teaching (6th ed.). White Plains, NY: Pearson Education, 2014.
3. Krashen S. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London, Longman, 1985.
4. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 1943. 50 p.
5. Rogers C. R. A Current Formulation of Client-Centered Therapy. Social Service Review, 1950.

6. Rubio F. *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007.
7. Stern H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
8. Wu Q. *The Influence of Affective Factors in SLA on Foreign Languages Teaching*. Journal of Xichang College Social Science Edition, 2008. p.147-149.
9. Yi H. B. *Individual Affective Factors in SLA and Foreign Language Teaching*. Journal of Jixi University, 2008. p. 94-95.
10. Zhang X. P. *The Implication of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Language Teaching*. Journal of Jinan Vocational College, 2011. p.100-102.
11. Arnold J., & Douglas B. H. *Affect in Language Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publishing, 2000.

Попик Анна,
магістрантка групи МФА-51
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Северіна Т.М.,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОСВІТНІ РЕСУРСИ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Одна з важливих проблем – те, як вчитель іноземної мови заохочує учнів до вивчення та використання мови, є запорукою та умовою успішного оволодіння мовою. В сучасну епоху новітніх технологій, безсумнівно, існуючі можливості, які пропонує Всесвітня мережа, безмежні, оскільки кожен може знайти нескінченні ресурси для навчання, які відповідають його індивідуальним потребам, які є сучасними, різноманітними та захоплюючими.

Мета дослідження – описати переваги та недоліки підходів до використання Інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови у ЗЗСО.

Інтернет-технології стають невід’ємною частиною загальної інформаційної культури вчителя та учнів. Проте вчителю важливо знати, для яких дидактичних цілей він може застосовувати сучасні Інтернет технології, як саме вони допоможуть збагатити та урізноманітнити процес навчання, який новий педагогічний досвід можна отримати.

Виконуючи *аналіз останніх досліджень та публікацій*, варто зазначити, що проблему ефективності застосування Інтернет-технологій під час навчання іноземної мови перебуває у полі зору як зарубіжних так і українських вчених. Серед них слід виокремити такі імена як: Дичківська І. М., Карпа І. Б., Кравчук Л. В., Крестьянполь Л. Ю., Якимович Т. С., Линник Ю., Михальчук Н. О., Курята Ю. В., Парфенюк О. М., Тарнопольський О.Б., Фадеева О.В., Гладких Г.В., Browne С., Dina А.-Т., Ciornei S.-I., Kavilova Т., Kobzhanova А. Е., Khoshimova D.,Maghdalena А. Н., Syaifudin M., Nisbet D., Austin D., Sharipova D. S.,Shin H. J, Son J. В., Zuparova S. та ін. У їхніх працях досліджено шляхи підвищення ефективності навчання іноземної з використанням Інтернет-технологій та специфіку їх використання у навчальному процесі.

Незважаючи на підвищений інтерес дослідників до використання Інтернет-ресурсів при навчанні іноземної мови, проблема ефективності застосування онлайн-ресурсів під час презентації нової іншомовної лексики та розвитку навчання усного іншомовного мовлення учнів старшого шкільного віку висвітлена, на мою думку, недостатньо.

Втім, якщо звертати увагу на різні аспекти та підходи до використання інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови, то варто зазначити, що більшість науковців налаштовані на використання онлайн-ресурсів на уроках іноземної мови позитивно. До прикладу, Kavilova Т. наголошує на тому, що використання Інтернету в навчально-виховному процесі може істотно стимулювати розвиток пізнавальний процес учнів, розвиває навички роботи з різноманітними джерелами [2, с. 69].

Більш того, варто підкреслити, що саме можливість створення комунікативного середовища, максимально наближеного до автентичного, є однією з найбільших переваг використання мережевих ресурсів у процесі вивчення англійської мови. На мою думку, цей ефект можна досягти шляхом занурення студентів у відповідне мовне середовище: прослуховування автентичних аудіозаписів, перегляду відео, (фрагментів) фільмів, роботи з автентичними англійськими матеріалами соціальних мереж, тощо. Ці та інші види навчальної діяльності сприяють удосконаленню орфоепічних навичок студентів та навичок аудіювання, кращому засвоєнню сучасного англійського правопису і принципів англійської комунікації, збагаченню іншомовного словникового запасу.

До того ж після проведеного експерименту Bilyalova A., суть якого була у тому, щоб протягом семестру навчати учнів старшої школи, використовуючи онлайн ресурси, авторка помітила, що показники успішності та швидкості засвоєння матеріалу значно підвищились у порівнянні з попереднім семестром. Тому дійшла до реального висновку, що інтеграція інтернет ресурсів у процесі навчання іноземної мови робить його більш динамічним, інформаційно насиченим, допомагає ефективно організувати процес навчання, підвищує ефективність формування комунікативної компетентності, сприяє активізації самостійної роботи учнів [1, с. 181].

Більш того, видатний латвійський професор Kumar Agarwal M. після довгострокової роботи з освітніми ресурсам в режимі онлайн та залучення інформатично-комп'ютерних технологій дійшов до висновку, що учні працюють краще і більш ефективно, коли застосовують сучасні технології в класі. Для того, щоб змусити учнів розуміти своїх вчителів та активно брати участь у навчальній діяльності, залучення інтернет-ресурсів є життєво важливим [4, с. 6]. Звісно, Інтернет з його необмеженими ресурсами, ніколи не замінить вчителів мови, але здатний зробити процес вивчення іноземної мови цікавішим і плідним для учнів.

З іншого боку, Syawal S., Patahuddin H., Nasrullah A. підкреслили, що можливий і негативний вплив Інтернету на навчальну поведінку учнів і включає в себе основні проблеми, а саме: зменшення креативності учнів, інтернет-залежність та плагіат [5, с. 197].

До того всього, Кобжанова А. Е. наголошує на тому, що Інтернет – це величезне джерело інформації для вивчення мови, культури та традиції, його реалії. Тим не менш, можна констатувати той факт, що не всій інформації, представлений в Інтернеті слід довіряти вчителям та не всі інтернет-ресурси є по-справжньому корисними [3, с. 96].

Вчені виокремлюють певні критерії, за якими можна добирати інтернет-ресурси:

1. Мовна складність. Чи містить Інтернет-ресурс слова, вирази, граматичні конструкції, які можуть викликати труднощі в учнів?

2. Культурна складність. Чи містить Інтернет-ресурс посилання чи згадки про них культурно-історичних фактів, соціальних явищ, незнання про що може вплинути на розуміння?

3. Джерело інформації. Хто є автором сайту? Ви довіряєте цьому джерелу?

4. Достовірність інформації. Чи містить сайт посилання на інші джерела? Вони надійні?

5. Відповідність інформації. Коли інформація була розміщена на сайті? Вона сучасна чи застаріла?

6. Культурна ідентичність. Чи є інформація, розміщена на сайті, необхідною для конкретної групи учнів (вік, рівень пізнавального розвитку)?

7. Об'єктивність інформації. Чи об'єктивні матеріали сайту?

Врахування згаданих вище критеріїв під час оцінювання Інтернет-ресурсів дозволить вчителям звернути увагу на: джерело інформації, повноту та достовірність інформації, новизну матеріалу, культурну цінність, альтернативні джерела, мультимедійні можливості, дизайн сайту, відвідуваність тощо. Усе це

допоможе викладачам оцінити якість знайденої інформації та вибрати надійні ресурси для навчання [3, с. 97].

Підсумовуючи, навчальні онлайн ресурси відкривають нові можливості для системи освіти. Використання Інтернету робить процес навчання більш цікавим і різноманітним, сприяє підвищенню пізнавальної активності. Втім, коли вчителі використовують інформаційні ресурси, вони повинні розглянути, як ефективно використовувати ресурси, щоб покращити ефективність навчального процесу.

Однак, варто взяти до уваги, що постійне використання онлайн ресурсів може призвести до певних негативних наслідків, тому залучати ресурси у навчальний процес варто обдуманно і збалансовано. Крім того, відбирати ресурси для навчального процесу потрібно детально відповідно до поданих вище критеріїв. Отже, грамотне застосування комплексу освітніх ресурсів дає змогу формувати комунікативні, лексичні, граматичні, соціолінгвістичні, соціокультурні та інші компетентності.

Список використаних джерел

1. Bilyalova A. ICT in teaching a foreign language in High School. *Social and Behavioral Sciences / Procedia*. 2017. P. 175-181.
2. Kavilova T. The internet in the process of teaching a foreign language. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2020. Vol. 8, No. 3. P. 68-71.
3. Kobzhanova A. E. From The Experience Of Using Educational Internet Resources In Teaching English : *Pedagogical science and practice*. 2020. Vol. 3, No. 29. P. 95-99.
4. Kumar Agarwal M. Internet-based language learning and teaching. Riga Business School, Riga Technical University. 2010. Vol. 1, No 8. P. 3-7.
5. Syawal S., Patahuddin H., Nasrullah A. The Effect of Internet on English Learners' Learning Behavior / *English Education Department*. 2017. Vol. 4, No. 2. P.171-179.

Tarchevska Vira,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

CREATING LEARNER-CENTERED CLASSROOM IN LANGUAGE LEARNING

There are two common learning systems in language teaching, they are teacher-centered and learner-centered approaches. In recent years more teachers have moved toward the learner-centered approach. The definition of the learner-centered approach is based on a simple fact: learners speak more than 50% of the class time and they become a center of the learning process. Student-centered learning is an approach to learning in which learners choose not only what to study but also how and why (Rogers, 1983). At the heart of the learning environment are learner responsibility and activity, in contrast to the emphasis on teacher control and coverage of academic content found in conventional, didactic teaching (Cannon, 2000). Additionally, learners find the learning process more meaningful when topics are relevant to their lives, needs, and interests, and when they are actively engaged in creating, understanding, and connecting to knowledge (McCombs & Whistler, 1997) [1].

The learner-centered model focuses on developing real-life skills, such as collaboration, higher-order thinking, and problem-solving skills, and better meets the complex needs of the information age. The learner-centered model also addresses the personal domain, which is often ignored in conventional schools and classrooms, and it results in increased student motivation and learning. In learner-centered classrooms, students feel accepted and supported, feel ownership over their learning, and are more likely to be involved and willing to learn (Bransford et al. 2000; Cornelius White&Harbaugh, 2009; McCombs&Whisler, 1997; Reigeluth, 1994) [1].

The purpose of the article is to suggest the most effective ways of creating learner-centered classroom in language learning. In this way learning can become more meaningful, interesting and democratic.

To create learner-centered classrooms translates into one thing: giving the students the opportunity to practice the language in situations where they will actually use it. By creating classrooms that achieve this objective, teachers challenge ourselves, develop our own professionalism, motivate students, and give them a chance to meet their educational and personal goals. Such classrooms are generally thought to produce better students and more effective learning [2].

Learner-centered learning has subtle but profound implications for teachers. To move toward this new model, teachers must be willing to emphasize learning while sharing power with learners in the classroom (Barr & Tagg, 1995). This can be done in a thoughtful way through planning and the use of incremental steps [2].

First, teachers can help learners set goals for themselves and can offer self-directed activities through which learners can build both their self-confidence and their learning skills. As a result, learners become motivated to take greater control of their learning, and teachers gain confidence in managing the new environment [2].

Next, teachers can encourage learners to discover how they learn best and they can apply different strategies suitable for each learner. Sharing decision-making with learners helps them become more self-directed. When the learner is self-directed, i.e., setting his or her own goals and standards, the teacher becomes a facilitator who reviews learner-set criteria, timelines, lists of resources, collaborations, etc. In the learner-centered classroom, the learners have choices in their education, they are responsible for their learning, they measure their own achievement, and they have power in the classroom [2].

The teacher role changes from “sage on the stage” to “guide on the side.” Teachers lead less and facilitate more, with learners taking on the responsibility for organizing content, generating examples, posing and answering questions, and solving problems. The teacher does more design work, constructing real-life, authentic tasks that encourage learner involvement and participation. Teachers model

or demonstrate how to approach learning tasks, and they encourage learners to learn from and with each other. The teacher retains responsibility for maintaining a climate of learning [2].

Note that changing the classroom affects relationships, curriculum, instruction, learner grouping, and evaluation in the following ways:

- Relationships between the teacher and learners are more collaborative;
- Curriculum is more thematic, experiential, and inclusive of multiple perspectives;
- Instruction allows for a broad range of learning preferences, builds from learners' strengths, interests, and experiences, and is participatory;
- Grouping is not tracked by perceptions of ability but rather promotes cooperation, a shared responsibility, and a sense of belonging;
- Evaluation considers multiple intelligences, uses authentic assessments, and fosters self-reflection.

The learner-centered classrooms tend to have the following general characteristics in common:

1. Personalized and customized learning. Learner-centered teachers have high expectations for all students and pay close attention to the knowledge, skills, and attitudes that each student brings into the classroom. Considering the unique and diverse needs and styles of the students, they include personally meaningful and relevant goals and provide personalized learning experience and support. They are also sensitive to cultural issues as well as individual differences. Students actively engage in learning and work at their own individual pace (Bransford et al., 2000; DiMartino, Clark, & Wolk, 2003; McCombs & Whisler, 1997; Reigeluth, 1994, 1999a; Reigeluth & Duffy, 2008) [2].

2. Social and emotional support. Learner-centered classrooms foster students' social and emotional growth as well as intellectual growth by creating a supportive and positive environment. They assume that all students want to learn and provide them with emotional support and encouragement. Students feel like they belong in the class (McCombs & Whisler, 1997; Reigeluth, 1999a) [2].

3. Self-regulation. Learner-centered teachers serve as facilitators rather than transmitters of knowledge. They give students increasing responsibility for the learning process and provide an optimal amount of structure without being overly directive. They encourage students' participation and empower students by sharing power. They also help students develop metacognitive skills and learning strategies. Students are actively engaged in and take ownership of their learning (Cornelius-White & Harbaugh, 2009; McCombs & Whisler, 1997; Reigeluth, 1994, 1999a; Weimer, 2002) [2].

4. Collaborative and authentic learning experiences. Learner-centered classrooms provide students with authentic learning experiences that help students develop real-world skills, such as communication, collaboration, critical-thinking, creative-thinking, problem-solving, and decision-making skills. Students are encouraged to work collaboratively with others, to solve problems, and to create new knowledge rather than just recall or restate knowledge. Learning activities are often global, interdisciplinary, and integrated (Bransford et al., 2000; Cornelius-White & Harbaugh, 2009; McCombs & Whisler, 1997; Reigeluth, 1994). [2]

5. Include a variety of activities. Try to mix such things as fill-in-the-blank, dictation, find the differences, talk to a partner, describe something and so on. Too much of a single type of activity diminishes classroom effectiveness for several reasons. By varying tasks, teacher meet the needs of learners with a variety of learning styles as well as provide a chance for all students to do well (Reid, 1995). [2]

6. Extend the language learning beyond the classroom. Try to create materials and assignments that make the students work and use English outside of class. In this highly technological age, it is possible to access the world and native speakers using the Internet. Students can talk, email, or research materials in English and use the information to complete assignments or create more activities. [2]

7. Assessment for learning. Learner-centered teachers assess different students differently. They conduct assessments not just to generate grades but to promote learning. They monitor individual students' progress continually to provide feedback on their growth and progress. They also promote students' reflection on their growth

as learners and help them develop self- and peer-assessment skills. What they assess is congruent with students' learning goals. Teachers make all assessments as authentic as possible (Bransford et al., 2000; McCombs & Whisler, 1997; Weimer, 2002) [2].

To sum up, in the learner-centered approach, students construct knowledge through gathering and synthesizing information and integrating it with the general skills of inquiry, communication, critical thinking, problem solving and so on. By keeping students at the center of one's classroom, a teacher can encourage and inspire students to seek out knowledge and to strive for understanding at a deeper level. Through this process, students see a greater relevance for and a stronger connection to the subject at hand. Through learner-centered instruction, students can achieve independent minds and capacity to make educated decisions and value judgments, their entire lives [3].

References

1. Corley M. Student-Centered Learning. *The Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL)*. U.S., 2010. №6. P. 1-3. URL: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/6%20_TEAL_Student-Centered.pdf. (date of application: 20.04.2022).
2. Griffith W. I. & Lim Hye-Yeon. Making Student-centered Teaching Work. *MEXTESOL Journal*. Texas, 2010. №1. P. 75-81. URL: https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=37
3. How to create a learner-centered classroom. URL: <https://www.bridge.org.za/wp-content/uploads/2018/10/How-to-Create-a-Learner-Centred-Classroom.pdf>. (date of application: 20.04.2022).
4. Hurynovich T. Student-centered approach in foreign language teaching. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/189930/1/Hurynovich%20T._STUDENT-CENTERED%20APPROACH%20IN%20FOREIGN%20LANGUAGE%20TEACHING.pdf. (date of application: 20.04.2022).

5. Nayanika Singh. Student-centered learning (SCL) in classrooms – A comprehensive overview. *Educational Quest*. India, 2011. №2. P. 275-281. URL: <http://team1cie5363.pbworks.com/w/file/fetch/102436438/student%20centered%20earning.pdf>. (date of application: 20.04.2022).

6. Yun-Jo An and Charles Reigeluth. Learner-Centered Classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. U.S. & Canada, 2011. №2. P. 54-55. URL:

7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960151.pdf>. (date of application: 20.04.2022).

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ В СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

Бабічева Марина,

старший викладач кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Федюрков Михайло,

студент групи Філ-43н
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Навчання діалогічного мовлення школярів – це захоплюючий процес, який вводить в світ нових понять, дозволяє краще зрозуміти культуру і менталітет носія мови. Добре сформовані навички діалогічного мовлення дозволяють зробити мову правильною і полегшують процес комунікації. Використання Інтернет-ресурсів та програм у процесі навчання німецькій мові у середній школі відкриває доступ до автентичних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, надає абсолютно нові можливості для творчості, дозволяє реалізовувати принципово нові форми і методи навчання [2, с. 20]. Саме їхнє використання сприяє формуванню в учнів

навичок самостійної роботи в інформаційному середовищі, виховує інформаційну культуру засобами іноземної мови. Проте не слід забувати, що Інтернет-ресурси та програми виступають не метою, а засібом навчання іноземної мови.

Сучасні ресурси Інтернету дозволяють вчителю цікаво побудувати урок, раціонально розподіляти навчальний час, оптимізувати співвідношення часу, витраченого на уявлення завдання і його виконання. Внаслідок інноваційного навчання учні набувають якість, яка є найбільш важливою для успішної діяльності в наш час – здатність гнучко, нестандартно і своєчасно реагувати на величезну кількість змін. Більш того, передбачати ці зміни і брати участь в їх формуванні [5].

Дослідженням питання навчання діалогічного мовлення учнів на середньому етапі засобами інтернет-ресурсів для вивчення іноземної мови займалися О. Вовк, В. Антоненко, А. Басоля, Ш. Білаш, С. Дмитренко, Н.Гурова, Н. Довгаль та інші. Вчені виділяють у своїх роботах наступні аспекти підвищення ефективного вивчення іноземних мов:

- компетентність (інтегральність) навчання;
- внутрішня вмотивованість навчання;
- комунікативна спрямованість навчання;
- свідомість навчання;
- облік рідної мови учнів;
- інтенсивність навчання.

Як показує аналіз методичної літератури з проблеми ефективного вивчення іноземної мови, великий вплив на процес успішного оволодіння іноземною мовою надають різноманітні фактори: методичні, індивідуально-психологічні, психофізіологічні, соціальні, що дозволяє виділити три основні проблеми, що заважають ефективному вивченню іноземної мови у школі:

- подолання мовного бар'єру (психологічні бар'єри, труднощі в вираженні і розумінні думки на іноземній мові).
- відсутність в учнів стимулів і мовного середовища.

- відсутність в учнів реальних можливостей щодо застосування формованої комунікативної компетенції в майбутньому [3].

Використання Інтернет-ресурсів допомагає м'якому подоланню цих бар'єрів.

Розглянемо існуючі Інтернет-ресурси та програми й мультимедійні засоби, які, на нашу думку, необхідно застосовувати у процесі формування діалогічних навичок школярів:

1. Програма **Publisher** дозволє вчителю німецької мови розробити та створити наочний матеріал:

- Плакати та постери,
- Стіни газет,
- Листівки тощо.

2. Програма **PowerPoint** дозволяє створювати презентації, що робить урок німецької мови цікавим та захоплюючим. У процесі навчання презентація допоможе підібрати і у кращому вигляді презентувати картинки, які семантизують німецькі слова, та активізувати їх у процесі розвитку діалогічного мовлення на рівні реплікування. Такий вид роботи є не тільки цікавим, але й корисним, адже учні вчать підбирати влучний матеріал, правильно його застосовувати у мовленні та презентувати для однокласників.

3. **Електронні інтерактивні підручники**. Вони комплексно акумулюють різноманітні функції, притаманні окремо іншим засобам навчання.

4. **Онлайн словникові тренажери** – це цікавий і ефективний спосіб вчити і запам'ятовувати слова на багатьох мовах. За допомогою онлайн тренажерів можна відкрити для себе тисячі нових слів, з легкістю їх запам'ятовувати, також це можливість контролювати й перевіряти засвоєний матеріал, що робить заняття високо результативними. Можна використовувати як для фронтальної і групової роботи на уроках під час вивчення слів, так і вдома.

5. **Онлайн навчальні ігри** – навчання на основі гри вона дозволяє не тільки отримати задоволення, але і вивчити необхідне: учень може в цікавій ігровій формі поповнити словниковий запас іноземних слів, навіть з нуля. що є фундаментом до якісного усного та писемного мовлення.

Зміст навчальної інформації інтернету реалізується з допомогою гіперактивного підходу, що дозволяє вивчати матеріал у будь-якому порядку, на різних рівнях володіння іноземною мовою, а інтерактивний режим перетворює процес навчання у спільну діяльність вчителя та учня [5].

Важливою умовою ефективного формування навичок діалогічного мовлення є різноманітність обставин, ситуацій і завдань. При цьому умова застосування принципу новизни буде тут дуже актуальною. Нові завдання, установки і мовний матеріал будуть не тільки мотивувати учнів виконувати різні дії, але і сприяти становленню такої якості як гнучкість мислення [1, с. 34].

Використання інформаційних технологій на уроках німецької мови є одним із сучасних засобів формування іншомовної комунікативної компетентності школяра. Використання Інтернет-ресурсів та програм безпосередньо у процесі навчання дає вчителю широкі можливості для суттєвого підвищення якості навчального процесу, осучаснення традиційних методів навчання, що сприяє підвищенню рівня засвоєння нових слів німецької мови, поглиблює рівень сформованості діалогічних навичок, також підвищує інтерес до навчання німецької мови у цілому [4]. Сьогодні кожен вчитель німецької мови має доступ до Інтернету, може використовувати універсальні сайти, що сприятимуть як його професійному зростанню, так і допоможуть зробити урок німецької мови цікавим сучасному школяру.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 3–6.
2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови: тематичний збірник праць / Упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією А. О. Лавренчука. Рівне: РОШПО, 2013. 29 с.

3. Калініна Л. Інформатизація освіти. Стан та перспективи впровадження. *Директор школи*. № 9 – 10 (825 – 826), травень 2018.

4. Франкова А.О. Використання інтернет-ресурсів та програм при навчанні лексики на уроках німецької мови у початковій школі. URL: <http://soippo.edu.ua/index.php/34-2010-11-24-15-07-23/2396-resursi-dlya-vivchennya-nimetskoji-movi>

5. Харченко Ю. Ю. Використання ІКТ на уроках іноземної мови. URL: http://englishgerman75zp.blogspot.com/p/blog-page_9.html

Баланюк Валерія,
студентка групи ФІЛ-31а
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Нові технологічні умови теперішнього світу вимагають відповідних змін у всіх сферах людської діяльності, насамперед в галузі викладання іноземних мов. Сучасні учні живуть у світі *Instagram, TikTok, Twitter, YouTube, Pinterest* тощо. Ці та багато інших додатків є частиною так званої Social Web (Web 2.0) [1], яка надає можливість не тільки переглядати веб-ресурси мережі, а й публікувати власні, а також обмінюватися ними з іншими користувачами.

Оскільки діти звикли до постійної багатозадачності у своїй повсякденній діяльності, вони потребують високого рівня соціального та творчого залучення до навчального процесу. Традиційні підходи до навчання, що сприяють пасивному споживанню інформації більше не є ефективними і мають бути замінені, або принаймні доповнені новими технологіями.

Соціальні мережі – це форми електронного спілкування (наприклад, веб-сайти для соціальних мереж та мікроблогів), за допомогою яких користувачі

створюють онлайн-спільноти для обміну інформацією, ідеями, особистими повідомленнями та іншим вмістом (наприклад, відео) [4].

Численні дослідження демонструють переваги онлайн-взаємодії в процесі навчання. Її позитивні аспекти з вчителями та однолітками включають наступне: доступ до знань однолітків і різних експертів, здатність отримувати зворотний зв'язок від вчителів та однокласників, а також можливість обмінюватися повідомленнями [3]. Висловлюючи свої думки, обговорюючи та оскаржуючи ідеї інших, а також працюючи разом для групового вирішення проблеми, учні розвивають навички критичного мислення та саморефлексії [2].

Сьогодні ми можемо побачити, як навчальні заклади адаптують розробки і покладаються на ресурси для покращення учнівського життя. Використання соціальних мереж в освіті допомагає учням, вчителям та батькам отримувати більше корисної інформації, зв'язуватися з навчальними групами та іншими освітніми системами, які роблять навчання більш зручним.

Інструменти соціальних мереж дають учням та навчальним закладам численні можливості для покращення методів навчання. Наприклад, користуючись інструментами соціальних мереж, ви можете обмінюватися інформацією з учнями. Також можна скористатися онлайн-підручниками через *YouTube*, онлайн-курсами, які проводяться за кордоном через *Skype* тощо. Через соціальні медіа можна отримати цінні знання та уявлення про різні теми чи проблеми для цілей навчання.

Навчальному закладу важливо бути активним на багатьох соціальних платформах, адже це допомагає створювати кращі стратегії для навчання учнів та формує учнівську культуру. Заклади можуть ділитися повідомленнями, які охоплюють всіх учнів, що підключені до мереж і сторінок. Ви можете ініціювати хештеги в соціальних мережах, щоб залучити учнів, та проводити корисні онлайн-обговорення. Відео - це основний інструмент у тенденціях соціальних медіа, яким ви можете користуватися, аби поділитися відео, які надихнуть учнів та допоможуть їм у навчанні.

Чудова особливість використання соціальних медіа в освіті полягає ще й в тому, що ви незабаром дізнаєтеся, хто є експертами в різних галузях і предметах. Коли ви починаєте слідкувати за цими експертами, ви дізнаєтеся більше та отримуєте від них корисну інформацію, що дає можливість досягти чудових результатів. Соціальні медіа мають можливість розширити ваш погляд на різні теми та надають новий контент. У вас є можливість залучити експертів, щоб отримати відповіді на теми, у яких вам може знадобитися допомога.

За допомогою соціальних мереж, таких як *Instagram*, *TikTok*, *Twitter*, *YouTube* чи *Pinterest* можна підтримувати взаємодію між учнями та навчальним закладом. Наприклад, обмін шкільними новинами може бути здійснений через соціальні мережі, проведення онлайн-зустрічі з батьками чи навіть початок збору коштів на різні проекти. Соціальні медіа пропонують корисні інструменти моніторингу аудиторії та суб'єктів, і це одна з найкращих платформ для отримання даних. Ви можете дізнатися, як більшість людей ставиться до певної теми, створивши опитування в *Instagram* або провівши опитування за допомогою *Google Forms* [5].

Також чудовий спосіб організувати роботу учнів - це блог. Він може бути центральним місцем, куди завантажуються роботи, створені на будь-якому носії. Окрім залучення учнів та мотивації до створення контенту, це також буде сприяти розвитку самостійності учнів, оскільки вони можуть відповідати за його адміністрування. Наприклад, ви можете давати домашні завдання, щоб орієнтувати учнів, але надавати їм більше свободи творчості для створення роботи, якщо вони дотримуються основних рекомендацій.

Twitter також може працювати як блог, оскільки він є центральним місцем для учнів, щоб публікувати контент, створений для домашніх завдань та уроків. Він може слугувати місцем для завантаження посилань та дописів про створення блогу класу [6]. *Twitter* може стати чудовою дошкою обговорень або дошкою оголошень для класу. Обмеження в 280 символів змушує учнів критично думати як стисло та ефективно висловити свою думку, що корисно для розвитку. Учитель також може використовувати *Twitter*, щоб публікувати

нагадування про терміни виконання завдань або ділитися надихаючими цитатами та корисними посиланнями на практичні вікторини чи ресурси [7].

YouTube містить безліч цікавого та інформативного вмісту для всіх рівнів. Його можна використовувати під час уроків як веселий і мотивуючий засіб для учнів різного віку. Існує безліч автентичних аудіо та візуальних матеріалів для відпрацювання навичок аудіювання та говоріння. Створення субтитрів для коротких кліпів можна легко спроектувати, а також можна вимкнути звук та активувати субтитри, щоб учні самі створювали аудіо, що є ще одним веселим, але плідним заняттям. Ви будете здивовані навичками цифрової грамотності ваших учнів, коли вони створять власний контент.

Коли учні отримують завдання створити відеоблог про діяльність, яку вони люблять, вони неминуче захочуть багато потренуватися, перш ніж створити остаточну версію запису, яку вони потім завантажуть на канал *YouTube*. Це має великий вплив на вимову та впевненість у мовленні, оскільки вони витратять більше часу на розмову, ніж зазвичай, доки не отримають «ідеальний» варіант [6].

Pinterest - це чудова платформа, яку можна використати, щоб керувати цифровою бібліографією для дослідницьких проєктів або групових завдань. Учні можуть закріплювати веб-сайти, книги чи відео на дошці з однієї теми та повертатися до неї, коли настане час писати [7].

На платформі *TikTok*, яка останнім часом набрала велику популярність, учні можуть створити тривалістю від 15 секунд до 3 хвилин. Також вони можуть створювати відеозаписи замість письмових завдань або робити відео як частину презентації. Пропагуючи використання програми для виконання завдання, учні стануть ще більш зацікавленими у виконанні завдання. Платформа *TikTok* може бути й чудовим способом для учнів попрацювати над комедійним проєктом. Вони дізнаються про певні тонкості гумору в іноземній мові, відпрацюють різні інтонації і вимову. Доступ до вмісту може бути загальнодоступним або обмеженим лише для класу та вчителя. Одна порада - переконатися, що функція «дуєт» вимкнена, щоб інші не могли висміяти відео.

Також вчителю потрібно встановити певні рекомендації та правила користування для всіх соціальних медіа, аби переконатися, що вони використовуються для залучення учнів та забезпечують процес навчання. Рекомендується переконатися, що налаштування конфіденційності встановлені лише для класу чи школи. Це може допомогти гарантувати безпеку в Інтернеті [6].

Зрештою, соціальні медіа є невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, і немає сенсу відмежовувати їх від процесу освіти. Слід заохочувати працівників всіх начальних закладів використовувати технології для спілкування учнів та батьків. Переваги їх користування очевидні, починаючи від позитивних відносин між батьками та вчителями і до повної зміни способу навчання учнів.

Список використаних джерел

1. Проців О. Веб 2.0. Що це? URL: <http://olenaprociv.blogspot.com/2010/09/20.html> (дата звернення: 07.05.2022)
2. Brindley J. E., Walti C., Blaschke L. M. Creating effective collaborative learning groups in an online environment. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/675/1271> (дата звернення: 08.05.2022)
3. Ellis A. Student-centered collaborative learning via face-to-face and asynchronous online communication: What's the difference? URL: <https://ascilite.org/conferences/melbourne01/pdf/papers/ellisa.pdf> (дата звернення: 07.05.2022)
4. Merriam-Webster's unabridged dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/socialmedia> (дата звернення: 07.05.2022)
5. Nasta R. The Role Of Social Media In Education. URL: <https://www.jbcnschool.edu.in/blog/social-media-in-education/> (дата звернення: 08.05.2022)

6. Robb K. A teacher's experience... of using social media to engage students. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/09/21/using-social-media-engage-students/> (дата звернення: 08.05.2022)

7. West Chl. 12 Ways to use social media for education. URL: <https://sproutsocial.com/insights/social-media-for-education/> (дата звернення: 07.05.2022)

Hlushchuk Yulia,
the student of PHIL-21e group
Khmelnitsky Humanitarian-Pedagogical academy

INDUCTIVE, DEDUCTIVE AND FUNCTIONAL APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR

Learning grammar and recognizing of grammatical forms in speaking and writing is developed through the formation of grammatical skills. Grammar is an integral part of all speech activities. Learning grammar is one of the most important aspects of learning a foreign language, as normal communication cannot exist without grammar. Students should know how to speak, listen, read and write correctly using grammar knowledge. They need grammar not for the exercises or tests in-the-class, but for real-life communication out-of-class. Learners of English around the world may have different preferences for teaching approaches of grammar used in the English class, and possibly benefit to a different degree according to the approach in use. There are three main approaches to teaching grammar: inductive, deductive and functional.

The aim of the article is to describe the inductive, deductive and functional approaches in grammar teaching.

Inductive, deductive and functional approaches are very different and have their own characteristics.

Inductive teaching is a bottom-up approach that gives learners greater responsibility for their own learning. Grammatical rules are not given, and instead,

carefully selected materials illustrating the use of the target language within a context are supplied. Learners must therefore «induce» grammatical rules from such experiences of language in use. Students therefore discover, with varying degrees of guidance from the teacher, the target language and induce the rules themselves [3, p. 13]. First, students are introduced to some examples of the use of a particular grammatical construction. These examples can be presented in the form of phrases, sentences, dialogues or the whole text. Once they have identified a grammatical structure, students begin to think, compare, and explore this rule, making various hypotheses or assumptions. The role of the teacher as a guide and observer is very important. He should observe the process, help students, guide their statements with leading questions or instructions. In the end, students come to a general rule. The result of the inductive method is aimed at students to draw their own conclusions, generalizations, detect patterns and formulate a rule. The inductive method is up-to-date, student-centered and effective. This approach will help develop student autonomy, involve in the development of critical thinking and creativity.

The advantages of the inductive method are:

- self-formulation of rules is better remembered than when they are presented by the teacher;
- promotes cognitive activity of students, which increases motivation to learn and reduces the fear of grammar complexity;
- students learn to organize their own learning process and be responsible for it, and it also contributes to the development of student autonomy;
- learners get communicative practice, because this method allows them to work in groups;
- develop critical thinking;
- more student-centered;

On the other hand, it is time-consuming. After all, it is necessary to find examples, to give students time to look and then to internalize this new grammar and check that they have understood the rules of these examples. Sometimes learners hypothesize the wrong rule. It is also much more difficult for the teacher, he needs to

plan everything, find the necessary materials and know how to guide children and lead them to come to the correct rule.

Deductive teaching involves the use of metalinguistic information presented explicitly by the teacher to the students at the onset of the lesson. This generally involves the provision of specific language rules, demonstrating how the new structures are formed and a breakdown of their components, and illustrating the type of contexts where they can be used [5]. The deductive method starts with focusing on the general rule and then moves towards a specific examples. This approach can also be called traditional. This method first involves an explanation of grammatical rules and constructions. These rules are then supported by certain examples provided by the teacher to better understand the material. After that, students apply these rules in practice while performing various exercises. This method is very common in teaching grammar, but it also has its advantages and disadvantages.

The pros of the deductive method are:

- this type of teaching is time-saving;
- this method is easier for the teacher, because it requires less preparation;
- easily implemented in class;
- contributes to a clear and concise explanation of certain aspects of grammatical rules;
- false statements are not allowed;
- confirms students' expectations about education;
- gets straight to the point.

However, the deductive method has a downside. First, starting with an explanation of the rules is not interesting process, especially for younger learners. This reduces students' motivation to learn the language and they may think that knowledge of the language is based only on knowledge of the rules. It is also very difficult for all children to focus on explaining the rules, they may not listen to the teacher, students may get bored, their minds may wander and they may miss key information therefore do not remember the rules. The inductive approach is teacher-centered, not the student-centered. It is the teacher who does most of the work, the

children are passive at this time. As a result, memorizing grammar will not be effective. The main disadvantage of this approach is the lack of formation of communicative competence, because the formation of grammatical skills occurs outside of communication. We all know that we need grammatical knowledge for real communication. The main task of the teacher is to teach to speak, listen, write using grammar.

One more approach is functional. It focuses on the functional aspects of grammar and is designed to account for how language is used. The “fundamental components of meaning in language are functional components” as in Halliday [2, p. 21]. According to him, all languages are organised around “ideational”/reflective meaning, and “interpersonal”/active meaning. Study provides various interpretation of the term “functionality”. Initially this term was used in studies connected with learning grammatical material. So, H. Hamann considers the ways of presentation of tenses in English; B. Shmidt studies the possibility of organization of grammatical material in accordance with the principle “from the content to the form of its expression”. Based on a functional approach V. G. Gak distinguishes functions of grammatical phenomena and gives explanation to many grammatical facts [1, p. 16]; B. A. Lapidus considers the matters of differentiation of the language materials between active and passive according to the criteria of functionality [4, p. 35]. Further on the term functionality was used towards the whole process of teaching.

So, all these approaches are important in teaching grammar. Each of them has its own advantages and disadvantages, and its using depend on age of the pupils, their preparation, preferences and from the aim of the studying. Knowing these approaches plays significant role for teachers, because without understanding them, teaching grammar will not be effective.

References

1. Gak V. G. Interlingual comparison and teaching a foreign language. 1979. N.3. 123 p.

2. Halliday M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. London: Routledge, 2013. 154 p.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Longman, 2007. 210 p.
4. Lapidus B. A. To the problem of differentiation of language material. 1974. N.8. 23 p.
5. Al-Kharrat M. L. Deductive & Inductive Lessons for Saudi EFL Freshmen Students. 2000. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Al-Kharrat-Deductive/> html. (date of application: 05.05.2022).

Hryhoruk Nazar,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

FEATURES OF COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

In XXI century students should know English language because it's the most popular language in the world. Many people in the world speak English and use it in different spheres of life. The process of learning foreign languages is very difficult for students, as a result, they need to be very attentive when they learn languages.

In my opinion the main aspect of learning languages is a communication, but today a lot of pupils have problems with communication, they can't make sentences correctly and also they often forget rules. As a result, students can't speak with foreigners. Communication – it's important ability which can help students in different real – life situations, but unfortunately, in many schools, teachers don't help pupils to improve communicative skills, they just explain the rules and then we can see that students have language barrier, they can scare to speak with people and can be confused. So teachers need to help students to get rid of fear of communication.

The purpose of the article is a description of features of communicative language teaching and communicative approach.

Features of communicative teaching – these are the methods, which can help teacher to make students' communicative abilities better. We suppose that every teacher should know about these features, because in this way lessons can be more interesting for students and as a result they will be remember new material and spend time with benefit.

Teachers need to know when they can use these features, because we have a lot of activities and I think that they can ask students about what they want to do.

The main features of communicative language teaching

1. Meaning is paramount. - If students want to improve their ability of communication, they also need to improve their vocabulary. Teachers need to explain students the meaning of words, which they can use in sentences.
2. Dialogues and monologues – Teacher can ask students to make dialogues on any real – life topic. Also students can work independently and make different monologues. I am sure that in this way Students improve their speaking skills, also they learn how to work in pairs or in one big group, and finally I want to add that this method can help students to become creative and activate critical thinking.
3. Language learning is learning to communicate and effective communication is sought.
4. Drilling may occur, but peripherally.

The advantages of communicative language teaching

1. Students can become autonomous – Pupils can communicate out of school and use different authentic materials, if they want to speak better. For example; students can visit different speaking clubs or courses, where they can communicate with foreigners. I think that it can help students to improve their language knowledge and to be more confident.
2. Students can become more friendly – When they discuss different topics they unite and help each other.
3. Teachers help students in any way, they motivate students to learn foreign language.
4. Students work with their pronunciation.

5. Learners improve their translation skills.

The disadvantages of communicative language teaching

1. Students with low level of proficiency in the target language can have problems. It can be difficult for them, to take part in different activities.

2. The Communicative Approach often seems to be interpreted as: “if the teacher understands the student we have good communication” but native speakers of the target language can have great difficulty understanding students.

3. It pays insufficient attention to the context in which teaching and learning take place.

Teachers and students need to know about features, advantages and disadvantages of communicative language teaching, but also they need to know about their roles in CLT.

Teacher’s and learner’s roles in communicative language teaching.

In CLT teacher is a motivator for students, he need to support students and encourage them to learn the target language. Teacher should ask students about activities for the lessons. Also teacher organizes learning process and guiding pupils in group works, engaging contributions, monitoring activities and diagnosing the further desires of learners.

I would like to say, that everyone also should know about principles of CLT. We can know several of them.

Principles of communicative language teaching

1. Authentic language’ in real context should be introduced in the classroom whenever possible. It is the language used for day-today communication or functional purpose.

2. By teaching language, learner should be able to make out speaker’s or writer’s intention. So that they will be communicatively competent. There should be connectivity among all the language skills such as listening, speaking, reading and writing together since they are regularly used in real life.

3. The target language is a vehicle for classroom communication, not just the object of study.

4. One function may have different linguistic forms. As the language is taught for the functional purpose, a variety of linguistic forms are presented together.
5. Errors are tolerated and treated as a natural outcome of the development of communication skills.
6. Proper situations should be created by the teacher so as to promote communication in the classroom.
7. The social contexts of the communicative situations are essential for giving meaning to the utterances.
8. The grammar and vocabulary that the students learn follow from the functions, situational context and the role of the interlocutors.

So, features of Communicative language teaching are effective. In this way students to improve their language knowledge and become confident when they communicate with foreigners. If teachers use these features they will make lessons more interesting.

References

1. Features of communicative language teaching. URL: <https://askinglot.com/what-are-the-features-of-communicative-language-teaching> (Дата звернення 07.05.2022).
2. The communicative approach. URL: <https://englishfinders.com/communicative-language-teaching/> (Дата звернення 07.05.2022).
3. Advantages and disadvantages of communicative language teaching. URL: <https://mkhaledbh.wordpress.com/2015/11/14/advantages-and-disadvantages-of-clt/> (Дата звернення 08.05.2022).
4. Principles Of The Communicative Approach. URL: <https://ontesol.com/communicative-approach/> (Дата звернення 08.05.2022).
5. Learner's/Teacher's Role in Communicative Language Teaching. URL: <https://tuavance.com/characteristics-of-communicative-language-teaching-english-language-essay/.html> (Дата звернення 08.05.2022).

РОЛЬ ГРИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Головною метою навчання іноземної мови є оволодіння учнями основами іншомовного спілкування, у процесі якого здійснюється їхній освітній, виховний та особистісний розвиток.

Володіння іноземною мовою на сьогодні це не тільки культурна, але й економічна потреба. Зміни, які відбуваються у нашій країні, - розширення контактів, вихід на міжнародну арену – викликали великий практичний інтерес до вивчення іноземних (особливо англійської) мов. У наш час кожна культурна людина має володіти хоча б однією іноземною мовою.

Тому це не випадковість, а потреба часу, що в Україні вивчення іноземної мови починається з першого класу. Нові Державні стандарти є підтвердженням важливості предмета для реалізації перспективних завдань різнобічного розвитку особистості. Початковий етап навчання іноземної мови в сучасному навчальному закладі надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні для подальшого її розвитку й удосконалення.

Вивчення іноземної мови з шестирічного віку стимулює мовленнєвий і загальний розвиток дітей, створює сприятливу базу для оволодіння іноземною мовою, залучає учнів до культури інших народів, позитивно впливає на розвиток психічних функцій дитини: її пам'ять, увагу, мислення. Таким чином, початкова школа має створювати належні умови для оволодіння учнями основами іноземної мови. Програма вивчення англійської мови в початковій школі вимагає формування умінь і навичок з фонетики, лексики і граматики.

На ранньому етапі навчання дітей іноземній мові важливо зробити цей предмет цікавим і улюбленим. У молодшому шкільному віці діти дуже

емоційні та рухливі, тому дуже важливо врахувати у процесі навчання психологічні особливості дітей цього віку. Щоб зробити уроки цікавими, намагаюся будь-яке граматичне явище вивчати в процесі спілкування, у грі, оскільки гра робить процес вивчення іноземної мови цікавим. Гра стимулює активність кожної дитини.

Гра мотивує мовну діяльність, оскільки діти, що навчаються, опиняються в ситуації, коли актуалізується потреба що-небудь сказати, запитати, з'ясувати, довести, чимось поділитися із співбесідника.

Гра дає можливість боязким невпевненим у собі учням говорити, і тим самим долати бар'єр невпевненості. В звичайній дискусії учні-лідери, як правило, захоплюють ініціативу, а боязкі – вважають за краще відмовчатися. В грі кожний одержує роль і повинен бути активним партнером у мовному спілкуванні. В іграх школярі опановують такі елементи спілкування, як уміння почати бесіду, підтримати її.

Практично весь навчальний час у грі відведений на мовну практику, при цьому не тільки той говорить, але і той хто слухає. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів школярів, сприяють усвідомленому освоєнню іноземної мови. Вони сприяють розвитку таких якостей, як самостійність, ініціативність; вихованню відчуття колективізму. Діти вчаться активно, захоплено працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх товаришів, вчитель лише управляє навчальною діяльністю.

Основні вимоги до ігор є такі. Гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати у школяра інтерес і бажання добре виконати завдання, її слід проводити на основі ситуації, адекватної реальній ситуації спілкування. Гра повинна бути з всією групою. Вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає у школярів відчуття задоволення, радості. Чим вільніше учень відчуває себе у ході гри, тим ініціативнішим він буде у спілкуванні. З часом у нього з'явиться відчуття впевненості у своїх силах.

Гра організовується таким чином, щоб учні могли в активному мовному спілкуванні з максимальною ефективністю використовувати мовний матеріал, який відпрацьовується. Вчитель неодмінно вірить в гру, в її ефективність. Тільки при цій умові він зможе добитися добрих результатів.

Велику значущість додає вміння вчителя встановити контакт з дітьми. Створення сприятливої, доброзичливої атмосфери на занятті – дуже важливий чинник, значення якого важко переоцінити. В процесі гри сильні учні допомагають слабким, а вчитель управляє процесом спілкування: підходить то до одного, то до іншого учня, який потребує допомоги, вносить необхідні корективи в роботу. В ході гри вчитель не виправляє помилки, а лише обговорює найтипівіші.

Задачі учасників розподіляє вчитель, також їх можуть вибрати діти особисто. Це залежить від особливостей групи і особових характеристик дітей, що навчаються, а також від ступеня володіння ними іноземною мовою.

Обговорюючи проведену гру, оцінюючи участь у ній школярів, вчителю слід проявити такт, особливо при оцінці результатів. Негативна оцінка діяльності її учасників неминуче призведе до зниження активності. Бажано розпочати обговорення результатів гри з вдалих моментів і лише потім перейти до недоліків.

Фотоматеріали гри дають вчителю чітке уявлення про те, що не вийшло в грі, які мовні форми були використані не вдало ситуації, що випало з поля зору під час підготовки гри. Все це дає вчителю можливість врахувати недоліки при проведенні подальших ігор.

В організації навчального ігрового спілкування важливим є створення умов для такого виконання ігрового завдання, в якому досягалося б не приєднання репліки, а взаємодія партнерів, оскільки спілкування є саме взаємодія учасників.

Розглянемо один з фрагментів уроку четвертокласників, їм було запропонований сюжет: «Як запитати дорогу до місця призначення?» (відео діалог учнів 4 класу).

Здатність грати виражається в тому, що учні молодших класів охоче приймають уявну ігрову ситуацію, нереальний, казковий або фантастичний сюжет. Це дозволяє застосовувати на уроках сюжетні ролеві ігри казкового змісту. Наприклад, з метою опрацювання в усному висловлюванні деяких питань про погоду, природні явища, порах року, використовується ролева гра за сюжетом казки «Рукавичка», «Мешканці рукавички» задають «гостям» питання і лише після правильних відповідей дозволяють їм увійти. Серед заданих питань можуть бути наступні:

Who are you? What season is it now? Is it warm or cold now? When is it cold? When does it rain?

Учасники гри не тільки охоче приймають запропонований їм сюжет, але і з цікавістю обіграють маски, костюми, залежно від ролі змінюють ходу, жести, тембр голосу.

Крім форм ігрового спілкування, відповідних певним віковим особливостям, змінюється і їх провідна діяльність на конкретному віковому етапі. На уроках іноземної мови із школярами молодшого віку організуються ігри повсякденного змісту, призначені для формування норм мовного етикету. Виховання культури поведінки. Школярі вчаться вітати один одного і дорослих, звертатися до співбесідника, виражати подяку, приносити вибачення.

Ігри допомагають дітям стати творчими особами, вчать творчо ставитися до будь-якої справи. Творчо ставитися до справи – означає виконувати її якісно, на більш високому рівні. Творчість – це постійне вдосконалення і процес у будь-якій діяльності. Ігри приносять дітям і дорослим радість творчості. Без радості творчості наше життя перетворюється на нудьгу і рутину. Творча людина завжди чимось захоплена.

Від творчих можливостей людини залежить її життєвий рівень. Місце ігор на уроці і час, який відведено грі, залежить від низки чинників - підготовки учнів до виучуваного матеріалу, цілей і умов уроку. Наприклад, якщо гра використовується як тренувальна вправа під час первинного закріплення, то їй можна відвести 20-25 хвилин уроку. Надалі та сама гра може

проводитися повторенням вже вивченого матеріалу. Одна і та сама гра може бути використана на різних етапах уроку. Слід пам'ятати, що за привабливості й ефективності ігор необхідно дотримуватись відчуття міри, інакше вони втомлять учнів і втратять свіжість емоційної дії.

Ігри краще всього використовувати в середині або в кінці уроку, з тим, щоб зняти напруження. Важливо, щоб робота з іграми приносила позитивні емоції і користь, і крім того, служила дієвою стимул-реакцією за ситуації, коли інтерес або мотивація дітей до вивчення іноземної мови починає слабшати. Навчальні ігри поділяють на наступні категорії:

- 1). Лексичні ігри
- 2). Граматичні ігри
- 3). Фонетичні ігри
- 4). Орфографічні ігри
- 5). Творчі ігри

Кожна гра має свою мету, наприклад, у грі з аудіювання мета – навчити розуміти сенс однократного вислову; навчити виділяти головне в потоці інформації; розвивати слухову пам'ять учнів.

Мета лексичної гри – тренувати у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки; активізувати речову та мисленнєву діяльність учнів; розвивати мовну реакцію учнів.

Мовні ігри призначені для формування вимовних, лексичних і граматичних навичок і тренування вживання мовних явищ на підготовчому, перед комунікативному етапі опанування іноземної мови.

Мета фонетичної гри – тренувати вимову англійських звуків у мовленні. Ось деякі види ігор, які можна використовувати на уроках англійської мови в початковій школі:

Фонетичні ігри.

1. Who knows the symbols for the sounds best?
Учитель виголошує англійські звуки, а учні показують відповідні значки

транскрипції. Можна змінити умови гри: вчитель показує значки транскрипції, а учні вимовляють відповідний явний звук, або слово, що містить даний звук.

Ігри на засвоєння букв. Гра “Бінго”.

1. Who is the first?

Учитель викликає трьох учнів. Вони стають в кінець класу. Вчитель називає літеру, а учні по черзі мають назвати слово, що починається на цю літеру. Так можна називати декілька літер поки один з учнів дійде до фінішу.

Лексичні ігри.

1. Гра з прищипками
2. Доміно
3. Гра з планшетом
4. Гра «Назви слово»

Учитель називає слово, що стосується теми, і звертається до одного з гравців. Той називає інше слово і звертається до наступного учня. Учень, який не зміг назвати слово теми, вибуває з гри. Виграє той, хто останнім назвав слово з теми.

5. Гра «Збери продукти за списком»

Граматичні ігри

1. Гра «Склади речення» (поїзд з вагонами)
2. «Знайди пару» (сонечко і хмаринки)

Рухливі ігри

1. Весела гра на запам'ятовування кольорів

Мінімальна кількість гравців – 6 гравців. Потрібно багато різнокольорових повітряних кульок, фломастер. Підготовка: Нагадуйте повітряні кульки. Напишіть на кожній кульці колір.

Хід гри: ведучий підкидає кульку за кулькою. Коли діти підбивають кульку, щоб вона не впала, вони повинні назвати її колір. Скажіть їм, щоб вони намагалися якомога довше утримували кульки в повітрі.

Вважаю, що одним з основних принципів навчання іноземної мови є принцип комфортності. Чим більш комфортні умови на уроці, тим

інтенсивніше відбувається засвоєння іншомовної мови. Будь-яка стресова ситуація може знищити бажання дитини спілкуватися з вами. Використання ігор навчить дітей працювати у співпраці та сприятиме розкриттю творчого потенціалу.

В. О. Сухомлинський писав: “Гра – це іскорка, що запалює вогник допитливості й любові до знань”.

Розвивальні ігри стимулюють пізнавальну діяльність учнів, викликають позитивні емоції у ставленні до навчання, до його змісту, форм і методів здійснення. Увага учнів, перш за все, спрямована на ігрову дію. При цьому до процесів запам'ятовування, осмислення підключаються глибокі переживання особистості, які роблять їх інтенсивнішими і навчання проходить без особливих зусиль при великому емоційному піднесенні. За допомогою розвивальних ігор формуються такі якості особистості як увага, спостережливість, пам'ять, розвивається мислення, творчі здібності, виховується самостійність, ініціатива.

Zaitseva Natalia,
PhD, Senior Lecturer of the Department of
Foreign Languages and Teaching Methods,
Hlukhiv National Pedagogical University

DIFFICULTIES AND STRATEGIES IN LISTENING COMPREHENSION

Listening is the process of receiving, making meaning from, and answering to spoken and/or nonverbal messages [6]. Listening is defined as one of the four major language skills, the other three skills are reading, writing and speaking. It is one of the most relevant topics in modern methods of teaching foreign languages, as without listening it is impossible to communicate in speech, because it is a two-way process. In real communication, listening takes 40 to 50 percent of the time. Without mastering this type of speech activity it is impossible to learn the language and use it at the level that is required at present.

Many works are devoted to the problem of teaching listening (Muller-Hartman and Schocker-V. Ditfurth, Rankin P., Purdy M., Krashen S., Siryk T., Folomkina S. and others).

Despite its obvious importance for language learning, the listening skill was for a long time relegated to a marginal place in foreign language curricula. With the advent of communicative language teaching and the focus on proficiency, the learning and teaching of listening started to receive more attention. However, listening is not yet fully integrated into the curriculum and needs to be given more "prime time" in class and homework.

According to Yagang F. [7], the problems in listening were accompanied by the four following factors: the message, the speaker, the listener and the physical setting. The problems were believed to be caused by the speech rate, vocabulary and pronunciation [2].

The main reasons why the learners feel listening difficult are:

- 1) lack of effort to understand each word while listening;
- 2) being a failure or lazy to build up their vocabulary gradually and this keeps them low spirited in acquiring the language skills;
- 3) listening problem with different pronunciation, accents as they stick to one particular articulation;
- 4) listener's concentration power or listening stamina greatly influences their listening skills, which is not so in the case of acquiring the other language skills (reading, speaking and writing) even when they are carried for a longer period of time;
- 5) distraction by the physical setting or the environment in which listening is to be carried out. This becomes an added challenge for an average learner and a main confrontation even for good listeners.

Listening strategies are techniques or activities that contribute directly to the recall of listening input. In the recent days, a number of listening strategies have been formulated to match with every different listening situation and because of this, in teaching listening skills, the language learners are facilitated in getting adjusted to

their listening behavior to deal with a variety of situations, types of input, and listening purposes. Listening strategies can be broadly classified as *Top-down strategies* and *Bottom-up strategies*.

Top-down strategies are listener based; the listener relies on the background knowledge of the topic, the listening context, the text type, and the language and they help the listener to interpret the ideas he has listened. Top-down strategies are for:

- listening for the main idea;
- predicting;
- drawing inference;
- summarizing.

On the other hand, Bottom-up strategies are text based where the listeners use linguistic knowledge to understand information. Here the listener relies on the language in the message, that is, the combination of sounds, words, and grammar to arrive at the final message. Bottom-up strategies are:

- to concentrate on specific details while listening;
- to recognize word-order patterns.

Strategic listeners also use metacognitive strategies to plan, monitor, and evaluate their listening. Metacognitive development can be described as conscious development in one's metacognitive abilities, such as the move to greater knowledge, awareness and control of one's learning, selecting strategies, monitoring the progress of learning, correcting errors, analyzing the effectiveness of learning strategies, and changing learning behaviors and strategies when necessary [4]. The use of metacognitive strategies activates one's thinking and leads to improved performance in learning in general [1].

The metacognitive strategies train the language learner to cope with the demands of listening [3]. It is quite evident that metacognitive strategies make their learning more effective, hence, they are able to maximize the information received and thus this can be used to improve their listening skills [5].

Thus, it can be said, without listening skills, language learning is impossible. This is because there is no communication where there is no human interaction. Also, listening is crucial not only in language learning but also for learning other subjects. But even today, with all the technological advancements in the field of education, learners have problems with listening. The main reasons are: they spend too little time to improve their listening skills; the inappropriate strategies tested on them in a learning setting may be an important reason for their poor listening comprehension. The problems are also caused by the listening material and physical settings. To acquire high level listening skills, more exposure is given to the learners with variety of listening comprehension. The knowing of the context of a text and the purpose for listening greatly reduce the burden of comprehension. Listeners can use both bottom-up processes (linguistic knowledge) and top-down processes (prior knowledge) to comprehend. Teachers should play an important role in teaching learners strategies and how to apply them into the listening task. They can help students develop sound strategies for comprehension through a process approach to teach listening. These are some suggestions to overcome the challenges in listening as well as to upgrade the listening skills of students.

References

1. Anderson N. The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*. 2002, №5. P. 3-4.
2. Higgins J. Facilitating listening in second language classrooms through the manipulation of temporal variables: unpublished doctoral thesis. URL: <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.282589>
3. Mendelsohn D. Teaching listening. *Annual Review of Applied Linguistics*. 1998, №18. P. 81-101.
4. Ridley D., Schutz P., Glanz R. & Weinstein C. Self-regulated learning: the interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*. 1992, №60 (4). P. 293-306.

5. Wenden A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective account. *Applied Linguistics*. 1986, №7 (2). P. 186–205.

6. What is listening? URL:
https://www.researchgate.net/publication/285272127_What_is_listening

7. Yagang F. Listening: Problems and solutions. *English Teaching Forum*. 1994. Vol. 31, №2. P. 16-19.

Zakrenytska Liudmyla,

Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

Vorotniak Liudmyla,

Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES
COMPETENCE DURING THE COURSE «FOREIGN
LANGUAGE/ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES»**

In the foreword to “Key Competences for Lifelong Learning”, European Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, Tibor Navracsics, points out that “today, young people need a broad set of competences to find fulfilling jobs and become independent, engaged citizens. ... Globalization, structural changes in the labor market and the rapid development of new technologies require us to develop and update skills throughout life. Critical thinking, media literacy and communication skills are some of the requirements to navigate our increasingly complex world” [1, p. 4].

The communication competences cover communication in the mother tongue and communication in foreign languages. Learning languages and being able to communicate in more than one language is one of the key competences for lifelong learning [2, p. 33]. The focus of the “languages competence” is on improving the

development of linguistic competences and stressing the importance of learning languages as a tool for communication within multilingual societies and work environments [2]. Multilingual competence or communication in foreign languages is currently of great importance as it enables young people to communicate and cooperate across borders, to make use of mobility within Europe and beyond. A good command of more than one language is essential to making one's way in the modern world and labor market.

The aim of this article is to outline the development of competence of communication in foreign languages during the course "Foreign language/English for professional purposes".

The multilingual competence or communication in foreign languages defines the ability to use different languages appropriately and effectively for communication. Like literacy, it is based on the ability to understand, express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) in an appropriate range of societal and cultural contexts according to one's wants or needs [1, p. 7]. As to linguistic aspect, this competence requires knowledge of vocabulary and functional grammar of the target language and an awareness of the main types of verbal interaction and registers of the language under study. Knowledge of societal conventions, and the cultural aspect and variability of languages is important.

Essential skills for this competence consist of the ability to understand spoken messages, to initiate, sustain and conclude conversations and to read, understand and draft texts, with different levels of proficiency in different languages, according to the individual's needs. Individuals should be able to use tools appropriately and learn languages formally, non-formally and informally throughout life [1, p. 7].

Due to the fact that English language has obtained the position of a bridge language, General English has been mastered by the majority of bachelor graduates. Therefore, on the next stage of educational process English language teaching (ELT) finds its continuation in the form of English for specific purposes (ESP), a crucially needed form of language instruction, regarding the preparation of students for

professional engagement. Being utmost pragmatically oriented to teaching, ESP involves training learners in the particular skills and language they need in order to function in a particular set of professional situations in English, and to pursue their career in the long run.

According to Strevens (1988) ESP is designed to meet learners' specific needs by choosing content from particular disciplines and using activities, syntax, lexis and discourse suitable to these activities.

The course "Foreign language/English for professional purposes" is conducted in Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy for learners obtaining master's degree in specialties 013 "Primary education", 014 "Secondary education", 011 "Educational pedagogical sciences" and 073 "Management".

The starting point when creating such a course is the need analysis. According to Tony Dudley-Evans, it is the central feature of ESP [4]. This helps to identify situations when the learners will need to speak or write in English at work. Once these have been worked out, other elements can be added to develop and extend learners' knowledge and skills in these situations. It is also essential for the tutor to be aware of learners' current level in English and skills needed. Register analysis is another feature because it is done to identify grammar, syntax, lexical items which are particular to the specific ESP. Regarding discourse analysis, it is done to find out specific discourse used in a particular discipline. As Tony Dudley-Evans (2001) remarks, the ESP teacher considers the (written or spoken) texts that the learner has to produce and /or understand, tries to identify the texts' key features, and devises teaching material that will enable learners to use the texts effectively" [5, p. 134].

The methodology of courses under review integrates language learning and subject learning approaches, so specific subject content and language level content should be included in their conduct. Speaking and writing lessons are purely situational. There is a strong focus on role-plays and simulations for speaking classes and authentic writing tasks such as emails and reports for writing ones. The main source of vocabulary items is lexical sets, presented in the form of lists of subject-specific words that help to make the course feel like ESP. Vocabulary items also

come from reading professional texts and listening situational dialogues and messages.

For successful mastering the course by learners it is essential to provide the principle of authenticity, that implies authentic materials to be used as vehicle of information rather than linguistic object. Authentic discourse, vocabulary and situations are very important in this sense. Role play, simulation play, case-study, project work and task based teaching are commonly used in the course classes.

The list of topics for discussion may include the following. After reading the book “Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes” [7] the learners share their understanding of competence in the domain of teaching and those competences that seem to be the most topical for them at the moment. On learning the issue of competences as they are revealed in books “Key Competences for Lifelong Learning” [1] and “The New Ukrainian School” [8] learners may compare sets of competences defined for European and Ukrainian Schools. The study of the book “Understanding Generation Alpha” [9] gives the floor for characterizing pupils learners are going to have in the near future.

To inspire learners’ communication in English on a specific issue within their qualification not only authentic written texts are engaged in educational process, but listening to native speakers’ reports (TED Talks) and responding by presenting their own arguments or solutions to certain problems is fairly instrumental.

For instance, in “The key to success? Grit.” Angela Lee Duckworth explains her theory of grit as the key to success. Her statement “Grit is living life like it’s a marathon, not a sprint,” stimulates lively discussion and helps to realise that a better understanding of students and learning from a motivational perspective is what we need in education [10]. Another Ted talk speaker, a professional educator, Rita Pierson, in “Every kid needs a champion” emphasises the extreme value and importance of human connection – building relationships with students. Her utterance “teaching and learning should bring joy,” gives the impulse for discussion and to view educational process from the point of positivity and optimism [11].

In regard to the lack of commercially published textbooks for development of professional English in our specific fields, having a resource bank with variety of materials for the teacher to choose is a wise option. So the practitioner needs to be a provider of suitable material, be creative with the available one, modify it according to learners needs and supplement with extra materials. This issue is argued by Dudley Evans, who points out that “ESP is a materials-led field. Most materials, however, are prepared by individual teachers for particular situations, and there is not a huge amount of published ESP material” [4, p. 135].

In conclusion, it should be pointed out that the course “Foreign language for professional purposes” is both exciting and challenging for learners as it motivates the latter to master foreign language communication in the real or imaginary professional environment.

References

1. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 16 p.
2. European Commission. Commission Staff Working Document accompanying Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. 2018a. 144 p. URL: <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vk158h3b5hm0>
3. Strevens, P. ESP after twenty years: a reappraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: state of the art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1988. Pp. 1-13.
4. Dudley-Evans T., St John, Maggie Jo. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, 1998. 301 p.
5. Dudley-Evans, T. English for Specific Purposes. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Pp. 131-136.
6. Chalikandy, Muhammed Ali. A Comprehensive Method for Teaching English for Specific Purpose. *Arab World English Journal*. Volume 4. Number 4. P. 310-322.

7. European Commission (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
8. The New Ukrainian School. Ed. by M. Gryshchenko. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>
9. McCrindle M. Understanding Generation Alpha. URL: <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>
10. Duckworth, Angela Lee. The key to success? Grit. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=j0cQQOnqsq4>
11. Pierson Rita. Every kid needs a champion. URL: https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?referrer=playlist-the_most_translated_ted_talks

Zubar Anastasia,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

USE OF SMART BOARDS IN LANGUAGE LEARNING

The educational process is based on many aspects that together create one organism to study and improve not only knowledge, skills and abilities but everything around us. Every day we watch for new discoveries in various fields in order to improve and facilitate the life of today's society. One of the main directions is education, which should be constantly modernized for the development of students and for the objectively necessary awareness and productive study of subjects. For such active and useful progress, scientists are inventing more and more new devices without which the activities of teachers and students remain at the same level. In particular, this applies to foreign languages, the study of which requires new and interesting methods that will make the brain work better, develop uniqueness, creativity, critical thinking and communication. Despite the large number of

textbooks, online resources, new methods and approaches to language learning, the most convenient and multifunctional device is the Smart Board. An invention that combines reality and media. Jonassen & Reeves (1996) says that : «*There are two major approaches to using media and technology in schools: students can learn“ from ”media and technology, and they can learn“ with “media and technology»* [2].

The aim of the article is to describe how to use Smart Board technologies for learning foreign languages.

The first Smart Boards appeared in 1991. They worked on the basis of panels that replaced the computer display and simplified the use of the first built-in applications. Even then, it was noted that this facilitated learning and provided a better teaching experience. After that, new versions of this gadget were equipped with other software and controls. But only in 2003-2017 that they become flat and look like a large wireless tablet that allowed users to manipulate the surface. Such as: select, move applications, documents; create and save notes; run programs; modify objects on the board; evaluate students and systematize student results in electronic journals; etc. Now, Smart Boards are boards that can completely replace your computer. There is access to the Internet, creation of all possible files, convenient control of fingers, special interactive pens and colored tools similar to felt-tip pens.

Researchers note that this functionality encourages students and teachers to work more actively. This is especially true for students because it is observed that the use of such a board in the lessons increases the level of involvement, motivation and enthusiasm for learning. It was also found that this way it is easier to organize a conversation in the classroom and involve students in various forms of work. And many other researchers, such as Kent, Lee, and Boyle, have noted that it is much more fun and interesting for children to work with a board than with a simple textbook or a simple teacher's explanation. In general, we see what gives the use of the board in lessons, which aspects will be better.

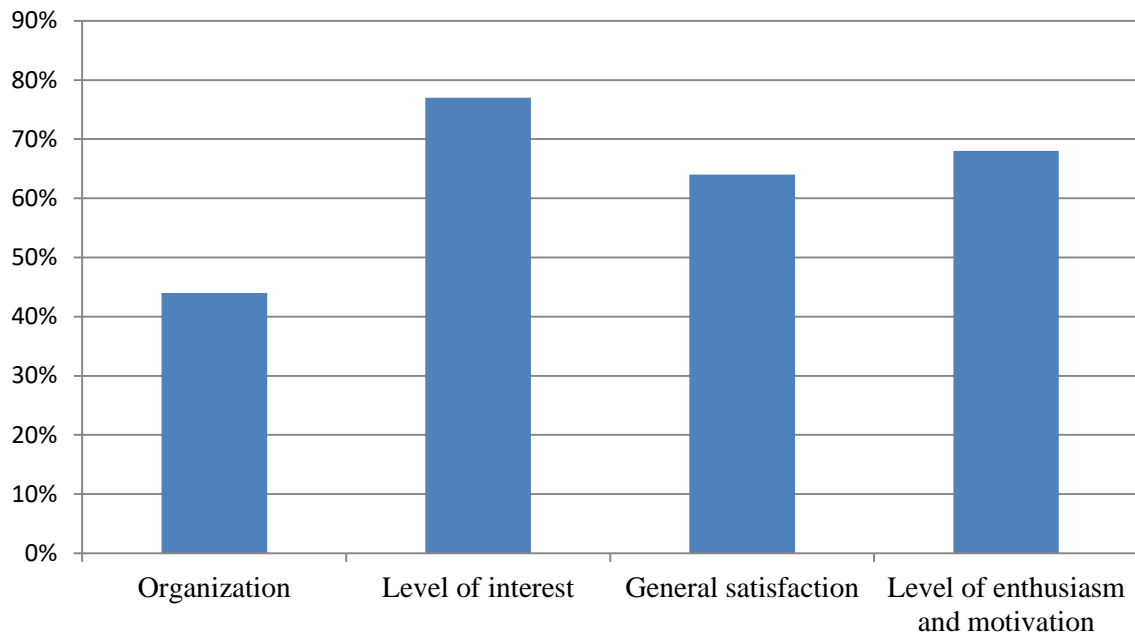


Image 1. Graph of the levels of students' activity when using the Smart Board

We can not fail to note that in this case it is easier to plan a lesson on the inductive method of learning and conduct it with all the goals achieved. In this case what can a teacher use? She/He can use all possible resources and materials such as:

- manipulation of text images, pictures, drawings, etc .;
- creation of various notes with further use (printing, viewing by e-mail, etc.)
- browse websites in real time, here and now;
- demonstration of authentic materials;
- compiling lessons with digital templates;
- use of built-in software materials to improve classroom work;
- creating educational games, pictures, videos with students and much more.
- connect to any other device such as video cameras, digital cameras, phones and other devices.

On the other hand, we believe that there is a negative side. There is a big disadvantage in terms of technical problems that may arise, so you always need to have a plan B.

If you need to maximize the work in the classroom we suggest several ways for better cooperation.

1. Children will always be interested in research work as well as that they are free to talk about, what they know. That is, if there is a theme "My room" or "My dream room" we suggest to create to do it on an interactive board. Each child can create their own room or create one common but each will add its own element. This is a transition to a more real not so abstract and dreamy. Also, it is in this type of work that you can use a lot of vocabulary materials, grammatical and creative work with the help of drawings, pictures, hand-drawn elements and details.

2. For communication and for children to practice speaking, we can join another class or use synthesizer programs that can simulate a conversation on a relevant topic. This makes it easier for children not to be afraid and relax. For them, it's like a game. Of course, there is a traditional form of practice, but it has become so ingrained that it has become uninteresting, so we need to come up with other ways to improve learning.

3. If a new topic is being studied in a lesson, especially a grammar, teacher can use many colors, make tables, cards, short videos in blue, yellow, white or green colours in real time. According to scientists, these are the best colors for memorizing information.

4. Teacher can use crossword puzzles, bingo, tic-tac-toe, or guessing words to appear on the board to keep students' attention or a relaxing game-play. Usually such games take a lot of time and when using a smart board a few minutes.

5. Interesting virtual journeys for cultural enrichment of students can also be in foreign language lessons with the help of an interactive whiteboard. For example, a teacher can take a virtual tour of a museum or other place by simply clicking on a website and traveling with their students.

6. Exercises on such a board will be standard and most useful because children love initiative and when they go out to type, correct, choose an answer or write their own, they learn the material better. Also, it is much

easier for the teacher, it saves time and you can immediately pay attention to the mistakes made by students or focus on what they did not understand.

7. Teachers and students can use audio and video materials to improve their listening skills. Various scenes from movies and TV series or other materials for the desired level at once with notes that the teacher can make during the viewing for better understanding.

8. For creative lessons, the teacher can offer children the freedom and task they would like to do. For example, prepare materials or ideas that have not yet been used with an interactive whiteboard. It will be useful for the teacher to understand what the children want and what they are interested in, and for the children to develop imagination, creative thinking and so on.

9. The teacher can also use such a board for final lessons or tests. It is much more convenient when children connect to the board from their devices and the teacher can observe how long it took to complete the task, where there were errors and saves time, because the system checks each job in seconds and then the teacher has time for other active work.

As mentioned earlier, working with Smart Board is focused on students, improving their knowledge, as well as speeding up the learning process and functionality. This is the main task of this device, which copes well with it.

Consequently, the use of modern language learning technologies is very important and useful for students. In particular, when it comes to using the Smart Board, which can facilitate the work of teachers and students, as well as creatively dilute the traditional lesson and increase its efficiency.

References

1. Al-saleem, B., A. The interactive whiteboard in English as a foreign language classroom. *European Scientific Journal*. Vol. 8. No 3. 2012. URL: <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/59>
2. Bacon, D. The interactive whiteboard as a force for pedagogic change. *Information Technology in Education Journal*. 2011. P. 15-18.

3. Jonassen, D. H., & Reeves, T. C. Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan. 1996.

4. Mozghan Alsadat Ghaffarzadeh Hassankiadeh, Seyed Mohsen Ghaffarzadeh Hassankiadeh. Smart Boards in Language Classes. *International Journal of Language and Linguistics. Language Teaching and Learning Key Principles (LTLKP)*. 2013.

5. Wikipedia. Smart Board. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Smart_Board. (date of application 03.05.22)

Karchevskaya Elyzaveta,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

TEACHING GRAMMAR AND VOCABLUARY IN CONTEXT

English is a global language. The teaching of grammar and vocabulary is a compulsory sector in educational field, especially English. In foreign language acquisition accurate understanding of the language structures is the key part so teaching grammar is an essential aspect of foreign language instruction. Vocabulary is one of the language aspects that is used both in oral and written, so there has always been a debate about the most effective way of teaching grammar and vocabulary. Grammar instruction through context positively affects learners' competence to use grammatical structures accurately in language skills. It is always useful for learners to see how language works in sentences or paragraphs; therefore, teaching grammar in context will give learners opportunities to see how grammatical structures function in sentences. Thornbury [5, p.13] states that without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed, so the students will not only use the vocabulary in speaking but also in the other three language skills, listening, reading and writing. In general, teaching vocabulary and grammar in context will help learners to acquire nature of the language which will facilitate their understanding of the language.

The purpose of the article is description teaching grammar and vocabulary in context.

First of all, I want to start with grammar in context. Teaching grammar is to show how language works. Accurate teaching of grammar guides learners how to use the language correctly. Azar highlights the significance of teaching grammar as: «One important aspect of grammar teaching is that it helps learners discover the nature of language, i.e., that language consists of predictable patterns that make what we say, read, hear and write intelligible. Without grammar, we would have only individual words or sounds, pictures, and body expressions to communicate meaning. Grammar is the weaving that creates the fabric» [1]. Language acquisition without grammar will be confusing. Learners will fail to use the language correctly without grammar skills. People now agree that grammar is too important to be ignored, and that without a good knowledge of grammar, learners` language development will be severely constrained.

Accuracy in language acquisition plays an important role to understand both speaking and writing performances. Using dialogues is an effective way of teaching grammar. «The use of dialogues in grammar teaching is useful because the use of dialogues generally matches learners` expectations of how language is used in the real world: people use language primarily to talk to each other» [4, p. 76]. Context gives a more precise understanding of how to use the grammar, and provides accuracy in the studied language both in oral and written skills. Presenting grammar in isolated sentences will not allow learners to see how grammatical structures function in sentences. Context-based instruction has always been useful for learners. «Students need to learn language in logical contexts, either through authentic discourse-length input or through language learning materials that stimulate authentic input using sentences that follow in logical sequence» [2, p. 152].

As teachers, we need to help learners see that effective communication involves achieving harmony between functional interpretation and formal appropriacy by giving them tasks that dramatize the relationship between grammatical items and the discoursal contexts in which they occur. In genuine

communication beyond the classroom, grammar and context are often so closely related that appropriate grammatical choices can only be made with reference to the context and purpose of the communication. If learners are not given opportunities to explore grammar in context, it will be difficult for them to see how and why alternative forms exist to express different communicative meanings. For example, getting learners to read a set of sentences in the active voice, and then transform these into passives following a model, is a standard way of introducing the passive voice. However, it needs to be supplemented by tasks which give learners opportunities to explore when it is communicatively appropriate to use the passive rather than the active voice.

If the communicative value of alternative grammatical forms is not made clear to learners, they come away from the classroom with the impression that the alternative forms exist merely to make things difficult for them. We need an approach through which they learn how to form structures correctly, and also how to use them to communicate meaning. Such a methodology will show learners how to use grammar to get things done, socialize, obtain goods and services, and express their personality through language. In other words, it will show them how to achieve their communicative ends through the appropriate deployment of grammatical resources.

Language is most effectively learnt in the context of use, through interaction and through hearing words spoken and read in affectively engaging situations that prompt a desire to understand and to use it for one's own purposes. When planning contextual vocabulary instruction in the classroom, we have an opportunity to knock communication out of the park by facilitating opportunities for our learners to choose and use language for different purposes. Consider the 'context' as a deliberately chosen and focused bank of language that, when amplified, provides a vehicle for discussion, thinking and communication around a particular idea or concept. There are five stages to learn vocabulary in context:

- 1). Using visuals in vocabulary in context.

Students are far more likely to engage with content that includes visuals. The same is true for vocabulary. When students connect a picture to a word, it helps them

visualize the word and the definition in a more accurate way. Real photographs also help students make text to self and text to world connections.

2). Providing vocabulary definitions relevant to context.

There are often several meanings of one word. It is part of the reason English is one of the most difficult languages to learn. Providing definitions that are relevant to the context you are reading, will help with fluency and comprehension of the text.

3). Using applied activities to make sure students understand the meaning.

Applied activities are extremely important for vocabulary instruction. A definition can be memorized, but until the student can apply it to a sentence, the teacher will not assume that it is actually learned. In the end, the real test is to see if students can use vocabulary correctly in their everyday conversations.

4). Providing writing prompts that utilize vocabulary.

Another application activity is to provide writing prompts that utilize the new vocabulary word. I try to have students use real life experiences in their writing so they are able to connect with the word, and remember it's meaning. This strategy can be used at any grade level and with any level of vocabulary.

5). Practice.

As with learning a new language, complete immersion is necessary. Practicing vocabulary in context through repeated reading of the passage in which the vocabulary is embedded is extremely important. For example, reading in pairs, practicing vocabulary in conversation, etc. Checking words, you've already learned after you've learned new words so that vocabulary is not forgotten. Practice doesn't always lead to perfection, but it promotes progress!

Teaching grammar and vocabulary is a difficult issue in language teaching. Teaching grammar through context will help learners perceive the structures of the language effectively. If learners are given grammatical structures in context, vocabulary in context, they will be able master the language better. Teaching grammar in context will help learners to acquire new grammar structures and forms. Learners will use vocabulary and grammatical conventions more effectively in communication if they learn them in context.

References

1. Azar, B. (2007). Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. URL: <http://www.tesl-ej.org/ej42/a1.pdf>. (last accessed 08.05.2022)
2. Hadley, A.O. (2003). Teaching Language in Context. URL: <https://archive.org/details/teachinglanguage0000hadl/page/152/mode/2up?view=theater>. (last accessed 08.05.2022)
3. Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. URL: http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_48/teachinggrammarincontext.pdf. (last accessed 05.05.2022)
4. Thornbury, Scott. (1999). How to Teach Grammar. Essex: Pearson Education Limited. URL: <https://jonturnerhct.files.wordpress.com/2014/09/how-to-teach-grammar-scott-thornbury.pdf>. (last accessed 07.05.2022)
5. Thornbury, Scott. (2002). How to teach vocabulary. Harlow: Pearson Education Limited. URL: <https://www.twirpx.com/file/121590/>. (last accessed 05.05.2022)

Kovalenko Evgenia,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical Academy

CHALLENGES FOR DEVELOPING LEARNER AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING

The modern system of education has changed considerably compared to what it was at least ten years ago. Previously, almost no one thought about the importance of developing students' independence and increasing their ability to be responsible for their own learning process. Unlike the former system of education, when the teacher took complete control of everything that students do, and they only followed his instructions and did not have the ability to express their opinions, it is now important to give students the opportunity to make decisions about their own learning. Now student autonomy is still at a fairly early stage of development, but this concept is

gradually being practiced mostly in high school. Teachers are strongly recommended to involve their students in independent learning as early as possible, as this contributes to their ability to organize themselves in other activities, apart from school.

Despite the great urgency of implementing student autonomy, it is not as easy to do as it seems. Both teachers and students often face various difficulties in developing autonomy in language learning.

The aim of this article is to describe the list of challenges in the development of student autonomy and explain why and how teachers should cope with them.

Autonomy in learning has been studied by many British scholars, such as T. Lem, G. Reynders, D. Gardner, P. Waller and L. Miller, as well as Ukrainian researchers, such as E. Honcharova and T. Shevchenko. They believed that besides student autonomy, it is necessary to take into account the autonomy of the teacher, because they are inextricably connected with each other [3, c. 374]. D. Little emphasizes that the teacher will be able to develop student autonomy only if he becomes autonomous himself. The scholar highlights that student autonomy depends on teacher autonomy [3, c. 375].

Let's see what can be a barrier for developing learner independency in language learning. One of the reasons that may prevent autonomy from its improving is learner's character. Teacher should understand that each child is individual and has his own traits in nature which differs from traits that another child has. Some students may be calm and hardworking, while others find it difficult to sit still throughout the lesson and concentrate on their studies. Teachers often face the problem of low student activity, which hinders the establishment of independent organization of the educational process. In this case, students need motivation that will allow them to understand that they have the ability to work at a time that is convenient for them and in a format that they prefer. To do this, the teacher must provide freedom of choice so that students can set their own learning regime and choose materials for themselves.

But the next problem follows from this – it is not always easy for students to select materials on their own. They may be inexperienced in finding the right

resources or may not be able to use them properly without the teacher's guidance. Therefore, first of all, the teacher must understand how to help students organize their learning. For example, to give advice on finding useful resources. Since the vast majority of people, especially students, now prefer to find information on the Internet instead of looking for it in textbooks, students should be given tips on sources that can provide them with information that they can use for their studying.

Unfortunately, it is often difficult even for a teacher to find and choose good material on a certain topic in order to give it to students for self-learning. If the teacher does not explain it in full, he must make the material accessible and comprehensible enough to students. Sometimes it takes even longer than just presenting information in the lesson. Of course, this will be much more effective for students, because their own researches make learning better, but for both the learner and the teacher it will require much more effort.

The next challenge for developing student's autonomy is that students may be afraid of taking responsibility of their activities. It can be unusual for them to work out of complete teacher's control and it is possible that their self-confidence is not as high as it is desirable. That is why it is extremely important to remember that in autonomous learning teacher doesn't disappear. He must be a guide for his learners and he needs to ensure them that it is absolutely alright to ask questions when something is not clear. Children must not be shy to ask for a piece of advice if they need it. Besides that, teacher should constantly be aware of what the learners do. He does not control each of their steps but he must supervise the learning process in order to give recommendations or clues if necessary. In this situation the teacher's role is to be a supporter and observer to direct the learning in the right way.

One more complication that makes autonomous studying process difficult to implement is that it is sometimes hard for the teacher to control every student as all of them work independently and have different styles and tempos in acquiring material. It often happens that some learners work slower and need more time to do tasks than the others do. Teacher cannot always be able to accurately allocate time to study a particular topic, as he may not know how long students will need to work on the

material to complete the task. Therefore, the assessment will be asynchronous, which is quite inconvenient. Taking into account the individual characteristics of the student, his type and style of learning, as well as the ability to take responsibility for their own learning process is a quite difficult task for teachers when organizing autonomous learning.

So, before giving students complete freedom of their actions, teachers have to understand well that this should not be a sudden transition from teacher-centered learning to autonomous learning. Students need to have a lot of practice so that they gradually get used to being independent of the teacher.

To summarize everything above, I want to say that developing student's autonomy in language learning is very urgent and important in modern educational system. As earlier students are able to take charge of his learning process, so better it will prepare them to future life. If children can be responsible of their actions when they study at school, it will not be hard for them to make serious decisions when they will be adults. Independent learning is an important thing not only at the early age because we learn during all our life and everyone needs to be able to organize himself in it.

Despite the fact that learner autonomy should be fully implemented, it can often be quite complicated both for teacher and for students to realize it. This concept has to be obligatory practiced in lessons not to make learning too hard for the students. It has to be done in gradual way, so that everyone can get used to the new type of working. Teacher must consider the character peculiarities of every student and their learning abilities. Also, we cannot forget about the access to learning resources with useful material which students have to be supplied by. And of course, we should remember that, though our main purpose is to achieve pupil's independency and responsibility, teachers still play significant role in student-centered language learning.

Only considering all these aspects teachers and students will successfully manage to organize autonomous language learning.

References

1. Hasanah Uswatun. Autonomous learning as language learning strategy based on students preferred learning style. URL: <https://ejournal.iainpalopo.ac.id/index.php/ideas/article/viewFile/163/148> (date of application: 05.05.2022).
2. Horváth Ildikó. Autonomous learning: what makes it work in postgraduate interpreter training? URL: https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/sites/default/files/autonomous_learning_what_makes_it_work_i_1_2.pdf. (date of application: 05.05.2022).
3. Смольнікова О. Г. Особистість викладача в системі автономного навчання іноземних мов. С. 374-376 URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24022/Smolnikva,%20Olena.pdf;jsessionid=9F55452A5A55632DF463262BE6325D57?sequence=1> (date of application: 06.05.2022).

Koziaruk Aliona,
the student of PHIL-41e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical Academy

INFERRING AS A SKILL TO BUILD LISTENING COMPREHENSION

Listening is often something we take for granted. It is common that people often hear what is being said but hearing is a lot different to listening. To listen, we need to make a conscious effort not to just hear what people are saying but to take it in, digest it and understand.

Teenagers and learners in secondary school learn to listen for different reasons with different attention levels before they enter the classroom. Within the classroom, they are taught to “be good listeners” by looking at the speaker, keeping their bodies still, not interrupting, etc. Such training covers more social behavior than listening comprehension or choosing the purpose for listening. It is implied that teachers,

educators need to search appropriate techniques and methods to teach listening itself and enhance students' listening skills.

The aim of the article – identify features of application of inference in the classroom and its importance to enhance listening comprehension.

One of the techniques which should be applied in studying process of second language is inferring. Inference is the technique of finding answers from clues and from prior knowledge rather than directly. It is all about makings analogies to situations that learners recognize [3, p.88]. For example: learners listen to a discussion between two unidentified speakers and must infer their relationship from what they hear.

To a certain extent we cannot help inferring every time we listen. If someone says: “I took a book from the library” we may infer that they went up to the desk and checked out the book, using a library card. This is inferring on a basic level, which everyone does. Without it we would have to explain every detail of experience.

Among the numerous listening strategies, inference making is a very important one that is applied in all types of listening activities. It allows the listener to grasp the meaning of a message. When learners cannot manage with a task because of their poor listening skills, it is strongly recommended that teacher apply an inferencing strategy efficiently. When the learner has a difficulty, it is certainly very difficult to make inferences and listen at the same time. But making inferences while listening does not pose the same problem for everyone. Some listeners seem more able to apply this strategy than others. Field distinguished two types of listeners with two different learning styles: the first group consists risk-takers who are willing to make assumptions to guess meaning, even when they can identify only very little information of the message. The second group includes risk-avoiders who require a large amount of low-level information before interpreting the meaning. So, teachers need to know their students well to know who can cope with the tasks and who cannot [1].

So, what actually happens when we teach students to infer? Firstly, the situation must demand an inference. Either something latent remains unsaid or there

is a hidden truth below the surface of the situation. In other words, there is a ‘gap’ which the listener fills in. Gaps in narrative were originally brought to prominence by reading theorists, who claim that these omissions force the reader to imagine or to help create the text. Gaps, however, are applicable not just to reading but also to listening. When students infer, they try to catch clues in the audio and harness what they already know from personal experience or past knowledge to fully comprehend what the text is about. Perfect inferences which may be helpful to complete the listening task compile supporting details from both the text and personal knowledge [2].

It is important to help students to distinguish inferring from transparent information. For instance, a student listening to the audio about rich man could state the obvious by saying the man has multitude of money. Thus, a correct inference might include that the man is a businessman or runs the huge company. It is no less important for teachers to teach students understand the difference between prediction and inference as well. When students predict, they speculate what will happen based on what they already know from the text and their background knowledge. When students infer, they make a guess about what is currently happening.

Here are some activities which may be utilized to train making inferences:

1. Pause and infer: the teacher pauses the recording after some important information which must be understood and analyzed as it may influence further comprehension and asks students to find some correlation between recording and pictures (which are prepared in advance). It may be used on while-listening stage;

2. Key words: the teacher gives key words before listening and asks students to think about possible inference which come to mind looking at key words. In such way, students will make inference and teacher facilitates the listening tasks for those who have difficulties with it paying their attention to key words.

3. Interrupted story: teacher reads the story. While listening to the teacher, students interfere his\her making questions to the passage and other students should infer and give as short and clear answer as possible. It could be done in pairs, for example, teacher says: “*The little girl hit the road to London...*” and students can

infer: “*Did she go on holiday? Was she without parents?*” and partner may hypothesize possible variants. The real beauty of this activity that some grammar knowledge and vocabulary will be recycled and student-student interaction will be applied. Moreover, listening skills and skill to make inference will be improved.

4. Filling the table: after listening to the recording students need to fill in the table with following headlines: Why, When, Where according to the listened information. The task is to infer the reason, time and place, but teacher should use the recording which does not involve this information or just cut it out. Students may do it individually or in pairs. Definitely, it will take more time but teacher should not do it every time but only when the objectives of the lesson is to teach students infer.

5. Mingle activity: students need to choose a partner, come to her\him and ask something relevant, making inference. For example: “*Why are you so beautiful today? Do you have a birthday?*” It is unusual listening activity, as it does not involve listening itself but listening to each other’s answers may substitute listening to the recording. As a result, students are more motivated since it is not common task which involves moving. In addition, they are used to each other’s pronunciation as nobody speaks perfectly in the classroom.

I believe that the inference-making ability can greatly influence learner’s listening skills. When there are visual materials, learners use this strategy differently. Some manage to infer meaning more easily and efficiently with fewer visual cues, while others do not. Offered activities are beneficial to apply in studying process to make it more engaging and diversified. They promote high-level of attention, memory retention and active participating when all students will be immersed in completing listening tasks. So, inference as a skill should be developed by teachers to facilitate listening comprehension of students.

References

1. British Council – Teaching English. Inference. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/inference> (дата звернення: 06.05.2022).

2. Electronic journal of foreign language teaching. Inference-Making and Linguistic Skills in Listening Comprehension. URL: <https://www.classroomnook.com/blog/making-inferences> (дата звернення: 07.05.2022).

3. J.J. Wilson. How to teach listening. England, 2008. 192 p.

Konash Yuliya,
the student of PHIL-41e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical Academy
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

CREATING AN AUTONOMOUS LEARNER

The aim of my article is to characterize an autonomous learner and the ways to develop learner autonomy.

This question is more relevant than ever. Today, the learning process depends not only on the teacher. Teacher and student play different roles and are not limited to one. For teachers, one of the most important questions is how to optimize the process.

In recent decades, the concept of the autonomous student has gained popularity. The concept has been used in Canada, Japan, China and New Zealand. "Father of Student Autonomy" is called Henri Holec. He introduced the term "autonomous student" in 1981. According to his concept, in China's universities students were asked to do work independently in an academic English language course by drawing up a study agreement outlining their learning objectives. This study examines the content of the learning agreement and beliefs about learning English, which are reflected based on the stated learning objectives, as well as the results of the questionnaire.

The authors who worked on the definition of Holec, modified it depending on their own vision of the ultimate goal of autonomous study.

“Never work harder than your students”. All teachers are preparing for their lessons and sometimes something goes wrong. The point is that learner autonomy demands process.

What is the signal of learner autonomy? When students do not work at the lesson or when a teacher starts the lesson as it was planned, all the teachings take the lead and everything does not follow the plan? The right variant is the second. It is when you lose control in a good sense and then just and then just walk and monitor.

Teaching a foreign language does not mean transferring facts to your students as knowing all tenses will not help students in their real life. Of course, in some ways, it will, but this is not the main thing. Knowing all the facts about subjunctives will not help students to communicate efficiently in their real life, but it can help to write a book or a poem. Therefore, the main point is that we need to think about what is necessary to give our students and what to do with the knowledge we are given to our students and what to do with the knowledge that we cannot give them, or they cannot take. Moreover, it is not a knowledge, it is a set of skills. Everyone might notice that the world is moving from accumulation of the facts to developing skills. Moreover, one of the skills is self-education, the skill of driving to further yourself which ultimately leads to success.

A good example of this is Sofia Andrukhovych. The young Ukrainian writer speaks almost perfect German and English. When communicating with foreigners, the girl uses simplified or slang English and German. However, in her regular editions of essays for magazines, her language acquires an official and literary colour with the use of various grammatical forms.

It is essential for a teacher to understand the principles of learner autonomy. The first principle is “Start where your students are”. It presumes analysis of students’ level of knowledge. Everyone who studied language remembers their first lesson with tutors or other teachers. It is because a teacher gets to know students’ previous experience, what they liked and disliked. In addition, the most important questions are what a short-term and a long-term goal are. For example, a person wants to study English for travelling – this is the main purpose. It helps a teacher to

break up a bigger goal into smaller steps and each step is tasted when it is being reached.

From this, we can easily figure out the next principle – “Know where your students are going”. It influences the way of planning further lessons, taking into consideration correspondent grammar and vocabulary, listening, reading, speaking and writing activities. In addition, it is significant having a reflection after each step.

The third principle is “Supporting your students along the way”. Sometimes, teachers have to act as psychologists. Moreover, it is a big part of a teacher’s work as students like to talk to teachers, discuss their interests, family issues etc. A teacher should support students, assisting each step to their goal.

The fourth is “Use feedback to help students get better”. Feedback should be regular and available, which means that if there is some kind of perfection in writing it should be a student portfolio for the teachers to look back at what the person did before and to see where he is now. This is just to avoid a plateau.

The fifth is “Focus on quality rather than quantity”. All teachers have programs they need to follow. However, sometimes it is better to familiarise students with an exam format rather than to teach them all irregular verbs. Teachers do not usually have enough time before exams or final tests. When students are unfamiliar with the format of the exam, they can lose two levels: if a person has C2, he gets B2; Teachers look at what to sacrifice, but students must be aware of this.

The last is “Never work harder than your students”. Try to give your students a chance to lead. How a teacher can do it? If a teacher works with big groups, she can break a big group into smaller ones. It is good for students to help each other and a teacher may ask them to do it. The main idea is that the students feel comfortable in their groups and feel equal near each other. Those students who are stronger will feel positively and take leadership to teach their groupmates. On the other hand, they may feel themselves deprived of some material that they could have done on their own. In such a case, the person who is weaker decides that it is a good opportunity to learn something. Every time by doing that an educator needs to think about students’

comfort, and it is a primary thing. If a learner does not work with someone in a group or a pair, he must not be pushed.

First, a teacher should focus on student's possibilities. Sometimes, in a state school it looks like pupils have the demanded level, but when it comes to practice, they do not. So, what must be done? If it is needed, teach them everything from the very beginning. In addition, the best that a teacher can use in her class is Stephen Krashen's second language acquisition and input hypotheses, "i+1". Learning is most effective when a teacher meets the learner's current level and adds one level of difficulty. It helps to avoid the process of fossilization and develop skills faster.

What should teachers know about their students?

Who is their learner? We often tend to dismiss an important thing about our learners. Try to find out more.

What does your learner already know? It requires diagnostic tests and analysis.

How and by whom will it be delivered? Sometimes an educator gives a rule for students, and they start applying this rule repeatedly. And it matters who gives the information, because a lot of resources (including a teacher and books) give different approaches and focus on different things. But a teacher should give students as many theories as he wants and get them to work out their own way. It would be good, if a pedagogue uses guided discovery. It is when a teacher gives questions that helps to catch the sense and to keep their attention. Getting students to devise their own ways to get to the answer, do not give them ready-made answers.

How can this knowledge be applied in students' life? Teachers must help students to understand why they are studying the grammar or other parts of a language.

What goals will it help to achieve? Help students to develop not only long-term goals but also short-term. Moreover, correlate your goals, which you develop for the learners, with your students' ones.

To conclude, learning is a complex process with many components. The creation of an autonomous learner is even more difficult, since at first glance it seems

that gradually all the work is in the student's hands. Nevertheless, in reality, a teacher continues to bear a huge responsibility and work no less than a student.

References

1. Дарія Горова. Софія Андрухович: Тільки з цим прізвиськом я почуваюся справді природньо! *Україна молода*. Випуск № 33. 2005.
2. Holec, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon Press, 1981.
3. Oxford, R. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston (Mas): Heinle and Heinle Publishers, 1990.
4. Cottrell, S. *Teaching Study Skills & Supporting Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2001. 356 p.

Korol Dariia,
the student of PHIL-11e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

STRATEGIES THAT BOOST MOTIVATION IN LANGUAGE LEARNING

Fostering student motivation is a difficult but necessary aspect of teaching that instructors must consider. Many may have led classes where students are engaged, motivated, and excited to learn, but have also led classes where students are distracted, disinterested, and reluctant to engage—and, probably, have led classes that are a mix. Nowadays, a large number of students have lost the desire and motivation to learn because of the war between Ukraine and Russia so even with the perfect lesson plan in place, an unmotivated student will not learn. Some teachers claim that motivating students is not their job. It is a teacher's job to know the content and to teach it well; the student must take responsibility for his or her learning and find his

or her own motivation. This old-fashioned idea is what limits many teachers to being average. But, every great pedagogue recognizes that student motivation is necessary for success in learning and that teachers should use some strategies that can help motivate students.

The problem of motivational strategies was studied by Anderman Eric and Anderman Lynley, Zoltan Dornyei, Ema Ushioda, Lisette Hornstra.

The purpose of the paper is to theoretically cover the term of motivational strategies and analysis of strategies that are the most useful for students.

In learning context, motivation is as the driving force in students' self to carry out learning activities and ensure the continuity of those learning activities [3]. There are three broad types of motivation that are well known as intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation.

1. Intrinsic Motivation. Student's intrinsic motivation is the motivation that is related to students' behavior in learning activity because of their desire and satisfaction to get knowledge, value and skill from learning activity. In the term of intrinsic motivation, students' effort and behavior in learning activity is for their own sake to get the knowledge, it is related to students' interest. Therefore, for encouraging students' intrinsic motivation, the teacher needs to create an enjoyment in the activities of language learning.

2. Extrinsic Motivation. Extrinsic motivation is related to the behavior to get separable end such as receiving reward or avoiding punishment [1, p.23-26]. Furthermore, extrinsic motivation also arises from environmental incentive and consequences such as praise, attention, privilege, extra credit points, and public recognition [2, p.44]. Hence, the students are extrinsically motivated when they are doing the learning activity only for the sake of reward that is not directly correlated with the learning itself.

3. Amotivation. According to Dornyei and Ushioda, amotivation refers to the lack of motivation either intrinsically or extrinsically. In this case, the students cannot relate between what they learn and what they get from the learning process. Therefore, the teacher is really needed when there is amotivation condition that

happens to the students. It is because, when there is no motivation, the students will get some difficulties in following the activities of learning, especially in learning English. In the term of motivation in the learning activities, the teacher is someone who has an important role to encourage the student's motivation. As it has already known that motivation is one of the determinant keys of students' success or failure. Therefore, the teacher has to know the strategies or ways to keep and enhance students' motivation. So, motivational strategies are methods, means of encouraging students to productive cognitive activity, to actively master the educational material and depending both on the actions of the teacher and the student himself. In my opinion, these strategies will be the most appropriate in learning English:

1. Build cool relationships with your students and be expressive and smile.
2. Offer rewards. Offer your students the chance to earn them is an excellent source of motivation. Things like watching movies, or even something as simple as a sticker on a paper can make students work harder and really aim to achieve.
3. Allow students to work in pairs. Social interaction can get students excited about things in the classroom and students can motivate one another to reach a goal.
4. Help students find their intrinsic motivation. Helping students find their own personal reasons for doing classwork and working hard, whether because they find material interesting, want to go to college, or just love to learn, is one of the most powerful gifts you can give them to improve student motivation.
5. Track progress. Teachers can use this as a way to improve student motivation, allowing them to see visually just how much they are learning and improving as the year goes on.

Most of these strategies were used by my teacher at school, who always knew how to motivate the laziest student in our class. But, I would also like to point out a strategy that I do not think is useful for learning English. It is positive competition. Often children forget about human relationships during competitions and want to win at any cost that may offend other students. Therefore, this strategy is useful, but not for students at such a young age.

So, in my opinion, in order for a teacher to be able to solve the problem of motivation in secondary school in English lessons, the following motivational strategies should be used:

1. The teacher kept his behavior and good relationship with the students. For example, the tutors stressed that the teacher and the student should respect each other and the teacher should be a friendly teacher for the students. Then, based on the data the students gave a positive response about their teacher behavior and relationship toward the students. The students explained that the relationship among them was good and close.

2. The teacher created a pleasant, enjoyable and supportive atmosphere for learning English in the classroom so the students will not feel boredom during the learning activity. For this strategy, mostly students gave positive responses. It can be seen by their good enthusiasm in learning activities.

3. The teacher also used a learning group for his students. The teacher used small group discussion and in pairs for his students to learn English. It can reduce the students' tension and reluctance in learning English.

References

1. Dornyei, Zoltan and Ushioda. Teaching and Researching Motivation, Second Edition. New York: Routledge. 2013, P. 23-26.

2. Reeve, Johnmarshal. Understanding Motivation and Emotion. 2009. 44 p.

3. Rohmah, Noer. Psikologi Pendidikan. Yogyakarta: Kalimedia. 2015. 88 p.

4. Top 5 Strategies for Motivating Students. URL: <https://www.nbpts.org/blog/top-5-strategies-for-motivating-students/> (date of application: 04.06.2018).

5. Exploring teacher motivational strategy in English learning and teaching activity at smp muhammadiyah 5 surakarta URL: <http://eprints.iain-surakarta.ac.id/149/1/Full%20Skripsi%20Tazkiyah.pdf> (date of application: 01.12.2020).

6. What is Motivational Strategies. URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/motivational-strategies/19267> (date of application: 10.11.2019).

Мазуренок Надія,
старший викладач кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний етап розвитку України, інтеграція її у світовий освітній простір обумовлюють створення нової системи вищої освіти, яка характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання і виховання майбутніх фахівців.

Значний потенціал у цьому контексті мають заняття з іноземної мови, роль яких за останні роки помітно зростає. Важливою умовою підвищення ефективності вивчення іноземної мови є впровадження інтерактивних технологій навчання. Вченими встановлено, що студенти засвоюють матеріал у такому співвідношенні: те, що чувають – 5%, під час читання – 10%, аудіовізуальний метод – 20%, демонстрування – 30%, групові дискусії – 50%, активне навчання – 70%, застосування засвоєного матеріалу шляхом навчання інших – 90% [4, с. 6]. Наведені цифри переконують у ефективності інтерактивного навчання.

У дослідженні проблеми використання інтерактивних технологій навчання особливо важливими є наукові праці В. Мельник, О. Пехоти, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєвої та ін., у яких фундаментально обґрунтовано теоретичні основи інтерактивного навчання. Питання організації освітнього

процесу на заняттях з іноземної мови розкриваються у дослідженнях О. Вербицької, Л. Гриценко, В. Редька, Н. Ямшинської та ін..

Інтерактивні технології навчання засновані і побудовані на міжособистісній взаємодії. З англійської «інтерактив» означає: «inter» – поміж, серед, взаємо; «act» – діяти. Тобто, «інтерактивний» – здатний до взаємодії, діалогу, взаємодіючий [3, с. 3]. Відповідно, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія викладача та студента як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає у спілкуванні партнер або група, і відповідно, інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії [2].

Інтерактивні технології навчання – це взаємодія учасників освітнього процесу, що сприяє налагодженню міжособистісних стосунків у групі, інтенсивному засвоєнню матеріалу і активній участі суб'єкта навчальної діяльності; це система науково обґрунтованих дій учасників процесу соціально-психологічної взаємодії (інтерактивне спілкування й інтерактивний діалог), здійснення яких призводить до досягнення поставлених цілей навчання [7].

Суть технології інтерактивного навчання полягає у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодій всіх, хто навчається. Це спілкування (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), у якому і викладач, і студенти є суб'єктами. Викладач виступає лише в ролі координатора, організатора процесу навчання.

Учені по-різному підходять до класифікації інтерактивних технологій:

- до інтерактивних технологій відносяться навчальні заняття або їх фрагменти, протягом яких відбувається діалог та взаємодія між викладачем та здобувачами вищої освіти, безпосередньо між студентами (коментування, бесіда, обговорення, опитування, взаємоперевірка, конкурс, диспут, мозковий штурм, інсценування та ін.);

- інтеракції визначаються як ділові (дидактичні) ігри;

- до інтеракцій відносяться не тільки заняття, дидактична мета яких відповідає цілям програми викладання предмета, а й превентивні, тобто інструктивно-консультативні, тренінгові;

- інтеракції класифікуються за ознакою «імітація – не імітація» [2].

В. Мельник виокремлює превентивні інтеракції (тренінг, консультації та ін.), імітаційні інтеракції (інсценування, ділові ігри, диспут та ін.), неімітаційні інтеракції (проблемна лекція, конференція, «мозковий штурм», практикум тощо) [3, с. 12].

На заняттях з іноземної мови інтерактивне навчання реалізується за допомогою технологій, основними з яких, на думку О.Вербицької, є: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, аналіз конкретних ситуацій, «сократівський метод» навчання, інтелектуальна розминка, виконання проєктів, дидактичні ігри тощо. Вони сприяють формуванню у майбутніх учителів початкових класів умінь думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї, шукати потрібну інформацію, трактувати її та застосовувати в конкретних умовах, формувати й відстоювати особисту думку [1].

Важливим аспектом інтерактивних технологій є педагогічна взаємодія як спільна діяльність викладача й студентів, ознаками якої є присутність учасників у єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними; наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного; планування, контроль, корекція і координація дій; розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками; виникнення міжособистісних стосунків. До провідних інструментів інтерактивної педагогічної взаємодії відносять: полілог, діалог, розумову діяльність, смислотворчість, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність, оцінювання, рефлексія тощо [4, с. 24].

Для ефективного застосування інтерактивних технологій навчання на заняттях з іноземної мови Н. Ямшинська пропонує перевагу надавати таким інтерактивним вправами, які б дали «ключ» до засвоєння теми; на одному

занятті можна використовувати одну (максимум - дві) інтерактивні вправи, а не цілий калейдоскоп; проводити швидкі опитування; дати завдання для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання тощо [7].

Розглядаючи інтерактивні технології навчання доцільно пам'ятати, що ефективність їх використання в значній мірі залежить від викладача, його якісної професійної підготовки, наполегливості, закоханості в свою професію. Застосування інтерактивних технологій на заняттях іноземної мови вимагає також старанної підготовки студентів. Вони повинні володіти навичками активного спілкування, слухання, уміннями ставити питання і відповідати на них, висловлювати власні думки, розуміти інших, переконувати й бути переконливими, толерантними.

Значний вплив на ефективність використання інтерактивних технологій на заняттях іноземної мови мають засоби навчання як важливий компонент дидактичної системи. Їх урізноманітнення, компетентне застосування сприяє оптимізації освітнього процесу, підвищенню якості іншомовних знань майбутніх фахівців галузі освіти.

У використанні інтерактивних технологій навчання важливим є активізація пізнавальних інтересів. Завдання викладача полягає у необхідності організації в групі такого розумового й емоційно насиченого життя, в якому діяльність кожного студента дарувала б йому радість творчості, хвилини щастя від успіхів, збагачувала його б духовно.

Особливого значення набуває використання інтерактивних технологій на сучасному етапі, під час організації дистанційного навчання як спеціально організована педагогічна взаємодія, яка забезпечує два аспекти: взаємодію з навчальними інтернет-ресурсами та міжособистісну взаємодію. У реалізації інтерактивності в системі дистанційного навчання зростає роль викладача, розширюються його основні функції (викладач-помічник, викладач-товариш по навчанню, викладач-підтримка і викладач-організатор) [6, с. 42]. Інтерактивні технології розглядаються як творчі види діяльності, коли

домінують комунікативні завдання, які інтегрують знання, уміння, компетенції та досвід майбутніх фахівців у засвоєнні ними мовного і мовленнєвого матеріалу з різних сфер і тем спілкування. Творчі комунікативні завдання, відповідно до їхньої мети, можуть виконуватися індивідуально та колективно (парна, групова робота). Найбільш повно це виявляється у процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне й полілогічне спілкування учасників освітнього процесу, а також під час проведення рольових тематичних ігор, роботи над проектами тощо [5. с. 30-31]. Це дає змогу не лише покращити якість засвоєння іноземної мови, а й зменшити відчуття страху, ізоляції й тривожності.

Отже, використання інтерактивних технологій на заняттях іноземної мови сприяє підвищенню якості знань, дає можливість усвідомлено оволодівати мовним і мовленнєвим матеріалом, відкриває перспективи його подальшого використання в умовах реального спілкування, забезпечує всебічний розвиток особистості, готує майбутніх фахівців галузі освіти до активної участі у суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Вербицька О. Інтерактивні методи навчання предметів гуманітарного циклу. *Початкова школа*. 2007. № 6. С.25-27.
2. Крамаренко С. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 95. С.7-10.
3. Мельник В.В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації (науково-методичний посібник). Хмельницький, 2003. 38 с.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К.: Абрис, 2002. 135 с.
5. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. №8–9 (серпень–вересень). С.28-36.
6. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної

освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

7. Ямшинська Н.В. Інтерактивне навчання на заняттях з іноземної мови.
ULR: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Philologia

Мельник Руслана,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ХМЕЛЬНИЦЬКІЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ АКАДЕМІЇ

Сучасні зміни освітньої парадигми потребують оновлення змісту та підходів як до якісної підготовки педагогічних кадрів загалом, так і до мовно-методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури зокрема. Підготовка відповідних фахівців здійснюється за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (за предметними спеціалізаціями)) галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за освітньо-професійними програмами (ОПП) першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти у педагогічних та класичних ЗВО.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (ХГПА) є одним із ЗВО, що здійснюють професійну підготовку педагогічних працівників за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)) за ОПП Середня освіта (Мова і література (німецька, англійська)) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти для базової середньої освіти. Зазначена ОПП передбачає, окрім вивчення освітніх компонентів (ОК) загальної та професійної підготовки, ще й вибіркові освітні компоненти та проходження педагогічної практики, яка є обов'язковим чинником професійної підготовки кваліфікованого конкурентоспроможного фахівця. Обсяг практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури, згідно з Концепцією розвитку педагогічної освіти 2018 р., «має складати не менше 30

кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм» [1]. Відтак підготовка фахівця за спеціальністю 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)) передбачає *навчальну* (психолого-педагогічна практика, ознайомча педагогічна практика, навчально-виховна практика) та *виробничу* (педагогічна практика з іноземних мов та зарубіжної літератури) педагогічні практики у закладах загальної середньої освіти та закладах позашкільної освіти.

Організація педагогічної практики майбутніх учителів іноземних мов та зарубіжної літератури у ЗЗСО та позашкільних закладах планується у ХГПА в тісній співпраці викладачів кафедр іноземних мов і культурології та зарубіжної літератури, зовнішніх та внутрішніх стейкхолдерів. Основна мета – набуття здобувачами вищої освіти (студентами) достатнього обсягу знань та формування необхідних компетентностей під час проходження практики у ЗЗСО та закладах системи позашкільної освіти для здійснення навчально-виховної та позакласної роботи зі здобувачами середньої освіти. Практика здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти є безперервною та послідовною, здійснюється впродовж усіх років навчання, починаючи з другого семестру. Отже, схарактеризуємо основні види педагогічної практики у ХГПА.

Психолого-педагогічна практика є навчальною практикою, що проводиться у 2 семестрі без відриву від навчання на рівні базової середньої освіти і триває 2 тижні (3 кредити ЄКТС). *Метою* практики є підготовка здобувачів вищої освіти до виконання функціональних обов'язків вчителя та класного керівника; розвиток у здобувачів освіти уміння здійснювати психолого-педагогічну діяльність у закладах загальної середньої освіти (базова середня освіта); оволодіння способами її організації та вміння вирішення проблемних педагогічних завдань у базовій середній школі [4].

Ознайомча педагогічна практика з іноземних мов та зарубіжної літератури є невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців, що здобувають освітній ступінь «бакалавр», проводиться у 3-му (з відривом від навчання) та 4-му (без відриву від навчання) семестрах на рівні базової середньої освіти і триває у кожному семестрі по 2 тижні (по 3 кредити ЄКТС).

Метою практики є ознайомлення здобувачів вищої освіти з сучасними методами, формами професійної діяльності; формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу; підготовка до майбутньої роботи з учнями; виховання відповідального ставлення до професійної діяльності та потреби систематичного професійного самовдосконалення.

Навчально-виховна практика проводиться з відривом від навчання у 5 семестрі на рівні базової середньої освіти і триває 2 тижні (3 кредити ЄКТС). *Метою* практики є розвиток у здобувачів вищої освіти уміння здійснювати навчально-виховну діяльність з іноземних мов у закладах загальної середньої освіти; забезпечення ефективного пізнання студентами закономірностей та особливостей іншомовної професійної діяльності та оволодіння способами її організації, вміння вирішення конкретних методичних та мовних завдань.

Педагогічна практика з зарубіжної літератури проводиться з відривом від навчання у 6 семестрі на рівні базової середньої освіти і триває 3 тижні (4,5 кредити ЄКТС). *Метою* практики є розвиток у здобувачів освіти уміння здійснювати навчально-виховну діяльність з навчання зарубіжної літератури в базовій середній школі на основі сформованих знань з фахових методик, педагогіки та психології, зарубіжної літератури; розвиток у студентів комплексного уміння реалізовувати проєктні технології у навчанні зарубіжної літератури відповідно до вікових особливостей учнів; виховання у студентів потреби систематично розширювати та поглиблювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності [3].

Педагогічна практика у закладах позашкільної освіти є частиною неперервної педагогічної практики як програми професійної підготовки майбутнього фахівця; проводиться з відривом від навчання у 7 семестрі у різних типах закладів системи позашкільної освіти на посадах педагога, педагога-організатора, керівника гуртка/секції тощо і триває 3 тижні (4,5 кредити ЄКТС). *Метою* практики є формування компетентності педагога у процесі організації та здійснення здобувачами вищої освіти навчально-виховної

діяльності в умовах закладу позашкільної освіти, що передбачає набуття й удосконалення загальнопедагогічних і професійних знань, умінь і навичок та ціннісних орієнтацій.

Педагогічна практики з німецької та англійської мов проводиться з відривом від навчання у восьмому семестрі на рівні базової середньої освіти і триває шість тижнів (9 кредитів ЄКТС). *Метою* педагогічної практики з німецької та англійської мов є розвиток у здобувачів вищої освіти уміння здійснювати навчально-виховну діяльності з навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти на базі сформованої у них іншомовної компетентності та знань з фахових методик, психолого-педагогічних та філологічних дисциплін; забезпечення ефективного пізнання здобувачами освіти закономірностей та особливостей іншомовної професійної діяльності та оволодіння способами її організації, засвоєння нових професійних ролей і функцій у базовій середній школі [2].

Отже, інтеграція ОК з навчальною та виробничою педагогічними практиками у ХГПА сприяє підготовці кваліфікованого конкурентоспроможного вчителя іноземних мов (німецької, англійської) та зарубіжної літератури, який має ґрунтовну психолого-педагогічну, філологічну та методичну підготовку, володіє інноваційними технологіями навчання і навичками їх практичного застосування на рівні базової середньої освіти, здатний до вирішення проблем у парадигмі сучасної іншомовної та літературної освіти і професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку педагогічної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konserpciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

2. Мельник Р., Закреницька Л. Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічна практика з німецької та англійської мов» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Мова і

література (німецька)). Хмельницький: ХГПА, 2021. 14 с.

3. Пірошенко С., Поліщук О. Робоча програма педагогічної практики з зарубіжної літератури для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)) Хмельницький: ХГПА, 2021. 16 с.

4. Степенко О. Робоча програма з «Психолого-педагогічної практики» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)). Хмельницький: ХГПА, 2021. 13 с.

Мерінова Оксана,
вчитель англійської мови
НВО №5 імені Сергія Єфремова

МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР В НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ

Мотивація як психофізіологічний процес, що діє під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів, стимулює у дітей бажання займатися тією чи іншою діяльністю. Знання про те, як стимулювати учнів до активної участі в класі, розуміння основ мотивації та їх застосування у своїй повсякденній навчально-виховній діяльності, є актуальним питанням в педагогічних колах.

Вивченню цієї проблеми присвятили свої праці багато вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Дж. Арнольд, Л. Божович, Л. Виготський, В. Вилюнас, І. Васильєв, Є. Ільїн, О. Коваленко, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Й. Лінгардт, Г. Мюррей, Б. Дуглас, Б. Лахей, А. Маслоу, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен та інші.

Мета статті полягає в аналізі мотивації як фактору оптимізації освітнього процесу.

Американський психолог Бенджамін Лахей визначає мотивацію як натхнення, яке спонукає людину до дії. Це внутрішній стан або стан, який активує і дає напрямок нашим думкам, почуттям і вчинкам. Мотивація – це

процес, за допомогою якого внутрішня енергія учня спрямовується на різноманітні цільові об'єкти в його/її оточенні. Ці енергії або збудження підштовхують учня до досягнення його цілей. Людина може бути добре мотивована для виконання одного завдання, і абсолютно невмотивована в інших. Це означає, що коли учні стають вмотивовані, вони будуть невтомно працювати, щоб досягти своїх прагнень [1].

Абрагам Маслоу вважає, що мотивація веде до зростання і розвитку, і що задоволення потреб є найважливішим фактором, що лежить в основі мотивації. Учні постійно відчують потреби, проте ресурси для задоволення цих потреб обмежені. З огляду на це, вони ставлять свою нагальну потребу як найбільше бажання на власній шкалі преференцій. Після того, як ця потреба задоволена, вона стає менш важливою, відкриваючи шлях для наступної за рангом [2].

Характеризуючи мотивацію учнів, психологи виокремлюють два її типи: внутрішню та зовнішню. Внутрішня мотивація є внутрішньою силою або мотивом всередині учня, що спонукає його/її до певної поведінки. Це вроджена або генетично зумовлена схильність до певної поведінки за умови потрапляння в конкретну ситуацію. Цей тип мотивації може змусити учня відчувати впевненість у собі та власну компетентність [3]. Внутрішньо мотивований учень може легко виконувати завдання задля власного задоволення.

Зовнішня мотивація виникає під впливом зовнішнього фактору, який приводить в дію поведінку учня. Різного виду заохочення та підтримка спрямовують його поведінку до досягнення мети. Учень, який має зовнішню мотивацію, виконає завдання, щоб отримати певну винагороду або уникнути покарання. Наприклад, учень дуже старанно готувався до іспиту через бажання отримати кращу оцінку. Так само бігун, який хоче виграти приз, має ретельніше тренуватись, ніж людина, яка хоче бігати заради розваги. Однак психологи застерігають, що зовнішні винагороди слід використовувати з обережністю, оскільки вони також мають потенціал для зниження внутрішньої мотивації. Зовнішній стимул може спонукати учня до активної участі у завданні, в якому

він не зацікавлений, що може похитнути його внутрішню і перманентну мотивацію [3].

Отже, мотивація учнів безпосередньо пов'язана з їх бажанням брати участь у навчальному процесі. Вона корелює також з причинами та цілями, які лежать в основі їхньої активної участі або не залучення до академічної діяльності.

Педагогам важливо пам'ятати розроблені психологами теорії мотивації, серед яких варто згадати теорію мотивації Маслоу. Щодо останньої, то в ній Абрахам Маслоу визначив сім життєво важливих потреб людини відповідно до рівня терміновості або невідкладності. Ці потреби є такі:

1. Фізіологічні потреби: біологічні потреби людини або потреби виживання. Це найосновніші потреби, які контролюють інші потреби. Поки ці потреби не будуть задоволені, людина не зможе перейти на наступний рівень. Прикладами цих потреб є бажання споживати їжу, коли відчуваєте голод, пити воду, коли відчуваєте спрагу, або потреба у відпочинку. Після того, як ці потреби забезпечені належним чином, вони стають менш важливими, і людина переходить до наступної – прагнення до безпеки.

2. Потреби в безпеці та захищеності: людина докладатиме зусиль, щоб уберегти себе від небезпеки або загрози. Характерною ознакою цих потреб є прагнення індивіда шукати сприятливого чи мирного проживання.

3. Потреби в любові та належності: це прагнення людини встановити сердечні стосунки з іншими. На цьому рівні потреб учні прагнуть дружніх стосунків та комунікації з своїми друзями, товаришами. Вони також будуть очікувати на взаємність.

4. Потреби в досягненні: Потреби в досягненні поділяються на дві частини. Це потреба досягти успіху та потреба уникати невдач. Потреба в досягненні успіху або свободи змушує людину пройти зайві милі. Ця потреба спонукає людину до поведінки, яка викликатиме повагу з боку інших.

5. Потреби в самооцінці: це те, чого ми прагнемо, щоб підвищити наше его. Після того, як людині виявляють повагу чи визнання з боку інших,

наступне для неї – це почати шукати те, що змусить її мати значний вплив або схвалення з боку інших. Виконання цієї умови забезпечує здатність людини відчувати себе вищим і впевненим у собі, а невиконання – відчувати себе пригніченим або неповноцінним.

6. Естетичні потреби: ці потреби включають бажання людей прагнути до красивих речей або захоплюватися ними.

7. Потреби в самоактуалізації: коли людина успішно досягла або отримала найосновніші потреби чи бажання, тоді вона захоче виділитися в прагненні до надзвичайних досягнень. Вважають, що в такий момент людина досягає піку своїх можливостей.

За теорією мотивації Генрі Мюррея потреби поділяються на вісцерогенні та психогенні. Вісцерогенні потреби (біологічні або фізіологічні) є основними, до них належать бажання води, сну, їжі, повітря тощо. Це потреби вищого порядку. Психогенні потреби полягають в прагненні до безпеки, любові та товариства, почуття власної гідності, красивих речей чи спокійного оточення, домінуючих позицій тощо. Вони є другорядними потребами.

Розуміння педагогами основ мотивації та утілення їх принципів у навчальній та виховній діяльності дає можливість максимально підвищити активність учнів в освітньому процесі. Для вчителя важливо знати основні потреби своїх учнів і задовольняти їх відповідно до рівня їхньої важливості. Вчителю важливо пам'ятати про їжу, відпочинок чи здоров'я учнів так само, як і про їх навчання. Коли вчитель хвалить своїх учнів за те, що вони добре впоралися із завданням, вони будуть спонукані продовжувати ці зусилля. Відповідно облаштоване навчальне середовище, оздоблене підкріплюючими схемами, таблицями, різноманітністю навчальних матеріалів безперечно сприятимуть мотивації учнів до розумової діяльності. Запорукою розвитку впевненості учнів у своїх можливих навчальних досягненнях є також визнання і повага з боку вчителя та інших учнів. Чітко окреслені цілі уроку допоможуть утримати увагу учнів до моменту їх успішного досягнення. Налагоджений зворотній зв'язок є також необхідним компонентом у педагогічній діяльності,

щоб інтерес учнів до навчального матеріалу та належного виконання завдань тривав якнайдовше. Планування та проведення позакласних заходів з урахуванням змін та відмінностей в розвитку учнів дає можливість формувати справжню взаємодію між учасниками освітнього процесу та розкривати приховані таланти учнів.

З-поміж зовнішніх факторів вчитель є, ймовірно, найпотужнішим джерелом мотивації для учнів. Особистість, навички, ставлення, стать, вік і навіть одяг вчителя є важливими факторами для визначення успішності учнів. Учнів мотивують вчителі, які показують, що вони турбуються про їх самопочуття, що у них є відповіді на життєві питання, що здатні реагувати на виклики і що вони можуть бути матір'ю, батьком і другом.

Водночас, однолітки також є чудовим джерелом мотивації один для одного. Відомо, що однолітки підтримують один за одного, іноді навіть більше, ніж брати і сестри. Вони допомагають один одному в шкільній роботі, а також стають наставниками один для одного в особистому житті. Дуже часто можна виявити, що учні, які працюють у групах і діляться своїми знаннями та навичками, отримують кращі результати, ніж ті, хто працює окремо.

Отже, мотивація учнів до навчальної та позаурочної діяльності є комплексне явище і процес, що вимагає уваги до усіх його етапів.

Список використаних джерел

1. Lahey Benjamin B. Introduction to Psychology: Instructor's Class Activity Manual. 10th edition. McGraw-Hill Higher Education, 1995. 2008. 468 p.
2. Maslow, A. H. Motivation and Personality (2nd ed.). New York: Harper & Row, 1970. 399p.
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Berlin: Springer Science & Business Media, 1985. 177 p.

Molotovska Olena,
the student of group MPhE-51
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Zakrenytska Liudmyla,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

IMPLEMENTATION OF CRITICAL THINKING TECHNOLOGY IN THE FRAME OF READING PROFESSIONAL TEXTS

One of the types of human mental activity is critical thinking, that is also called “analytical thinking” or “creative thinking”. It is characterized by a high level of intellectual perception, understanding and an objective approach to the surrounding information field. Learning to think critically is vital for those living in the 21st century and beyond as reasoning and analyzing information in order to generate solutions and solve problems are core skills for school, work and life.

The aim of the article is to analyze the use of critical thinking technology in the process of reading professional texts.

In the psychological and pedagogical literature, various definitions of critical thinking are given. Critical thinking is generally considered to be one of the types of intellectual human activity, which is characterized by a high level of recovery acceptance, understanding, objectivity of the approach to the surrounding information field. The American Philosophical Association formulates it as a purposeful, self-regulating judgment that culminates in interpretation, analysis, evaluation, and interactivity. The American scientist D. Ellis in his monograph “Active Thinker” writes that students with critical thinking understand the difference between fact and opinion, ask questions, make interesting detailed observations. In other definitions of critical thinking more details can be found, like the ability to reveal the causes and consequences of facts, carry out a systematic search for answers, doubt generally accepted truths, develop a point of view and defend it with logical arguments, take into account the opponent’s arguments and logically comprehend them, think open-

mindedly within alternative thought systems and be free from prejudice and public opinion [1; 2; 4].

Therefore, critical thinking is the ability to balanced, rationally and comprehensively perceive any event or situation and clearly understand the cause-and-effect relationships.

It can also be claimed that critical thinking serves as an impetus to independent work, to the consideration of the very essence of the studied event, process or phenomenon. And the knowledge obtained through mental efforts, through the search and resolution of contradictions not only become intellectual property, but also provide an opportunity for the formation of the personality as a whole.

Critical thinking technology developed at the end of the 20th century in the USA by Charles Temple, Jeannie Steele, Curtis Meredith. This technology presents an integral system that forms the skills to work with information in the process of reading and writing. The main goals of the critical thinking technology include the development of such basic personality traits as critical thinking, reflexivity, communication, creativity, strength, independence, tolerance, responsibility for one's own personal choice and the results of their activities. The development of analytical or critical thinking implies teaching students, besides identifying cause-and-effect relationships, to consider new ideas and knowledge in the context of existing ones, reject unnecessary or incorrect information, understand how different pieces of information are related, identify false stereotypes leading to incorrect conclusions etc.

The technology is based on the basic didactic cycle, consisting of three stages, which correspond to the natural stages of a person's cognitive activity. The first stage is the "challenge", the second stage is "comprehension", the third stage – "reflection". Each stage has its own goals and objectives, as well as a set of characteristic techniques, aimed first at activating the research, creative activities, and then on the comprehension and generalization of the acquired knowledge.

The purpose of the stage "challenge" is to update the students' knowledge on the topic under study, to awaken cognitive interest in the material being studied, to help students themselves determine the direction in the study of the topic. The second

stage “comprehension” is aimed at active facilitation to perceive the material being studied, to help correlate old knowledge with new ones. The third stage “reflection” implies helping students to independently generalize the material being studied, to help them independently determine the directions in the further study of the material.

This technology teaches the modern student to think critically as well as be proficient of interpreting and evaluating the information received. Obtaining the competence of critical thinking one is able to interact with different information spaces, effectively use a wide variety of resources, determine problems, resolve conflicts, negotiate, make decisions based on information analysis.

The implementation of technologies for the development of critical thinking in the educational process is in demand. But one cannot fail to note the necessity to develop a system to use techniques for developing critical thinking in the framework of different subject areas, taking into account the specifics of the discipline being taught [3].

The strategies for developing critical thinking in teaching reading English professional texts include: annotating the text, previewing, contextualization, asking questions by students, reflection, outlining and concise text, expressing an evaluative opinion, comparing and contrasting different texts that have a common thematic focus.

Annotation includes underlining key words, writing comments or questions in the margins, parenthesizing parts of the text, hypothesizing with colored lines and arrows, numbering the sequence of events, flagging anything that is unusual or controversial.

Preview prepares students to understand the new text, getting to know it before reading. This step helps understand its theme and structure. In this case, new information can be gleaned from the heading or skimming it.

Contextualization is the comprehension of a text within a historical, biographical or cultural context. When reading the text, students consider and evaluate events through the prism of their personal life experience,

Compiling their own questions to the text helps students to penetrate deeper into the content of the text and better remember the material they read. Moreover, each question should be formulated independently and focused on the main idea of the text.

Reflection is the comprehension of the text on a personal level.

Summarizing and concise presentation imply different, but related, activities. Outlining can be part of the annotation process. It involves understanding the differences in the main ideas of the text, as well as the events that confirm these ideas. The condensed presentation completely reconstructs the text and presents it in a new form, based on its creative rethinking, which demonstrates a critical understanding of what has been read.

Expressing a value judgment about a text is an important technique that is used to form the ability to put forward a hypothesis, make a conclusion, conclusions, based on specific facts contained in the material read in a direct and veiled form in the form of subtext.

The listener needs to master his text, develop his own opinion, express himself clearly, conclusively, confidently. Extremely important is the ability to listen and hear a different point of view, to understand that and she has a right to exist.

The role of the teacher is mainly coordinating. Popular method of demonstrating the process of thinking is a graphic organization material reduction. Models, drawings, diagrams, etc. reflect the relationship between ideas, show students the train of thought. Process thinking, hidden from the eyes, becomes visible, becomes visible embodiment.

The technology of critical thinking offers a set of interrelated teaching techniques, like “Basket of ideas, concepts, names ...”, “Clustering”, “Flight log”, “Output card”, “Double diary”, “Reading with stops”, “Collaborative search”, “Advanced lecture”, “Interrogation”, “Cross-discussion”, “Zigzag”, “Cube”, “Drawing up a table of the ZHU”, “Writing syncwine”, “Educational brainstorming”, “Essay Writing”, “Lecture with Stops”, “Conceptual Spreadsheet” etc.

The technique of “pros and cons” has proved to be quite effective in the proposed situations to form students’ independent ideas, assessments and beliefs, to argue them, as well as to develop independence in solving problems. The discussion begins with a record of positive and negative arguments on the suggested topic. On the next step, the statements “for” are expressed, and when the refutation is heard, then the statements “against” are expressed. One can change the order to be appropriate for a desired outcome. The value of this technique lies in the fact that each student is involved in an active cognitive and information-communicative process.

It sounds good to use such a technique as constructing graphic systematization of the material under discussion. The most common types of tables are “summary table” and “concept table”. The latter is especially instrumental when comparing three or more objects. The table is constructed as follows: horizontal columns present the objects compared, and vertical ones – various features and that support the comparison. Comparison categories are supposed to be formulated in the form of keywords, concepts, and terminology under study. The main goal is to inspire debates [4].

To develop critical thinking while reading professional texts educators often use clusters, schematics. Clusters are the selection of key vocabulary of the text and graphics arranged in a certain order to form a cluster. This technique can be used when the acquired information is systematized. It has great potential at the stage of reflection, when students independently identify lines of comparison, personal experience, their knowledge, assumptions and systematize information [5].

Critical thinking helps a person to determine his own priorities in his personal and professional life, assumes taking individual responsibility for the choice made, raises the level of the individual culture of working with information, forms the ability to analyze and draw independent conclusions, predict the consequences of his decisions and be responsible for them, allows to develop a culture of dialogue in joint activities.

References

1. Bakirova H.B. Formation of terminological competence in ESP education. *Novateur publications. Journal NX- A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, VOLUME 6, ISSUE 11, India. 2020. P 63-68.
2. Belova E. E., Arkhipova M. V., Gavrikova Y. A. Reading and writing for critical thinking. URL: https://www.researchgate.net/publication/346506276_Reading_And_Writing_For_Critical_Thinking
3. Lytvynenko Alina. Technologies developing critical thinking modern entrepreneur. http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2020/5_2020/13.pdf
4. Kayumovaa L. R., Morozova M. A. Using the Technology of Critical Thinking Development (CTD) as a Means of Forming Competencies of Students Majoring in “Life Safety”. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114620.pdf>
5. Zair-Bek S.I. Mushtavinskaya I.V. Development of critical thinking in the classroom. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-kriticheskogo-myshleniya-kak-effektivnoe-sredstvo-razvitiya-yazykovoy-kompetentnosti-buduschih-menedzherov/viewer>

Нич Віра,
студентка групи ФІЛ -31а
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;
Глушок Людмила,
доцент кафедри іноземних мов,
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОГЛЯД МЕТОДІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

За історію людства було розроблено значну кількість різних освітніх методик. Класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. Кожен метод має властиві

йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність.

Як відомо, всі методи навчання іноземних мов запозичувалися з програм, розроблених для навчання «мертвим мовам» - латині і грецької мови, в навчанні яких практично весь освітній процес зводився до читання і перекладу. Основи такого методу, закладені просвітителями ще в кінці XVIII століття, сформувався до середини ХХ-го під назвою граматики-перекладний метод.

Середина ХХ століття до кінця 1970-тих років пройшла з використанням граматики-перекладного методу, метою якого було вивчити граматику, щоб через неї навчитися читати і розуміти тексти англійською мовою. Проте учень так і не набуває навичок мовлення, а знання граматики швидко забувається без її повного розуміння та використання. Відповідно до цього методу, оволодіння мовою, означає оволодіння граматикою і словником. Крім того, цей метод володіє рядом таких переваг. По-перше, навчає засвоювати граматику на дуже високому рівні. По-друге, добре підходить людям, в яких сильно розвинене логічне мислення, які природно сприймають мову саме як сукупність граматичних формул.

Головний недолік методу це створення ідеальних передумов для виникнення мовного бар'єру, через те, що людина в процесі навчання перестає виражати себе і починає об'єднувати слова використовуючи правила. Цей підхід вивчення іноземних мов панував до кінця 50-х років і був практично єдиним, за допомогою якого навчали всіх. Важливо відзначити, що всі геніальні освічені перекладачі до останнього часу навчалися саме таким методом. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів-методи Берліца. Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладос, Лозанова, а також методи, в яких зафіксовано фактор часу: короткочасний, інтенсивний або певні психологічні феномени: методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості.

Свідомо-порівняльний метод. Основоположником є академік Лев Володимирович Щерба. Лінгвістичне обґрунтування методу дається в

дослідженнях Л.В.Щерби «Про потрійний аспект мовних явищ і про експеримент в мовознавстві», «Досвід загальної теорії лексикографії», тощо.

Вихідні положення свідомо-порівняльного методу ґрунтуються, по-перше, на припущенні, що мислення у всіх мовах є однаковим, та воно реалізується в різних мовах різними мовними засобами. По-друге, початковим положенням є проблема свідомого на протигагу неусвідомлюваному. Основний принцип методу «через свідоме оволодіння мовою до несвідомого». Загальні принципи свідомо-порівняльного методу: осмислення правила, а не механічне вироблення навик; усвідомлюване оволодіння мовою. Використовують такі методичні принципи, як усвідомлення мовних явищ у порядку їх засвоєння та способів їх використання, зв'язок змісту з мовною формою, порівняльне вивчення мовних явищ, одночасний розвиток всіх видів мовної діяльності, розмежування активного і пасивного мовного матеріалу, навчання на аналізі помилок, що направлені на свідоме оволодіння мовою.

Усний метод Гарольда Пальмера виник у 20-і роки ХХ ст. Г.Пальмер вважав, що навчання слід починати з усного мовлення, надаючи початковому ступеню вирішального значення. Завданням, що триває близько пів року, має на меті навчити учнів розуміти іноземну мову на слух, розпізнавати і правильно вимовляти окремі звуки та звукосполучення, а також безпомилково відтворювати вивчений лексичний та граматичний матеріал у бесіді на побутові теми. Увага, яку Г.Пальмер приділяв усному мовленню, визначає характер мовного матеріалу. Це літературна розмовна мова, представлена текстами (на початковому ступені учні знайомляться з ними лише на слух), як написані в межах науково відібраного словникового мінімуму. Виходячи з того, що при оволодінні рідною мовою активному й використанню передують тривалий період і пасивного сприймання.

Г. Пальмер вважав одним з головних принципів навчання іноземної мови попереднє пасивне сприймання мови на слух. На його думку, цілісне запам'ятовування дає можливість уникнути помилок, звільнитися від абстрактних роздумів, негайно використати засвоєний матеріал у своєму

мовленні. Вправи виконуються у швидкому темпі, оскільки можливість помилок виключена. Безпомилковість мови розглядається Пальмером, як найважливіша умова успішного формування навичок, в чому й полягає процес оволодіння мовою.

Вперше у викладанні англійської мови Г.Пальмер ставить питання про певну послідовність вправ, що виконуються, - про поступове наростання їх важкості та про виділення окремих аспектів засвоєння. Відповідно принципу градації труднощів вводяться в підстановчі таблиці, і серії запитань. Система вправ, запропонована вченим, включає суто рецептивну роботу (підсвідоме розуміння, свідому усну асиміляцію, виконання наказів, короткі відповіді на загальні запитання), рецептивно-імітативну роботу (повторення за вчителем звуків, слів і речень), умовну бесіду (запитання та відповіді, накази та відповіді, завершення речень), природну бесіду. Така система вправ забезпечує рух від безпомилкового, градуйованого за труднощами навчального мовлення, до мовлення вільного та творчого.

Аудіо-лінгвальний метод вивчення іноземної мови був розроблений у 40-х-50-х роках минулого століття. Засновником цього методу є лінгвіст-структураліст Чарльз Фріз та методист Роберт Ладо.

Його суть полягає у наступному: на початковому етапі навчання учень багато разів повторює почуте вслід за викладачем або фонограмою. І лише починаючи з другого рівня, йому дозволяється говорити одну - дві фрази від себе, все інше складається з повторів. Одночасно з аудіо-лінгвальним методом з'явилися лінгафонні курси та лінгафонні класи. Кожна пристойна школа повинна була мати свій лінгафонний кабінет, в якому учні в навушниках робили нескінченні та нудні лабораторні роботи: по запропонованому зразку необхідно було проводити механічні заміни в структурі пропозиції.

Прихильники цього методу вважали, що потрібно заучувати граматичні і фразеологічні структури мови шляхом частого повторення їх в готових навчальних діалогах, і тоді в потрібний момент учень вживатиме їх автоматично. Проте досвід показує, що в реальній ситуації

людина, як правило, не може своєчасно і влучно вжити колись запам'ятовану ним фразу. Але суттєвим недоліком цього методу є пасивна роль учня, мало уваги приділяється значенню, немає взаємодії і обговорення змісту. Найголовнішим недоліком є відсутність зворотного зв'язку з носієм мови, неможливість в повсякденному спілкуванні обходитися тільки завченими фразами і оборотами.

Метод фізичної реакції «Total Physical Response» розроблений Джеймсом Ашером, психологом з Каліфорнії. Головне правило методу стверджує: не можна зрозуміти те, що людина не пропустила через себе.

Згідно цього методу саме учень на перших стадіях навчання не говорить нічого. Спочатку необхідно отримати достатню кількість знань, які йдуть в пасив. Протягом перших двадцяти уроків учень постійно слухає іноземну мову, він щось читає, але не говорить при цьому жодного слова на мові, що вивчається. Починається все з вивчення слів, що означають фізичні рухи. Так, наприклад, коли вивчають слово «встати», всі встають, «стрибати» - стрибають і так далі. Потім, коли учень накопичив досить багато інформації (спочатку слухав, потім рухався), буде готовим до того, щоб говорити. Метод хороший тим, що учень в процесі навчання відчуває себе комфортно. Необхідний результат досягається тим, що всю отриману інформацію учень пропускає через себе.

На сучасному етапі розвитку методики навчання англійської мови використовують комунікативно-орієнтовані концепції, серед них: *комунікативна, проектна, інтенсивна і діяльна методики*. У 80-ті роки з'явився так званий комунікативний метод, основна ціль якого навчити учня спілкуватись, зробити так, щоб його мова була зрозумілою для співбесідника. Також метод забезпечує розвиток всебічних якостей особистості учнів.

Комунікативний метод став основою для створення підручників з англійської мови в середній школі.

В сучасних умовах швидкого розвитку набула наука і техніка. Також актуальна вона і для навчання англійської мови. Пошуки оптимальних шляхів вирішення цього питання, ще у 60-70-х роках викликали появу сугестивного методу. Сугестія використовується як засіб активізації резервних психічних можливостей в навчальному процесі, зокрема, при навчанні іноземних мов.

Таким чином, сучасний комунікативний метод є поєднанням багатьох способів навчання англійської мови і знаходиться на верхівці еволюційної піраміди різноманітних освітніх методик. Проаналізувавши всі вищевказані методи, можу сказати, що ідеальних методів навчання англійської мови на даний момент не існує.

Однак, у сьогоденні, комунікативна та проектна методики є найбільш гармонійними і актуальними з точки зору сучасної методології викладання англійської мови.

Список використаних джерел:

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація. Київ. Центр навчальної літератури. 2004. 472 с.
2. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навчальний посібник. Київ. Знання, 2011. 206 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ. ВЦ «Академія». 2010. 328 с.
4. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2008 – 2009 н. р.[проект]. *Іноземні мови*. № 2. 2008. С. 18
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, доп. і перероб. Кол. Авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ. Ленвіт. 2002. 328 с.

Panochyshena Diana,
the student of PHIL-11e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

MOTIVATIONAL STRATEGIES IN LANGUAGE LEARNING

In the context of English as a Foreign Language (EFL), students' perceptions of learning strategies affect their motivation to learn a language. Over the past three decades, many researchers have conducted a number of studies in the field of motivation. All researchers have tried to show how motivation affects holistic achievement in the language class. Most of the work is devoted to motivating students and how students learn in a language lesson. Several studies have been conducted on language teachers' use of motivational strategies in second language classes.

The aim and task of the article is to study the motivational strategies used by second language teachers in the second language class. Moreover, this study shows what motivational strategies students find important in language learning. It also shows how motivational strategies make language learning effective.

According to Dornier and Otto [6], who studied motivation in depth, motivation refers to "dynamically changing aggregate human arousal that initiates, directs, coordinates, enhances, stops and evaluates cognitive and motor processes." Priorities are selected, manipulated and (successfully or unsuccessfully) implemented in accordance with the initial desires and aspirations. Thus, motivation is dynamic and closely related to human behavior. Motivation plays an important role in the process of learning a second language. Given the importance of motivation, it is widely believed that without sufficient motivation, even people with the most outstanding abilities cannot achieve long-term goals, and that appropriate curricula and quality teaching alone do not ensure student achievement. In addition, the best teaching methods fail without proper motivation of students to participate in learning. [1, p. 251-269.]

Brophy (1983) and Gottfried (1985) address motivation from a general and specific point of view. As a general feature, it is the tendency of students to take training (knowledge and skills) and move to its process with effort and thought. In particular, it is the tendency of students to resolutely engage in activities and try to learn concepts or master skills. [2, p. 1 – 15.]

However, as noted by Durney (1994), motivation is at the center of discussions in L2 research. He mentioned various affective factors influencing L2 learning, and Dorney (1994) called them affective factors or affective components. Adhering to the components, Gardner (1985) defined motivation as follows: "A combination of effort plus the desire to achieve the goal of language learning plus a favorable attitude to language learning." Here the desire may arise in the student for two reasons; first, to learn language from the inner self, and second, to get any benefit from the use of language. [6]

Motivation is divided into different names depending on the role played by each type of motivation in learning L2. Different types of motivation are mentioned in the explanation below. [4]

1. Integrative and instrumental motivation.

Ellis (1994) mentioned that motivation is a factor in students' need to learn a language. Moreover, motivation can be determined in terms of two factors: students' communication needs and their attitudes toward the language community. They explained that the students' intention was to speak a second language, either close to society or to achieve their goal using that language.

Lambert (1972) defined the above situation as integrative and instrumental motivation. If the student is motivated instrumentally, he will learn the language to achieve the goal. In addition, with integrative motivation, the student feels love or interest in learning the language. Studies have shown that success or failure in learning a second language depends largely on two types of motivation.

However, there is a connection between these two types of motivation. Both of these motives are responsible for the study of L2.

2. Direct and indirect motivation

Many researchers have mentioned many motivational strategies for learning a language. The Oxford classification of motivational strategies (cited in Ehrman and Oxford, 1990) is divided into direct and indirect. Memory strategies, cognitive and compensatory, are direct strategies to motivate students to learn a second language. Indirect strategies are metacognitive, and effective and social strategies.

3. External and internal motivation

Internal and external motivation are two types of motivation proposed by Ryan Dechi (2000). Intrinsic motivation comes from within the individual for the desire to learn: through the desire to make him feel better. He comes to the student when the student finds learning interesting and enjoyable. On the contrary, external motivation comes from external factors. The student learns the language because learning the language can give him a good job or certificates, not the feeling that he likes to learn the language.

4. Care and motivation of teachers

Students' perceptions of whether a teacher cares about them significantly affect their language learning. According to Vazquez (1988), "Students' perceptions of whether a teacher cares about them have a significant impact on their work and behavior." If a teacher takes care of his student and students feel this concern from the teachers, they will be able to motivated to learn the language. The importance of concern is also expressed by some other linguists in their works and research.

There are several motivational strategies for students and teachers [5] :

1) Think about the impact you have

It can be helpful to think about how your work affects others when you need to increase motivation. For example, your work affects certain people in your company. Understanding your work in a broader sense and how your work affects different aspects of your life can increase your interest and passion for what you do.

2) Broke the whole task

If you have big learning goals, such as a long-term project or task, break them down into smaller goals that you can easily achieve. Dividing your goal into smaller goals can help you simplify the process and create manageable steps that lead to end

results. Make your task more manageable with smaller goals to avoid overload and stay productive.

3) Use time management techniques

Take short breaks during the school day to quickly refresh and focus. Time management techniques, such as Pomodoro and time management programs that allow you to set timers and notifications, can remind you to take a break from your desktop. Using time management techniques to complete tasks is just as important as taking regular breaks. For example, set a timer to track your progress while working on large tasks. Similarly, if you need to perform smaller or shorter tasks, set a timer to make sure that the task will not take you longer than necessary.

4) Accept new challenges

Take risks and challenge yourself. Demonstrating your enthusiasm to take on top-level responsibilities and challenging tasks can show your colleagues that you are committed. It can help you feel proud and possessive, increase your productivity and increase your overall motivation.

Finally, it can be argued that in this era of higher L2 learning, certain factors need to be taken into account, and motivation is an important factor. Without motivating students, teaching L2 is remote for L2 teachers in any learning context. So, if students can be motivated, learning L2 will be easier for students and learning L2 will be easier for L2 teachers. To arouse students' interest in sharing both oral and written versions, creating a competitive classroom environment, building teacher-student relationships, using humor and fun, creating an atmosphere of learning without anxiety, raising students' expectations and interacting in class and in class. streets with students are also important motivational strategies used by teachers, and students also enjoy these motivational strategies while learning L2 at the highest level. It was also found that interaction, streamlining learning, explanatory feedback, use of humor and fun, use of relevant learning material, creating a learning-oriented environment, and techniques such as pair and group work are more successful motivational activities used by L2 high school teachers. . On the contrary, negative feedback, daily learning, humiliation of students in public, lack of self-motivation

and preparation for the lesson have also been found to be less successful motivational measures used by L2 higher education teachers.

References

1. European Journal of Psychology of Education Vol. 9, No. 3 (SEPTEMBER 1994). Interest and the Quality of Experience in Classrooms. URL:<https://www.jstor.org/stable/i23419822> . (дата звернення 1.05.2022)

2. Gottfried, A. E. Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. (1985). Pp. 1 – 15. URL: https://hdfsresourceguide2014.weebly.com/uploads/2/7/6/2/27625615/academic_intrinsic_motivation.pdf . (дата звернення 1.05.2022)

3. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation by R. Gardner. 1985. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs/social-psychology-and-second-language-learning-the-role-of-attitudes-and-motivation-r-c-gardner-london-edward-arnold-1985-pp-xiv-208/49709BAFED8ABB155AFBF68FCFB39E95> . (дата звернення 2.05.2022)

4. Motivational Strategies in Language Learning: Student-Teachers. Perceptions and Views1. Dil Öğreniminde Motivasyon Stratejileri: Öğretmen Adaylarının Algı ve Görüşleri. Muş Alparслан Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021.

URL: <http://msuefder.alparслан.edu.tr/files/2021/07/4-Motivational-Strategies-in-Language-Learning-Student-Teachers%E2%80%99-Perceptions-and-Views.pdf>. (дата звернення 4.05.2022)

5. Motivational Strategies for Teaching English Language Skills. URL: <https://www.assignmentpoint.com/motivational-strategies-teaching-english-language-skills/>. (дата звернення 2.05.2022)

6. ZOLTÁN DÖRNYE. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. 1944. URL: [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.PDF](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.PDF) (дата звернення 3.05.2022)

Папушина Валентина,
професор кафедри української філології
Хмельницького національного університету

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЕСТЕТИЧНИХ ПРОЄКТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ

На сучасному етапі розвитку освітнього процесу у вищій школі проектна діяльність – один із найперспективніших напрямків, оскільки створює умови творчого саморозвитку та самореалізації студентів-філологів. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проєктів.

У педагогічній науці поняття «проєкт», «метод проєктів», «проектна технологія» є пов'язаними між собою. Цей перелік доповнюємо дефініцією «естетичний проєкт». Керуємося дослідженнями О. Пометун, Л. Піроженко, які наголошують, що «проєкт» – це задум, план, праобраз певного об'єкта, як цільовий акт діяльності» [2, с. 99]; Н. Балицької, О. Біди, Г. Волошиної, які розглядають метод проєктів як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій із обов'язковою презентацією цих результатів [1] та визначаємо *естетичний проєкт* як унікальну та неповторну діяльність студентів, що має комплексний характер, із певними зв'язками між обґрунтованими як оптимальні компонентами для вирішення проблеми естетичного характеру. Естетичний проєкт покликаний розвивати естетичну культуру студента як суб'єкта діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, досвіду з різних сфер науки та мистецтва. Складниками естетичного проєкту є діяльність на етапі розроблення проєкту, забезпечення змістового наповнення проєкту необхідними матеріалами, що мають важливість як для виконавця проєкту, так і аудиторії, перед якою проєкт буде реалізований. Важливим складником

уважаємо рефлексію, тобто, самооцінку студентами проєктної діяльності, одержаних результатів та визначення наступних кроків власного естетичного зростання, що диктуються розширенням масштабів опрацьованої теми. Таким чином, естетичний проєкт переростає в особистісні творчі здобутки студента.

При вивченні постмодерністських творів австрійського письменника К. Рансмайра «Останній світ», польського письменника Я. Вишневського «Самотність у Мережі» та українського письменника Ю. Андруховича «Дванадцять обручів» тематика естетичних проєктів зумовлена дотичністю концептосфери, культурних зв'язків народів, які представляють автори, інтегрованістю української літератури в інші літератури світу, зокрема в польську та австро-угорську, вагомністю внеску названих письменників в естетику постмодернізму, тематикою творів, що близька й зрозуміла молоді. Спроби зображення життєво важливих питань сучасності через естетичні концепти дають можливість вирішення багатьох актуальних проблем, зокрема, зображення морального світу нашого сучасника. Естетичний проєкт «Моральна проблематика романів К. Рансмайра «Останній світ», Я. Вишневського «Самотність у Мережі», Ю. Андруховича «Дванадцять обручів» включає в себе питання історії виникнення й становлення постмодерністичної літератури, зокрема історичну довідку про те, що польський і австрійський постмодернізм розвинувся в контексті західноєвропейського у 60-80-х рр. ХХ ст. і спочатку мав спільні риси. Наступний етап розвитку естетики західного та українського постмодернізму – проникнення в поетику творів лінгвокультурологічних концептів: інтертекстуальності, пародії, епатажу, міфу, фольклору, несподіваної метафоризації та мовних експериментів як методу пошуків моральної опори в ненадійному глобалізованому світі.

Під час презентації естетичного проєкту обов'язковим є звернення до текстів творів: виразне читання уривків, переказ епізодів, сторітелінги, приклади стилізації, іронії, новоутворень, тавтології, використання розмовної мови, архетипів античної міфології, лінгвокультурних концептуальних одиниць. Це дозволяє майбутнім філологам зробити висновки, що мистецтво,

літературні твори – вічний орієнтир прекрасного для людини та джерело естетичних цінностей, спонукає до постійного підвищення рівня власної естетичної культури.

Предметом естетичного проєкту може стати проблемне запитання «Яким постає у творах К. Рансмайра, Я. Вишневського, Ю. Андруховича наш сучасник?» Для його вирішення студенти з'ясовують контекстуальну основу естетичних категорій: міфологем, символів, стереотипів та художніх образів – які формують духовну та естетичну картину світу українського, польського, австрійського народів останніх десятиліть. Уважаємо, що долучення до іншої культури через одиниці, що виступають джерелом інформації як національні категорії прекрасного, стане важливим надбанням майбутніх філологів, підвищить рівень їх кроскультурних знань.

Естетичні проєкти обов'язково мають творче спрямування, що сприятиме самовираженню та самореалізації студентів в освітньому процесі ЗВО. Зокрема, у ході роботи над романом Я. Вишневського «Самотність у Мережі», вони отримують естетичний проєкт, змістом якого є дослідження авторських фразеологізмів та пояснення їх естетичного наповнення: «віртуальна реальність так само повна спокус, як і реальна», «мозок добре функціонує, коли душа спокійна», «немає нічого несправедливішого, ніж смуток без взаємності», «запис болю в просторі пам'яті не можна стерти записами щастя», «не знати – це значить жити в небезпеці», «зірки вигорають», «самотність – це найгірший вид страждання».

Темою естетичного проєкту може бути заочна екскурсія «Архітектурні пам'ятки міст Європи та світу, побачені героями роману Я. Вишневського «Самотність у Мережі»; створення літературно-музичної композиції «Автентика карпатського краю за романом Ю. Андруховича «Дванадцять обручів», до якої входять пісні, повір'я, легенди, танці; інсценування античних міфів за поемою «Метаморфози» Овідія, трансформованими в романі К. Рансмайра «Останній світ».

Презентацію естетичних проєктів завершуємо евристичною бесідою, предметом якої є пошуки виходу із кризового для людства стану духовності авторами постмодерністських творів: через трансформацію античного міфу студенти пояснюють засоби протидії «останньому світу» (роман К. Рансмайра); у романі Я. Вишневського студенти знаходять приклади гуманізму, милосердя, чистоти людських стосунків, пояснюють, що Я. Вишневський оспівує кохання як шлях подолання самотності навіть у формі симулякра (у Мережі), а Ю. Андрухович порятунок людини бачить в осягненні народної мудрості (романтичні легенди про дванадцять обручів щастя і ріку-Дунай, що потече назад і змиє зло зі своїх берегів). Головне, що у висновках про естетичні відкриття постмодернізму майбутні філологи висловлюють думки, що збереження людством духовності вирішиться через красу людських стосунків, гармонію з навколишнім світом та шляхом подолання відчуженості в щоденній боротьбі за право називатися Людиною.

Таким чином, естетичні проєкти передбачають активне практичне використання інтегративних знань, звернення до метамови різних видів мистецтв, формують навички та уміння творчої інтерпретації, виступу перед аудиторією, мовленнєву культуру, сприяють самовираженню та творчій самореалізації студентів. Для нас важливо, що поглиблене опрацювання лінгвокультурних одиниць, естетичних концептів студенти здійснюють як співавтори письменників, вносячи в естетичні проєкти елементи власної творчості. Така методика сприяє успішній реалізації студентами-філологами набутих знань, умінь і навичок у процесі естетичної практичної діяльності.

Список використаних джерел

1. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / Н.Г. Балицька, О.А. Біда, Г.П. Волошина та ін. ; за заг. ред. Н.С. Побірченко. Київ: Наук. світ, 2003. 138 с.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

3. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Київ: Наука, 2002. 270 с.

4. Сергієнко А.В. Ціннісний пріоритет естетичної культури сучасного студента: теорія і практика. Педагогічна освіта: теорія і практика: Сер. Психологія. Педагогіка. 2014. № 22. С. 54-59.

Pereima Olga,
the student of PHIL-21e group,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

TEACHER'S ROLE IN MANAGING A LEARNER-CENTERED CLASSROOM

Today, we know more about teaching than we ever have before. Research has shown us that teachers' actions in their classrooms have twice the impact on student achievement as do school policies regarding curriculum, assessment, staff collegiality, and community involvement. We also know that one of the classroom teacher's most important jobs is managing the classroom effectively.

A comprehensive literature review by Wang, Haertel, and Walberg (1993) amply demonstrates the importance of effective classroom management [4]. These researchers analyzed 86 chapters from annual research reviews, 44 handbook chapters, 20 government and commissioned reports, and 11 journal articles to produce a list of 228 variables affecting student achievement. They combined the results of these analyses with the findings from 134 separate meta-analyses. Of all the variables, classroom management had the largest effect on student achievement. This makes intuitive sense— students cannot learn in a chaotic, poorly managed classroom.

With all my work I tried to answer 4 questions:

1. What?

2. When?
3. How?
4. Why?

So the first one is: **What I teach?** I am a teacher because I have students. My job and privilege is to focus on the needs of my students, to serve their needs, to respect them and to care for them. I wish I had more students and more opportunities a day to pour my life experience into the lives of my students.

The second question is: **When I have taught?** I am in the classroom to cause learning to take place in the minds and hearts of my students. Though I can't force a student to learn against his or her will, but I can create an environment that fosters and encourages learning to take place every time my students enter my classroom.

How to motivate students is the third question. I'll give a detailed answer to this question later on but to help motivate the students, I try to make my classroom a safe place for learning.

The last question is: **Why I teach?** The goal of my teaching is to train my students to do what is right, to cause them to do right things, to develop self-confidence in them, to make them wise in living their lives in a productive way.

Today I am sure that if we put our hearts into our teaching, our students will put their hearts into their studies. All the latest educational researches show that effective classroom arrangement maximizes student learning by contributing to good classroom management and supporting effective instructions. Effective classroom management is critical to our success. It refers to all of the things teachers do to organize students, space, time and materials to maximize effective teaching and student learning. I am absolutely sure that effectively managed classrooms and high student achievement are linked. I would identify some objectives of classroom management [4]:

1. Enhance student involvement and cooperation.
2. Bring up students' self-confidence.
3. Establish a positive working environment.
4. Set up great goals to work for. Work out the motivation of your students.

I often ask myself a question: **What do we teach our children at school?** We teach them that 2 and 2 make 4, and that London is the capital of Great Britain. Also we should say to each of them: you are a marvel, you are unique, in the entire world there is no other child exactly like you; in the millions of years that have passed there has never been another child like you. And look at your body what a wonder it is! You may become a Shakespeare, a Michelangelo, A Beethoven; you have the capacity for anything. Yes, you are a marvel. And when you grow up can you then harm another who is, like you, a marvel? You must cherish one another. You must work, we all must work to make this world worthy of its children.

The next question you should be concerned with is **how to get the students involved during the whole lesson and keep them stay involved**. To find the reasons how, just think of the acronym **GRAPE** [2]:

- *Growth*: This means personal growth learning to work with others and learning new skills such as time-management and decision-making.
- *Recognition*: Anything from an actual award to a pat on the back. We all like to receive recognition for a job well done.
- *Achievement*: The personal sense of accomplishment that comes from understanding the lesson from beginning to end and knowing that you had a part in it. Participation: Being involved in the whole lesson is a great way to participate in other events and make new friends.
- *Enjoyment*: Students get involved because they enjoy the social aspect of working with others. It's fun!

Nor less important is the question «**How to increase or chances as teachers of motivating our students**». I would suggest ten ways to increase these chances [3]:

1. All we can do is to get to know our students, then manage the structure of the lesson, atmosphere in the classroom, and activities of the students in ways that will give each individual both the will and the opportunity to get involved (CLIMATE);
2. Provide low-threat situations that make it easy for shy students to speak up, and listen to what they are saying (LISTEN);

3. Give students with limited experience and low self confidence something relatively simple to do at first, or include them in a small group effort with friendly and experienced students. (BUILD CONFIDENCE);
4. Look for non-verbal signals (facial expressions, eye contact, posture, tone of voice) that your students give you and be responsible to what you see. (WATCH);
5. Use students' first names, and mingle and talk with students as they work. Be generous with positive suggestions and compliments. (RECOGNIZE STUDENTS);
6. Involve students in setting organizational goals, choosing projects, and discussing issues, distributing research work. (INVOLVE OTHERS);
7. Encourage students to seek new experiences rather than ask them to do the same thing over and over again. (MAKE CLASS WORK DO-ABLE);
8. Try to find time to spend informal time with your students individually and help them find things to do that match their interests. (SPEND TIME);
9. Encourage cooperation and team-work... reward positive interaction and mutual support among students as they work together (REWARD COOPERATION);
10. Be informal and personable (BE A ROLE MODEL).

The most important action an effective teacher takes at the beginning of every school year is **creating a climate for learning**. I would suggest twelve steps to promote effective classroom management:

1. Develop a set of written expectations you can live with and enforce.
2. Be consistent, Be consistent, Be consistent.
3. Be patient with yourself and with your students.
4. Make parents your allies. Call early and often. Use the word "concerned".
When communicating a concern, be specific and descriptive.
5. Don't talk too much. Use the first 15 minutes of class for lectures or presentations, then get the kids working.

6. Break the class period into 2 or 3 different activities. Be sure each activity segues smoothly into the next.
7. Begin at the very beginning of each class period and end at the very end.
8. Don't roll call. Take the roll with your seating chart while students are working.
9. Keep all students actively involved. For example, while a student does a presentation involve the other students in evaluating it.
10. Discipline individual students quietly and privately. Never engage in a disciplinary conversation across the room.
11. Keep your sense of perspective and your sense of humor.
12. Know when to ask for help.

These rules are most effective when teachers, parents and students are equally committed to upholding them. At the start of each school year get these participants acquainted with their specific responsibilities.

In conclusion, I'd like to say that effective classroom management is a real challenge but the reward is worth of it and hand in hand with our students we'll reach the best perspective. In order to be a good and effective classroom manager we should learn entire teacher's life.

References

1. *Curricula for the secondary schools*. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. [online] Available from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>.
2. Deaborn G., Smith R. (2016) *Conscious Classroom Management: Second Edition Unlocking the Secrets of Great Teaching*. Conscious Teaching LLC
3. Dornyel Z. (2011) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Language Teaching Library.
4. Scrivener J. (2012) *Classroom Management Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.

Подлюк Ірина,
магістрантка групи ЗМФА-51
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Варто зазначити, що навчання школярів має свої особливості як за змістом, так і за організаційними формами, методами і засобами навчання. Він повинен знаходитися в епіцентрі інноваційної діяльності школи – від нього чекають діяльності наповненої новим змістом, новими технологіями проектування та організації освітнього процесу. Сучасний вчитель сьогодні не може обійтися без використання проектора, цифрових фотоапаратів, відеокамери, телевізора, персонального комп'ютера та впровадження інформаційних технологій в освітній процес.

Використовуючи навчальні комп'ютерні програми при викладанні зарубіжної літератури, вчитель створює ситуацію творчого пошуку, вибудовує навколо освітнього матеріалу цікавий ігровий сюжет, чим підвищує пізнавальну активність та позитивну мотивацію учнів до опанування знаннями. Позитивна мотивація сприяє підвищенню такого важливого дидактичного чинника гуманізації, як пізнавальна активність школяра. Ця складна категорія формується через інтерес, мету, потреби тощо. Використання ІКТ відповідає гуманістичній парадигмі в тому аспекті, що вони сприяють як накопиченню знань, так і, головне, розвивають потребу в їх постійному надбанні. Учитель, який використовує інформаційні освітні технології на практиці викладання зарубіжної літератури, підвищуючи позитивну мотивацію та пізнавальну активність учнів, спонукає їх до самостійної діяльності [2].

Безумовно, розглядаючи проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності вчителя, варто наголосити, що традиційне навчання скасувати не тільки неможливо, але й не потрібно.

Вчитель повинен усвідомлювати, що традиції і новації – це дві сторони одного цілого, які роблять процес навчання зарубіжної літератури дійсності творчим.

Як свідчать практика викладання зарубіжної літератури використання персональних інформаційних засобів та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій взагалі в освітній процес, розвивають ідеї програмованого навчання, відкривають абсолютно нові, ще не досить повно досліджені технологічні особливості навчання, які пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій як засобу управління в освітньому процесі: 1) формування умінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей; 2) підготовку особистості для плідного існування в «інформаційному суспільстві»; 3) надання кожному такий об'єм навчального матеріалу, який він може засвоїти в залежності від особистісних характеристик; 4) формування дослідницьких умінь, умінь приймати оптимальні рішення.

Продовжуючи дослідження інформаційно-комунікаційних технологій, зазначимо, що вони можуть впроваджуватися в трьох варіантах: 1) як «проникаюча» технологія (застосування комп'ютерного навчання при вивченні окремих тем, розділів та для виконання окремих дидактичних завдань); 2) як основна, яка є найбільш значущою частиною з технологій, які використовуються; 3) як монотехнологія (коли все управління освітнім процесом, включаючи всі види діагностики, моніторинг, спираються на застосування комп'ютера) [4, с. 77-78].

З року в рік зростає показник забезпеченості закладів середньої освіти комп'ютерною технікою та електронними педагогічними програмними засобами. Школи України забезпечені ПК на 80 відсотків. В таких умовах вчитель має бути підготовленим до застосування ПК, мати відповідні інформаційно-комунікаційні компетентності.

Сукупність знань, навичок та вмінь, які формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям а також здатність до педагогічної діяльності з використанням ПК є інформаційно-комунікаційною компетентність вчителя.

Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя може бути представлена наприклад, як система компетентностей [1]: 1) технологічна (усвідомлення комп'ютера як універсального автоматизованого робочого місця для будь-якої професії); 2) алгоритмічна (усвідомлення комп'ютера як універсального виконавця алгоритмів і універсального засобу конструювання алгоритмів); 3) модельна (усвідомлення комп'ютера як універсального засобу інформаційного моделювання); 4) дослідницька (усвідомлення комп'ютера як універсального технічного засобу автоматизації навчальних досліджень); 5) методологічна (усвідомлення застосування комп'ютера як основи інтелектуального технологічного середовища) [1].

Вміння вчителя ефективно використовувати персональний комп'ютер є складовою його фахової готовності, яка безпосередньо пов'язана з дидактичними умовами навчання. Коло завдань, які можна ефективно реалізувати із застосуванням зазначених засобів, основними з них є [3]:

а) створення та використання засобів унаочнення навчального матеріалу, які важко або неможливо реалізувати жодним з традиційних засобів навчання;

б) створення віртуальних діяльнісних середовищ, використання яких надає можливість користувачеві (учневі, вчителю) виконувати дії над знаково-символьними моделями об'єктів вивчення, здійснювати унаочнення цих моделей шляхом перетворення їх на динамічні моделі, виконання дій над отриманими моделями з використанням результатів їх аналізу, їх доповнення, заснованого на когнітивному осмисленні;

в) ефективний моніторинг навчального процесу, який базується на використанні програмно-апаратних засобів визначення рівня навчальних досягнень учнів та відповідних (програмно і програмно-апаратно реалізованих) засобах і способах накопичення, зберігання, аналізу, опрацювання та інтерпретації отриманих даних, створення максимально об'єктивної бази для формування учителем оцінювального судження.

Отже, комп'ютер та інформаційно-комунікаційні технології сьогодні – це важливі та ефективні педагогічні засоби, які мають широкий дидактичний

потенціал для викладання зарубіжної літератури. Але повною мірою використати цей потенціал у змозі лише підготовлений учитель-фахівець, який любить дітей і здатний впроваджувати нові технології у освітній процес. Ефективне використання комп'ютера в освітньому процесі залежить від програмного забезпечення, що використовуються для навчання зарубіжної літератури [3].

Більш детальний розгляд методичних особливостей створення інформаційно-освітнього середовища, призначеного для інтерактивного навчання зарубіжної літератури, вимагає конкретизації предметного наповнення, тобто створення частинних методик навчання зарубіжної літератури з використанням засобів навчання нового покоління.

Список використаних джерел

1. Воротникова І. П. Система підготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності у післядипломній освіті. [Електронний ресурс]: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференція «Андрагогічні засади професійного розвитку педагогів та керівників ЗНЗ у системі післядипломної освіти» 2008. ЛОІППО, Луганськ URL: http://www.loippo.lg.ua/konf_ikt.doc (дата звернення: 5.05.2022).
2. Дегтярьова Г. А. Інформаційні технології як засіб гуманізації навчально-виховного процесу. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*: Зб. наук, праць. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2003. Вип. 7. 263 с.
3. Жалдак М. І., Лапінський В. В, Шут М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів. К.: Шкільний світ № 3-4 (339-340). 2004. 95 с.
4. Моцик Р. В. Формування у старшокласників умінь використовувати інформаційні ресурси у процесі навчання всесвітньої історії : дис. к-та пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, 2009. 246 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Комунікативний підхід до навчання іноземним мовам є сьогодні методичним стандартом. Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і умінь відбувається шляхом завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння іншомовними засобами спілкування. Перш за все вивчення лексичного матеріалу спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування [4, с. 320].

Комунікативний підхід зумовлює цілі, принципи, зміст і методи навчання іноземних мов, а методи навчання, у свою чергу, реалізуються в методичних прийомах. Одним з найбільш ефективних і доцільних прийомів при роботі з учнями є використання різних видів лексичних ігор, котрі розглядаються у даній статті.

Мета статті розкрити значення лексичних ігор на уроці англійської мови не тільки як засобу стимулювання процесу навчання, його оптимізації, але й як важливого аспекту психологічного комфорту і зняття розумової перенапруги учнів.

Гра забезпечує невимушену атмосферу, в якій учні є настільки винахідливими і жвавими, наскільки це можливо. Вони підсвідомо творять свою власну реальність. Таким чином, вони експериментують, використовуючи

свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність взаємодіяти з іншими людьми. Ця діяльність є захоплюючою.

Особливу роль у сучасному становленні ігрового навчання зіграв стихійний розвиток ігротехнічного руху, що опирався переважно на використання ділових ігор, які послужили основою розвитку великої групи методів навчання, що одержали назву методів активного навчання. Теоретично їх використання було обґрунтовано в ряді концепцій, головним чином в теорії активного навчання.

Перша ділова гра була розроблена й проведена М. Бирштейн у СРСР в 1932 році. Метод був підхоплений і відразу одержав визнання й бурхливий розвиток. Однак в 1938 році ділові ігри в були заборонені. Їхнє друге народження відбулося тільки в 1960-х рр., після того, як з'явилися перші ділові ігри в США (1956 р., Ч. Абт, К. Гринблат, Ф. Грій, Г. Грем, Г. Дюпюї, Р. Дьюк, Р. Прюдом і інші). Сьогодні, напевно, немає такого навчального закладу, у якому не використовувалися б ділові ігри або ігрові методи навчання [6].

За визначенням М. Строніна, «гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямований на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, в якому утворюється і вдосконалюється самоуправління поведінкою» [7, с. 112].

Основна функція педагогічної діяльності полягає не просто в передачі знань, а в створенні проблемно-пізнавальних ситуацій і керуванні процесом пізнавальної діяльності учнів з обліком їх індивідуальних особливостей [6, с. 600].

Гра – це заняття, що служить для розваги, відпочинку, спортивного змагання, також це моделювання ситуації з метою вироблення найбільш ефективних рішень. Навчання за допомогою гри – результат напружених пошуків і роздумів про те, як змусити учнів слухати на уроці, за допомогою різних засобів і методів вчити радісно, без примусу і надриву. Якщо цікаво побудувати урок, навчання може змінити свій смак і навіть викликати у дітей цілком здоровий апетит. Психологами доведено, що знання засвоєні без

інтересу, не забарвлені власним позитивним ставленням, емоціями, не стають корисними – це мертвий вантаж [3].

Для дітей гра, перш за все, захоплююче заняття. Цим – то вона і приваблює вчителів іноземної мови. Більш того, слабкий з мовної підготовки учень може стати першим у грі: відчуття рівності, атмосфера захопленості й радості, відчуття посильності завдань, подолання сором'язливості, що заважає вільно вживати в мові слова чужої мови благотворно позначаються на результатах навчання, непомітно засвоюється мовний матеріал [5].

Гра – це цікавий і ефективний метод навчання в організації навчальної діяльності учнів. Даний метод може використовуватися на будь-який ступені навчання. У середніх класах ігри дітей стають більш різноманітними. Розвиток мови, достатній запас знань вихованців дозволяють педагогам формувати в них більш складні вміння в різних видах ігор: сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих. Діти починають розрізняти характерні особливості кожного виду гри і використовувати у своїй діяльності відповідні ігрові способи і засоби [2].

Повноцінного розвитку гра дітей досягає лише тоді, коли вчитель систематично і цілеспрямовано формує цю діяльність, відпрацьовуючи всі її основні компоненти. Так при сюжетно-рольовій грі він виділяє на тлі цілісного сюжету змісту і способів рольової взаємодії; в дидактичних іграх допомагає їм виділити і усвідомити правила, визначити послідовність дій і кінцевий результат, під час організації та проведення рухливих ігор знайомить зі змістом правил і вимог до ігрових дій, розкриває сенс ігровий символіки та функції ігрових атрибутів, допомагає оцінювати досягнення однолітків. Поряд з цим учитель керує і самостійними іграми дітей, обережно направляючи їх у потрібне русло за допомогою організації ігрового простору і спеціального підготовчого етапу гри.

У процесі гри вчитель іноді може взяти собі якусь роль, однак не головну, щоб гра не перетворилася в традиційну форму роботи під його керівництвом. Бажано, щоб соціальний статус цієї ролі допоміг би йому ненав'язливо спрямовувати мовне спілкування в групі. Зазвичай вчитель бере

собі ролі лише напочатку, коли школярі ще не освоїли даний вид роботи. Надалі необхідність в цьому відпаде.

У процесі гри сильні учні допомагають слабким. Вчитель же керує процесом спілкування: підходить то до одного, то до іншого учня, який потребує допомоги, вносить необхідні корективи в роботу. У ході гри учитель не виправляє помилки, а лише непомітно для учнів записує їх, щоб на наступному занятті обговорити найбільш типові [1].

Отже, наведемо кілька особливих причин щодо використання лексичних ігор:

- досвід, який можна отримати завдяки лексичній грі. За допомогою такої гри в учнів ефективно розвиваються навички мовлення.

- лексичні ігри дають учням можливість потрапляти в такі ситуації, в яких від них вимагається використовувати і розвивати ті форми мови, які необхідні для покращення суспільних взаємовідносин.

- лексичні ігри додають багатьом сором'язливим учням впевненості у собі.

- лексична гра – це одна із складових частин комунікативних прийомів.

Таким чином, лексичні ігри додають навчальному спілкуванню комунікативну спрямованість, зміцнюють мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищують якість оволодіння нею.

Лексичні ігри – могутній фактор психологічної адаптації дитини в новому мовному просторі, що може вирішити проблему природного ненасильницького впровадження іноземної мови у світ дитини.

Отже, про навчальні можливості використання ігрового методу відомо давно. Багато вчених, що займаються методикою навчання іноземним мовам, справедливо звертали увагу на ефективність використання ігрового методу. Це пояснюється тим, що в грі проявляються особливо повно, а часом і зненацька здатності будь-якої людини, а дитини особливо.

Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення дитини до активної

пізнавальної діяльності. Педагог повинен постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє дітям ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал. Тому так важливо використовувати лексичні ігри на уроках.

Використання лексичних ігор допомагає спілкуванню, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як робота в команді, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність.

Список використаних джерел

1. Беляєв Б. В. Психологічна характеристика усного мовлення іноземною мовою. *Методична мозайка*. № 8. 2006.
2. Ельконін Д.Б. Психологія ігри. Москва: Педагогіка, 1978.
3. Конишева А. В. Ігровий метод у навчанні іноземної мови/ СПб.: КАРО, Мн.: Видавництво «Чотири чверті», 2008. С. 55 – 89.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. К.: Ленвіт, 1999. 320 с.
5. Равинський В.К. Ігри як засіб навчання. *Іноземні мови в школі*. №1. 1980.
6. Смирнов А. А. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1987. 600 с.
7. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. Москва: Просвещение, 1981. 370 с.

Рибачук Юлія,
старший викладач кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Гапонюк Діана,
студентка групи ПО-43
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Створюючи за допомогою дидактичних прийомів ситуації для спілкування, близькі до реальних, учитель може використати додаткові засоби, фрагменти діафільмів, слайди, листівки, фотографії. Навчати школярів використанню раціональних, ефективних, узагальнюючих прийомів навчальної діяльності, тренувати їхні психічні функції (пам'ять, слухове сприйняття, мислення, уяву) – це і є кардинальний шлях розвитку їхніх іншомовних здібностей. Використання ігрової ситуації, рольової гри, драматизації на уроці, у процесі яких учні набувають досвіду мовного спілкування, посилює емоційне сприйняття матеріалу.

Необхідно дати визначення поняттю «драматизація». О. А. Белянко під драматизацією у процесі навчання іноземної мови розуміє креативне використання письмової і усної мови на основі художнього літературного доробку [1, с. 93]. Сучасний Оксфордський тлумачний словник дає визначення драматизації як процесу постановки п'єси з виховною метою [4].

У методичному посібнику «Драма» Ч. Уесселз наголошує на тому, що драматизація – це не лише навчання мовлення, це – техніка, яку можна використати для розвитку певних мовленнєвих навичок [5].

Драматична гра, без сумніву, допомагає розвинути в учнів діалогічну компетенцію, навіть якщо мовна підготовка дітей знаходиться не на найвищому рівні. Використовуючи прийом драматизації, варто враховувати, що діалогічне

мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає і в ролі мовця, і в ролі слухача, який повинен реагувати на репліки партнера.

У зв'язку з цим, ми вважаємо за доцільне на уроках англійської мови в початкових класах з формування основ англомовної діалогічної мовленнєвої компетентності за допомогою прийомів драматизації використовувати такі завдання та вправи, щоб кожна дитина змогла спробувати себе і в ролі мовця, і в ролі слухача. Вчитель використовуючи прийоми драматизації на уроках англійської мови може їх адаптувати виходячи з вимог програми, а також з рівня володіння учнями іноземною мовою. У цьому випадку він має можливість відібрати матеріал відповідно до потреб та очікувань своїх учнів. Розглянемо приклади вправ, спрямованих на формування діалогічної компетентності використовуючи прийоми драматизації.

На першому етапі навчання діалогічної компетенції – етапі формування навичок і вмінь діалогічного мовлення – діти мають познайомитись з поняттям «репліка» та навчитись їх застосовувати на практиці. На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, повідомлення інформації тощо. Наведемо приклад вправи.

Завдання 1: Imagine that you are characters of a fairy tale. Answer the question: «What do you like?».

Хід виконання: Вчитель ділить дітей на пари. Кожній парі дає зображення з певним продуктом харчування. Вчитель виступає в ролі інтерв'юера та запитує дітей про продукт харчування, який зображено в них на картинці.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

Не слід забувати і про неповні репліки у діалозі, які учні також мають розуміти. Вони сприяють контактності комунікантів, наявності спільної ситуації, зверненості реплік, вживанню позамовних засобів (жестів, міміки) тощо. Крім того, випущені члени речення можна відновити, виходячи зі змісту попередньої репліки. Наприклад: – Jean! Would you like a meat sandwich or cheese sandwich? – A cheese sandwich, please. Для того, щоб учні навчилися

розуміти зміст неповних речень, вчитель має постійно проводити практичну роботу, застосовувати вправи на тренування.

На другому етапі навчання діалогічній компетенції – етапі оволодіння мікродіалогом – учні об'єднують засвоєні діалогічні єдності, вчать підтримувати бесіду. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, під час виконання яких допускається застосування спеціально створених вербальних опор для висловлювання. Наведемо приклад вправи:

Завдання 2: Pair up and create a dialogue, using a picture and questions and answers.

Хід виконання: Виконується вправа в режимі «учень-учень». Учні утворюють пару. Кожній парі видаються малюнки з казки та картки з допоміжними репліками. З їх допомогою необхідно розіграти мікродіалог.

Спосіб контролю: контроль з боку вчителя.

На цьому ж етапі вчитель має показати дітям, що у діалозі широко вживаються «готові» мовленнєві одиниці, які надають діалогу емоційності. Наприклад: A. Excuse me! Is there a chemist's near here? B. Yes. It's over there. A. Thanks a lot.

На третьому етапі навчання діалогічній компетенції діти мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів, обсяг яких відповідає вимогам чинної програми. Вправи, що виконуються на цьому етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня. Під час їх виконання діти можуть використовувати лише природні опори: слайди, малюнки, концертні афіші, карти тощо.

Завдання 3: Pair up and create a dialogue, using a picture.

Хід виконання: Вчитель об'єднує учнів у пари. Кожний учень отримує малюнок, де зображений певний вид дозвілля та герой казки. Учні будують діалог на основі комунікативної ситуації, розпитуючи один одного в якості героїв казки про вільний час.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

Крім зазначених вище вправ, ефективним прийомом і є драматичний проект. Цей особливий вид естетичного виховання розвиває здатність сприймати пластичний образ подій, пластичне сприйняття життя взагалі й себе в цьому житті, сприйняття життя в дії і через дію. Цей прийом творчо вправляє і розвиває найрізноманітніші здібності й функції: мову, інтонацію, уяву, пам'ять, спостережливість, увагу, асоціацію, технічні та художні здібності (робота над сценою, бутафорією, костюмами, декораціями), руховий ритм, пластичність тощо, завдяки цьому розширює творчу особистість дитини, емоційну сферу; розвиває, симпатії, співчуття, моральне почуття; виховує здатність перевтілюватися в інших, жити їхнім життям, відчувати їхні радість і горе.

Учителі не повинні боятися свого непрофесіоналізму з точки зору режисури та драматургії, тому що кінцева мета постановки — не створення театального шедевра, а залучення дітей у творчий процес навчання мови.

Наприклад, учні можуть інсценувати «Ріпку». Весь процес можна розділити на чотири етапи:

1. Ознайомлення із ситуацією. Учитель устанавлює декорацію (картонний будиночок), яка потім завжди асоціюється в дітей із театром. Учитель повідомляє, що театру потрібні актори на ролі дідуся й бабусі, онучки й так далі. Сформувавши труп, учитель вводить необхідну лексику. У цьому випадку це слово «turnip»; фраза «Here I am». Замість слів «бабуся», «дідусь» пропонується використовувати відомі дітям «Mummy», «Daddy». Учні, не включені в гру, входять до складу журі. Потім вони будуть акторами й покажуть свою інтерпретацію казки.

2. Постановка завдань. Учитель пояснює: перш ніж виконати свою роль, кожен учень повинен з'ясувати все про ріпку за допомогою доступних йому мовних засобів, намагаючись використати в діалозі якнайбільше знайомих слів та структур.

3. Інсценівка.

4. Підбиття підсумків. На завершення вчитель дякує акторам, просить журі назвати кращого учня (того, хто вжив більше лексики, допустивши при цьому менше помилок) і, якщо буде потреба, аналізує мовлення акторів із погляду граматики, лексики у формі рекомендацій до наступних спектаклів.

Отже, при використанні драматизації, процес формування навичок говоріння спрямований на розвиток готовності до спілкування, на використання англійської мови як засобу спілкування. Драматизація сприяє включенню дітей у процес спілкування. На змістовній основі казки, тексту чи іншого матеріалу для інсценування можуть бути побудовані різні ситуації ігрового, рольового спілкування, сюжетно-рольові ігри, діалоги. Таким чином, драматизація є ефективним засобом для використання в навчальній діяльності, що сприяє формуванню мотивації навчання, підвищує виховні й освітні можливості іноземної мови, є прекрасним засобом навчання іншомовному спілкуванню.

Список використаних джерел

1. Белянко Е. А. Драматизация в обучении английскому языку. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. 93 с.

2. Дацків О. П. Психолого-педагогічні та методичні передумови застосування драматизації для формування вмінь говоріння у майбутніх учителів іноземних мов. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. 2009. 102 с.

3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах. Київ: підручник для студентів вищих навчальних закладів. 2001. 166 с.

4. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2000. 1600 p.

5. Wessels C. Drama, series editor A. Maley. Oxford University Press, 1998. 137 p.

Рудніченко Інна,
вчитель 1 категорії
Хмельницької гімназії №1
імені Володимира Красицького

CLIL ЯК ОСЕРЕДОК STEM-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ФАКУЛЬТАТИВНИХ ЗАНЯТЬ

Відомо, що реформування освіти в НУШ – це про індивідуальну освітню траєкторію. Однак, якщо ми завантажимо дітей тією кількістю предметів, які є в новому типовому навчальному плані, то загубимо будь-яку індивідуальність та мотивацію. Найкраще розвантаженню навчального плану сприяє об'єднання різних предметів задля цілісного сприйняття світу. Розпочати таку співпрацю навчальних дисциплін найоптимальніше з позакласних факультативів, використовуючи методіку CLIL, що передбачає вивчення немовних предметів англійською мовою, розширюючи дитячий кругозір.

Content and language integrated learning (CLIL) – це предметно-мовне інтегроване навчання, що дозволяє формувати комунікативну компетенцію вивчаючи, до прикладу, природничі науки англійською мовою. Найціннішим вважаємо пріоритетність надбання умінь для спілкування іноземною мовою у професійному контексті. Активна практична діяльність під час проведення позаурочної роботи дозволить формувати в учнів вміння і навички, творче мислення та діяльнісний підхід у вивченні предметів на новому освітньому рівні. Так, як в 2021 році пілотні класи НУШ розпочали навчання в середній ланці. Тому, вивчення досвіду вчителів з даної проблеми є неможливим. Саме відсутність досвіду на засадах нової української школи та широкий спектр можливостей вчителя в організації позакласної роботи зумовили вектор розвитку практичного педагогічного дослідження: “CLIL як осередок STEM-технології в освітньому процесі Нової української школи через впровадження факультативних занять.”

Об'єктом дослідження є процес навчання учнів Нової української школи.

Предмет дослідження – організація методичної системи проведення факультативних занять, використовуючи методику CLIL як осередку STEM-технології на засадах НУШ.

В основу дослідження була покладена гіпотеза:

Внесок знань з англійської мови на розумовий розвиток учнів та на засвоєння практичних умінь буде вагомим за рахунок використання цікавого практичного матеріалу предметів природничого циклу, нестандартних завдань, використання методики CLIL як осередку STEM-технологій в позаурочний час.

Мета дослідження – розробити і науково обґрунтувати систему факультативних занять з англійської мови, в співпраці з іншими предметами та експериментально перевірити умови ефективного впливу їх на загальний розвиток учня НУШ, покращення результатів навчання.

Для реалізації мети і перевірки гіпотези дослідження необхідно було розв'язати такі завдання:

- 1) Вивчити стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці.
- 2) Сформулювати вимоги до організації системи позакласних факультативів з англійської мови, можливість об'єднання англійської мови з іншими навчальними предметами.
- 3) Розробити систему факультативних занять з англійської мови для учнів, використовуючи методику CLIL.
- 4) Перевірити ефективність запропонованої системи.

Задля розв'язання проблеми мотивації учнів та враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини до вивчення англійської мови та природничих наук на сучасному етапі пропонуємо в класах НУШ впровадити факультатив “Вивчення фізики англійською”, під час якого дослідження фізичних явищ та процесів проводитиметься англійською мовою в групах. Метою даного факультативу стане формування суто практичних вмінь, зміст яких вийде за межі навчальних програм. Оптимальна кількість учасників 5–6. Кожна група включатиме дітей різних рівнів знань двох предметів (фізики та англійської мови). Ціль факультативу вбачаємо в доцільності проведення експериментів та

роз'ясненні дослідів англійською мовою, щоб учасники перебували в англomовному середовищі під час практичних занять факультативу. Саме це дозволить опосередковано оволодіти двома навчальними дисциплінами одночасно.

Стверджуємо, що організація позаурочних факультативів базується на принципах:

- добровільності, тому що учні можуть обирати заняття за інтересами.
- розвитку ініціативи та самодіяльності учнів, винахідливості та технічної творчості. Учні мають отримувати завдання пошукового, практичного характеру.
- зв'язку з навчальною роботою. Позаурочна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на уроках [3].
- використанні STEM технологій. Це поєднання англійської мови з іншими дисциплінами, наприклад, з фізикою задля цілісного сприйняття навколишньої дійсності.

Як нами було зазначено раніше, факультативні заняття є однією з форм організації позакласної діяльності на засадах Нової української школи. Відмітимо, що їх проводять за спеціальними програмами, що затверджені МОН України. Зарубіжний досвід використання методики CLIL стане базою для створення такої програми. А робота із зацікавленими та вмотивованими учнями – канвою задля індивідуальної освітньої траєкторії на засадах НУШ.

Отже, стверджуємо, що організація позаурочних факультативів з англійської мови та фізики на засадах Нової української школи відродить попит до розвитку науковця та експериментатора в сучасній освіті. Нова формація вимог щодо організації системи позакласних факультативів з англійської мови та природничих наук опираючись саме на CLIL методику створить в учнів цілісне уявлення про природні процеси та техніку, надасть можливість пізнавати та розуміти праці закордонних науковців мовою оригіналу, ділитись досвідом на міжнародних зустрічах, в проектах eTwinning та Erasmus Plus,

дивитись на світ широко розплющеними очима. Майбутнє зустрине випускника НУШ конкурентоспроможного на міжнародному рівні.

Список використаних джерел:

1. Методика навчання фізики в середній школі (Загальні питання) Конспект лекцій / Савченко В. Ф., Бойко М. П. та ін. Чернігів: ЧДПУ, 2003. 100 с.
2. Практична методика навчання іноземної мови / Колкер Я. М. та ін. Київ: Видавничий центр “Академія”, 2008. 240 с.
3. Ткаченко О. К., Федькович М. В., Моргун Г. В. Позакласна робота з фізики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 198 с.
4. Шепелева В. І. Особливості факультативних занять для старшокласників. Київ: Вища школа, 2001. 398 с.

Степенко Ольга,
старший викладач кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Федорова Олеся,
доцент кафедри іноземних мов
гуманітарно-педагогічної академії

«СТІНА СЛІВ» - ІНТЕРАКТИВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ

В умовах всеохоплюючої глобалізації в 21 столітті іншомовна компетентність є необхідною умовою успішного професійного та особистого розвитку кожного. Саме тому Міністерство освіти України розглядає іншомовну підготовку як один з наріжних каменів сучасної освіти. Серед ключових завдань іншомовної підготовки – формування в учнів іншомовної лексичної компетенції – знання достатньої кількості лексики та володіння дієвими вміннями її адекватного використання відповідно до соціо-культурної ситуації [1].

Метою статті є опис методики застосування такого засобу навчання лексики як «Стіна слів» задля формування іншомовної лексичної компетенції учнів.

«Стіна Слів» - велике панно чи магнітна дошка, де розміщені слова відповідно до теми заняття чи навчального модуля. Цей засіб є інтерактивним інструментом навчання різноманітних мовних умінь та навичок: лексики, фонетики та граматики, говоріння, аудіювання, читання та письма [2]. Найбільш доцільним, на нашу думку, виготовляти «Стіну Слів» з металевою основою і кріпити зображення слів до неї кольоровими магнітами. Таке рішення є одночасно і недорогим, і робить засіб легким у використанні та догляді, а кріплення – мобільними, функціональними та легко замінними, що у свою чергу дозволяє просто переміщувати слова на дошці, групувати їх, видаляти та додавати.

Техніка використання «Стіни Слів» передбачає такі умови:

- саме панно та всі слова на ньому мають бути в межах вільного доступу для учнів (враховуючи їх зріст та вік);
- слова мають бути надруковані чіткими великими літерами з використанням палітри кольорів з символічним значенням відповідно до частин мови, граматичних засобів та словотворчих елементів;
- слова до «Стіни» треба додавати поступово за спільним рішенням вчителя та учнів;
- «Стіну Слів» варто використовувати регулярно та систематично застосовуючи різноманітні практики: зачитування вголос, перегрупування, наспівування, вилучення, відгадування тощо;
- Частину слів варто видаляти по мірі додавання інших за умови, що вони достатньо засвоєні учнями в усній та письмовій формі;

До типових завдань, які можна виконувати на «Стіні Слів», відносимо:

Зачакловане слово – учні виправляють порядок літер у слові, де літери перемішані, замінені, пропущені тощо.

Нове слово / загублене слово – учні знаходять на стіні слів слово, яке вчитель попередньо непомітно / видалив додав, користуючись визначенням учителя.

Підбери слово – учні укладають в стовпчик список слів з наявних на дошці, користуючись поданими учителем визначеннями.

Познач орфограму - учні кольоровими магнітами, наліпками чи маркерами позначають у словах на «Стіні Слів» орфограми, які визначає учитель.

Зв'язки слів – учитель організовує слова на дошки у пари, учні шукають зв'язки між словами у парі (спільне / протилежне значення, спільна частина мови, однакова орфограма, однаковий словотвірний елемент тощо).

Сім'я слів – учні групують слова за частинами мови, додаючи при цьому наголос, якщо потрібно.

Додай закінчення – учні додають (дописують маркером) закінчення множини, минулого часу, тривалого часу, ступенів порівняння тощо до слів, що вказує вчитель.

Категорії слів – учні ділять велику кількість слів на дошці на категорії за різними критеріями, які добирають самі і потім обґрунтовують логіку свого вибору.

Префікси та суфікси – учні додають до слів на стіні (дописують маркером чи доклеюють наліпку) з префіксом чи суфіксом, пояснюють зміни в написанні та значенні (подвоєння, випадання літер тощо).

Історія зі слів – учні складають історію чи ситуацію використовуючи усі слова, попередньо визначені учителем на «Стіні».

Бінго! – учні працюють в парах: один читає вголос, а інші відмічають слова на стіні слів, які зустрічаються в тексті.

Слово дня – учні виконують ряд завдань з одним обраним Словом дня: визначають походження, всі відтінки значення, словотвірні можливості, граматичні особливості, синоніми, антоніми тощо.

У підсумку зазначимо, що «Стіна Слів» - це сучасний інтерактивний навчальний засіб, що дає змогу учителю організувати різноманіття корисних та цікавих тренувальних та комунікативних завдань для формування як лексичної компетентності, так і мовленнєвих умінь.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. *Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 16.02.2022).

2. Word Walls. *Reading rockets.* URL: https://www.readingrockets.org/strategies/word_walls

Стукан Галина,
доцент кафедри української мови та літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УМІННЯ ПОСЛУГОВУВАТИСЯ ЗОБРАЖУВАЛЬНО-ВИРАЖАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вибіркова навчальна дисципліна «Виразально-зображувальні засоби української мови» на першому – бакалаврському рівні вищої освіти передбачає дослідження виразально-зображувальних засобів тексту та їх функцій: евфонічних (звукові повтори), лексичних (тропи, лексичні категорії), поетичного синтаксису (повтори, синтаксичні фігури тощо), оскільки вони є вираженням авторського задуму в мистецькій формі. Робота над збагаченням мовлення виразальними засобами сприяє розвитку мовного чуття, допомагає подолати труднощі при побудові діалогів, монологів, при написанні творчих робіт.

Зміст дисципліни допоможе сформувати поняття про функції мовних засобів різних рівнів (від звука до речення) і вміння послуговуватися ними у власній мовній практиці, зокрема виробляти вміння обґрунтовувати свої думки, презентувати власні погляди, організовувати дискусії, застосовувати методи лінгвістичного експерименту, удосконалювати навички застосування лексикографічних праць, електронних словників.

Зміст програми дисципліни становить 120 год. (4 кредити) і спрямований на підготовку сучасного вчителя української мови для роботи в ЗЗСО / ЗВО.

Лекційні оглядові заняття орієнтовані на розгляд найважливіших теоретичних досліджень щодо виражально-зображувальних засобів української мови, на засвоєння нової інформації щодо художнього потенціалу мовних засобів фонетичного, лексико-семантичного, морфологічного та синтаксичного рівнів та їх функцій.

Практичні заняття спрямовані на удосконалення навичок визначення функцій виражально-зображувальних засобів усіх рівнів у поетичних та прозових творах. Кожен студент має можливість сформулювати своє розуміння тексту, зокрема незвичних авторських епітетів, метафор різних типів (опредмечування, оживлення, метафор-синестезій тощо), виявити, які частиномовні метафори найбільш вживані у творах певного автора і чому. Це дає можливість зрозуміти автора, поринути у його світ, відчувати, як він бачить навколишнє, як втілює авторський задум у мистецькій формі, оскільки художні тексти – це словесне мистецтво.

Аналізуючи поезії зі збірки Ліни Костенко «Річка Геракліта», студенти віднайшли низку таких яскравих метафор: *Навшпиньки ходить осінь і полум'я жоржин задмухе садам (с.16); Ставить осінь на землю свою золоту жирандоль, і , ковтаючи сльози, одягнувши на плечі сукману, перемотує літо на чорні катушки тополь, шиє голим полям нескінченну сорочку з туману (с.18); Останні айстри горілиць зайшлися болем. Ген килим, витканий із птиць, летить над полем (с.19); Натягне дощ свої осінні струни, Торкне ті струни пальчиком верба (с.21); Двори стоять у хуртовині айстр. Яка сумна й красива*

хуртовина! (с.22); Самі на себе дивляться ліси, розгублені од власної краси. Осінній вітер одгуляв, затих. Стоїть берізонька – як в іскрах золотих (с.23); Красива осінь вишиває клени червоним, жовтим, срібним, золотим. А листя просить: – Виший нас зеленим! Ми ще побудем, ще не облетим (с. 24); Вечірній сон закоханого літа І руки, магнетичні уночі. Вродлива жінка, ласкою прогріта, лежить у літа осінь на плечі (с. 30, «Осінь жагуча»); Прошкандибала осінь по стерні, Ввіткнула в степ цурпалля, як милиці (с. 31 «Осінь убога»); Убога торба – хмара на плечі, Іду в полях, голодна, гола й боса. А вже цвяхами колеться стерня, І крутить хуга біле перевесло («Осінь убога», с.31); Вже в стільниках стерні немає меду сонця, І дика груша журиється: одна (с.33) [1].

Під час аналізу тропів у художніх творах студенти також визначають функції оксюмору, гіперболи, літоти, порівняння, уособлення, іронії, сарказму, сатири, інвективи.

Особливу увагу приділяємо художньому потенціалу виражально-зображувальних засобів лексико-семантичного рівня та функціям застарілої лексики, неологізмів; старослов'янізмів, діалектизмів та жаргонізмів (лексика, обмеженої сферою вживання); синонімів, антонімів, омонімів, виражально-зображувальним можливостям емоційно забарвленої лексики.

Розглядаємо фразеологічні одиниці як виражально-зображувальний засіб, зокрема стилістичні функції узуальних і трансформованих фразеологічних одиниць

Вивчаючи функції поетичного синтаксису, аналізуємо риторичні фігури (звертання, запитання, ствердження, заперечення, оклики). Багато уваги приділяємо стилістичній функції інверсійного порядку слів у реченні, асиндетону та полісиндетону, реченням із відокремленими та вставними компонентами, градації, ампліфікації тощо.

До кожної теми студенти укладають ментальні карти функцій зображувально-виражальних засобів кожного рівня із самостійно дібраними прикладами. Такий

вид роботи узагальнює і систематизує матеріал. Приклад студентської ментальної карти подано на рис.1.

Результатом опрацювання матеріалу усіх тем стають власні тексти майбутніх учителів, які вони створюють, враховуючи граматичне завдання до кожного. Такі роботи демонструють вміння послуговуватись виражальними засобами української мови.

Створюють рекламу подорожей мальовничими куточками України, використовуючи засоби лексико-семантичного рівня, вчаться добирати оригінальні епітети та створювати цікаві «свіжі» метафори, незвичні порівняння при написанні творчої роботи «Чотири пори року», складають опис товариша-одногрупника з використанням фразеологізмів, влучних епітетів та емоційно забарвленої лексики, пишуть звернення до сучасників, послуговуючись засобами лексичного та синтаксичного рівнів, зокрема інверсією, вставними і вставленими конструкціями, неповними та обірваними реченнями, синтаксичними фігурами, готують творчу роботу «Портрет учителя-філолога НУШ», застосовуючи зображувально-виражальні засоби української мови, досліджують функції зображувально-виражальних засобів у творах одного із сучасних письменників, пишуть есе на одну із тем: «Спілкування у майбутньому. Яким воно буде?», «Чи потрібна сертифікація учителів?», «Професійний розвиток – це запорука успіху?». Готують виступ на церемонії вручення дипломів.

Слід наголосити, що усі роботи на практичних заняттях виводяться на екран та аналізуються одногрупниками і викладачем, визначаються переваги і недоліки кожної роботи, особливо цінуються авторські яскраві оригінальні епітети, вдалі порівняння, риторичні фігури тощо. Формується здатність бути критичним та самокритичним.

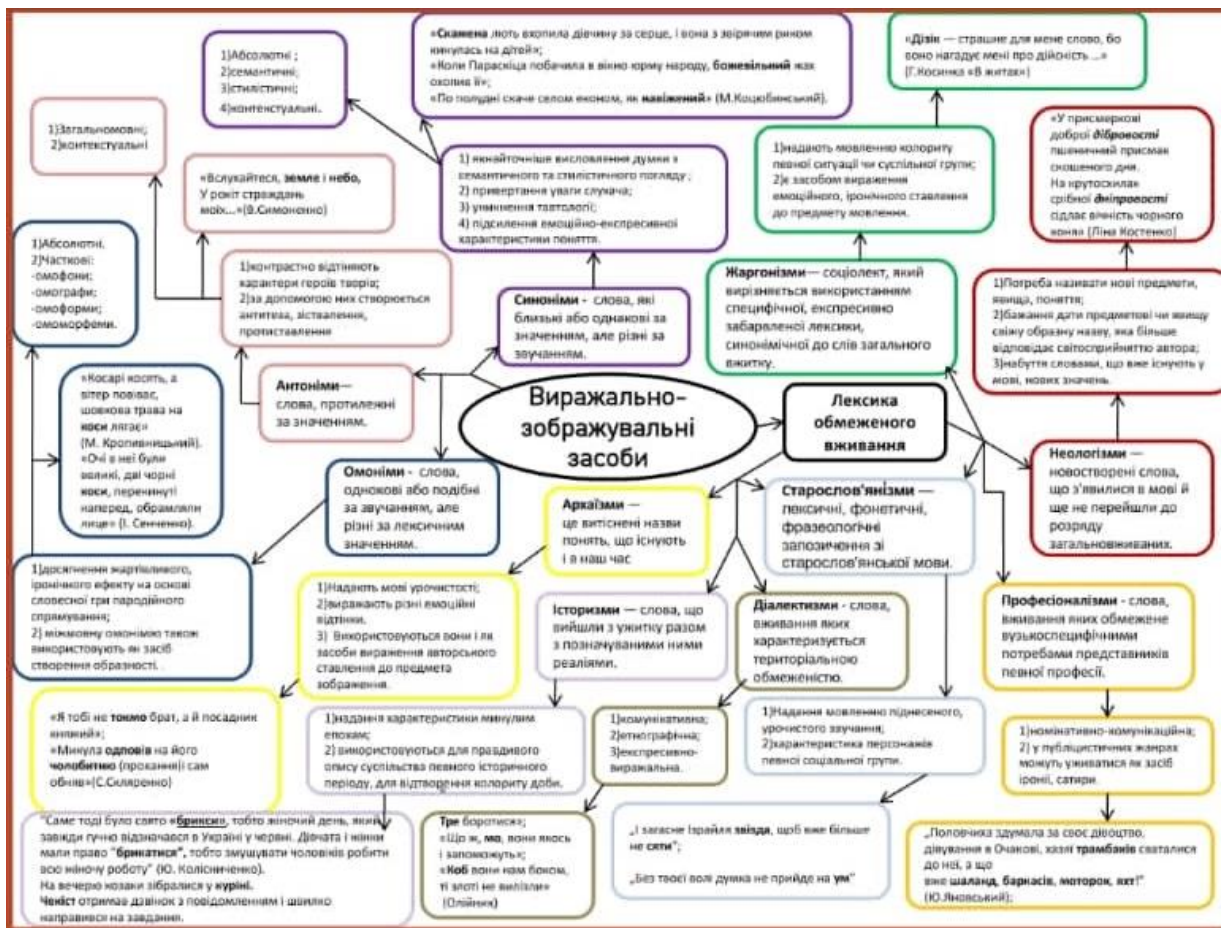


Рис. 1. Приклад студентської ментальної карти (Автор: Серветник К.)

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент навчиться знаходити виразально-зображувальні засоби української мови у поетичних та прозових художніх текстах і визначати їх функції; сформує вміння користуватися ними у власній мовній практиці (написання есе та творчих робіт з граматичним завданням, створення реклами, творів-мініатюр, лінгвістичний аналіз текстів, укладання ментальних карт).

Список використаних джерел

1. Костенко Л.В. Річка Геракліта. Упоряд. та передм. О. Пахльовської. К.: Либідь, 2011.

Shust Iryna,
the student of PHIL-21e group
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Severina Tetiana,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

TEACHING GRAMMAR/VOCABULARY IN CONTEXT

Teaching grammar in context is a method and approach for teaching grammar. Grammar rules are made easier if they are given in a context and teaching grammar in context provides accuracy in the target language.

Grammar instruction shouldn't be ignored. To be an affective language user, learners should study grammar because grammar skills will help learners to organise words and messages and make them meaningful. Knowing grammar will help learners build better sentences in speaking and writing and make sentences clear enough.

Teaching vocabulary in context means that learner learns new words while reading and listening, and also by seeing how it is used in a sentence. By teaching learners new vocabulary, you enrich their knowledge of oral and written language and also give understanding how to use this words in their meaning.

The purpose of article is to determine what the context is and what are its types, to describe the strategies of teaching grammar and vocabulary in context, approaches to teaching grammar, to determine how to be a great grammar and vocabulary teacher, give recommendations about tasks and describe how to teach vocabulary and grammar in context to promote student learning.

Context means: the words and sentences that surround any part of a discourse and that help to determine its meaning; any aspects of an occasion in which a speech-act takes place. Different teaching contexts present different notions of the process of leaning to teach (Zeichner and Grant 1981).

Types of context are: linguistic, situational, cultural. Linguistic type of context refers to the linguistic environment in which a word is used within a text; it's also necessary to know whether the item is a noun, a verb, an adjective or an adverb; functioning as a subject, a predicate or a complement. Situational type shows who is involved in the conversation; the background each participant brings into the conversation; the theme of the conversation itself; where the conversation is taking place. Cultural type is the personal life experience of the people using the language; the history of the language itself; the cultural roots of the people who natively use the language or the country in which the language is used.

By teaching grammar in context students acquire language and don't just learn to memorise. Strategies for teaching grammar in context may include using authentic writing situations every day, providing students with multiple exposures to a variety of grammatical situations. Encourage students to read a variety of nonfiction, informational, and fiction texts to expose them to multiple texts and a variety of writing situations. Also teacher should make learning clear and work around grammar concept, students can create nonlinguistic representations of grammatical situations (for example images or texts). Directly teach and model each grammar concept; use your writing and think-aloud to model grammar instruction.

Vocabulary is understanding how to use words in relation to their meaning. Developing new vocabulary involves more than just looking up words in a dictionary and using those words in sentences. When teachers use word learning strategies students catch on quickly and can recall new words. Effective teaching strategies include various methods you can use in the classroom or online. One of the first strategies is to create vocabulary notebooks. Notebooks will encourage students to expand their prior knowledge and boost their English language proficiency. Make word cards, that will help students to develop their ability to learn new words and highlight their meaning. Encourage reading comprehension: read aloud, reading grade-appropriate books, class discussion about books they're reading. Use visual and situations. When possible, use meaningful visuals in your classroom or online

lessons, for example cartoons. It will help students connect words to fun cartoons through memory techniques.

Without grammar, words hang together without any real meaning or sense. In order to be able to speak a language to some degree of proficiency and to be able to say what we really want to say, we need to have some grammatical knowledge. By teaching grammar, we not only give our students the means to express themselves, but we also fulfil their expectations of what learning a foreign language involves.

There are two main approaches to teaching grammar. These are the deductive and the inductive approach. A deductive approach is when the rule is presented and the language is produced based on the rule. (The teacher gives the rule.) An inductive approach is when the rule is inferred through some form of guided discovery. (The teacher gives the students a means to discover the rule for themselves.)

Teaching grammar has been regarded as crucial to the ability to use language. Approaches to teaching grammar express that it's necessary first to learn grammatical rules and then apply them in that communicative situation; grammar should be acquired consciously, a teacher makes the learners relate the new grammatical concepts to other grammatical information that they already have. It would be useless to teach grammar previously and explicitly; grammar should be acquired unconsciously, there is still a belief that the teaching of grammar might be harmful for communicative competence.

Grammar knowledge and grammar skills are not the same. Grammar as knowledge means a fixed set of rules to be learned and grammar as skill is patterns of language that assist communication. Knowledge is rules and formulas that are memorised, and skills are patterns discovered and practiced from experience. And finally knowledge is the ability to recall and apply rules correctly, and skills is using language actively (thinking, practicing, and deciding meaning) in tasks and contextualised communicative activities.

Grammar is an important aspect of a language where learners' and teachers' opinions vary. Therefore, it's important to be a great grammar teacher to interest students and motivate them to learn. To be a great grammar teacher you should do

some research to clarify the grammar point you teach; use guided discovery to show the pattern of the language; and also teach from the context to the grammar rule. *Knowing the words greatly enriches your speech.* Usually this topic is easier for students and it's easier to interest them in learning new vocabulary, but it's important to do it correctly and effectively. It's much better if all the words are divided by topics and in different lessons the teacher presents different topics. The teacher should explain new words first. Students restate or explain the new words in their own words (orally or in writing). Teacher need to create some activities and conversations to make students use new vocabulary, like in real life.

Immerse students in authentic material. There are real materials created for real native speakers. Let students experience the language as it is, and they will grow proficient in noticing the linguistic «chunks» that we're talking about.

Highlight lexical chunks every chance you get. For example, highlight chunks when you write sentences. Bring your student attention to the bolded words. Say them to repeat these words; explain what they mean. Give other examples when the phrase is correctly used and explain when it's not appropriate.

Translate chunks from the target language to English. To make the phrases come alive for your class, try to give students a sense of what their equivalent expressions are in English. Idioms are good resources for these lexical chunks.

Incorporate earlier chunks in later lessons. It's just reviewing old material you have taught before by incorporating it into the new lesson. The lesson should be a mix of old phrases that you review and new ones that you introduce. Students will repeat old and familiar phrases, so it will give them confidence. While the new ones will make things interesting and keep the learning process moving forward.

Invest in listening and reading activities. If you want to hone your class' instincts of finding lexical «chunks» in the target language you will need to give them a lot to read and listen to. Students can listen to language podcasts, audiobooks or songs. Also give assigned readings like newspapers, articles, books or blog posts. Creating dialogues will help develop both lexical and grammatical skills.

Provide a context. In order to elicit the target language, get the students really interested in, for example, a character, a situation (this process will vary according to the profile of each class). Use language that is easy for the students to understand.

Personalise the target language. You can ask the students to apply the target language to their own lives.

Help students to guess the grammar rules of the target language. Encourage the students to manipulate the new grammar (e.g. by asking them how to construct more difficult sentences using questions, negatives, or question tags).

Help students to understand the communicative importance of grammar. Ask students to choose between two different communicative outcomes for one piece of language. This can be done by getting students to follow certain instructions in class.

Help students to understand the importance of grammatical accuracy. Discuss with your students the importance of making a good impression with some formal correspondence, e.g. a job application. Encourage them to edit 'roughly-tuned' texts.

Based on the practice of teaching grammar and vocabulary in context, we can conclude that it has a positive effect on the learning process, helps to improve students' knowledge, the relationship between grammatical concepts gets clear. Grammar instruction is difficult issue in language teaching. Teaching grammar through context will help learners perceive the structures of the language effectively. Teaching grammar in context will help learners to acquire new grammar structures and forms. Learner will use grammatical conventions more effectively in communication if they learn them in context.

References

1. Arden, Melanie. «7 Creative Strategies To Improve Vocabulary Teaching». URL: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/vocabulary-strategies/>
2. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980. 416 p.
3. Byrd, Parcia. Grammar from Context. In P. Byrd & J. Reid (Eds.) 1998.

4. Hadley, A. O. Teaching language in context. USA: Heinle & Heinle 2003. 512 p.
5. Harmer, Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Longman, 1991. 384 p.
6. Hartwell, Patrick. Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar. *College English*, Vol. 47, No. 2, 1985. P. 105-127.
7. Long, M. H. & C., J. Doughty. The Handbook of Language Teaching. Chichester, United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009. 824 p.
8. Nunan, D. Teaching grammar in context. *ELT Journal* Volume 52/2. Oxford University Press, 1998. P. 101-109.
9. Riddell D. Teaching English as a Foreign Language. London: Hodder Arnold, 2003. 288 p.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВОЄННИЙ ЧАС

Vornyk Mariya,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy
Yahya Aydanir
Associate Professor
of Muş Alparslan Üniversitesi, Turkey

THE MAIN ASPECTS OF TEACHING ENGLISH DURING DISTANCE LEARNING

Distance education in Ukraine gained popularity during the pandemic and is relevant in martial law. The issue of the effectiveness of distance learning is legally regulated by regulations and normative documents, namely the Law of Ukraine “Osvita”, “Concept of Distance Education in Ukraine”, “Regulations on Distance Learning”, the government program “Osvita” and others.

In Ukraine is provided the distance education that implements the following principles [1]:

- continuity - provision in distance education of all levels that are accepted in the system of continuing education in Ukraine: primary, general secondary, vocational training, higher, additional, postgraduate education;
- democratization - providing equal opportunities to all educational institutions in addressing regulatory, legal, educational, financial and economic issues;
- integration - creation of a virtual electronic library of distance learning courses, data banks and knowledge bases with copyright protection;
- globalization - openness of information resources and organization of educational processes with the use of telecommunication networks, including the network of the Ukrainian Academy of Sciences; not to interfere with the independent activities of educational institutions and to promote the development of various forms of distance education that provide state educational standards; not to destroy existing regional centers, other associations of educational institutions and their subdivisions that provide distance education.

Oxford Advanced Learner's Dictionary gives the definition of "distance learning", as taking classes in locations other than the classroom or places where teachers present the lessons. Distance learning uses various forms of technology, especially television and computers, to provide educational materials and experiences to students [2, p. 542].

Modern distance learning technologies can be divided into three major categories [6]:

- non-interactive - printed materials, audio, video media (characteristics: low communication interactivity, well-known methods of developing educational materials, low cost);
- means of computer training - electronic textbooks, computer testing and control of knowledge, the latest means of multimedia (characteristics: medium degree of interactivity, relatively low cost, well-developed infrastructure in Ukraine);

— video conferencing - advanced means of telecommunications on audio channels, video channels and computer networks (characteristics: high degree of interactivity, good image quality, high cost).

If we consider the process of organizing distance learning from a psychological and pedagogical approach, O. Khmel highlights such accents as: activation of independent activity of students; formation of skills of remote interaction (compulsory computer literacy of teachers and students, including mastery of skills in the use of various telecommunications technologies, Internet resources and professional mastery of written language); changing the ways of interaction between teachers and students due to new information technologies; flexibility of learning regardless of the residence of each of the subjects and the time of classes, which allows you to organize learning at a convenient time for everyone [5, p. 189].

Liu has revealed that the student's gender and the classroom type do not play any role in the training process, while learning motivation, personal status in the class, and the teacher's academic title are considered fundamental [4, p. 481].

The practice of distance learning English with the use of whiteboard to the textbook On Screen, is an interesting and effective method of learning, as the material provides in-depth activation of all activities in interactive form, using games, quizzes, videos for discussions and reflections, tasks for critical thinking, grammar and lexical workshops, CLIL, etc.

The study presented by Krämer provides an argument that the effectiveness of distance education increases with time. Such findings may be provoked by the rapid development of modern technologies and widely available technical support [3, p. 968].

The so-called Open Universities have been practiced in Europe and the USA since the 1970s, which helps to attract students from all over the world, disseminate knowledge in a convenient format for the applicant, optimize university resources and more.

Of course, distance learning has its advantages and disadvantages, but in wartime, it is a requirement of difficult circumstances in Ukraine. Research and teaching staff of the Free Economic Zone of Ukraine should make more efforts to increase the

motivation of the applicant, reduce his psychological stress, maintain mental and physical health, enhance educational and cognitive activities and as a result become competitive in the labor market.

References

1. Bandrivska N. Distance education at the Higher School. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2664> (Date 31.05.2022)
2. Hornby A. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press. 2010. 1780 p.
3. Krämer, B. J., Neugebauer, J., Magenheimer, J., & Huppertz, H. (). New ways of learning: Comparing the effectiveness of interactive online media in distance education with the European textbook tradition. *British Journal of Educational Technology*, 2015. 46(5), Pp. 965–971. URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.12301>.
4. Liu, O. Student evaluation of instruction: In the new paradigm of distance education. *Research in Higher Education*, 2011, 53(4), Pp. 471–486. URL: <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9236-1>.
5. Khmel O.V. Psychological and pedagogical features of the distance learning system. 2005. № 11. C. 181 – 190.
6. Khomenko L., Balalaeva O. Some experience in developing methods of distance learning of foreign languages in NAS. URL: <http://www.nbuiv.gov.ua/e-Journals/nd/2005-1/05klomin.pdf> (Date 30.05.2022)

Гречаник Людмила,
вчитель-методист іноземної мови
Хмельницького ліцею №17;
Аніщенко Ірина,
старший викладач кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПРАВОВОГО РЕЖИМУ ВОЄННОГО СТАНУ

З огляду на наявну загрозу життю і здоров'ю учасників освітнього процесу внаслідок збройної агресії Російської Федерації та оголошення в Україні воєнного стану, Міністерством освіти і науки України рекомендовано у весняному семестрі 2021-2022 навчального року організувати освітній процес у дистанційному форматі. Зокрема, рекомендовано здійснювати дистанційне навчання в синхронному й асинхронному режимах з використанням електронних освітніх платформ (Google Workspace, Google Classroom, Нові Знання, HUMAN.UA) і комунікаційних онлайн сервісів та інструментів (Zoom, Skype, Team, базові сервіси Google: Gmail, Календар, Meet, Jamboard, Chat, Hangouts, YouTube та інші) [3].

За сучасних умов постійних повітряних тривог у різних частинах України, інформаційно-цифрові технології, електронні пристрої, ПК, стають єдино можливим засобом отримувати інформацію та знання для учня, а для вчителя - враховувати здібності та інтереси того, хто навчається (адже контингент учнів постійно змінюється за рахунок внутрішньо переміщених осіб) і створювати для кожного індивідуальну траєкторію розвитку. Отже необхідність розвитку інформаційно-цифрової компетентності під час вивчення навчального матеріалу з усіх предметів складової частини повної загальної середньої школи, у тому числі на уроках іноземної мови, є одним із найважливіших завдань шкільної освіти під час правового режиму воєнного

стану. Сучасний педагог повинен не тільки володіти необхідним для професійної діяльності обсягом знань, а й вміти ними користуватися в навчальній діяльності за надзвичайних обставин: знаходити оптимальні способи реалізації поставлених цілей; використовувати різноманітні інформаційні джерела; шукати і знаходити необхідну інформацію, оцінювати отримані результати; організовувати свою діяльність; співпрацювати з тими, хто навчається

Ми розуміємо інформаційно-цифрову компетенцію педагога як знання, вміння, навички і способи діяльності, спрямовані на вирішення професійних завдань в навчальному процесі за допомогою використання комп'ютерних технологій. Вивчення та аналіз науково-дослідної та нормативної літератури з питання про сутність та структуру інформаційної компетентності, дають змогу визначити наступні компоненти інформаційно-цифрової компетенції:

- інформаційно-особистісна (креативність мислення, здатність аналізувати, потреба в самовдосконаленні, що поєднують в собі інтеграцію теоретичних знань та практичних умінь);

- інформаційно-методична (комп'ютерно-технологічний аспект)

У нашій статті маємо на меті зосередитись на комп'ютерно-технологічній складовій, що поєднує вміння вчителя використовувати програмне забезпечення та мультимедійні технології у своїй діяльності [2]. Сучасні умови навчання та викладання вимагають вміння пристосуватися і долати такі труднощі. Отож одними із найважливіших інструментів вчителя в цьому процесі є наступні онлайн-ресурси:

1. Освітні платформи: LingvaSkills, Edmodo;
2. Предметні блоги <http://blog-zev.blogspot.com>;
3. Google Drive;
4. Тест-платформи: Kahoot, Quizizz;
5. YouTube;

6. Соціальні мережі, форуми.

Вчителі використовують програми, які є загальнозживаними засобами на різних ступенях навчання, а також у різних галузях знань, а саме: пакет Microsoft Office (Microsoft Word, Paint, Microsoft PowerPoint, Picture Manager, Movie Maker); робота з електронною поштою та Інтернет браузерями тощо. Іншою групою програмованих засобів є спеціальні англійські навчальні програми. Сучасні навчально-методичні комплекси британських видань з англійської мови містять також спеціалізований мультимедійний пакет (CD-ROM, MULTI-ROM), що містить матеріали, завдання, теорію, відео чи аудіоресурси англійською мовою. Вони розроблені з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, відповідають їхнім інтересам, викликають позитивні емоції. Прикладами рекомендованих НМК британських видань можуть бути «Fly High», «Project», «Full Blast», «Onscreen», «Upstream» тощо. Згадані вище НМК складаються з певних відео- чи аудіоресурсів, граматичного матеріалу, на основі якого побудовані інтерактивні завдання, на які відразу можна одержувати відповіді, теоретичну підказку, правила виконання в інструкції. Окрім того, що вчитель може застосовувати готові програмні засоби, вищим рівнем сформованості інформаційної компетентності можна вважати здатність розробляти власні електронні продукти.

Надзвичайно допоміжним та пізнавальним буде використання онлайн-платформи LingvaSkills. Це безкоштовна українська інтернет платформа, інноваційний інструмент для швидкого засвоєння англійської мови, яка також має зручний «кабінет викладача». Завдяки цій програмі учень має змогу підлаштовувати темп навчання під власний темп сприймання інформації. Це пояснюється тим, що розміщений матеріал на сайті є у вільному доступі завжди, тому здобувач освіти має змогу неодноразово повертатися до потрібної інформації, щоб ще раз її опрацювати. На відміну від інших платформ онлайн-навчання платформа LingvaSkills не пропонує звичайні лекції та тести, а

занурює користувача в можливість засвоювати мову, як це роблять зазвичай носії мови.

Варто зазначити, що для здобувачів освіти 9-11 класів ефективним на цьому етапі може бути також використання онлайн-ресурсу «Google Docs».

Сервіс «Google Docs» («Google Документи») являє собою безкоштовний інтернет-ресурс для обробки документів, роботи з таблицями та створення презентацій в режимі онлайн. Особливістю даного сервісу є те, що він надає можливість роботи над документами одночасно в групі з іншими користувачами. На сьогоднішній день «Google Docs» дозволяє своїм користувачам працювати з файлами Microsoft Office і зберігати результати в форматах даної лінійки програм. Мабуть, найціннішою, на наш погляд, є можливість спільної роботи декількох користувачів над одним документом. Всі результати діяльності автоматично зберігаються на «хмарне» сховище «Google Drive» («Google Диск»). При цьому варто відзначити, що всі сервіси Google пов'язані одним аккаунтом, що дозволяє користувачам вільно звертатися до них в режимі реального часу з будь-якого пристрою, підключеного до мережі Інтернет. Даний сервіс надає вчителю можливість налагодити зворотний зв'язок з учнями за допомогою вбудованого чату і вищезгаданого коментування.

Програма PowerPoint є одним із видів презентаційного програмного забезпечення, що дозволяє показувати текст та малюнки в кольорі у супроводі звуку, відео, анімації. PowerPoint є популярною ще й тому, що вона входить до пакета програм Microsoft, тому її не потрібно додатково купувати. Файли у цій програмі легко створювати, пересилати електронною поштою, їх можна завантажувати із веб-сайтів, друкувати.

Як бачимо, інформаційно-цифрова компетентність є ваговою частиною професійної компетентності сучасного вчителя іноземної мови і необхідним елементом забезпечення освітнього процесу під час правового режиму воєнного стану.

Список використаних джерел:

1. Борчук Л.М., "Досвід: Цифрове навчальне середовище", Цифрова компетентність учителя. URL: <https://www.facebook.com/uesaccent/photos/> (дата звернення: 02.4.2022).
2. Концепція «Нової української школи», 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 31.03.2022).
3. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу за умов воєнного стану URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86159/ (дата звернення: 02.04.2022).
4. Сороко Н. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічної спеціальності в умовах комп'ютерно орієнтованого середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" К., 2012. 20 с.
5. Структура ІКТ-компетентності вчителів : рекомендації ЮНЕСКО: URL: http://pond.if.ua/attachments/article/272/rekomendacii_ikt.pdf. (дата звернення: 17.04.2022).
6. Суховірський О. В. «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій». К., 2005. 27 с.

Заклевська Оксана,
вчитель англійської мови
Хмельницької гімназії №2

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ

Трагічні події, спричинені військовою агресією росії та оголошенням в Україні воєнного стану, стали важким випробуванням для українців (Указ Президента України від 24.02.2022 №64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні»). Адже війна впливає на життя дорослих і продовжує травмувати

психіку дітей. Освітні заклади в даних умовах стають не лише джерелами здобуття освіти, а й осередками подолання моральних і психологічних проблем учнів. Учитель допомагає здобувачам освіти подолати стрес, відповідно до їх рівня і вікових психологічних особливостей, роз'яснює ситуацію в країні, а найголовніше - всилає віру в перемогу та мир.

У цих умовах особливого значення набуває вивчення англійської мови, зокрема оволодіння комунікативними навичками спілкування, адже в умовах воєнного стану вивчення англійської мови набуває кардинально іншого значення, що вимагає від учителя гнучкого переформатування своєї діяльності. Причиною цього є велика кількість учнів, які почали здобувати середню освіту англійською мовою за кордоном, численні звернення Президента України до країн світу про допомогу, трансльовані англійською, звернення українців до громадськості у ЗМІ та соціальних мережах, суттєва підтримка британського Прем'єр Міністра Бориса Джонсона, співпраця з волонтерами всього світу, зокрема Корпусом Миру в США. Як відомо, усі ці кроки здійснюються англійською мовою.

З 2020 року в Україні активно впроваджується дистанційне навчання. Формат дистанційного навчання є найоптимальнішим у даній ситуації, адже він може здійснюватися синхронно і асинхронно, охоплювати широке коло учнів, незалежно від місця їх перебування. Локдаун, спричинений епідемією COVID-19, примусив учителів навіть у віддалених куточках країни опанувати методики онлайн-навчання, тому, реалізуючи даний формат, вчителі англійської мови використовують різні освітні платформи, серед яких: «Всеукраїнська школа онлайн», «Join.naurok.ua», Google Classroom та інші. Ці платформи містять конспекти, відеоуроки, тестові завдання з предмету відповідно до рівня учнів і вивченого матеріалу; кабінети для вчителя, які дають змогу вчителю організувати віртуальні класи, моніторити рівень успішності кожного учня і здійснювати зворотний зв'язок.

Оскільки пріоритетними видами завдань під час уроку англійської мови є комунікація, варто звернути увагу на введення актуальних питань сьогодення

до тематики спілкування на уроці. Головними героями тематичних бесід мають стати воїни ЗСУ, які мужньо захищають свою країну, Президент України В.Зеленський, який став прикладом відданості керівника своєму народові, герої «Азовсталі», які не здаються і віддано захищають кожен клаптик рідної землі, гурт «Kalush Orchestra», який приніс перемогу на конкурсі «Євробачення-2022»; актори, спортсмени, журналісти та інші люди мирних професій, які залишили свою улюблену справу і стали на захист Вітчизни.

Готуючись до уроку, учителю слід звернути увагу на вік своїх учнів та їхній психічний стан, оскільки питання війни доречно розглядати з учнями старшої школи, які є більш готовими рефлексувати та міркувати на такі важкі теми. Сьогодні учнівська молодь стала очевидцем подій, які не можна ігнорувати і приховувати. Однак ця тематика буде заважкою для учнів 5-7 класів, але, за неможливості її уникнути, варто вводити у контекст уроку бесіди про волонтерів - дитячих героїв, фанами яких є діти. Адже саме вони стали на захист рідної землі, а також мріють про майбутнє України. Слід уникати спілкування на теми насилля та звірств, які вчинили окупанти у Бучі, Маріуполі та інших українських містечках, оскільки психіка дітей не є стабільною, і такі теми можуть призвести до вкрай негативних наслідків.

Також з метою створення для учнів належного комунікативного середовища під час дистанційного навчання в умовах війни варто спрямовувати увагу учнів на мобільні інтернет-додатки, які можуть розширити здатність учнів комунікувати від простих телефонних дзвінків до написання електронних листів, створення і поширення мультимедійних повідомлень, використання англійської інформації з соцмереж. Оскільки учні надають перевагу анонімному і захищеному середовищу для спілкування, використання чатових бесід не лише підтримає, а й збільшить їхню мотивацію до вивчення мови.

Вважаю, що використання соціальних мереж, таких як: «Facebook», «Instagram», «Youtube», каналу «TikTok» можуть відіграти важливу роль у покращенні учнівської мотивації до вивчення мови. Оскільки учні більшість вільного часу проводять у соцмережах, то варто мотивувати їх спілкуватися

англійською, адже це розширить коло їхнього спілкування і долучить їх до важливої справи – поширення правдивої інформації про миролюбну, мудру націю – про українців.

У процесі вивчення мови важливим і мотивуючим є приклад учителя, адже учні схильні до наслідування свого наставника. З цією метою вчитель може висловлювати свою активну антивоєнну та проукраїнську мирну позицію, викладаючи stories у «Facebook», «Instagram», публікуючи posts, знімаючи і поширюючи відео про роботу волонтерів та співпрацю з ними. Важливо наголосити на співпраці з волонтерами Корпусу Миру, які є активними прихильниками українського народу і всіляко підтримують наших військових. Така поведінка учителя сприяє бажанню учнів наслідувати свого наставника як у долученні до добрих справ, так і у володінні англійською мовою.

Отже, роль вчителя у викладанні мови під час воєнного стану залишається однією з найважливіших, адже саме від вибору форм і методів спілкування з учнями, правильності добору актуальних тем спілкування, використання сучасних освітніх платформ залежатиме не лише рівень знань учнів, а й їх мотивація до суспільно корисної громадської діяльності.

Список використаних джерел

1. <https://www.britishcouncil.org.ua/>.
2. <https://mon.gov.ua/ua/news/na-sajti-mon-rozmisheno-perelik-onlajn-resursiv-dlya-vchiteliv-inozemnih-mov>
3. <https://lms.e-school.net.ua/>
4. <https://naurok.com.ua/>

Навроцька Наталія,
студентка групи ПО-62
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВОЄННИЙ ЧАС

Сфера освіти, як і всі сфери життя суспільства, зазнала сильних змін в умовах воєнного стану. Усі ми вчилися та продовжуємо вчитися жити в цих нових умовах: хтось – продовжувати здобувати освіту, а хтось – працювати. Забезпечення постійного дистанційного функціонування закладів освіти дозволяє здобувачам освіти продовжити навчання та отримати відповідні документи.

Частина учасників освітнього процесу внаслідок загрози життю, бойових дій та тимчасову окупацію окремих територій вимушено перемістилася в межах України або за кордон. Здобувачам освіти важко адаптуватись до нових умов життя, психологічного стану, соціального статусу та нового соціального середовища. Нова ситуація змусила Уряд, освітніх управлінців, громадянське суспільство шукати оперативні рішення, як організувати освітній процес дітям у місцях їх постійного проживання та місцях евакуації, коли завершувати навчальний рік, як оцінювати учнів та видавати документи про освіту, як надавати психологічну підтримку дітям тощо [1]. Надзвичайно важливо підтримувати та заохочувати дітей до занять, аби здобувачі освіти відволіклись від даної ситуації. Переміщені за кордон батьки та здобувачі освіти потребували та все ще потребують державної й міжнародної підтримки для забезпечення можливості для продовження навчання дітей.

Практикуючі вчителі зазначають, що для організації освітнього процесу в дистанційному режимі використовується єдина освітня платформа. Також педагогічні працівники користуються ресурсами національних освітніх платформ «Всеукраїнська школа онлайн», «На Урок», «Моя школа»,

«Всеосвіта». На період воєнного часу створено велику кількість волонтерських розвиваючих проєктів з метою запобігання психічних травм у здобувачів початкової освіти. Викладачі-волонтери проводять різноманітні мистецькі майстер-класи, уроки, руханки та інші розвиваючі заняття. Важливо творчо розвивати дитину, підтримувати її емоційний стан. Адже коли дитина щось робить своїми руками, то вона вивільняє свої емоції, психологічно розслаблюється, морально наповнюється, відволікається. Діти молодшого шкільного віку можуть відчувати провину, неспроможність, злість, фантазії, в яких дитина бачить себе «рятувальником», «заикленість» на подробицях події. Дитина боїться втратити звичне та боїться смерті, досить добре розуміє загрозу, може переживати страх і думає про майбутнє. Тому батькам потрібно обговорювати з дитиною події та переживання і забезпечити їй безпеку та звичний спосіб життя (ігри, спілкування з друзями тощо).

Під час проведення уроків зазнають значних змін тривалість занять, оскільки на це впливають повітряні тривоги. Найважливіше берегти себе та своїх дітей, важливо завжди знаходитись у безпеці. Таким чином уроки та поданий матеріал зазнають значного впливу. У зв'язку з цим педагоги розробили онлайн запис своїх уроків, які зберігаються та їх можна переглянути через деякий час на освітній платформі Google Classroom. Дитина має розуміти та усвідомлювати цінність знань та постійного навчання.

Визначено часові рамки за яких дитина має працювати з технічними засобами під час уроку, щоб не завдавати шкоди здоров'ю:

- для учнів 1 класів — не більше 10 хвилин;
- для учнів 2-4 класів — не більше 15 хвилин.

Перевантажувати здобувачів освіти у даних умовах неправильно потрібно це розуміти та коректувати обсяг подання матеріалу. Також це слід враховувати організовуючи самостійну навчальну діяльність учнів, додаткові консультації з використанням технологій дистанційного навчання. Навчальні програми та навчальний план рекомендується виконувати, ущільнюючи навчальний матеріал, зменшуючи кількість діагностичних робіт.

Дитина може здобувати освіту за дистанційною формою в закладі освіти, в якому навчалася раніше. Навіть якщо заклад освіти фізично було зруйновано – він все одно може організовувати дистанційне навчання для всіх здобувачів. Тому найкраще – за можливості продовжити навчання дистанційно у своєму закладі освіти [3]. Якщо дистанційне навчання у закладі освіти не здійснюється, дитина може продовжити навчання в іншому закладі освіти на території України. Для цього один із батьків, опікунів чи інших законних представників, родичів повинен подати до закладу освіти відповідну заяву про зарахування (її скановану копію чи фотокопію). Заява подається будь-яким способом: особисто або електронною поштою, через месенджер або іншим зручним способом для заявника. Якщо у законних представників наявне свідоцтво про народження дитини та свідоцтво її навчальних досягнень – бажано скановані копії чи фотокопії цих документів додати до заяви [2]. У класах, де навчаються тимчасово переміщені учні, рекомендовано дотримуватись гнучкості в доборі навчально-методичного забезпечення освітніх програм закладів загальної середньої освіти. Зокрема, якщо в класі з'явилася така дитина, вона і далі працює за освітніми програмами, які були обрані й затверджені напочатку навчального року. Якщо тимчасово переміщений учень навчався за іншою освітньою програмою учитель має адаптувати навчальний матеріал з урахуванням того, що вже опанував учень.

Пріоритетом у навчанні має бути фізичне та емоційне здоров'я кожного учасника процесу. Без цього навчання неможливе. Завдання початкової освіти у воєнний час – задати тон навчання, піклуючись про благополуччя кожного учня і про своє власне.

Під час війни в дітей немає можливості зібратися разом у класі або на ігровому майданчику. Соціальний аспект украй важливий для здорового розвитку, і його не можна ігнорувати. Завдання вчителів – підтримувати соціальну взаємодію учнів.

Список використаних джерел

1. Лист міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-pochatkovij-shkoli-v-umovah-voennogo-chasu> (дата звернення: 15.05.2022).

2. Освітній омбудсмент України. URL: <https://eo.gov.ua/osvita-pid-chas-voennoho-stanu-30-zapytan-ta-vidpovidey/2022/04/18/> (дата звернення: 15.05.2022).

3. Профспілка працівників освіти і науки України. URL: <https://pon.org.ua/novyny/9329-derzhavni-garantii-zdobuvacham-ta-pracivnykam-osvity-v-umovakh-voennogo-stanu.html> (дата звернення: 15.05.2022).

Супрунова Анастасія,
студентка групи ФІЛ-31а
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Глушок Людмила,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Під час війни школа стає осередком, який дає змогу дітям отримувати не лише знання, але й психологічну підтримку, не втрачати відчуття приналежності до спільноти. Тому надзвичайно важливо гнучко підходити до організації роботи школи та налаштовувати освітній процес так, щоб він був комфортним і продуктивним для учнів .

Найбільш оптимальна та безпечна форма організації освітнього процесу в умовах воєнного стану – дистанційна. Корисними у цій ситуації будуть напрацьовані під час пандемії «корона вірусу» моделі дистанційного навчання у синхронному й асинхронному режимах.

Застосування комп'ютерно орієнтованих засобів навчання при вивченні іноземних мов значно підвищує інтенсивність навчально-виховного процесу,

дозволяє охопити значний обсяг навчального матеріалу, який завдяки позитивній мотивації засвоюється міцніше.

Зараз можливості використання інформаційних ресурсів і технологій в навчальному процесі практично безмежні. Одним з найбільш поширених засобів інформаційних технологій є електронні підручники-своєрідна навчальна база-накопичувач, яка може бути сформована самими учнями. Користуючись електронними підручниками (книгами), школярі можуть переглядати тематичні відеоматеріали, документальні та художні фільми, підібрані викладачем відповідно до теми заняття. В ході виконання практичних завдань можна користуватися мультимедійними програмами, електронними та он-лайн словниками ("Lingvo", "Multitran", "McMillian On-Line Dictionary" та ін.), мультимедійними довідниками та енциклопедіями.

Для створення емоційної ситуації на заняттях важливими є вдало підібрані приклади з літератури, художніх фільмів, особистих переживань викладача. Найпоширенішими серед методів даної групи, які доцільно, використовувати на заняттях з англійської мови:

- Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу. Він передбачає, що у процесі викладання вчитель прагне на кожному уроці окреслити нові знання, якими збагатилися учні, створює таку морально-психологічну атмосферу, в якій вони отримують моральне задоволення від того, що інтелектуально зросли.

- Метод пізнавальних ігор. Сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення. Пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні) моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ. Вони можуть бути основною або допоміжною формою навчального процесу.

- Метод навчальної дискусії. Ґрунтується цей метод на обміні думками між учнями, вчителями й учнями, вчить самостійно мислити, розвиває вміння практичного аналізу і ретельної аргументації висунутих положень, поваги до думки інших [3].

• Інтерактивний метод. Обираючи певний інтерактивний метод, а саме «Interview», «Round Table», «Reflexive Circle», «Hotsummary», «Project», «Expert Groups», «Dozensofquestions», «Excursion», викладач формує у студентів відповідні навички. В додаток до цього, в результаті взаємодії спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін. Нижче запропоновані ігри передбачають оволодіння словниковим запасом з вивченої теми та загальнонавчаними словами:

○ «Word-search grid» гра для розвитку уважності, спостережливості і активізації активного словникового запасу.

○ «Up and down» різновид лексичної гри, яку також можна використовувати у вигляді другої фіз. хвилинки. Ця гра забезпечую концентрацію уваги на вивчених словах і дозволяє учням трохи порухатись.

○ «Missing vowels» легка у підготовці і проведенні, цікава гра на відпрацювання вивчених лексичних одиниць.

○ «Chainstory» – гра на логіку, прояв фантазії та індивідуальності. Суть гри полягає у продовженні історії попереднього студента [2].

Одним із найбільш ефективних методів у сучасній методиці викладання іноземної мови є інтерактивний метод case-study (метод вирішення конкретних ситуацій). В основі методу case-study лежить розбір різних ситуацій, які склалися в бізнесі або в інших сферах. Його цінність в тому, що учні вчаться діяти в команді. Вони аналізують дані і спільними силами виробляють управлінські рішення.

Актуальні дискусійні форми змушують студентів аналізувати думки, перш ніж їх озвучувати, адже обов'язковим елементом є не лише промова, але й пояснення ходу власних думок.

1. «Roundtable» (Колективна гра на вирішення спільної проблеми).

2. Scientific debate (Навчальна суперечка-діалог, в якій студенти – представники різних напрямлень, відстоюють свою думку, протилежну іншим).

3. Competition in small groups (Мотиваційна гра, яка спонукає студентів до активності).

4. «Brainstorm» (Гра, розвиваюча критичне мислення).

5. Situation (Гра, розвиваюча вміння швидко реагувати та фантазувати).

6. Judicial sitting (Гра з розподіленням ролей та пошуком конструктивних відповідей).

7. Training (форма навчання із застосуванням різних форм роботи з невеликою групою для вдосконалення навичок в процесі моделювання ситуацій, які наближені до реальності) [1].

Висновок: Використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійної творчості, вдосконалення, зміни, професійного зростання, розвитку. Адже знайомлячись з тим або іншим інтерактивним методом, викладач визначає його педагогічні можливості, ідентифікує з особливостями школярів, приміряє до своєї індивідуальності. І ця інноваційна діяльність не залишає педагога, поки він усвідомлює, що дозволяє класифікувати інтерактивні методи навчання як дієві педагогічні інструменти, і використання їх в педагогічному процесі — необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто вчиться, і тих, хто навчає.

Список використаних джерел

1. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності]. *Завуч* (Перше вересня). 2000. № 8. С. 7-11

2. Ігри на уроках англійської. URL: https://slobidka.oxrim.ucoz.ua/document/gavinska_t.migri_na_urokakh_anglijskoji_movi.pdf (дата звернення: 10.05.2022)

3. Методи стимулювання навчальної діяльності учнів. URL: https://pidru4niki.com/1550062334988/pedagogika/metodi_stimulyvannya_navchalnoyi_diyalnosti_uchniv (дата звернення: 10.05.2022)

Fanenshtel Nataliia
Associate Professor
of Foreign Languages Department,
Khmelnysky Humanitarian-Pedagogical academy

TEACHING FOREIGN LANGUAGES UNDER THE DIFFICULT CIRCUMSTANCES

The unprovoked russian invasion of Ukraine has deprived millions of Ukrainian students of access to continuing quality education. Although the safe regions have already renewed distant education completely or partially, the new education challenges have appeared. Among them such as: lack of motivation; lack of teaching resources; trauma effects on student's behaviour and learning, etc.

The impact of the war on Ukraine's education is catastrophic. As of April 14, the fighting had damaged about 1000 educational establishments, 88 of which had been completely destroyed [4].

According to UN, as of May 2, almost 5,6 million Ukrainians have left our country since the russian invasion. 3.4 million people have taken refuge in regions of Ukraine where there is no military action [1]. Learning foreign language (FL) is extremely valuable for displaced people. Because, if they are not able to use the language of school, work, society, their chances of successful integration and socioeconomic prosperity are greatly reduced. There are numerous benefits of developing language skills in challenging situation. Firstly, it helps people assimilate in different communities, and brings them together. Secondly, the process of learning languages in calm, friendly environment may help students to overcome their trauma. Thirdly, it enables them to pass exams and obtain qualification and certification. Fourthly, it empowers people to access learning and training opportunities which otherwise might not be available to them. Finally, acquiring FL improves people's general opportunities to find job, as well as the quality of the work they can do [3].

Since more than 22000 Ukrainian teachers left Ukraine, they might lack teaching resources. M. Ellman suggests such strategies for teaching English with

minimal resources as using the CAP lesson structure, a variety of lesson “seeds” (situations, pictures, texts), a range of practical tasks. The CAP lesson structure includes context (students hear, or read English being used in real-life situations), analysis (students notice features of the language), and practice (students practice using the language for themselves). Situations can often be personal, with a student as a central character. They don’t need any preparation, but should be realistic. “Seeds” can come both from the teacher and the students. Within text practice, the students can recreate the text, extend the text, translate the text, personalise the text, create a spoken form, etc.

War, being a victim of violence or witnessing violence, rape, torture, sudden loss caused physical, emotional or psychological harm or distress on young people. Their beliefs and assumptions about the way the world functions are shattered. Their mind and body are in a permanent state of high alert causing extreme anxiety, which affects on their behaviour and learning. The students have intense reaction when triggered – they may be jumpy and get angry or anxious very quickly. They also may appear “spacey” or as if daydreaming. To avoid of any triggers (people, places, situations), they may skip lessons. It may be difficult for them to focus and concentrate due to hyperarousal or lack of sleep and fatigue.

To help students manage their trauma, a teacher can follow the ways of creating a trauma sensitive classroom. First of all, we should think of arranging classroom routine and environment. Quiet, uncluttered classroom with easy access to the door, the same routine in classes, ground rules of the classroom, mindful breathing at the start of lessons will provide safe and predictable learning environment for students. We should also mind our body language and movement. Adopt a welcoming posture, smiling gently, avoid too much eye contact, approach students from the front, move slowly, speak in a gentle tone, give students space, avoid physical contact. When planning lessons, the teacher should remember that discussing personal information can be distressing for students. Thus, it is better to start with safer topics first. Always give students a choice, which includes role playing or describing a picture instead. Avoid putting the student on the spot. In

addition, teachers should not try to work with trauma themselves, but signpost the student and family to medical professionals. To protect the student, herself/himself and others, the teacher should install boundaries (limits of her/his role) and keep good boundaries in the classroom (prevent students revealing distressing information in the classroom) as well [2].

To summarise, the teacher should maintain a calm environment, make her/his body language non-threatening, plan the lesson content and activities carefully, support the students by signposting to services, not ask too much information about the trauma or about personal circumstances.

References:

1. Kilkist bizhentsiv z Ukrainy dosiahla 5,6 miliona – OON: *Slovo i dilo. Analitychnyi portal*. URL: <https://www.slovoidilo.ua/2022/05/03/novyna/suspilstvo/kilkist-bizhencziv-ukrayiny-dosyahla-56-miljona-oon> [In Ukrainian]
2. Palanac, Aleks. Towards a trauma-informed ELT pedagogy for refugees. 2020. P. 3-14.
3. Sowton, Chris. Teaching in Challenging Circumstances. *Cambridge Handbooks for Language Teachers*. Edited by Scott Thornbury. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108816151>
4. Yankovskyi, Oleksandr. Navchannia pid obstrilamy. Yak viyna v Ukraini vplyvaie na osvintiy protses: *Radio Svoboda. Novyny Pryazovia*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/novyny-pryazovya-obstrily-osvita/31806173.html> [In Ukrainian]

Слоневська Ірина,
доцент кафедри культурології та зарубіжної літератури
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Мартинюк Дарья,
магістрантка групи МФА-51
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

НАПРЯМИ ТА ШКОЛИ НІМЕЦЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ

Німці мають давню традицію вивчення власної національної спадщини. З кінця XVIII століття, коли почалося збирання фольклору, вони з усією старанністю і наполегливістю підійшли до цього завдання, записуючи різноманітні свої пісні, казки, легенди, звичаї, обряди, вірування та багато іншого.

До першої половини XIX ст. німецький фольклор розвивався в основному на основі збирання народних епічних та поетичних текстів, звичаїв, ритуалів, описів ремесел та традицій, фіксації предметів побуту. Тривалий період часу фольклористика охоплювала лише елементарне коло проблем, маючи пріоритетом фіксування та аналіз усної народної творчості, звичаїв, особливостей побуту переважно сільського населення. Історично склалося так, що предметом фольклористики в німецькомовному науковому дискурсі є традиційні форми німецького фольклору: народні пісні (*Volkslieder*) та усні оповіді (*Erzählforschung*). Проте з 60-х та 70-х років XIX століття європейський, а разом із ним і німецький фольклор переживає відродження, яке пов'язане з осмисленням культурного потенціалу народної творчості, що відображає минуле та сьогодення нації. Розглянемо діяльність, напрями та особливості провідних фольклористичних шкіл.

Міфологічна школа у першій половині XIX ст. народилася на хвилі європейського романтизму. В її концептуальну основу закладено ідеї естетики

Фрідріха Вільгельма Шеллінга та «романтичної школи» братів Августа і Фрідріха Шлегелів, які розглядали міфологію як «природну релігію» та передумову розвитку мистецтва. [3]. На першому етапі вагомою стала «теорія символів» німецького вченого Георга Фрідріха Крейцера, який ввів ідею щодо природного походження міфу та його розуміння як символу природних явищ – сонця, неба, миру, зміни пір року та інших.

Проте остаточно філософські засади міфологічної школи увиразнилися після того, як у 1835 році Я. Грімм видав знамениту «Німецьку міфологію», ключовою тезою якої стала ідея, що фольклор втілює колективну несвідому душу.[2] Погляди на німецьку міфологію викладено на основі аналізу німецької народної творчості. Згідно з цією теорією, всі жанри усної словесності, зокрема казка, виникли з міфу. У своїй праці брати Грімм застосували принципи порівняльно-історичного мовознавства, і на цій основі шукали спільні ознаки в усній народній творчості багатьох народів. Якоб Грімм вивчав лінгвістику, археологію, етнографію і на цій основі дійшов висновку, що існує тісний зв'язок між античною релігією, міфологією та її вираженням – поезією доісторичної людини. Основою для досліджень міфологічно-порівняльних студій стала так звана «арійська теорія» Якоба Грімма, за переконанням якого, схожість сюжетів в усній народній творчості пояснюється наявністю спільного «праміфу», спільною спадщиною від єдиного предка.

Таким чином, важливим кроком у концепції міфологічної школи стало виникнення *напрямку порівняльної міфології*, засновниками якої були Вільгельм і Якоб Грімм. Теорія братів Грімм викликала значний науковий інтерес, і протягом тривалого часу, особливо з 1850 по 1860 рр. у європейській науці провідною вважалася порівняльна міфологічна школа, чії послідовники аналізували усну народну творчість крізь призму давніх спільних релігійних вірувань та уявлень, а також шукали у творах різних жанрів відлуння праміфів. Саме твори Крейцера, братів Грімм та їх учнів утворили засади для формування міфологічної школи у фольклористиці.[1]

Послідовники міфологічної школи (Й. Геррес, М.Мюллер, В. Шварц та

ін.) переконані, що персонажів у міфології небагато; символіка мови у всіх народів і ідентифікація релігійно-міфічних уявлень, міфів і мов окремих народів виступають як варіанти уніфікованого міфу і варіації єдиної мови. У концепції прихильників цього напрямку переважає точка зору, що дії та мотиви усної народної творчості ґрунтуються на стародавніх таємних релігійних символах, що сягають давніх часів і передаються з покоління в покоління служителями давніх культів. [6]

Ідеї братів Грімм поширилися в багатьох європейських країнах: Німеччині, Англії, Італії, Франції, Швейцарії, Росії, Україні (О. М. Афанасьєв, Ф. І. Буслаєв, М. Бреаль, О. М. Веселовський, А. де Губернатіс, Дж. Кокс, М. Костомаров, А. Кун, В. Мангардт, О. Ф. Міллер, Ф. М. Мюллер, А. Пікте, О. М. Пипін, О. Потебня, Е. Шварц тощо)

Хоча в розвитку та трансформації міфологічної школи в Європі подекуди спостерігалися певні негативні риси (перебільшення значення природи та зв'язок фольклору з явищами навколишнього світу, переоцінка спільної спадщини від єдиного предка), проте ці пошуки та дослідження мали велике значення для інших фольклористичних студій. Завдяки діяльності їх представників активізувалося збирання спадщини, значно зріс науковий інтерес до давнього духовного життя народів, розширилися уявлення про міфологію, розвиток мови, філософських, морально-етичних, естетичних поглядів людей, їх життя та побут. У процесі становлення міфологічної школи засновано початок порівняльному аналізу фольклору, міфології та літератури різних народів, їх взаємозв'язку. Міфологічна школа заклала основу для всіх наступних міждисциплінарних досліджень у зазначеній науковій парадигмі.

Наступним етапом у розвитку світової науки про усну народну творчість стала *міграційна школа* (друга половина XIX століття). Її засновником у Європі був німецький вчений Т. Бенфей. Вивчаючи історію, життя та творчість народів Сходу, Т. Бенфей виявив, що подібні розповіді можна знайти в усній літературі народів незалежно від їхньої спорідненості. [4]

Як альтернативу, Т. Бенфей відстоював теорію запозичення або

«мандрів», що була висунута на противагу арійській теорії. Суть цієї теорії полягала в тому, що сюжети, поширені серед багатьох народів, блукали в природі: прийшовши з Індії, вони «мандрували» в інші краї. Крім того, ці запозичення відбувалися не внаслідок доісторичної спорідненості народів, а через культурні та історичні зв'язки між ними. Власне теорія Т.Бенфея значно вплинула на подальший розвиток фольклористики і отримала багато своїх послідовників, серед яких О. Веселовський, І. Вольте, М. Ландау, М. Мюллер, та інші. [5]

Міфологія залишилася у фокусі наукової уваги і в ХХ ст.. Міф у різних аспектах досліджують М. Еліаде, Е. Кассіер, Ф. Кессиді, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Строс, Є. Мелетинський, Ф. Ніцше, Д. Фрейзер, З. Фрейд, К.- Г. Юнг. Надзвичайного поширення набуває неоміфологічна (ритуально-міфологічна) школа (К. Г. Юнг, Дж. Дж. Фрейзер, Р. Сміт, згодом А. Б. Кук, Д. Гаррісон, Ф.М. Корнфорд та інші дослідники, які спиралися саме на теорію архетипів). Феномен міфопоетичного мислення в літературі досліджують Дж. Кемпбелл, Е. Фромм, Н. Фрай.

Таким чином, очевидним є невщухаючий інтерес європейського гуманітарного дискурсу до фольклору як своєрідної матриці, що детермінує становлення та розвиток культури, транслює колективні уявлення в фундаментальні засади світосприйняття, яке домінує в тій чи іншій культурі та виявляється в усіх вагомих аспектах буття, зокрема в мові.

Саме в зазначеному контексті ми розглянемо казку як особливий феномен, який нерозривно пов'язаний із праосновами національної культури (*народна казка*) та відображає суть своєї епохи, корелює з літературними течіями і напрямками, тісно пов'язаний зі світоглядом письменника і культурою, репрезентантом якої є автор (*літературна казка*). Відповідно, матеріалом нашого дослідження є народна казка за братами Грімм «*Frau Holle*» та літературна казка Отфріда Пройслера «*Die kleine Hexe*».

Список використаних джерел

1. Georg Friedrich Creuzer. Zur Geschichte der griechischen und römischen Literatur. Hamburg: Abhandlungen, 1854. 535 S.
2. Jacob Grimm. Deutsche Mythologie (drei Bände). Berlin: Drei Lilien Verlag, 1992. 1586 S.
3. Schmoll F. Die Fermessung der Kultur. Der Atlas der deutschen Volkskunde und die Deutsche Forschungsgemeinschaft 1928-1980. Stuttgart, 2009. 331S.
4. Theodor Benfey. Geschichte der Sprachwissenschaft und orientalischen Philologie in Deutschland, seit dem Anfange des 19 Jahrhlinderts. München: Artemis & Winkler Verlag, 1869.
5. Theodor Benfey. Panchatantra. Fünf Bücher indischer Fabeln, Märchen und Erzählungen. Leipzig. 1859. 805 S.
6. Білецький Л. Основи української літературно-наукової критики. Київ: Либідь, 1998. 408 с.

НАШІ АВТОРИ

Andrea Mason Garner, MA TESOL RELO English Consultant, US Embassy, Jakarta. International Learning Support Services Tutor, Washington State University, Pullman, Washington, USA

Yahya Aydanir, Associate Professor of Muş Alparslan Üniversitesi, Turkey

Аніщенко І. М., викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Баланюк Валерія, студентка групи ФІЛ-31а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Булич Вікторія, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Вереш М. Т., доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Ворник М. М., доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Воротняк Л.І., доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Галка Дар'я, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Гандабура О. В., доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Гапонюк Діана, студентка групи ПО-43 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Гатайло Олександра, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Глушок Л. М.,

Глушук Юлія, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Голдис Лілія, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Гречаник Л. А., вчитель-методист іноземної мови Хмельницького ліцею №17

Григорук Назар, студент групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Грицькова Катерина, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Гуменюк Дар'я, магістрантка групи МФА-51 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Добровольська О. Б., вчитель англійської мови ЗЗСО №22 м. Хмельницького

Долинський Є. В., професор, доктор педагогічних наук, професор кафедри германської філології та перекладознавства Хмельницького національного університету

Драпата Анна, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Зайцева Н. Г., кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського державного педагогічного університету

Заклевська Оксана, вчитель англійської мови Хмельницької гімназії №2

Закреницька Л. А., доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Захарків І. М., викладач французької та англійської мов відокремленого структурного підрозділу «Тернопільський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя»

Зубар Анастасія, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Єгорова Л. А., вчитель німецької мови Хмельницької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №21

Єрмоленко Катерина, студентка групи ФІЛ-41а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Карчевська Єлизавета, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Коваленко Андрій, студент групи ФІЛ-41а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Коваленко Євгенія, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Коваленко Катерина, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Ковальчук Т. С., доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Військової академії (м. Одеса)

Козярук Альона, студентка групи ФІЛ-41а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Колесницька Валерія, NA, IELTS тренер (Канада)

Конаш Юлія, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Кондратюк Дарія, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Король Дарія, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Кривинчук Олександра, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Крупельницька Андріана, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Ляхова Аліна, магістрантка групи МФА-51 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Мазуренок Н. І., старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Мартинюк Дарья, магістрантка групи МФА-51 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Мельник Р. М., доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Мерінова О. О., вчитель англійської мови Хмельницького НВО №5 імені Сергія Єфремова

Молотовська Олена, магістрантка групи ЗМФА-51 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Мотика Діана, студентка групи ФІЛ-31а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Мудрик Діна, студентка групи ФІЛ-41а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Навроцька Наталія, студентка групи ПО-62 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Надвірняк Діана, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Нич Віра, студентка групи ФІЛ-31а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Паночишена Діана, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Папушина В. А., професор кафедри української філології Хмельницького національного університету

Перейма Ольга, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Погодич Христина, магістрантка групи ЗМФА-51 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Подлюк Ірина, магістрантка групи ЗМФА-51 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Попик Анна, магістрантка групи МФА-51 Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Рибачук Ю. Л., старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Рудніченко І. А., вчитель 1 категорії Хмельницької гімназії №1 імені Володимира Красицького

Северіна Т. М., доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Синь В. В., доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Слоневська І. Б., доцент, кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та зарубіжної літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Степенко О. Г., старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Стукан Г. О., доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Супрунова Анастасія, студентка групи ФІЛ-31а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Тарчевська Віра, студентка групи ФІЛ-11а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Троян Олександр, студент 4 курсу факультету міжнародних відносин і права Хмельницького національного університету

Фаненштель Н. В., доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Федорова О. В., доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Шуст Ірина, студентка групи ФІЛ-21а Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Яцишина В. М., старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Факультет початкової освіти та філології
Кафедра іноземних мов
Muş Alparslan Üniversitesi (Туреччина)
Częstochowa ProfiLingua English Center (Польща)
Peace Corps

Наукове видання

Програма II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
«Сучасні проблеми філології та методології викладання в умовах
євроінтеграції»

Відповідальна за випуск:

Шоробура І.М., ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
заслужений діяч науки і техніки України, член-кореспондент НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

Комп'ютерний набір: **Закреницька Л.А., Гандабура О.В.**
Комп'ютерна верстка: **Закреницька Л.А., Гандабура О.В.**

Підписано до друку: 22.06.2022 р.

Тираж 150 прим.

Факультет початкової освіти та філології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Україна, 29013, м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139