

ISSN 2663-0303

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 8 (3-2021)

КИЇВ 2021

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №8 (3-2021). – К. : Лів-принт, 2021. – 72 с.

ISBN 978-617-7507-84-9

ISSN 2663-0303

Реєстрація у ДАК України: Наказ № 420 від 15.04. 2021 р.

ARS LINGUODIDACTICAE пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал запрошує авторів оригінальних досліджень та концептуальних наукових пропозицій, які критично обмірковують актуальні теоретичні та практичні питання лінгводидактики і методики навчання у середній і вищій школі.

ARS LINGUODIDACTICAE предлагает вниманию читателей научные статьи по проблемам обучения украинского и иностранных языков и литератур и прикладной лингвистики в сфере образования. Журнал приглашает авторов оригинальных исследований и концептуальных научных предложений, которые критически переосмысливают актуальные теоретические и практические вопросы лингводидактики и методики обучения в средней и высшей школе.

ARS LINGUODIDACTICAE publishes researches into teaching Ukrainian and foreign languages and literatures with relevance to secondary as well as tertiary education. The journal welcomes contributions – reports of original researches or conceptual articles – which critically reflect on current theories and practices in teaching methodology and applied linguistics.

Головний редактор	<i>Олеся Любашенко</i> , доктор педагогічних наук, професор
Заступники головного редактора	<i>В'ячеслав Шовковий</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри <i>Тамара Кавицька</i> , кандидат педагогічних наук, доцент
Редакційна колегія	<i>Daniel M. K. Lam</i> , PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom); <i>Isobel Rainey</i> , academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom); <i>Olena Rossi</i> , researcher, Lancaster University (United Kingdom); <i>Anjali Patil-Gaikwad</i> , Associate professor of English, C.P.& Berar College (India); <i>Irini-Renika Papakammenou</i> , PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Papakammenou, (Greece); <i>Dina Tsagari</i> , Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway); <i>Carolyn Westbrook</i> , PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom); <i>Наталія Дмитренко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Станіслав Караман</i> , кандидат педагогічних наук, професор (Україна); <i>Ольга Квасова</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Людмила Науменко</i> , доктор філологічних наук, професор, (Україна); <i>Вікторія Осідак</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Ірина Сімкова</i> , доктор педагогічних наук, професор, (Україна); <i>Людмила Смовженко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Наталія Сорокіна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Валентина Черниш</i> , доктор педагогічних наук, професор (Україна).
	Відповідальний за випуск: кандидат педагогічних наук <i>Наталія Сем'ян</i>
Адреса редколегії	01601, Київ, бульв. Т.Шевченка, 14, к. 134. +38 (044) 239-33-38. Електронна пошта: kafmetod@ukr.net
Затверджено	Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Протокол № 4 від 23 листопада 2021 року
Зареєстровано	Міністерство юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: КВ-22708-12608Р від 12.04 2017 року
Засновник видання	Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Мови видання	Українська, російська, польська, англійська
Періодичність видання	2 рази на рік
Адреса редакції	01033, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14, к.134, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

Тамара Кавицька, Вікторія Дроботун, Ольга Драгінда

Навчання академічного письма в екстрених умовах: дослідження навчального потенціалу онлайн-платформ 4

В'ячеслав Шовковий, Тетяна Ільчук

Лінгвальні та екстралінгвальні засади формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки..... 13

Юлія Лавренчук, Тамара Кавицька

Навчання та оцінювання англійського інтегрованого аудіювання й письма у старшій школі: лінгводидактичні переваги й труднощі..... 25

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

Наталія Сорокіна, Єлізавета Луців

Інноваційні форми організації навчання української літератури учнів 7-го класу середньої школи 32

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

Tetiana Druzhenko

Developing reading skills in second year students majoring in secondary education in a distance learning environment 44

Наталія Хомін, Тетяна Тарасюк

Завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю на ЗНО з української мови і літератури: урок в 11 класі 52

ОГЛЯДИ, РЕЦЕНЗІЇ: ЛІНГВОДИДАКТИКА

Олеся Любашенко

Навчання усного діалогу на уроці української мови методом дискусії. Огляд посібника для основної середньої школи 58

ПОДІЇ, АНОНСИ, ЗУСТРІЧІ

Людмила Науменко**Лілія Білас**

Міжнародне наукове стажування «Розвиток м'яких навичок у професійній підготовці викладачів» 01.10. – 12.11.2021 68

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 70

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

ТАМАРА КАВИЦЬКА (Україна),
ВІКТОРІЯ ДРОБОТУН (Україна),
ОЛЬГА ДРАГІНДА (Україна)

ORCID: 0000-0002-1528-9439

ORCID: 0000-0002-5628-6381

ORCID: 0000-0002-1080-4817

НАВЧАННЯ ПИСЬМА В ЕКСТРЕНИХ УМОВАХ: ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ

Анотація

У статті представлено результати першого етапу компаративного дослідження навчального потенціалу онлайн-платформ, що використовувалися з метою мультимедійного забезпечення онлайн-модуля академічного/інтегрованого письма для студентів 3 курсу мовної спеціальності. Навчання відбувалося в онлайн-форматі в екстремальних умовах карантину, спричиненого пандемією COVID-2019. Метою наукової розвідки було визначення ефективності залучення платформ PaperRator.com і ZenGenGo у процес навчання письма з метою розвитку умінь написання творів причиново-наслідкової моделі викладу змісту. Отримані результати засвідчили позитивний, але непропорційний вплив використання зазначених платформ на покращення якості письмового продукту студентів та вдосконалення інтегрованого письма. Більшого впливу зазнали мовленнєві, риторичні та жанрово-текстотвірні уміння студентів на відміну від умінь інтегрування інформації, вилученої з джерел для читання/аудіювання.

Ключові слова: Академічне/інтегроване письмо, онлайн навчання в кризових умовах, навчальні онлайн-платформи/ інструменти, причиново-наслідкова модель викладу змісту.

Постановка та актуальність проблеми

Два останні роки увійдуть в історію освіти як такі, що підкреслили важливість онлайн-навчання в екстрених умовах. Цей формат навчання/викладання став своєрідною відповіддю кризи, спричиненої всесвітньою пандемією COVID-19, оскільки ані традиційні аудиторні заняття, ані формати змішаного навчання не могли забезпечити продовження освітнього процесу, який був різко призупинений пандемією. Перед освітянами постало питання про пошук нових підходів, ефективних онлайн-платформ та інструментів для забезпечення належного рівня викладання та навчання в усіх закладах освіти. У контексті української освіти додатковим завданням було віднайдення доступних, безкоштовних, але ефективних онлайн-технологій, які б мали простий інтерфейс та могли працювати на різних електронних пристроях.

Слід зазначити, що онлайн-навчання в кризових умовах суттєво відрізняється від спланованого онлайн-навчання з точки зору підготовки та розробки курсу, створення якого

зазвичай забирає від шести до дев'яти місяців. У період пандемії саме брак часу спричиняв найбільше труднощів, а тому викладачі постали перед викликом швидкої розробки онлайн-курсів дисциплін. Як і багато інших, освітня система нашої країни – через її орієнтування на аудиторне навчання/викладання – не була готовою до кризи.

Це проявилось в тому, що в закладах освіти не були прописані правила, які б регулювали поведінку вчителів/викладачів та студентів у нових умовах онлайн-навчання; перешкодою став також брак забезпечення викладачів технічною підтримкою. До того ж, певні проблеми були пов'язані із небажанням освітян переходити в режим онлайн, оскільки більшість викладачів визнавали свій низький рівень грамотності в галузі навчальних інформаційних технологій, а також відсутність знань про онлайн-платформи та застосунки. Викликом стало також переформатування навчальних матеріалів з метою їх перенесення на онлайн-платформи: процес виявився

надзвичайно трудомістким та часозатратним, і як наслідок навантаження викладачів збільшилося в декілька разів. Хоча дослідження онлайн-навчання докризового періоду неодноразово наголошували на більшій трудомісткості онлайн-навчання порівняно з аудиторним режимом (Allen & Seaman, 2010), пандемія остаточно зруйнувала міф про те, що викладання/навчання в режимі онлайн потребує менше часу та зусиль, ніж робота в аудиторії.

Високий рівень витрат часу викладачами під час онлайн-навчання пояснюється потребою у наданні студентам індивідуальних та цілеспрямованих письмових коментарів щодо виконаних завдань; такий коментар не завжди легко автоматизувати, а про існування платформ, на яких викладач може записувати аудіо-коментар мало хто знав на початку пандемії. Однак не лише викладачі, а й студенти відчували перенавантаження в екстремальних умовах карантину. Згідно з дослідженням, проведеним Griffin and Minter (2013), навантаження на читання та створення текстів під час роботи в онлайн-класах збільшилося у 2,75 рази у порівнянні з аудиторним навчанням.

Світові практики свідчать, що таке навантаження можна зменшити за рахунок розподілення годин на синхронні онлайн-заняття, самостійну роботу та групові проекти. Проте, формат роботи слід узгоджувати з адміністрацією навчального закладу, оскільки деякі заклади віддають перевагу синхронним заняттям, тоді як інші роблять акцент на асинхронному навчанні. На сьогодні немає доказів того, що ці два онлайн-режими однаково ефективні, хоча деякі дослідники наголошують на тому, що студенти обирають радше відео- та аудіо-комунікації під час курсу (Sommers, 2013).

Слід зазначити, що організаційні недоліки були не єдиними, оскільки перед викладачами постало питання ще і про забезпечення якості навчання в режимі онлайн. Зауважимо, що предметом особливих суперечностей та скептицизму виявилось забезпечення якісного навчання іншомовного письма у курсі іноземної мови як у вищій, так і в середній школі. Бажання подолати зазначений скептицизм та необхідність забезпечення ефективності онлайн-навчання академічного письма студентів 3 курсу спонукало авторів до вивчення міжнародного досвіду навчання зазначеної мовленнєвої діяльності. Аналіз літератури продемонстрував існування різних підходів до навчання письма в режимі онлайн, що сприяло

запозиченню найкращих практик онлайн-викладання письма, ефективність яких була доведена емпіричним шляхом (Dumford & Miller, 2018; Kim, Mendenhall, & Johnson, 2010; Mort & Drury, 2012).

Однак, ми не виявили досліджень, які б зосереджувалися на аналізі навчального потенціалу певних онлайн платформ у навчанні академічного/інтегрованого письма, як когнітивно складної й багатогранної діяльності, що потребує залучення специфічних та різноманітних технологій з метою підвищення ефективності навчання (Cumming, 2001). Вивчення міжнародного досвіду та аналіз праць, що висвітлюють різні аспекти навчання письма онлайн (Hewett et al., 2015; Luna & Villalon, 2020; Warschauer, 2010), засвідчили брак наукових праць, які б пропонували детальне та всебічне дослідження перенесення навчання письму з аудиторії в режим онлайн в умовах надзвичайної ситуації.

У контексті зазначеного вище, ця стаття **має на меті** дослідити навчальний потенціал та ефективність онлайн-інструментів, які застосовувалися для забезпечення технологічної підтримки онлайн-модуля з навчання письма причиново-наслідкової риторики студентів філологічних спеціальностей. Для вирішення поставленої мети здійснено аналіз навчального потенціалу онлайн платформ ZenGengo та PaperRater.com для виявлення їхнього впливу на якість письмового продукту, створеного студентами. У контексті зазначених мети та завдань було сформульовано наступну **гіпотезу** дослідження: вибір мультимедійних інструментів для забезпечення онлайн-курсу англійського академічного письма не має істотного впливу на загальну якість зазначеного письма студентів вищої школи.

Методологія дослідження

Дослідження було організовано як *експериментальне онлайн-навчання* у форматі відео-конференцій в період карантину та проведено авторами 1 та 2 відповідно до програмних вимог дисципліни «Англійська мова» для 3 курсу бакалаврату. Усі письмові завдання були контекстуалізовані в рамках курсу і не передбачали міждисциплінарних зв'язків. Відповідно до навчальної програми, побудованої на основі змісту підручника Global: Level Advanced (2016), студент 3 курсу має виконати низку письмових завдань, які передбачають написання історії, рецензії на книгу, звіту, енциклопедичного запису та кількох типів есе/творів.

Учасниками експериментального навчання були 4 групи студентів III курсу (всього 42 студенти), які вивчають східну мову як першу іноземну мову та англійську як другу іноземну мову. Усі навчальні компоненти та платформи були ідентичними в усіх групах. На початковому етапі студентам було запропоновано написати твір, що розкриває причинно-наслідкові зв'язки (cause-and-effect essay), а потім студенти пройшли онлайн-навчання (10-годинний модуль), після якого вдруге написали твір у межах модульного контролю та оцінювання. Джерела для інтегрування інформації у твор були вербальними та різномодальними: медійний текст (600 слів) та відео (3:26 хв.); тематично вони узгоджувалися з підручником і містили інформацію про причини та наслідки зникнення мов. Тексти не потребували адап-

тації, оскільки лексика текстів перегукувалася з лексичним наповненням уроку підручника.

Створена авторами *модель онлайн-модуля* була спрямована на удосконалення умінь англійського академічного/інтегрованого письма та причинно-наслідкової риторики, критичного мислення, розуміння основних стратегій створення тексту, а також здатності ефективно інтегрувати інформацію з текстів, відео чи аудіо матеріалів у самостійний твір на основі тактик уникнення плагіату. Онлайн-навчання поєднувало синхронний та асинхронний режими навчання та включало 3 етапи: 1) відбір змісту з джерел та генерування ідей, 2) організація змісту відповідно до цілей письма, 3) інтегрування змісту з джерел та забезпечення його когерентності та когезії. Схему онлайн-модуля представлено нижче у табл 1.

Таблиця 1.

Модель онлайн-модуля з навчання інтегрованого письма

МОДЕЛЬ ОНЛАЙН-МОДУЛЯ
Синхронне навчання (відеоконференції)
Етап 1. Відбір змісту з джерел та генерування ідей
<i>Прийоми:</i> Мозковий штурм (письмова та усна форми): анотування; реферування; визначення понять; визначення причинно-наслідкових зв'язків між подіями/фактами; «швидке письмо»/ «хвилинна усна презентація» з теми.
<i>Онлайн інструменти:</i> ZenGengo, Zoom.
Етап 2. Організація змісту відповідно до цілей письма
<i>Прийоми:</i> структурна/риторична трансформація ідей і текстів (письмова та усна форми); взаєморедагування (логічна та мовленнєва зв'язність); лексичне та синтаксичне перефразування.
<i>Онлайн інструменти:</i> ZenGengo, Zoom
Асинхронне навчання
Етап 3. Інтегрування змісту з джерел та забезпечення його когерентності та когезії
<i>Прийоми:</i> лексичне та синтаксичне перефразування; саморедагування.
<i>Онлайн інструменти:</i> ZenGengo, PaperRater.

Важливо підкреслити, що ані викладачі, ані студенти не мали попереднього досвіду онлайн-викладання чи навчання та досвіду роботи на онлайн-платформах, зазначених вище. Більше того, на початковій стадії автори мали скептичне ставлення щодо ефективності онлайн-навчання письму.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

У 21 столітті навчання письма зазнало радикальних змін. Завдяки появі різноманітних мультимедійних технологій цей вид діяльності

більше не вважається таким, що здійснюється винятково на папері (Westwood, 2008). Як зазначають дослідники, сучасне заняття з мови, на якому не залучають хоча б одну з форм онлайн технологій, є рідкістю (Parvin & Salam, 2015), і навчання письма не є винятком. Онлайн/цифрові медіа використовуються для надання інструкцій, обговорення плану твору, обміну та/або збору інформації, пов'язаної із темою письмової роботи. При цьому онлайн-навчання письма може відбуватися як в синхронному, так і в асинхронному режимі з використанням

різноманітних електронних ресурсів, платформ і застосунків (CCCC OWI Committee, 2011).

Зауважимо, що концепція онлайн-навчання, як і його практика, далеко не нова в освітніх закладах усього світу, проте наукові спроби представити структуровані та систематизовані дослідження набули актуальності лише в останні два десятиліття. Однак, незважаючи на численні публікації, які дають уявлення як про теоретичні (Hewett et al., 2015), так і про практичні (Alkhataba et al., 2018) аспекти цього виду роботи, все ще існує багато сумнівів щодо переваги онлайн-навчання над аудиторним (Amirsheibani & Iraj, 2014).

Не менше сумнів і суперечок серед методистів викликає й питання ефективності використання онлайн-навчання в умовах пандемії. Так, деякі дослідники наполягають на тому, що дистанційне навчання є необхідним в умовах пандемії Covid-19 (Ali, 2020) і надають докази його позитивного впливу на розвиток умінь письма (Clark et al. 2020); інші стверджують, що онлайн-навчання в кризових умовах не може забезпечити бажаних результатів, особливо в країнах, що розвиваються, через соціальні та фінансові проблеми населення (Anwar & Adnan, 2020). Хоча, за даними досліджень, певні труднощі спіткали також і студентів у високорозвинених країнах (Ponticello, Simmons & Lee, 2021).

Чи означає це, що онлайн-навчання в кризових умовах не може забезпечити позитивні результати навчання? Щоб знайти відповідь на це запитання, автори мають намір з'ясувати, наскільки *принципи онлайн-навчання*, запроваджені Hewett (2014) та визнані академічною спільнотою, можуть бути застосовані до екстреного онлайн-навчання. Зазначимо, що основний принцип онлайн-навчання – *інклюзивність та доступність* – передбачає попереднє планування, навчання персоналу, доступ до технічної бази, нормативно-правову підтримку адміністрації вузів. На жаль, у часи онлайн-навчання в кризових умовах, педагоги не мали ані досвіду, ані ресурсів для адекватної реалізації цього принципу, а багато студентів були позбавлені доступу до онлайн-навчання через технічні чи фінансові проблеми (Wattoo et al., 2020). Таким чином, труднощі, пов'язані з соціально-економічними проблемами, не були швидко та адекватно вирішені в умовах екстреного переходу на онлайн-навчання.

Щодо навчання письма, слід зазначити, що прихильники використання інтернет технологій під час його навчання підкреслюють, що

сучасна освітня IT-індустрія онлайн-навчання удосконалюється та розвивається досить швидко, що вимагає постійного оновлення технологій та навчання викладацького складу використовувати їх (Alexander, 2006; Jukes, McCain & Crockett, 2010). Проте, онлайн-навчання в кризових умовах підтримується за допомогою існуючих технологій, які є доступними або вважаються достатніми для підтримки курсу. Заклади освіти не в змозі швидко створити власні платформи або обрати ті, які б були уніфікованими і задовольняли вимоги різних дисциплін. Більше того, на думку експертів онлайн-навчання, студенти та викладачі не повинні витрачати багато часу на освоєння функціоналу обраної платформи; та й різноманітність онлайн-застосунків може стати на заваді у досягненні основної мети навчання (CCCC OWI, 2011). А тому надзвичайно важливим є усвідомлення того, що онлайн-курс повинен бути зосередженим на навчанні створення письмового продукту, а не на навчанні роботі з платформою чи застосунком (*другий принцип онлайн-навчання*).

Важливе застереження щодо організації онлайн-навчання писемного мовлення висловили представники американської комісії з онлайн-навчання письма (CCCC OWI, 2011). З одного боку, науковці наполягають на недопустимості механічного перенесення методики навчання письма, яка використовується під час аудиторної роботи, в онлайн-формат (*третій принцип онлайн-навчання*). Натомість, вони наполягають на розробці унікальних та специфічних стратегій викладання та навчання. З іншого боку, часткове використання або адаптація відповідних офлайн-практик у навчанні письма онлайн розглядається як необхідний крок (Warnock, 2009).

У цьому дослідженні експериментальне навчання у межах онлайн-модуля було націлене на вдосконалення умінь інтегрованого письма, когнітивні та лінгводидактичні переваги якого неодноразово ставали предметами наукових досліджень (Celik, 2019; Dunlop & Xhafer, 2016). Дослідники стверджують, що цей тип письма сприяє вдумливому обміркуванню і кращому розумінню та аналізу інформації, розвиває вміння висловлювати ідеї після читання, розвиває риторичні студентів (Calfee and Miller, 2005; Graham & Hebert, 2010). Проте, при навчанні інтегрованого письма слід пам'ятати, що це когнітивно вимогливий і складний процес створення письмового

продукту з нелінійною схемою генерації думок або розширення знань (Hajovski, et. al, 2018), що вимагає особливої методики. Модель інтегрованого письма, яка сьогодні є загальноновизнаною лінгводидактами, охоплює три основних когнітивних процеси: 1) вибір релевантного змісту з кількох джерел; 2) організація змісту відповідно до цілей письма; 3) інтегрування ідей з різних джерел і створення зв'язків між ними (Spivey, 2001).

Додаймо, що вдосконалення риторики студентів під час експериментального навчання здійснювалося на матеріалі твору причиново-наслідкової риторики. Зазначена риторика займає важливе місце в академічному дискурсі та письмі і вважається однією із найскладніших у когнітивному сенсі. Поясненням цьому є те, що визначення причини і наслідку, як правило, є складним завданням: зв'язок між причиною і наслідком не завжди є чітким і очевидним (Nordquist, 2020). Особлива складність у визначенні та описі причиново-наслідкових зв'язків полягає в необхідності розрізняти два типи причин: безпосередні та кінцеві. Безпосередні причини очевидні, оскільки вони найближчі, а кінцеві причини дещо віддалені, не настільки очевидні чи навіть приховані. Більш того, кінцеві причини можуть викликати наслідки, які самі стають безпосередніми причинами, створюючи таким чином причиново-наслідковий ланцюг (Rosa & Escholz, 1998).

Окрім визначення типу причин, студенти повинні виконати низку інших когнітивних завдань: обробка інформації з прочитаних чи аудіо/відео джерел та вибір відповідних ідей для перетворення їх у письмовий продукт з причиново-наслідковою моделлю викладу змісту. Вибір відповідної моделі організації твору також викликає певні складнощі через існування кількох композиційних варіантів оформлення твору (Oshima & Hogue, 2006). Для зниження рівня когнітивного навантаження рекомендується дотримуватися найбільш поширеного зразка організації текстового продукту. Відповідно до структури, запропонованої Flachmann et. al (2003), у вступі зазначається проблема/феномен/подія, що аналізується, і чітко визначається мета аналізу; в основній частині твору обговорюються всі відповідні причини та/або наслідки – від найменш до найбільш важливих або від найбільш до найменш важливих; у висновку підсумовуються різні причиново-наслідкові зв'язки, встановлені в основній частині, і чітко формулюються висновки.

Підсумовуючи основні когнітивні проблеми, з якими стикаються студенти в процесі навчання інтегрованого письма причиново-наслідкової риторики, можна зробити висновок, що у більшості випадків вони спричинені нерозумінням причиново-наслідкових зв'язків у запропонованих для опрацювання джерелах та браком знань про особливості причиново-наслідкового дискурсу.

Результати та обговорення

Для подальшого висвітлення ефективності онлайн-навчання письма в екстремальних умовах карантину, розглянемо вплив двох онлайн-платформ на загальну якість письма, а також на окремі його аспекти зокрема інтеграцію змісту джерел інформації у твір та риторику письмового продукту. Зауважимо, що у виборі *цифрової підтримки курсу* письма автори керувалися такими *критеріями*: доступність платформи; можливість створювати різноманітні завдання; наявність зворотного зв'язку; можливість контролювати академічну доброчесність; простота використання; можливість користуватися платформою на різних пристроях, у тому числі на смартфоні. Зауважимо, що синхронне навчання проводилося у форматі онлайн-конференції в Zoom у всіх групах; асинхронне ж навчання здійснювалось за допомогою платформ Google Classroom, PaperRator.com і ZenGengo.

У процесі вибору цифрового забезпечення курсу автори дійшли висновку, що ZenGengo, як основна платформа керування модулем, відповідає усім згаданим вище вимогам. Розроблена в червні 2020 року в Японії, платформа є зручною і легкодоступною з різних пристроїв, включно зі смартфоном. Функція генерування результатів виконаних робіт в один журнал дозволяє відстежувати успішність та прогрес учнів; платформа надає можливість створення цікавих та інтерактивних завдань; адміністрування матеріалів студентів і використання параметрів автоматичного оцінювання та автоматичного зворотного зв'язку зменшує навантаження на викладача. Розробники платформи створили опцію, яка дозволяє записувати коментар викладача на виконану роботу на аудіо-файл та надсилати студенту.

Панель завдань уможливорює виконання наступні види завдань: аудіозапис, відеозапис, тренування вимови, заповнення пропусків у тексті, перевірка розуміння тексту, перегляд відео та заповнення пропущених частин тексту, вправи на визначення правиль-

ної відповіді, перевірка засвоєної лексики та інші письмові завдання. Надзвичайно цінним для навчання інтегрованого письма є можливість експортувати текст, зображення, аудіо/відео з інтернету чи використовувати існуючі матеріали платформи і вставляти їх в завдання для опрацювання та створення письмового тексту студентами. Основний інструментарій платформи дозволяє встановлювати час на виконання завдання (від 1 до 60 хвилин) і кількість слів (990 слів), а також запобігати плагіату шляхом блокування функції Copy&Paste. Перевірка граматики та правопису письмової роботи (англійська, французька, німецька, іспанська мови) також входять у функціонал платформи. Однак узгодженість і зв'язність тексту не підлягають автоматичній перевірці.

PaperRator.com – інша платформа, яка дозволяє залучати навіть неактивних студентів до процесу навчання. Цей застосунок є повністю автоматизованим сервісом, який має зворотній зв'язок та пропонує аналіз будь-якого письмового завдання в режимі реального часу. Метою залучення цього застосунку в асинхронний модуль було вмотивувати студентів вчитувати свої тексти перш ніж надіслати їх викладачам на перевірку та оцінювання. PaperRator.com дозволяє користувачам безкоштовно вчитати 50 письмових робіт обсягом до п'яти сторінок і дозволяє перевірити на плагіат десять робіт на місяць. Також є можливість виявлення граматичних та орфографічних помилок, отримання порад щодо підвищення якості письмової роботи та автоматичного оцінювання. Крім того, для покращення умінь академічного письма студентів, платформа пропонує зворотний зв'язок та письмові інструкції щодо вибору слів, стилю та словникового запасу, довжини та варіативності речень, визначення частоти використання граматичних конструкцій пасивного стану та інших з посиланнями на правила.

Як зазначалося раніше, перед початком курсу студенти написали твір причинно-наслідкової риторики, дотримуючись блокового чи ланцюжкового структурного формату. Зауважимо, що студенти попередньо не мали досвіду вправлення в причинно-наслідковій риториці, проте продемонстрували досить розвинені уміння письма (попередній модуль письма проводився до карантину в режимі аудиторного навчання без цифрової підтримки). Аналіз творів перед онлайн-модулем у всіх групах дозволив виявити дві спільні риси:

невелика кількість студентів (8 з 42) обрала блокову структурну модель написання твору, а 14 студентів (66%) не змогли інтегрувати зміст двох текстів та відео в свій твір, зазначаючи причинно-наслідкові зв'язки. Звідси автори зробили висновок про більшу когнітивну складність блокової організації причинно-наслідкового дискурсу та сформулювали припущення про мінімальну кореляцію між рівнем мовленнєвої компетентності студентів та умінням інтегрувати інформацію з джерел у власний письмовий твір. Було встановлено також, що студенти часто копіюють частини тексту-джерела, порушуючи правила академічної доброчесності, що свідчить про високу залежність студентів від джерел; проте розумінням змісту джерел не викликало проблем.

Перевірка виконаних письмових робіт після проходження онлайн-модуля з написання зазначеного твору встановила значне покращення загальної якості робіт. 32 письмові роботи з 42 було оцінено як «успішні» (8) та «задовільні» (24), оскільки продемонстрували наявність добре інтегрованого змісту джерел без їх прямого копіювання. У порівнянні з інтеграцією змісту, риторичні конвенції створених текстів, як правило, були вищого рівня, хоча 66 % творів, написаних до онлайн-модуля, було оцінено як такі, що не відповідають риторичним вимогам причинно-наслідкового дискурсу. Після навчання частка таких текстів у всіх групах знизилася в середньому до 6 % -10%, що дозволяє зробити висновок про більший вплив онлайн навчання на уміння риторичної організації тексту, ніж на уміння інтеграції контенту.

Зауважимо також, що оскільки експериментальне навчання не мало на меті аналіз індивідуальної навченості студентів, процедура оцінювання здійснювалася з використанням холістичної шкали, що містила критерії, запозичені з робіт Sole et al. (2013), Кавицької та ін. (Kavytska et al., 2021) та адаптовані до цілей навчання у наших умовах: інтегрування змісту джерел; відповідність жанрово-текстової організації; мовне оформлення. З метою підвищення практичності шкали та зниження негативного впливу онлайн-навчання на студентів автори використовували трирівневу шкалу без детальної градації, де рівні «успішний» та «задовільний» вважалися такими, що відповідають вимогам виконання завдання, а «незадовільний» таким, що не відповідає. Додамо, що за основу оцінювання рівня інтегрування змісту з джерел взято такі критерії: відбір інформації; інтегра-

ція; трансформація та розширення інформації; текстова організація та помилки розуміння інформації з джерел (Segev-Miller, 2004).

Висновки та перспективи подальших досліджень

У цій статті представлено результати першого етапу компаративного дослідження навчального потенціалу онлайн-платформ, що використовувалися з метою мультимедійного забезпечення онлайн-модуля академічного письма, що проводився в екстремальних умовах карантину, спричиненого пандемією COVID-2019. На цьому етапі було досліджено ефективність двох платформ, зокрема, PaperRator.com і ZenGengo у процесі навчання письма студентів 3 курсу мовної спеціальності з метою розвитку умінь написання творів причинно-наслідкової риторики. Основним завданням наукової розвідки було дослідження впливу використання зазначених платформ на загальну якість створених студентами письмових продуктів та умінь інтегрування інформації з джерел у процесі створення тексту причинно-наслідкової риторики.

Загалом дослідження довело позитивний вплив використання онлайн-платформ ZenGengo і PaperRater на покращення якості створених студентами письмових продуктів, а тому гіпотеза дослідження про те, що вибір мультимедійних інструментів для забезпечення онлайн-курсу англійського академічного письма не має істотного впливу на загальну якість зазначеного письма, не знайшла підтвердження. Проте, отримані результати засвідчили непропорційний вплив використання зазначених платформ на покращення якості письмового продукту та розвиток умінь інтегрованого письма студентів. Більшого впливу зазнали мовленнєві, риторичні та жанрово-текстові умінь студентів на відміну від умінь інтегрування інформації, вилученої з джерел для читання/аудіювання.

Таким чином, отримані результати дослідження підтверджують ефективність навчання академічного письма з використанням зазначених платформ, а загальний висновок, зроблений за результатами наукової розвідки, полягає в тому, що тільки правильний вибір онлайн-технологій може призвести до значного покращення цільових умінь. Для забезпечення ефективності кризового онлайн-навчання необхідно, щоб інструменти, що використовуються в процесі навчання, були зручними для користувача та мали потужний

потенціал оптимізації з точки зору часозатратності та трудомісткості.

Подальші перспективи наукової розвідки пов'язуємо з вивченням навчального потенціалу інших платформ та дослідженням впливу використання мультимедійних інструментів на інші аспекти академічного письма.

Обмеження дослідження. Незважаючи на позитивний вплив досліджених онлайн-платформ на якість академічного письма студентів, слід зазначити деякі обмеження дослідження. Насамперед вони пов'язані з тим, що дві авторки з трьох поєднували дослідницькі функції з викладацькими (експериментальне навчання). Крім того, не був здійснений відбір груп для експериментального навчання, оскільки онлайн-модуль письма був частиною як програмного університетського курсу англійської мови, так і педагогічного навантаження авторів. Ще одним обмеженням є час, відведений на модуль: імовірно, для отримання повніших результатів необхідне більш тривале навчання.

REFERENCES

- Allen, I., & Seaman, J. (2010). *Class Differences: Online Education in the United States, 2010*. The Sloan Consortium. http://sloanconsortium.org/publications/survey/class_differences
- Alexander, Jonathan. (2006). *Digital youth: Emerging literacies on the World Wide Web*. Kresskill, NJ: Hampton Press.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: a necessity in light of COVID pandemic. *High. Educ. Stud.* 10 (3), 16-25. CrossRef. Google Scholar
- Alkhataba, A.H., Abdul-Hamid, S. & Bashir, I. (2018). Technology-Supported Online Writing: An Overview of Six Major Web 2.0 Tools for Collaborative-Online Writing. *Arab World English Journal*, 9 (1), 433-446. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.30>
- Amirsheibani, M., Iraj, M. (2014). CALL and Teaching writing: Language teachers' attitude, an Iranian survey. *Procedia – Social and behavioral studies*, 98, 258-266.
- Anwar, K., Adnan, M. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students perspectives. *Journal of Pedagogical Research*, 1 (2), 45-51.
- Calfee, R. C., & Miller, R.G. (2005). Breaking Ground: Constructing authentic reading-writing assessments for middle and secondary school

- students. In R. Indrisano, & J. Paratore, (Eds.), *Learning to Write, Writing to Learn: Theory and research in practice* (pp. 203-219). Delaware: IRA.
- Celik, B. (2019). Developing Writing Skills Through Reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6 (1), 206-214.
- CCCC OWI Committee for Effective Practices in Online Writing Instruction. (2011). *The state of the art of OWI*. Retrieved from http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Groups/CCCC/Committees/OWI_State-of-Art_Report_April_2011.pdf
- Clark, C., Picton, I., & Lant, F. (2020). «More time on my hands»: *Children and young people's writing during the COVID-19 lockdown in 2020*. London, UK: National Literacy Trust.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, vol. 1 (2). Pp.1-23.
- Dumford, A.D., Miller, A.L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages of engagement. *J. Comput. High. Educ.* 30, 452-465.
- Dunlop, D., & Xhafer, J. (2016). Development of synthesizing skills in academic writing. *Cambridge English: Research Notes*, 64, 52-60. Cambridge University Press
- Flachmann, K., Flachmann, M., Benander, K. & Smith, C. (2003). *The Brief Prose Reader*. Prentice Hall.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Hewett, B. L., DePew, K.E. et al. (2015). *Foundational practices of online writing instruction (Perspective on Writing)*. Parlor Press.
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie corporation time to act report*. Alliance for Excellent Education.
- Griffin, J. & Minter, D. (2013). The Rise of the Online Writing Classroom: Reflecting on the Material Conditions of College Composition Teaching. *College Composition & Communication* 65 (1), 140-161. <https://www.jstor.org/stable/43490811>
- Jukes, Ian, McCain, Ted, & Crockett, Lee. (2010). *Understanding the digital generation: Teaching and learning in the new digital landscape*. Kelowna, BC, CA: 21st Century Fluency Project.
- Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-Based Writing in Secondary School: Challenges and Accomplishments. In Giannikas, C. N. (Ed.), *Teaching Practices and Equitable Learning in Children's Language Education* (pp. 63-83). IGI Global.
- Kim, C.M., Mendenhall, A., & Johnson, T.E. (2010). A design framework for an online English writing course. In J.M. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias, Kinshuk, D. Sampson (Eds.). *Learning and instruction in the digital age* (pp. 345-360). New York: Springer.
- Mort, P., & Drury, H. (2012). Supporting student academic literacy in the disciplines using genre-based online pedagogy. *Journal of Academic Language and Learning*, 6 (3), A1-A15. <http://journal.aall.org.au/>
- Nordquist, R. (2020). Cause and Effect in Composition. ThoughtCo. thoughtco.com/cause-and-effect-composition-1689834.
- Oshima A. & Hogue, A. (2006). *Writing Academic English (Fourth Edition)*. Pearson Longman.
- Parvin, R. H., & Salam, S. F. (2015). The Effectiveness of Using Technology in English Language Classrooms in Government Primary Schools in Bangladesh. *Forum for International Research in Education* 2 (1), 1-5.
- Ponticiello, M., Simmons, M., Lee, JS (2021). The effects of the sudden switch to remote learning due to Covid-19 on HBCU students and faculty. In P. Zaphiris, A. Ioannou (eds), *Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science, vol.12784*. Springer.
- Rosa, A. & Eschholz, P. (1998). *Models for Writers*, 6th ed. St. Martin's Press.
- Sommers, Jeff. (2013). Response 2.0: Commentary on student writing for the new millennium. *Journal of College Literacy and Learning*, 39, 21-37.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. In G. Rijlaarsdam, M. Torrance, L. Van Waes, & D. Galbraith (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications* (pp. 231-250). Elsevier.
- Spivey, N. N. (2001). Discourse synthesis: Process and product. *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology*, 379-396. Praeger.
- Wattoo, R.M., Latif, M. & Munir, N. (2020). Information Communication Technologies Hauling Out University Students' Effective Learning during COVID-19: A Qualitative Study. *Global Social Sciences Review*, 3, 351-357. DOI: 10.31703/gssr.2020(V-III).37

Warnock, Scott. (2009). *Teaching writing online: How and why*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. Aust Council for Ed Research.

ONLINE WRITING INSTRUCTION IN EMERGENCY SETTING: EXPLORING THE INSTRUCTIONAL CAPACITY OF DIGITAL SUPPORT

Tamara Kavytska, Viktoriia Drobotun & Olha Drahinda

Abstract

Introduction. *This paper reports on the results of the initial stage of the study targeted at carrying out a comprehensive comparative research into the educational capacity of two online tools that were used to teach academic writing to university students in the emergency online learning under the COVID-19 pandemic. Since this kind of online educational activity was meaningfully different from well-planned online experiences in terms of planning, preparation, and development, the authors were required to find the tools and online platform to match a range of criteria, such as: accessibility of the tool/platform; high task generation capacity; feedback generation capacity as well as the capacity to disable academic dishonesty.*

The objective of this paper is to consider the impact of technological support of online writing instruction on the quality of the students' cause-effect essays as well as on building writing skills of the learners.

Methodology. *The research is designed as an experimental online training of the 3rd-year students of the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (n=42). Authors 1 and 2 acted as teachers in the process of online writing instruction with the involvement of ZenGengo and PaperRater platforms, which, presumably, adds limitations to this research.*

Results and discussion. *The research results prove a positive impact of the indicated online platforms on improving the overall quality of students' written products. However, the data obtained show an uneven impact of the platforms on both improving the quality of a written product and the development of students' integrated writing skills. Language, rhetorical, and textual skills of students were more influenced as opposed to the ability to integrate information from reading/listening sources. The overall conclusion drawn from the research exploration is that only targeted choice of online tools can lead to significant improvement in targeted skills. For online learning to be effective, the tools used in it need to be user-friendly and have a strong potential for optimization in terms of time-consumption and labor-intensiveness. Further prospects for research lie in exploring the educational potential of other platforms as well as investigating the impact of using multimedia tools on other aspects of academic writing.*

Key words: *Academic| integrated writing, emergency online writing instruction, digital support, online platforms/ tools.*

BIOS

Tamara Kavytska, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. *Her research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.*

Email: *kawicka_t@ukr.net*

Viktoriia Drobotun, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. *Her research interests lie within the areas of Cognitive Linguistics, FL teaching and Language Testing and Assessment.*

Email: *v. drobotun@ukr.net*

Olha Drahinda, PhD in Translation Studies, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. *Area of research interests includes teaching English methodology and literary translation.*

E-mail: *olyadraginda@gmail.com.*

УДК 37.211.24

**В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ (Україна),
ТЕТЯНА ІЛЬЧУК (Україна)**

ORCID: 0000-0003-4876-2162

ORCID: 0000-0003-4446-4942

ЛІНГВАЛЬНІ ТА ЕКСТРАЛІНГВАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ

Анотація

У статті окреслені лінгвальні та екстралінгвальні засади формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. Визначено, що в професійній сфері спілкування таких фахівців використовуються переважно такі функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обговорення, які реалізуються за допомогою комунікативних стратегій (стратегія налагодження та підтримки відносин, стратегія уникнення конфлікту, аргументативна стратегія, стратегія дискредитації); також описано мовні засоби перської мови, які використовуються для реалізації означених стратегій. Описано також структурно-композиційні та лінгвальні особливості жанрів ділової бесіди, ділової телефонної розмови, дискусії, а також описані невербальні засоби комунікації та невербальна поведінка, притаманні іранцям у ситуаціях ділової комунікації.

Ключові слова: методика навчання перської мови, перськомовна компетентність в діалогічному мовленні, перекладач у сфері забезпечення державної безпеки, перська мова.

Постановка проблеми. Розвиток дипломатичних відносин України з Республікою Іран розпочався з часів здобуття Україною державності. За останні 30 років договірно-правова база між Україною та Іраном складає понад 30 угод, які регулюють найрізноманітніші відносини двох держав. У зв'язку з цим в університетах України поживався інтерес до вивчення перської мови. Так, фах з перської мови та перекладу нині можна здобути в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Львівському національному університеті імені Івана Франка, Національній академії СБ України. Саме в останньому закладі готують перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. Це унікальні фахівці, на які покладаються такі функції: участь у заходах по захисту державного суверенітету, конституційного ладу, територіальної цілісності, економічного, науково-технічного і оборонного потенціалу України, законних інтересів держави та права громадян від іноземних спецслужб, посягань з боку окремих організацій, груп та осіб; сприяння попередженню, виявленню, припиненню та розкриттю злочинів проти миру і безпеки людства, тероризму і корупції, організованої злочинності у сфері управління й економіки, які несуть загрозу інтересам України (Інфор-

маційний вісник 2002, с. 26-27). Перекладач у сфері забезпечення державної безпеки часто є ключовою фігурою процесу співробітництва на міждержавному рівні, а якість його роботи може впливати на процеси та результати глобальних масштабів у сфері захисту державних інтересів. Саме тому проблема формування комунікативної компетентності таких фахівців є особливо важливим. Складовою комунікативної компетентності є компетентність в діалогічному мовленні, яка є основою здійснення професійної діяльності перекладача в секторі усного перекладу: усного синхронного перекладу діалогу, усного послідовного (пофразового) одностороннього перекладу діалогу, усного двостороннього синхронного або послідовного перекладу (усного діалогу). Крім безпосереднього перекладу, компетентність перекладача в діалогічному мовленні забезпечує метапроцес, який реалізується в частині трудових відносин та в плануванні процесу перекладу. Незважаючи на важливість і доленосність такої професії як перекладач у сфері забезпечення державної безпеки, нині немає технологій формування мовленнєвих компетентностей цих фахівців. Отже, потреба у фахівцях-перекладачах у сфері забезпечення державної безпеки з високим рівнем персько-

мовної компетентності в говорінні (зокрема в діалогічному мовленні), а також відсутність таких технологій навчання зумовлюються актуальність цієї публікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед низки компетентностей, які формують професіограму майбутнього перекладача особливе місце науковці відводять комунікативній. Наразі існує ціла низка досліджень змісту, структури, технологій формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів. Окремі аспекти розвитку цієї компетентності досліджували: І.Сімкова (навчання перекладачів усного двостороннього науково-технічного перекладу), О.Краєвська (формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів засобами психологічного тренінгу), Л.Тарнаєва (навчання комунікації перекладачів у галузі ділового спілкування). Н. Білоус (формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів авіаційної галузі), Є.Долинський (формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання). З. Підручна (формування комунікативної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх перекладачів). Навчання окремих аспектів комунікативної компетентності майбутніх перекладачів досліджували С. Улітіна (формування структурно-композиційних навичок іншомовного професійно-орієнтованого читання перекладачів в умовах ділової комунікації); Ю. Ніколащенко, Т.Рябуха (навчання аудіювання), І.Савка (навчання говоріння). Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки було предметом дослідження М.Гаркуші. Однак слід зауважити, що технології формування компетентностей у видах мовленнєвої діяльності майбутніх перекладачів (у тому числі й перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки) не зазнали ґрунтовного вивчення вченими.

Мета статті: схарактеризувати лінгвальні та екстралінгвальні засади формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

Основні методи дослідження – критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел з лінгвістики, освітньої та навчальних програм, а також власного доробку з добору лінгваль-

них та екстралінгвальних засобів спілкування в перській мові.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Компетентність в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки розуміємо як систему предметних знань в галузі державної безпеки (зокрема, поняттєвого апарату та засобів його вербалізації), мовленнєвих навичок та вмінь, стратегій діалогічного мовлення, автономного їх використання в ситуаціях професійної діяльності перекладача в контексті міжкультурного спілкування.* Відповідно, важливою передумовою формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки є визначення лінгвальних та екстралінгвальних особливостей діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення розуміємо як двосторонню мисленнєво-мовленнєву діяльність комунікантів, зафіксовану діалогічним текстом та вміщену до широкого ситуативно-комунікативного, соціокультурного та когнітивно-психологічного контексту (Безугла, с. 127). Основними компонентами діалогу є діалогічна єдність, яку складає репліка-стимул та репліка-реакція. Л. Якубинський виділяє такі типи діалогічних єдностей вважає: питання – відповідь; спонукання (пропозицію, наказ, прохання, побажання, вибачення); згода – незгода; повідомлення (інформування, твердження) – пояснення, оцінка, заперечення (Якубинський 1996). Означені компоненти проявляються в діалогічних єдностях різної прагматики та репрезентовані в таких типах діалогічної взаємодії (Ма Мінь, с. 40): 1) інформативна (надання / одержання інформації); 2) стимулятивна (стимуляція, поштовх до певних дій); 3) кооперативна (орієнтована на кооперацію в певній діяльності); 4) дискусивна (відстоювання різних точок зору). Означені типи діалогічної взаємодії наявні у мовленні фахівців із забезпечення державної безпеки й реалізуються в різних типах діалогів.

Діалогічне мовлення передбачає володіння як говорінням, так і аудіюванням, тобто, одночасно учасник діалогу повинен вірно оцінювати текст партнера і реагувати на почуте своїми репліками, коригуючи їх і виділяючи відповідне важливе слово, факт, при цьому дотримуватись заданого тону розмови (Коро-

у відповідь + додаткове повідомлення, повідомлення – повідомлення у відповідь + запитання, спонукання – згода/відмова, запитання – відповідь, відповідь – запитання (Кодлюк, с. 58).

Стратегія налагодження та підтримки відносин орієнтована на те, щоб визначити спільні інтереси з партнером, виробити спільний план дій, прийняти спільні рішення, врахувати інтереси обох сторін. У дипломатичній співпраці означені стратегія передбачає підписання договорів, угод, меморандумів тощо. Стратегія налагодження та підтримки відносин реалізується у таких тактиках:

– тактика схвалення є важливим інструментом кооперативної взаємодії та слугує одним із ефективних засобів завоювання прихильності слухача; тактика схвалення дуже важлива в налагодження відносин між партнерами, вона реалізується у таких мовних засобах: *تامادقا زا ام*: *تامادقا زا ام*...*مینک یم ینادردق رایسب ینمز نیارد (امش تیلخف) مبرجت , دناد یم حیحص و لداعتم ار امش میمصت ام فرط نیسحت متسئاش / تساهجوت لباق ... دروم نیارد امش اتسار نیارد امش اب یراکمه زا یتبتم مبرجت ام , تساهجوت متسئاش یراکمه همادا هدامآ و میراد*

– тактика обіцянки: тактика обіцянки є однією з вагомих у процесі переговорів та підписання угод між партнерами і реалізується в тому, що сторона бере на себе добровільні зобов'язання; ця тактика реалізується такими мовними засобами: *ام فرط ... مکه میده یم لوق ام*: *دریگب دهعت دراد یگدامآ ام تلود , دنک یم نیمصت*

– тактика акцентуації на інтересах сторін: ця тактика передбачає висловлення інтересів як власних, так і акцентування на інтересах партнера, адже у процесі встановлення та підтримки співпраці експлікація інтересів двох держав є визначальним фактором; для реалізації цієї тактики використовуємо такі мовні засоби: *دهاوخ دیفم امش یارب , ... نامروشک عفانم تهج رد*: *دهاوخ نآ مبرجت ام کرتشم یاه شالت و تامادقا , ... دوب ... دنتسه نیالابند مبرجت و ره , ... مکه دش*

– тактика солідаризації полягає у підтримці співрозмовників, в скеруванні мовлення на потреби адресата, у демонстрації згоди і кореляції дій і висловлювань співрозмовників; ця тактика передбачає висловлення підтримки та солідарності з позицією партнера (Швелідзе, с. 8): *عضوم زا ام فرط ; میتسه قفاوم امش عضوم اب ام*: *مینک یم تفللخ ام , دنک یم تیماح امش داهنشپ / مبرجت امش هاگدی نم , مینک یم یوریپ امش رظن زا ام* *مراذگ یم کارتشا*

Стратегія уникнення конфлікту орієнтована на те, щоб запобігти конфлікту, зняти напругу під час спілкування, що в перспективі сприятиме продовженню співпраці. Означена стратегія реалізується в таких тактиках:

– тактика компромісу орієнтована на взаємоступливість інтересів у вирішенні проблеми, яка склалася, передбачає баланс інтересів обох сторін; вживаються такі мовні засоби: *امش داهنشپ شریذپ هدامآ ام , میتسه شزاس هدامآ ام*: *تساوخرد مکنی رب طورشم , میتسه نیعم تدم یارب یاهزاین زا لاماک روط مبرجت , دوش هدروآرب یدودح ات ام* *ار دوخ عضوم میرضاح ام , مینک یم ینابیتشپ امش* *میده ریوغت*

– тактика вибачення: *... مکه مینک یم یه اوخرذع ام*, *نینچ هدیآ رد و مینک حالصا ار تیعضو میا هدامآ ام* *میراودیما و میبلط یم شزوپ , مینکن رارکت ار یتامادقا* *یریثأت ام رتشیب یراکمه رب مهافت عوس نیام* *یم فارتعا ... مکه نآ رد دوخ هابتشا مبرجت , درانگن*

Діалог-обговорення. Діалог-обговорення передбачає такі дії: вислухати думку/повідомлення співрозмовника і погодитися/не погодитися з ним; висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника; висловити сумнів, невпевненість; висловити схвалення/несхвалення, осуд (Солодар, с. 165). Діалог-обговорення реалізується за допомогою стратегій впливу.

Аргументативна стратегія спрямована на переконання адресата за допомогою аргументів, що призводить до зміни або утвердження його думки; аргументатор має переконати партнера в істинності, цінності, доцільності його думок (Оганесян, с. 10) реалізується у таких тактиках:

– тактика *посилання на авторитетну думку / факти* полягає в посиланні на авторитетні джерела – міжнародні організації, лідерів країн, які ведуть переговори, законодавчу базу, оперування даними з офіційних та авторитетних джерел, а також цитування авторитетних джерел;

– тактика *актуалізації проблеми та способів її вирішення* полягає в акцентуванні уваги співрозмовника на окресленні деталей питання, що обговорюється, а також на способах вирішення проблеми, тим самим демонструється обізнаність у ситуації, а отже, думка обізнаної людини буде більш вагома, ніж не-обізнаної;

– тактика *опори на загальнолюдські та національні цінності* полягає в апелюванні до

– нагадування інформації: دروم رد دیهد مزاجا دای می‌ش‌اب متشاد دای هب , منک یروآدای امش هب... دیرواب;

– наведення прикладів: مرظن دی‌یات یراب لاشم ناونع هب دن‌اوت یم , الشم , ... منزب لاشم مه‌اوخ یم... دش‌اب هجوت لباق

– прийняття рішення: مصل‌اخ , ن‌یراب‌ان‌ب م‌ار ریز می‌مصت , ... (отже), ور ن‌یا زا , ... می‌نک م‌یراد ق‌فاوت عضوم ن‌یا رس رب ام ن‌یراب‌ان‌ب , می‌ریگ

Ділова телефонна розмова – це форма усного дистанційного ділового діалогу, який здійснюється за допомогою технічних засобів (Проблеми ділового спілкування по телефону). Комунікативні цілі телефонної розмови дуже різні: інформативна (надання / одержання інформації), обмін думками, переконання, прохання, привітання тощо. Для телефонної розмови важливо враховувати: 1) куди телефонують (в установу, організацію чи додому); 2) з якою метою телефонують (прохання, повідомлення, запрошення тощо); 3) кому телефонують (вік, посада, фах, стать абонента); 4) хто телефонує (психічний тип особи, емоційний стан, особливості мовлення); 5) характер взаємин співрозмовників (офіційні, дружні, товариські, родинні, інтимні тощо) (Галаєвська). У практиці роботи фахівця із забезпечення захисту державної безпеки ділова телефонна розмова здебільшого відбувається у формі інформативної бесіди та ділових переговорів.

Інформативна бесіда містить привітання, повідомлення інформації (або одержання інформації) та завершення розмови (прощання). Типові фрази в інформативній бесіді: دی‌اب عال‌طا امش هب ... دی‌اب , ... دروم رد منک ین‌اسر عال‌طا امش هب یراب دی‌اب , ... منک ین‌اسر عال‌طا امش هب مفظوم نم , مه‌د دینک یمی‌ام‌هار ار نم دین‌اوت یم , ... مدب حیضوت امش

Ділові переговори містять привітання, пояснення співрозмовнику сутності справи, обговорення ситуації, завершення розмови (прощання). Для здійснення ділових переговорів використовуються такі мовні засоби: دی‌اب نم رد ات دیراد تصرف هقیق‌د دنچ ای , ... منک ث‌حب امش امش نم هک روظن‌امه , ؟! دینک تب‌حص نم اب ... عوضوم دروم رارصا امش , مه‌هف یم ار ن‌ا نم هک روظن‌امه , مدرک کرد ار ؟! دینک یم کرد ار نم م‌ای‌پ امش , ... دیراد

Для завершення розмови та прощання використовуються такі фрази: زا رک‌شت اب , دینک ادی‌پ تقو نم یراب مکن‌ی زا نون‌م , وگت‌فگ راک انت‌سار ن‌یا رد ام و تس‌ا هدش لح تال‌کش‌م , ن‌یراب‌ان‌ب منک یم , ... دینک یم

Дискусія – колективне обговорення певного спірного або невирішеного питання з метою встановити міру істинності в кожній із виголошених точок зору і дійти спільної думки. Для з'ясування істини необхідні дослідження всіх позицій, дискусія, в якій спілкуються не супротивники, а співрозмовники, і всі прагнуть не до перемоги, а до згоди, взаємопорозуміння, яке досягається завдяки аналізу і синтезу думок на існуючу проблему (Косачова, с. 194-195). Мета дискусії – виявити відмінності в розумінні питання і в товариській суперечці встановити істину, прийти до спільної думки. Дискусія є ефективним способом переконання, тому що її учасники самі приходять до того чи іншого висновку (Босак, с. 347). Структурно дискусія охоплює три етапи:

– підготовчий (визначення теми й основних питань дискусії, добір відповідних матеріалів для підготовки);

– основний (обговорення питань дискусії; зазвичай, процесом керує людина, в обов'язки якої входить: слідкування за порядком, контроль за дотриманням теми та чергою висловлювання учасників, від ефективності виконання цієї ролі багато в чому залежить результат дискусії);

– заключний (підбиття підсумків, проведення оцінки інформації та результатів дискусії) (Босак, с. 348; Саламатов, с. 9).

Для дискусії характерні такі комунікативні ходи:

– інформування: ... تس‌ا ن‌یا نم عضوم ام رظن , ... تس‌ا ن‌یا لکش‌م لح یراب ام هاگ‌دی , ... تس‌ا ن‌یا چ

– обґрунтування: висловлення аргументів [Конверський 2017, с. 365];

– зауваження: شوم‌ارف امش راگ‌نا هک تس‌ا فی‌ح بج‌عت یراج , امش یراک م‌جج ن‌ازی‌م هب هجوت اب , دینک ... هک میرادن تس‌ود ار ن‌ا اع‌ق‌او ام , ... دین‌اوت‌ب مک تس‌ین ... هک می‌هاوخ یم ام , ... اب مط‌بار رد مراد وزراً ات دن‌چ

– спростування: логічна структура спростування має такі структурні елементи: а) теза спростування – висловлення, положення, яке треба спростувати; б) аргументи спростування – висловлення, положення, за допомогою яких спростовується теза; у критиці взагалі можуть використовуватися і непевні, недостовірні аргументи, а для спростування використовують лише такі положення, істинність яких не підлягає сумніву; в) демонстрація спростування – спосіб зв'язку між аргументами і тезою спростування (Чорнобай, с. 269). Спростуван-

ня реалізується в контраргументах та відповідях опонентам;

– контраргументація, яку визначаємо як повну або часткову відмову опонента прийняти нову інформацію внаслідок індивідуальної інтерпретації, в ході якої виявляються такі характеристики об'єкта інтерпретації, як відсутність, невідповідність інформації, аргументів, негативна оцінка (Баребина, с. 85): *اب الالمحتح: ... دیراد مک ... هرابرد یتاعالطتسا نکمم، دیتسین انشآ ماقرا ... دنس رد اما؟ دیتسه انشآ ... نآ رد مک یدنس اب، رد مک دیا هدامآ الالمحتح، تسا هدش هدرآ یتوافتم الالمک؟ دینک لاللدتسا ... دروم*;

– відповіді опонентів вводимо такими референтами: *یخرب امش دیاش اما، منک یم یه اوخرذع نم: ... رگا؟ دیدشن هجوتتم ار ثح دروم لکشتم تاییژج زا کش نم یاه لاللدتسا دروم رد امش، مشاب هدش هجوتتم تسرد یم یطیارش هچ رد امش رظن هب؟ نآ زا مادک اقیقد. دیراد ثعاب یزیچ هچ امش رظن هب؟ درک ل ح ار لکشتم نیا ناوت یرگی هار امش رظن هب، ؟دوش یم لکشتم نیا کرد مدع ؛ ؟درادن دوجو لکشتم ل ح یارب*;

– пошуки компромісу, вироблення рішення, завершення, для цього використовуємо такі мовні засоби: *تیتققوم مینک یم تقفاوم ام: ...امش مکنی رب طورشم، میریذیب ار امش نیا ام، ...مک یطرش رد طقف مینک شزاس مینک یم، دناب زین افظل اما، میریذیب یم ار قفاوت دنب، ...مینک یم مصالخ ام، ن یاربانب* .

Дискусія охоплює різноманітні стратегії та тактики впливу й реалізується в діалозі-обговоренні. Бесіда та дискусія складають основу іншим жанрам діалогічного мовлення: ділова нарада – обговорення проблем і завдань у групі фахівців або колег; ділові перемовини – обговорення кількома зацікавленими сторонами певного питання для з'ясування позицій сторін або підписання угоди; дебати – різновид публічної дискусії, учасники якої спрямовують свої зусилля на переконання у правоті третьої сторони, а не одини одного (Авраменко, с. 49-50). Усі ці жанри побудовані за принципом обміну думками (як ділова нарада) та обґрунтування чи спростування певних положень (ділові перемовини, дебати).

Навчання діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки розглядаємо як інтегрований процес формування мовленнєвих навичок та вмінь з лінгвосоціокультурними, останній компонент виявляється в потребі співробітників СБУ (перекладачів) діяти відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого та

опосередкованого контактів; набуття здатності користуватися сукупністю знань про країну, мова якої вивчається, її національно-культурні, соціальні особливості вербальної та невербальної поведінки у процесі спілкування, правила та стереотипи поведінки, норми етикету, факти, норми та цінності національної культури (Хіценко 2016, с. 27). Соціокультурний компонент діалогічного мовлення охоплює:

– знання про державно-політичний устрій іншомовної країни, про державної безпеки та її місце в глобальній системі безпеки,

– знання лексики на позначення понять та реалій сфери безпеки держави, термінологічної бази – правової, юридичної, військової, слів з культурно-маркованими значеннями, використання цих слів у мовленні: *زالببق نیلومشم* (достроковий призив), *یتایلمع یژتارتسا* (оперативна стратегія), *جیسب* (мобілізація), *ممانعدا* (підвищувати у званні), *نداد* (позовна заява), *یرفیک مدنورپ* (кримінальне провадження), *سربزاب* (слідчий), *سرداد* (суддя);

– володіння реєстрами спілкування, соціальними нормами, правилами хорошого тону, нормами спілкування між представниками різних поколінь, статей, класів і соціальних груп, правилами мовного оформлення ритуалів, прийнятих у суспільстві: *دیدی شک تمحز یلیخ* (- дуже потрудилися, у значенні дякую), *امش تسد* (хай не болить Ваша рука, у значенні дякую – хай не болить Ваша голова, у значенні будь ласка), *دیشابن متسخ* – *دیشاب تمالس* (не втомлюйтесь (до того, хто працює) – будьте здорові, як відповідь);

– використовувати мовні форми відповідно до етикету, а також знання для досягнення взаєморозуміння з носіями культури, запобігати причинам непорозуміння (особливо тим, які викликані мовними засобами): *امناخ متخبشوخ* (Дуже приємно, пані!), *ملاحشوخ امش اب ییانشآ زا* (Задоволений таким знайомством), *دایزراختفا* (Велика честь), *چ... یتخبشوخ هچ* (Яке щастя...), *ام* (Ми Вас надзвичайно поважаємо!), *امیراذگ یم مارتحا رایسب امش هب* (Щиро дякую!), *امرکشتم* (Маєте милість!);

– адаптувати невербальну поведінку до поведінкових стереотипів культури, мова якої вивчається (Хіценко, с. 47-50).

Тож перекладач у сфері забезпечення державної безпеки повинен мати фахові знання, які стосуються основних напрямів співпраці

України з Республікою Іран (співпраця з Республікою Іран у галузі забезпечення державних інтересів обох країн, підтримання інформаційної, економічної, військової безпеки; співпраця з Республікою Іран у секторі боротьби з міжнародними організованими злочинними угрупованнями та міжнародним тероризмом, наркобізнесом, нелегальною міграцією, протидії поширенню зброї масового ураження; співпраця з Республікою Іран у галузі екологічної безпеки; створення сприятливих зовнішньополітичних умов для прогресивного економічного і соціального розвитку України; контррозвідка, контррозвідувальний захист інтересів держави у сфері інформативної, економічної безпеки держави; інформаційно-аналітична діяльність), володіти засобами вербалізації суб'єктів, об'єктів, понять, процесів, які стосуються сфери безпеки обох держав; володіти соціальними нормами ділової комунікації з іранськими партнерами в галузі безпеки; володіти невербальними засобами комунікативної поведінки.

Особливо важливою в діловій міжкультурній комунікації з іранцями є використання невербальних засобів. В Ірані діє особлива система іранського етикету, яка називається таароф. Таароф – це неписаний кодекс, що визначає норми поведінки, обміну люб'язностями, дотримання церемоній і умовностей (Шадурская, с. 137-142). Іранці від природи наділені високорозвиненим загостреним почуттям національної гордості, самолюбства та самоповаги, підвищеною чутливістю до чужих суджень, яскраво вираженим бажанням до самопрезентації, активністю та ініціативністю, вибуховою емоційністю, підкресленою повагою до старших за віком, соціальним статусом чи посадою людей свого етносу (Палеха с. 311). Аналіз наукових праць (Ахмади; Кошманова; Палеха; Харченкова; Шадурская; Veeman; رتكد، ن خس ی هدراشف گن هرف، افص دللا حی بڈ؛ ۱۳۸۲، ن خس تاراشتنا، یراونا نسح نارعت، یسراف نایب و یناع رد یرصتخم، ن خس نی یآ : ۱۳۳۰، نصن من اخپاچ : Etiquette Tips; Through the different effects; Nazarian Alireza; Javidan Mansour; Falahti; Davari; Winkie; Nonverbal communication) дав можливість окреслити основні особливості іранської вербальної та невербальної культури спілкування, які, на наше глибоке, переконання слід враховувати майбутнім як фахівцям у сфері державної без-

пеки, так і перекладачам, які їх супроводжуватимуть:

- великий палець, піднятий угору, що означає в українській культурі схвалення, в іранській – сороміцький знак;

- у зверненнях іранці називають прізвище у поєднанні з компонентом пане, пані, а також з додаванням вченого ступеня, звання тощо, натомість в українській культурі звертаються по імені по батькові;

- посмішка в іранській культурі є сигналом ввічливості й застосовується при офіційних зустрічах;

- іранцям важлива скромність, яка спрямована на пониження власного статусу й підвищення статусу комунікативного партнера; в іранській лінгвокультурі велика кількість кліше, якими вони виявляють повагу, пошану, люб'язність до партнера, однак варто зауважити про часту її формальність;

- для іранців недопустимо сваритися, кричати, ображати, в іранців прийняте неголосне спілкування;

- східний етикет не дає змоги бути категоричним, тому не слід чекати від араба відповіді «так» або «ні». Замість прямих відповідей араби відповідають завуальованими фразами;

- особливим в іранській культурі є вибачення, в іранців прийнято вибачатися за будь-які дрібниці, навіть коли щось сталося не з вини мовця, з вибачення часто розпочинаються діалоги;

- під час переговорів повага до партнера може виражатись підтакуванням, вставленням різного роду утверджуючих слів типу: لب (так), متبالا (безумовно), اءق او (дійсно); щоб підкреслити повагу – ні в якому разі не можна перебивати співбесідника, особливо старшого за віком чи статусом, звертаючись на Ви кажуть: ىل ع بان ج (Дженабеалі).

Висновки. Отже, у професійній сфері спілкування фахівця-перекладача з забезпечення державної безпеки використовуються переважно такі функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обговорення, які реалізуються у стратегіях та тактиках, які імплементуються в мовних засобах. Перекладач у сфері забезпечення державної безпеки повинен мати фахові знання зі сфери забезпечення державної безпеки, володіти засобами вербалізації суб'єктів, об'єктів, понять, процесів, які стосуються сфе-

ри безпеки обох держав; соціальними нормами та невербальними засобами з іранськими партнерами в галузі безпеки. Перспективою подальших досліджень є розроблення та апробація методики формування компетентності в діалогічному мовленні перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Авраменко О. О., Яковенко Л. В., Шийка В. Я (2015) Ділове спілкування: Навчальний посібник. / За наук. ред. О. О. Авраменко. Івано-Франківськ, «Лілея-НВ», 160. (Avramenko O. O., Yakovenko L. V., Shyyka V. YA (2015) Dilove spilkuvannya: Navchal'nyy posibnyk. / Za nauk. red. O. O. Avramenko. Ivano-Frankivs'k, «Lileya-NV», 160.)

Барєбина Н. С. (2012) Когнитивный аспект контраргументации // Вестник ИГЛУ. 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-aspekt-kontrargumentatsii> (дата звернення: 28.10.2021). (Barebina N. S. (2012) Kognitivnyy aspekt kontrargumentatsii // Vestnik IGLU. 1 (17).)

Безугла Л. Р. (2008) Комунікативно-прагматичні характеристики імпліцитних смислів у німецькомовному дискурсі: дис. ... докт. філол. наук: 10.02.04 «Германські мови» / Безугла Лілія Ростиславівна. Харків. 570. (Bezuhla L. R. (2008) Komunikativno-prahmatychni kharakterystyky implitsytnykh smysliv u nimets'komovnomu dyskursi: dys. ... dokt. filol. nauk: 10.02.04 «Hermans'ki movu» / Bezuhla Liliya Rostyslavivna. Kharkiv. 570.)

Босак К.І., Сивак Л.М. (2016) Співвідношення понять «суперечка», «дискусія» і «полеміка». Етичні аспекти культури дискусій / К. І. Босак, Л. М. Сивак // Молодий вчений. 4. 346-349. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_4_86 (Bosak K.I., Syvak L.M. (2016) Spivvidnoshennya ponyat' «superechka», «dyskusiya» і «polemika». Etychni aspekty kul'tury dyskusiy / K. I. Bosak, L. M. Syvak // Molodyy vchenyy. 4. 346-349.)

Галаєвська Л. (2020) Вивчення мовленнєвого жанру телефонна розмова на уроках української мови в старшій школі. Українська мова і література в школі, 2-7. (Halayevs'ka L. (2020) Vyvchennya movlennyevoho zhanru telefonna rozmova na urokakh ukrayins'koyi

movy v starshiy shkoli. Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli, 2-7.)

Інформаційний вісник ОТУ СБУ за напрямом оперативно-службової діяльності з реєстрації та обробки аудіоінформації. Київ, 2002. 42. 17. Інв. №13/9410, таємно. (Informatsiynyy visnyk OTU SBU za napryamom operativno-sluzhbovoyi diyal'nosti z reyestratsiyi ta obrobky audioinformatsiyi. Kyiv, 2002. 42. 17. Inv. №13/9410, tayemno.)

Коробейнікова Т. І. (2013) Формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційнокомунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Т. І. Коробейнікова. Київ. 23. (Korobeynikova T. I. (2013) Formuvannya anhlomovnoyi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maybutnikh uchyteliv z vykorystanniam informatsiynokomunikatsiynykh tekhnolohiy : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya: hermans'ki movu» / T. I. Korobeynikova. Kyiv. 23.)

Косарева Е.В. (2016) Жанровое своеобразие деловой беседы в аспекте русского языка как иностранного // МНИЖ. 2-4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovoye-svoeobrazie-delovoy-besedy-v-aspekte-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата звернення: 27.10.2021). (Kosareva Ye.V. (2016) Zhanrovoye svoeobraziye delovoy besedy v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo // MNIZH. 2-4 (44).)

Косачова О. О. (2014) Специфіка ведення дискусій у політичних ток-шоу на вітчизняному телебаченні [Електронний ресурс] / О. О. Косачова // Культура України. Вип. 45. 193-201. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ku_2014_45_25. (Kosachova O. O. (2014) Spetsyfyka vedennya dyskusiy u politychnykh tok-shou na vitchyznyanomu telebachenni [Elektronnyy resurs] / O. O. Kosachova // Kul'tura Ukrayiny. Vyp. 45. 193-201.)

Ма Мінь (2018) Методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дис. канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 199. (Ma Min' (2018)

Metodyka navchannya usnoho kytays'koho dialohichnoho movlennya maybutnikh filolohiv. Kvalifikatsiyna naukova pratsya na pravakh rukopysu. Dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriya ta metodyka navchannya (skhidni movy). Kyiv: Kyiv natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv, 199.)

Оганесян, Сурен Гайкович (1997) Аргументация, её предметная область и возможности : автореферат дис. ... доктора философских наук : 09.00.01. Ереван. 39. (Oganesyanyan, Suren Gaykovich (1997) Argumentatsiya, yeyo predmetnaya oblast' i vozmozhnosti : avtoreferat dis. ... doktora filosofskikh nauk : 09.00.01. Yerevan. 39.)

Основы методики преподавания иностранных языков (1986): [под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса]. Киев : Вища школа. 335. (Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov (1986): [pod red. V. A. Bukhbintera, V. Shtrausa]. Kiyev : Vishcha shkola. 335.)

Палеха Ю. І. (2007) Етика ділових відносин: Навч. посіб. Київ: Кондор. 359. (Palekha YU. I. (2007) Etyka dilovykh vidnosyn: Navch. posib. Kyiv: Kondor. 359.)

Проблеми ділового спілкування по телефону // <http://www.etica.in.ua/problemi-dilovogo-spilkuвання-po-telefonu/> (Problemy dilovoho spilkuвання po telefonu // <http://www.etica.in.ua/problemi-dilovogo-spilkuвання-po-telefonu/>)

Хіценко Л.І. (2016) Формування соціокультурної компетентності майбутніх співробітників Служби безпеки України у процесі іншомовної професійної підготовки : дис. ... кан. пед. наук : 21.07.03 / Нац. академія СБ України. Київ. 271. (Khitsenko L.I. (2016) Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh spivrobitnykiv Sluzhby bezpeky Ukrayiny u protsesi inshomovnoyi profesiynoyi pidhotovky : dys. ... kan. ped. nauk : 21.07.03 / Nats. akademiya SB Ukrayiny. Kyiv. 271.)

Чорнобай О. (2016) Доведення (доказ) і спростування як види аргументації / О. Чорнобай // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Юридичні науки. 855. 264-273. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_855_43 (Chornobay O. (2016) Dovedennya (dokaz) i sprostuvannya yak vydy arhumentatsiyi / O. Chornobay // Visnyk Natsional'noho universytetu «L'vivs'ka politekhnikha». Seriya : Yurydychni nauky. 855. 264-273)

Шадурская Л. И. (2017) Национально-культурная специфика коммуникативного поведения иранских студентов // Беларусь – Иран – Россия: сотрудничество в области преподавания русского языка как иностранного: Материалы телемоста, 24 ноября 2016 г. / Редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГМУ. 137–142. (Shadurskaya L. I. (2017) Natsional'no-kul'turnaya spetsifika kommunikativnogo povedeniya iranskikh studentov // Belarus' – Iran – Rossiya: sotrudnichestvo v oblasti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Materialy telemosta, 24 noyabrya 2016 g. / Redkol.: T.N. Mel'nikova (otv. red.) [i dr.]. – Minsk: BGMU. 137–142.)

Якубинский Л. П. (1996) Язык и его функционирование [Текст] / Л. П. Якубинский / отв. ред. А. А. Леонтьева. Москва: Наука. 208. (Yakubinskiy L. P. (1996) Yazyk i yego funktsionirovaniye [Tekst] / L. P. Yakubinskiy / отв. red. A. A. Leont'yeva. Moskva: Nauka. 208.)

REFERENCES

Avramenko O. O., Yakovenko L. V., Shyyka V. YA (2015) Dilove spilkuвання: Navchal'nyy posibnyk. / Za nauk. red. O. O. Avramenko. Ivano-Frankivs'k, «Lileya-NV», 160.

Barebina N. S. (2012) Kognitivnyy aspekt kontrargumentatsii // Vestnik IGLU. 1 (17).

Bezuhla L. R. (2008) Komunikatyvno-prahmatychni kharakterystyky implitsytnykh smysliv u nimets'komovnomu dyskursi: dys. ... dokt. filol. nauk: 10.02.04 «Hermans'ki movy» / Bezuhla Liliya Rostyslavivna. Kharkiv. 570

Bosak K.I., Syvak L.M. (2016) Spivvidnoshennya ponyat' «superechka», «dyskusiya» i «polemika». Etychni aspekty kul'tury dyskusiy / K. I. Bosak, L. M. Syvak // Molodyy vchenyy. 4. 346-349.

Halayevs'ka L. (2020) Vyvchennya movlennyevoho zhanru telefonna rozmova na urokakh ukrayins'koyi movy v starshiy shkoli. Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli, 2-7.

Informatsiynyy visnyk OTU SBU za napryamom operatyvno-sluzhbovoyi diyal'nosti z reyestratsiyi ta obrobky audioinformatsiyi. Kyiv, 2002. 42. 17. Inv. №13/9410, tayemno.

Korobeynikova T. I. (2013) Formuvannya anhlomovnoyi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maybutnikh uchyteliv z vykorystanniam informatsiynokomunikatsiynykh tekhnolohiy

: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya: hermans'ki movy» / T. I. Korobeynikova. Kyiv. 23.

Kosareva Ye.V. (2016) Zhanrovoye svoeobrazie delovoy besedy v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo // MNIZH. 2-4 (44).

Kosachova O. O. (2014) Spetsyfika vedennya diskusiy u politychnykh tok-shou na vitchyznyanomu telebachenni [Elektronnyy resurs] / O. O. Kosachova // Kul'tura Ukrayiny. Vyp. 45. 193-201.

Ma Min' (2018) Metodyka navchannya usnogo kytays'koho dialohichnogo movlennya maybutnikh filolohiv. Kvalifikatsiyna naukova pratsya na pravakh rukopysu. Dys. kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriya ta metodyka navchannya (skhidni movy). Kyivskyy natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv, 199.

Oganesyan, Suren Gaykovich (1997) Argumentatsiya, yeyo predmetnaya oblast' i vozmozhnosti : avtoreferat dis. ... doktora filosofskikh nauk : 09.00.01. Yerevan. 39.

Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov (1986): [pod red. V. A. Bukhbintera, V. Shtrausa]. Kiyev : Vishcha shkola. 335.

Palekha YU. I. (2007) Etyka dilovykh vidnosyn: Navch. posib. Kyiv: Kondor. 359.

Problemy dilovoho spilkuvaniya po telefonu // <http://www.etica.in.ua/problemi-dilovogo-spilkuvaniya-po-telefonu/>

Khitsenko L.I. (2016) Formuvannya sotsiokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh spivrobotnykiv Sluzhby bezpeky Ukrayiny u protsesi inshomovnoyi profesiynoyi pidhotovky : dys. ... kan. ped. nauk : 21.07.03 / Nats. akademiya SB Ukrayiny. Kyiv. 271.

Chornobay O. (2016) Dovedennya (dokaz) i sprostuvannya yak vydy arhumentatsiyi / O. Chornobay // Visnyk Natsional'noho universytetu „L'vivs'ka politekhnika». Seriya : Yurydychni nauky. 855. 264-273

Shadurskaya L. I. (2017) Natsional'no-kul'turnaya spetsyfika kommunikativnogo povedeniya iranskikh studentov // Belarus' – Iran – Rossiya: sotrudnichestvo v oblasti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: Materialy telemosta, 24 noyabrya 2016 g. / Redkol.: T.N. Mel'nikova (otv. red.) [i dr.]. – Minsk: BGMU. 137–142.

Yakubinskiy L. P. (1996) Yazyk i yego funktsionirovaniye [Tekst] / L. P. Yakubinskiy / otv. red. A. A. Leont'yeva. Moskva: Nauka. 208.

**BUILDING PERSIAN SPEAKING SKILLS IN DIALOGUE IN STUDENTS MAJORING
IN INTERPRETING FOR THE SPHERE OF SAFEGUARDING NATIONAL SECURITY:
LINGUAL AND EXTRALINGUAL PRINCIPLES**

**Vyacheslav Shovkovyi (Ukraine),
Tetiana Ilchuk (Ukraine)**

Abstract

Background: *Training of future interpreters in the sphere of safeguarding state security envisages building speaking competence in dialogue. This competence is considered in the context of lingual and socio-cultural paradigm of language education, which involves determining linguistic and extralinguistic principles of dialogical speech in the sphere of Persian business communication. Building of Persian business communication skills is targeted at students' gaining extra lingual knowledge of safeguarding of state security sphere, language tools that name concepts, phenomena, processes of this field, strategies and tactics of communication, language tools for their implementation, nonverbal communication tools, and elements of nonverbal behavior relevant to native speakers.*

Purpose: *The purpose of the research is to characterize the linguistic and extra lingual principles of building Persian speaking skills in dialogue in future interpreters in the sphere of safeguarding state security.*

Results and Discussion: *The study has revealed that in the professional communication of the indicated specialists the following functional types of dialogue are used: dialogue-questioning, dialogue-agreement, dialogue-discussion. These are realized through a range of communication strategies (strategy of establishing and maintaining relations, conflict-avoiding strategy, argument strategy, discrediting strategy). Additionally, the Persian language tools used to implement the identified strategies have been described. The main styles of the negotiation process such as business conversation, business telephone conversation, discussion as well as specific verbal and nonverbal means of communication have been considered. The prospect of further research is the development and empirical validation of methodology for building Persian speaking skills in dialogue of future interpreters in the sphere of safeguarding state security.*

Key words: *Persian language teaching methodology, Persian speaking skills in dialogue, interpreter in the sphere of safeguarding state security.*

BIOS

Viacheslav Shovkovyi, *DrSc in Education, Professor, Head of Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. His areas of research interests include Teaching classical languages, Teaching Ukrainian language and literature, classroom assessment.*

Email: *slavshovk@gmail.com*

Tetiana Ilchuk, *a post-graduate student, Department of Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Senior Lecturer of the Department of Oriental Languages of the Educational and Scientific Humanitarian Institute of the National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests include Teaching Persian in the sphere of safeguarding of state security.*

Email: *tanya_osiadla@ukr.com*

ORCID: 0000-0002-1528-9439

ORCID: 0000-0003-3646-618X

НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ІНТЕГРОВАНОГО АУДІЮВАННЯ Й ПИСЬМА У СТАРШІЙ ШКОЛІ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПЕРЕВАГИ Й ТРУДНОЩІ

Анотація

У статті розглянуті особливості навчання англійського інтегрованого аудіювання й письма у старшій школі. Під час опрацювання наукової літератури було з'ясовано, що когнітивні процеси, задіяні у ході зазначеного виду письма, є складнішими, ніж ті, що задіяні під час неінтегрованого письма, що і зумовлює необхідність переосмислення методологічних засад навчання та оцінювання інтегрованих умінь аудіювання й письма у відповідності з його особливостями. Висвітлено лінгводидактичні переваги та труднощі навчання англійського інтегрованого аудіювання й письма, які мають бути враховані при організації навчання зазначеного виду письма.

Ключові слова: англійське інтегроване аудіювання й письмо, когнітивні особливості інтегрованого аудіювання й письма, старша школа.

Постановка проблеми та актуальність дослідження.

Навчання письма – складний довготривалий процес, що вимагає від учнів умінь, пов'язаних із трансформацією уже набутих знань. Уміння письма формується, розвивається та вдосконалюється протягом усього життя і посідає важливе місце у післяшкільній освіті та кар'єрі. Як свідчать наукові розвідки, письмо 21 століття набуло більшої когнітивної складності, оскільки – як в академічному, так і в професійному контексті – базується на інформації, вилученій з кількох джерел (List & Alexander, 2017). З огляду на це, за останнє десятиліття навчання писемного мовлення значно змінилося, змістивши акцент на інтегроване письмо, яке спрямоване на трансформацію знань замість їхньої передачі. Зазначене письмо привернуло увагу дослідників та викладачів мови у багатьох освітніх закладах, у тому числі й середню школу, однак, дослідження цього явища в основному обмежувалися рамками навчання синтезу або аргументації на основі джерел (Dunlop & Xhafer, 2016; Göktürk Sağlam, 2020; Luna et al., 2020) та стандартизованого оцінювання.

Отже, виклад інформації без її трансформації й критичного аналізу відповідно до сучасних загальноосвітніх стандартів навчання не є валідним показником успішності умінь письма, отож бачимо необхідність переосмислення методологічних засад навчання та оці-

нювання письма в школі. В українському контексті питання про підходи до навчання та оцінювання інтегрованих видів мовленнєвої діяльності залишається недослідженим як на теоретичному, так і на практичному рівні. До того ж, якщо навчання інтегрованого читання й письма в середній школі отримало певне висвітлення (Kavytska, Shovkovyi & Osidak, 2021), то навчання інтегрованого аудіювання й письма залишилося поза увагою лінгводидактів. Таким чином, потреба окреслити особливості роботи вчителя над розвитком умінь інтегрованого письма й аудіювання та проаналізувати вимоги для створення стандартів оцінювання ІАП в освітньому процесі для успішного впровадження методів інтеграції в курс навчання англійської мови в українській школі зумовлює **актуальність** публікації.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження методичної літератури виявило, що проблематика навчання й оцінювання інтегрованих видів мовленнєвої діяльності є досить актуальною в загальноосвітньому розрізі. А питання навчання та оцінювання інтегрованого письма на уроках англійської мови вважається одним із найскладніших для вирішення у сучасній методиці навчання англійської мови та залишається предметом досліджень багатьох сучасних вчених-методистів. Серед знакових досліджень у цій сфері виокремлюємо ті, що стосуються інтеграції рецептивних та продук-

тивних видів мовленнєвої діяльності та їх оцінювання. Зупинимося на деяких з них.

Атта Гебріл та Лія Плаканс (Gebril, Plakans, 2014) зосередили своє дослідження на оцінюванні інтегрованого читання та письма студентів бакалаврату університету Об'єднаних Арабських Еміратів. Вчені визначили, що між текстами, створеними студентами високого рівня володіння англійською мовою та студентами з низьким рівнем, існують відмінності, що стосуються особливостей використання інформації, відібраної з джерел. Результати дослідження доводять, що загальний рівень залучення інформації студентами високого рівня мовленнєвої компетентності вищий і якісно інший, ніж у студентів з низьким рівнем, що пояснюється когнітивно складним та вимогливим характером інтеграції. Також у своїй статті «Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks» Лія Плаканс (Plakans, 2008) зауважує, що під час виконання завдання з інтеграції читання та письма планування тексту зміщується на початковий етап роботи над текстом (під час роботи над неінтегрованим письмом планування часто відбувається під час написання). Крім цього, авторка зауважує, що інтеграція читання та письма забезпечує вищий рівень включення автора у процес письма, що відбувається у зв'язку із залученням складніших когнітивних процесів,

Розглядаючи питання оцінювання інтегрованого письма, Уте Кнох (Knoch, 2011) наголошує на «розмитості» дефініції інтегрованих завдань, що призводить до різної оцінки одних і тих же результатів мовленнєвої діяльності. Науковиця висловлює думку про необхідність створення деталізованих дескрипторів та розширення спектру оцінок для якнайточнішого аналізу учнівських робіт. Дослідниця також визначає низку критеріїв, які мають бути в основі оцінювання інтегрованого письма: *assurasy, fluency, complexity, mechanics, cohesion, coherence, reader-writer interaction, content*. Думку про необхідність застосування інформативних критеріїв висловив і Алістер Каммінг (Cumming, 1990), який наполягає на застосуванні аналітичних шкал у тих випадках, коли необхідно точно визначити результати навчальної діяльності.

Сатена Чан (Chan, 2013; 2018) ґрунтовно дослідила особливості створення валідної

шкали оцінювання інтегрованого читання та письма, звертаючи особливу увагу на когнітивні процеси, залучені для успішного виконання завдань такого типу.

Українські вчені висловлюють думку про необхідність включення внутрішньопредметної інтеграції у процес навчання письма. Так, О. Квасова та Н. Лямзіна (О. Квасова, Н. Лямзіна, 2018) зосередили свою увагу на формуванні інтегрованих умінь читання та письма студентів вищого навчального закладу під час навчання професійного орієнтованої англійської мови. Особливий наголос в роботі зроблено на запобіганні плагіаторству під час роботи з веб-квестами. Вивченню ефективності методики «Read-Write Cycle» (Miller & Calfee, 2004) у процесі навчання десятикласників писемного мовлення присвячене дослідження Т.Кавицької, В.Шовкового та В.Осідак (Kavytska, Shovkovyi & Osidak, 2021), у якому доведено позитивний вплив зазначеної методики на розвиток риторичних умінь та умінь інтегрування інформації.

На нашу думку, проблематика навчання та оцінювання інтегрованих видів мовленнєвої діяльності не є вичерпаною, особливої уваги заслуговує інтеграція аудіювання та письма як найменш розроблена.

Мета статті. Зважаючи на недостатню ступінь розробки проблематики навчання та оцінювання інтегрованого письма в методиці навчання іноземної мови, ставимо за мету дослідити когнітивні особливості зазначеної мовленнєвої діяльності, а також її лінгводидактичні переваги та недоліки з метою вивчення шляхів імплементації навчання цього письма та уроках англійської мови у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виклики у сфері середньої освіти зумовили необхідність у зміщенні мети навчання із передачі на застосування, трансформацію знань та розвиток критичного мислення школярів. Допоміжною у досягненні цієї мети вважаємо внутрішньопредметну інтеграцію. Інтеграція у навчанні іноземних мов передбачає поєднання рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності, наприклад, аудіювання та письма. Під інтегрованим аудіюванням й письмом розуміємо поєднання аудіювання та письма для організації завдання на розвиток інтегрованих умінь, що передбачає аудіювання матеріалу та написання певного виду

твору на запропоновану тему, висвітлену в матеріалах для аудіювання.

Зауважимо, що зазначений вид письма має як лінгводидактичні переваги, так і недоліки (A. Rukthong, T. Brunfaut, 2015). Основною перевагою є те, що, на відміну від креативного письма, інтегроване письмо є більш академічно автентичним як у середній, так і у вищій школі і, таким чином, відображає реальну практику навчання (Cumming et al., 2004; Chan, 2013; Wette, 2019). Інша перевага полягає у тому, що інтегроване письмо, на відміну від креативного, не виявляє критичної залежності від фонових знань школяра з теми, яка має бути розкрита у письмовому продукті, оскільки спирається на інформацію, запропоновану в матеріалах для аудіювання чи письма. Таким чином, крім внутрішніх ресурсів довгострокової пам'яті, інтегроване письмо передбачає цілеспрямоване залучення зовнішніх ресурсів, які забезпечують рівний доступ до знань про зміст, що є важливим фактором у контексті освіти, оскільки сприяє об'єктивності та справедливості оцінювання (Chan, 2013; Celik, 2019).

Слід зауважити також позитивний вплив інтегрованого письма на розвиток грамотності. У контексті середньої освіти результати досліджень показують, що учні розвивають свої орфографічні навички та вдосконалюють пунктуацію винятково завдяки читанню. Більш того, огляд літератури показує (Celik, 2019; Chokwe, 2013; Weston, 2015; Wette, 2019), що існує пряма залежність між компетентністю в читанні та синтаксичною зрілістю учня чи здатністю використовувати синтаксично складні структури у письмовому мовленні (Dunlop & Xhafer, 2016).

Крім того, інтегроване письмо як процес трансформації знань замість їх передачі, сприяє розвитку критичного мислення та критичного читання. Нарешті, якщо письмо спирається на обробку інформації з кількох джерел різних видів (вербальні/невербальні тексти, відео, аудіо), в учнів розвивається здатність до багатозадачності – необхідна умова професійного виживання та успіху в сучасному світі.

Однак, якщо навчальні переваги інтегрованого письма досліджені в літературі і не залишають приводів для сумнівів, то когнітивні характеристики зазначеної мовленнєвої діяльності можуть призвести до суперечок щодо доцільності його навчання у середній школі. Наскільки нам відомо, існує небагато дослі-

джень когнітивних процесів, що відбуваються в інтегрованого письмі. У цьому дослідженні ми спираємося на модель, розроблену Спайві (Spivey, 2001). Відповідно до цієї моделі у процесі інтегрування інформації з кількох джерел відбуваються три основні процеси: 1) вибір релевантного змісту з кількох джерел; 2) організація змісту відповідно до цілей письма; 3) поєднання ідей із різних джерел та створення зв'язків між ідеями (Spivey & King, 1989). Хоча ця модель дає найбільш загальне уявлення про те, як аудіювання/читання та письмо взаємодіють у складній когнітивній діяльності, вона здається ідеальною для застосування у контексті середньої шкільної освіти. З огляду на її мінімалістичну трикомпонентну структуру вона може стати зручним інструментом для моделювання як навчання, так і оцінювання інтегрованого письма.

Як показують численні дослідження, інтегроване письмо вимагає набагато більших когнітивних зусиль порівняно з креативним. Це нелінійний, складний процес вирішення проблем із генерацією нових ідей або розширенням знань (Hajovsky, et al., 2018). Нелінійне генерування письмового продукту при цьому включає набір багатьох рекурсивних процесів, таких як розуміння прочитаного, перечитування, планування, організація ідей і т.д. На нашу думку, такі рекурсивні процеси вносять значний когнітивний дисонанс у процес створення тексту. Крім того, інтегроване письмо передбачає цілеспрямоване використання як зовнішніх (джерела інформації), так і внутрішніх ресурсів – робочої та довготривалої пам'яті (знання мови та дискурсу). Припускаємо, що ці ресурси впливають на процес інтегрованого письма, зокрема на якість письмового продукту та справедливість оцінювання, хоча припущення вимагає емпіричного підтвердження.

Особливо складним у когнітивному плані є процес інтеграції аудіювання й письма. Спираючись на результати досліджень Дж. Філда (Field, 2013), А. Руксон та Т. Брунфо (Rukthong, Brunfaut, 2015) зауважують, що аудіювання передбачає когнітивну обробку, яка відбувається не в лінійній, а в інтерактивній формі та спирається не лише на знання мови, а й на загальні знання про світобудову. Дослідження когнітивних процесів, задіяних в інтегрованому аудіюванні й письмі, є дуже важливим, оскільки задля успішного навчання та оцінювання

зазначеної мовленнєвої діяльності необхідно визначити, через які стадії опрацювання вхідної інформації проходять учні з високим рівнем умінь, та проходження яких стадій опрацювання не вистачає учням з низьким аудіальним рівнем сприйняття. Відповідно до результатів дослідження А. Руксон та Т. Брунфо, учні оперують процесами вищого та нижчого рівня по-різному, що призводить до отримання вхідної інформації різної кількості та якості, а отже, й різного рівня застосування та трансформації знань із запропонованої теми.

Наскільки нам відомо, досі не було запропоновано модель процесу навчання інтегрованого аудіювання й письма, проте у навчанні другої іноземної мови Лія Плаканс (2008) запропонувала модель роботи над інтегрованим читанням та письмом, яка складається із двох етапів роботи: 1) підготовка до письма; 2) власне письмо. Вважаємо, що така спрощена модель може бути застосована і щодо інтеграції аудіювання й письма, але потребує розширення. Джон Філд (Field, 2013) стверджує, що ефективна робота над інтегрованим письмовим продуктом включає такі фази:

- декодування вхідної інформації (*input decoding*);
- пошук відповідних лексичних одиниць (*lexical search*);
- граматичний аналіз (*parsing*);
- створення ідейного наповнення твору (*meaning construction*);
- побудова дискурсу (*discourse construction*).

Поетапність роботи над інтеграцією аудіювання та письма сприяє покращенню організації процесу навчання. Учні активізують слуховий канал сприйняття не лише для того, щоб зрозуміти інформацію із тексту, а й для того, щоб відкинути зайву та обрати релевантну інформацію для подальшої трансформації та продукування власного мовлення. Учні можуть навчитися будувати різножанрові висловлювання на основі одного і того ж прослуханого тексту. Таким чином, робота вчителя англійської мови у школі не обмежується лише делегуванням завдання, а й передбачає підготовчу роботу над письмом, а використання одного і того ж матеріалу для аудіювання може стати допоміжним засобом для пояснення відмінностей між різними жанрами писемного мовлення.

Отже, необхідно правильно й поетапно працювати над підготовкою інтегрованого аудіювання й письма на уроці. Роботу з учнями над аудіюванням пропонуємо розділяти на підготовчий (установчий, передтекстовий) етап (*pre-listening stage*), процес слухання і виконання завдання (*while-listening stage*), фаза опрацювання інформації після слухання (*post-listening stage*) (Zheng & Mohhamadi, 2013).

На підготовчому етапі аудіювання важливо підготувати учнів до сприйняття іншомовного тексту, зняти психологічний дискомфорт та провести роботу над уникненням перешкод у сприйнятті тексту (напр., робота над засвоєнням нової для учнів лексики, яка буде траплятися у тексті). Задля якісної підготовки до письма вчителю необхідно навчити учнів ефективно використовувати вихідного джерела. Для цього доцільно виконати кілька вправ на формування навичок та умінь лексичного та синтаксичного перефразування.

При цьому, учні мають бути обізнані у стадіях написання твору. Тут пропонуємо користуватися моделлю Д. Пратта, який розділив процес письма на п'ять стадій, які відбуваються у рекурсивному зв'язку:

1. *Pre-writing* (передбачає визначення мети письма та збір інформації з теми, у нашому випадку – відбір);
2. *Draft writing* (написання начерків та основних тез, які будуть використані у письмі та розширення цих тез);
3. *Major editing* (організація ідей та їх структурування; перероблення та редагування);
4. *Minor editing and polishing* (перевірка правильності та точності, відповідності стилю, узгодженість частин);
5. *Evaluation* (оцінювання та самооцінювання) (Pratt, 2011)

На етапі підготовки до власне письма необхідно чітко пояснити вимоги до письмового завдання (тему, обсяг, час на виконання, особливості організації письма тощо). Важливо наголосити, що необхідно написати інтегрований твір, а отже, використати інформацію з прослуханого тексту якомога доцільніше і повніше. Оскільки завдання для письма, на нашу думку, уже повинне містити тематичні вузли, на яких і буде побудований дискурс, очікування вчителя мають бути проговорені.

Зазначимо, що навчальна програма України для учнів 10 класу старшої школи пропо-

нує розвивати уміння письма шляхом написання короткого тематичного повідомлення, твору-опису, закінчення запропонованої розповіді, записки-повідомлення, листа-повідомлення у формі розповіді або опису, висновку дослідженого матеріалу та викладення версії інтерв'ю у письмовій формі. При цьому Програмою не передбачено написання твору-роздуму чи аргументативного твору. Вважаємо деякі із зазначених жанрів неефективними та відірваними від реальної навчальної діяльності. Так, наприклад, у реальному житті учні не пишуть висновки чи закінчення розповіді; такі завдання суперечать принципу автентичності навчальних завдань. Більше того, багато із зазначених у Програмі завдань належать до креативних жанрів письма, тоді як написання твору на основі прослуханого чи прочитаного матеріалу є завданням на формування власної думки на основі трансформації інформації.

Одним із найважливіших стадій підготовки до оцінювання письма у роботі вчителя є розробка шкали оцінювання. Щодо розробки шкал, низка дослідників, зокрема Уте Кнох (Knoch, 2009), Глен Фулчер (Fulcher, 2003) та ін. визначають кілька методів створення шкали: а) інтуїтивний (intuition-based), б) теоретичний (theory-based), в) емпіричний (empirically-based). Інтуїтивний метод формування шкали передбачає можливість оцінювання валідності трьома шляхами: метод експертної оцінки, метод прийняття рішень комітетом та метод перевірки дієвості шкали впродовж практичного її використання (останній метод зазвичай передбачає комбінування зазначених методів конструювання шкали). Такий метод вважається найпоширенішим у практиці побудови шкал (Knoch, 2009).

Уте Кнох у книзі «Diagnostic Writing Assessment: The Development and Validation of a Rating Scale» описала основні недоліки цього методу конструювання шкал на прикладі FSI (The Foreign Service Institute) – системі оцінювання, яка стала основою великої кількості похідних шкал. Відповідно до цих недоліків визначаємо основні шляхи уникнення невідповідності шкали стандартам:

1. Шкала повинна чітко виявляти, хто саме буде проводити оцінювання і для якої категорії учнів вона призначена. Наприклад, шкали FSI передбачають, що оцінювання буде проводити освічений носій мови (well-educated native speaker); У. Кнох вважає, що такого опису

недостатньо, оскільки поняття «освіченість» надто широке і не завжди означає можливість оцінити об'єктивно. Тим більше, що вивчення англійської мови як другої не завжди передбачає та потребує роботи вчителя носія мови.

2. Кожен дескриптор має бути відокремленим від іншого, інакше вчитель не зможе об'єктивно оцінити розвиток мовленнєвих умінь. 3. Критерії шкали повинні бути чіткими. Укладачі часто використовують такі терміни «добре», «краще, ніж», «завжди», «зазвичай», «багато помилок» тощо. Це призводить до того, що вчителі визначають точне число «багатьох помилок», покладаючись на власний досвід, а отже, на суб'єктивні відчуття.

У. Кнох зазначає, що дескриптори завжди відображають складні когнітивні процеси і вважає, оцінювання мовленнєвих умінь має базуватися на психолінгвістичних аспектах навчання. І оскільки неможливо сконструювати шкалу, яка б відображала індивідуальний підхід до кожного учня, то шкала повинна мати в основі узагальнену модель учня, побудовану відповідно до мети навчання. Такий підхід лежить в основі *теоретичного підходу* до конструювання шкал оцінювання.

А. Каммінг (1990) у своїх працях описав 28 стратегій інтерпретування та оцінювання і довів, що оцінювання передбачає включення в процес складних ментальних процесів. Також вчений у своїй праці довів, що при правильному користуванні валідною шкалою і експерт, і початківець у сфері оцінювання здатні відрізнити рівень володіння мовою від умінь письма. Тому, погоджуючись із думкою А. Каммінга, ми вважаємо, що конструкт повинен бути якомога чіткішим, аби мінімізувати вплив суб'єктивного оцінювання у поточному та підсумковому контролі.

Тому основним критерієм успішності оцінювання інтегрованого письма вважаємо перевірку валідності розробленої шкали, теоретичну та емпіричну. Під емпіричною валідністю розуміємо успішність перевірки відповідності вимірювальної методики та отриманих на результатів теоретичному конструкту оцінювання. Таким чином, спочатку досягається теоретична валідність, а вже потім перевіряється емпірична (Дембіцький & Любива, 2017).

Висновки. Методичні засади формування інтегрованих умінь аудіювання та письма полягають у визначенні підходів та принципів не лише навчання, а й оцінювання. Особливої

важливості у цьому процесі набуває розуміння когнітивних процесів та лінгводидактичних переваг та недоліків інтегрованої мовленнєвої діяльності, яка передбачає відтворення релевантної інформації із вхідних текстів у відповідь на комунікативну мету завдання із письма. До переваг інтегрованого аудіювання й письма відносять його академічну автентичність, позитивний зворотній вплив, відносно незалежність від фонових знань учнів, позитивний вплив на розвиток грамотності тощо. Серед недоліків виокремлюють: когнітивну складність діяльності та складність оцінювання. Однак, незважаючи на недоліки, навчання зазначеного виду письма має більшу цінність, оскільки сприяє розвитку критичного та креативного мислення учнів та когнітивних умінь.

Перспективою подальших досліджень має стати розробка та експериментальна перевірка валідності та ефективності шкали оцінювання інтегрованих умінь аудіювання та письма у старшій школи.

REFERENCES

- Celik, B. (2019). Developing Writing Skills Through Reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6 (1), 206-214.
- Chan, S. (2018). *Defining integrated reading-into-writing constructs: evidence at the B2-C1 interface*. UK: Cambridge University Press.
- Chan, S. H. Ch. (2013). *Establishing the validity of reading-into-writing test tasks for the UK academic context*. [Doctoral dissertation, the University of Bedfordshire]. Available at: <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/312629>.
- Chokwe, J. M. (2013). Factors impacting Academic writing skills of English second language students. *Mediterranean Journal of Socio Sciences*, 4(14), 377-383. MCSER Publishing. Available at: <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n14p377>
- Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing*, 7, 31–51.
- Cumming, A., Grant, L., Mulcahy-Ernt, P., & Powers, D. E. (2004). A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL. *Language Testing*, 21(2), 107– 145. Available at: <https://doi.org/10.1191/0265532204lt278oa>
- Dembitskyi, S. & Liubyva, T. (2017). Vymogy do rozrobky ta adaptatsii kompleksnyh vymiriuvalnyh instrumentiv u sotsiologii: na-diinist, validnist I dostovirnist (In Ukrainian). *Ukrainskyi sotsium*, 3(62), 45–57. (Дембіцький, С. та Любыва, Т. (2017). Вимоги до розробки та адаптації комплексних вимірювальних інструментів у соціології: надійність, валідність і достовірність: *Український соціум*, 3(62), 45–57).
- Dunlop, D., & Khafer, J. (2016). Development of synthesizing skills in academic writing. *Cambridge English: Research Notes*, 64, 52-60. Cambridge University Press.
- Field, J. (2013). *Cognitive validity. Examining Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebril, A. and Plakans, L. (2014). Assembling validity evidence for assessing academic writing: Rater reactions to integrated tasks. *Assessing Writing*, 21 (2). 56-73.
- Göktürk Sağlam, A.L. (2020). Exploring L2 Student Perceptions Towards Source-based EAP Writing Assessment. *Ars Linguodidacticae*, 5 (1), 4-10.
- Hajovsky, D. B., Villeneuve, E. F., Reynolds, M. R, Niileksela, Ch. R., Mason, B.A., & Shudak, N. J. (2018). Cognitive ability influences on written expression: Evidence for developmental and sex-based differences in school-age children. *Journal School Psychology*, 67, 104-118.
- Kavytska, T, Shovkovyi, V., Osidak, V. (2021). Source-Based Writing in Secondary School: Challenges and Accomplishments. In *Giannikas, C. N. (Ed.), Teaching Practices and Equitable Learning in Children's Language Education* (pp. 63-83). IGI Global.
- Knoch, U. (2009). *Diagnostic Writing Assessment: The Development and Validation of a Rating Scale*. ResearchGate.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16 (2). 81-96.
- Kvasova O., Liamzina, N. (2018). Formuvannia integrovanyh umin chytannia i pysma u protsesi vykonannia studentamy web-kvestu (In Ukrainian). *Ars Linguodidacticae*, 2, 38–44 (Квасова, О., Лямзіна, Н. (2018). Формування інтегрованих умінь читання й письма у процесі виконання студентами веб-квесту. *Ars Linguodidacticae*, 2, 38–44).
- List A. & Alexander P. (2017) Analyzing and Integrating Models of Multiple Text Comprehension. *Educational Psychologist*, 52(3), 143-147.

Luna, M., & Villalon, R. (2020). Improving university argumentative writing through an online training. *Journal of writing research*, 12(1), 233-262.

Miller, R. G., & Calfee, R. C. (2004). Building a better reading-writing assessment: Bridging cognitive theory, instruction, and assessment. *English Leadership Quarterly*, 26(3), 6-13.

Pratt, D. (2011). *Modelling written communication: A new systems approach to modelling in the social sciences* (Methodos Series. 8). Springer.

Rukthong, A. and Brunfaut, T. (2015). Anybody listening? The role of listening in integrated listening-to-write and listening-to-speak tasks. Oxford.

Spivey, N. N. (2001). Discourse synthesis: Process and product. *Discourse synthesis: Studies in historical and contemporary social epistemology*, 379-396.

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.

Weston, J.L. (2015). *The Impact of Strategy Instruction on Source-Based Writing*. [Doctoral dissertation, Arizona State University].

Wette, R. (2019). Embedded provision to develop source-based writing skills in a Year 1 health sciences course: How can the academic literacy developer contribute? *English for Specific Purposes*, 35-49. Elsevier.

Zheng, Y. and Mohhamadi, S. (2013). An investigation into the writing construct(s) measured in Pearson Test of English Academic. *Dutch journal of applied linguistics*, 2.

TEACHING AND ASSESSMENT OF ENGLISH LISTENING-TO-WRITING IN UPPER SECONDARY SCHOOL: PEDAGOGICAL ADVANTAGES AND CHALLENGES

Yuliia Lavrenchuk (Ukraine), Tamara Kavytska (Ukraine)

Abstract

As a life-long skill, writing plays a crucial role in post-secondary education and career. The nature and instruction of writing, however, have considerably changed over the last decade by shifting the focus onto integrated or source-based writing. On the one hand, combining writing and other skills – listening, for instance – enhances both skills; on the other hand, practicing writing together with listening develops critical thinking and rhetoric in learners. With its emphasis on knowledge transformation instead of knowledge transmission, source-based writing has captured the attention of researchers and language trainers in many educational settings, including secondary school. In the Ukrainian context, source-based writing in L2 education has been neglected on both theoretical and practical levels; as a result, it is excluded from most tertiary and secondary school writing courses as well as assessment. Therefore, the objective of this paper is to consider cognitive characteristics as well as pedagogical advantages and challenges of integrated listening and writing in an English classroom at upper secondary school. The research has revealed pedagogical values of integrated writing which include improved task authenticity, fair assessment, and the fact that integrated writing is not affected by the topic effect. The challenges are related to cognitive complexity of the integrated writing process and difficulties in interpreting the scores in the assessment process. The paper concludes that despite challenges, integrated listening and writing possesses strong pedagogical values as it enhances learners' literacy, rhetoric as well as critical and creative thinking.

Keywords: Integrated writing, listening-into writing, upper secondary school.

BIOS

Tamara Kavytska, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.

Email: kawicka_t@ukr.net

Yuliia Lavrenchuk, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests include Teaching FL, Language Testing and Assessment.

Email: lavrenchukjulaserg@gmail.com

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

УДК 371.15:81

НАТАЛІЯ СОРОКІНА (Україна),
ЄЛІЗАВЕТА ЛУЦІВ (Україна)

ORCID ID: 0000-0003-3997-2205

ORCID ID: 0000-0002-9151-0457

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ УЧНІВ 7 КЛАСУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Анотація

Стаття присвячена питанням розвитку інноваційної освіти та впровадженню інноваційних форм організації навчання української літератури в навчальний процес учнів 7 класу. Розглянуто поняття «інноваційний урок» в порівнянні з класичним уроком. У роботі схарактеризовано підходи до визначення поняття інноваційного уроку; подано класифікації сучасних інноваційних уроків, які застосовують учителі в навчально-виховному процесі. Досліджено особливості організації і проведення інноваційних уроків української літератури в основній школі. З'ясовано, що впровадження інноваційних уроків у навчальний процес вимагає дотримання низки вимог, які стосуються особливостей структури, змістового наповнення, організаційних елементів і педагогічних технік. Окреслено та проаналізовано проблеми і труднощі, які зустрічаються під час впровадження інноваційних підходів на уроках української літератури. Результати опитування учасників навчального процесу щодо застосування інноваційних уроків продемонстрували позитивне ставлення до інноваційного уроку як серед учителів, так і учнів.

Ключові слова: урок, інноваційний урок, учні 7 класу, середня школа, форма організації навчання, навчальний процес.

Вступ. Стрімкий розвиток технологічного процесу у світі потребує модернізації-шкільної освіти. Традиційне навчання, яке зорієнтоване на середнього учня, а також з перевагою репродуктивної діяльності над пошуковою не відповідає вимогам часу. Тому зараз настала нагальна потреба переходу від «передачі знань» до «навчати вчитися» та «навчати жити» (Дичківська, 2004).

Перебудова освіти покладає на педагогічну науку вивчення, аналіз і дослідження ефективності впровадження нових методів виховання і навчання учнів. Вибором, теоретичним усвідомленням та структурізацією педагогічних інновацій займається новітня сфера педагогічної науки – педагогічна інноватика (лат. *innovatio* – оновлення, переміна). Вперше поняття «інновація» використали більше століття тому в культурології та лінгвістиці для визначення процесу трансфера (лат. *transfere* – передача, переміщення) – проникнення елементів, які характерні одній культурі в іншу, а отже і набуття нею нових якостей,

яких раніше вона не мала (Дичківська, 2004). В основі інноваційних освітніх процесів стоїть інноваційна діяльність, яка дає змогу оновити педагогічний процес, забезпечити нововведеннями традиційну систему.

З огляду на предмет нашого дослідження, поділяємо думку фахівців: «Ефективно навчати, не зацікавивши, неможливо. Вчитель повинен бути творцем-модельєром кожного етапу спілкування дитини з предметом. Загальновідомий факт: через особистість вчителя дитина або ж любить предмет, або ж залишається байдужою до нього» (Ходанич, 2005).

На відміну від традиційного навчання, яке зорієнтоване на подання учневі певної суми знань, інноваційне навчання спрямоване на інтелектуальний розвиток особистості учня. Отже, для максимальної користі навчання потрібно, щоб традиційні та інноваційні методи навчання були взаємопов'язані і доповнювали один одного. Це призведе до більш високої якості навчання, ніж при використанні лише одного з видів навчання (Печерська, 1995).

Вивчення наукової літератури з досліджуваного питання показує, що існує кілька поглядів на інноваційний урок. На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої сутність інноваційного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню (Антипова, 1991). Л. Лухтай називає інноваційним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи (Лухтай, 1992). Е. Печерська бачить головну особливість інноваційного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями,

що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності (Печерська, 1995). О. Митник і В. Шпак наголошують, що інноваційний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології (Митник, 1997).

Проаналізувавши подані визначення в межах нашого дослідження надаємо перевагу думці О. Антипової. Адже звичайний урок-лекція сприймається набагато важче, ніж інноваційний урок з правильно підібраними вправами та цікавинками. Протягом всього часу відведеного на урок учням повинно бути комфортно та цікаво.



Рис.1 Умовна класифікація інноваційних уроків (Кизименко, 2018)

Кульневич С. В. та Лакоценіна Т. П. виділяють такі групи інноваційних уроків:

1. Уроки зі зміненим способом організації (лекції та захист ідей).
2. Уроки, пов'язані з фантазією (урок-казка та театралізований урок).

3. Уроки з ігровою змагальною основою (вікторина та КВК).

4. Уроки – аналогії певних дій (урок-суд та урок-аукціон).

5. Уроки, що імітують які-небудь види діяльності (урок-екскурсія та урок-експедиція).

6. Уроки з трансформацією стандартних способів організації (семінар та залік).

7. Уроки – аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження).

8. Уроки – аналогії з відомими формами й методами діяльності (урок-диспут, урок-дослідження) (Перфілова, 2017).

Їх назви дають уяву щодо цілей, задач, методів проведення таких занять.

Щеньов В. А. пропонує класифікувати інноваційні уроки, доповнивши типологію «класичного» уроку. Наприклад, уроки вікторини, захист проєктів тощо, відносять до групи уроків контролю знань, а уроки-конференції – до уроків формування нових знань (Волкова, 2003).

У посібнику Підласого І. П. «Педагогіка» перелічується 36 типів інноваційних занять (урок-гра, урок-діалог, бінарний урок та ін.) (Підласий, 2010). Саме цій класифікації ми надаємо перевагу, оскільки вона є найбільш детальною і відбиває як спрямування кожного уроку, так і його структурні й організаційні особливості.

Проте, незважаючи на різноманітність класифікацій інноваційних уроків, усі вони мають спільні риси:

- підвищення рівня зацікавленості серед учнів;
- активізацію пізнавальної діяльності та партнерство з учнями;
- розкриття резервних можливостей особистості;
- розвиток комунікаційних умінь і навіть, навичок акторської майстерності та ораторського мистецтва;
- створення умов для учнівської самовмотивованості;
- сприяння формуванню вміння самостійно узагальнювати, систематизувати та аналізувати;
- креативність та неформатність;
- формування в учнів власного погляду;
- нестандартний підхід до оцінювання результатів роботи тощо.

Оскільки в підлітковому віці є потреба у створенні особистого світогляду, бурхливий розвиток фантазії та уяви, прагнення до дорослості та самоствердження в суспільстві, все це, на наш погляд, є актуальним. З огляду на це, найбільш продуктивними є саме

інноваційні уроки, які залучають підлітка до діяльного розв'язання завдань і проблем. Адже відомий педагог Макаренко А. стверджував: «Яка дитина в грі, така вона здебільшого буде в праці» (Пальчевський, 2007). Пам'ятаємо, що дитина виховується у грі, зокрема на інноваційних уроках під час повторення, вивчення та закріплення нового навчального матеріалу.

Інноваційні уроки руйнують застигли штампи в організації навчально-виховного процесу в школі, сприяють оптимальному розвитку і вихованню учнів (Корицька, 2016). Методичний аналіз таких уроків дає підстави стверджувати, що усі вони можуть успішно використовуватися у вивченні української літератури.

Сьогодні інноваційні (нетрадиційні) уроки проводяться в усіх школах, можна навіть говорити про «моду» на них, але ставлення до них досі неоднозначне (Лухтай, 1992).

Ми можемо спостерігати за різноманітним та цікавим інноваційних уроків, але багато педагогів не вважають доцільним базувати навчальний процес тільки на них. Достатньо їх використовувати на етапі узагальнення та закріплення знань, умінь і навичок для застосування навчальних досягнень учнів у нестандартних ситуаціях (Малафіїк, 2009).

Принагідно зазначимо, що кожен тип уроку має свою структуру – визначені етапи, які мають свою послідовність та взаємозв'язки. Характер компонентів структури розкривається завданнями, які потрібно вирішувати на уроках цього типу, для досягнення тієї чи іншої мети уроку (Перфілова, 2017).

Незважаючи на повну свободу педагога стосовно формування уроків, він повинен дотримуватися цілого ряду вимог, які вважаємо актуальними в межах нашого дослідження. На цьому акцентували свою увагу такі відомі науковці-педагоги, як Казанцев І. М., Мальований Ю. І., Онищук В. О., Савченко О. Я. та інші (Дробязко, 2007).

Вимоги до структури уроку включають:

- чітко визначені цілі та завдання уроку;
- визначення типу уроку та чіткий зв'язок усіх його частин;
- зв'язок уроку з попереднім уроком і закладення перспективи на наступний урок;
- вибір кращих методів вивчення і закріплення нового матеріалу;

– оптимальність домашнього завдання (Лухтай, 1992).

Вимоги до підготовки та організації уроку припускають:

– підготовку та використання демонстраційного і роздаткового матеріалу;

– можливість для учнів мати самостійні завдання;

– використовувати контроль та перевірку завдання;

– при підготовці виділити складні моменти нової теми, розробити методику їхнього пояснення (Печерська, 1995).

Вимоги до змісту уроку і процесу навчання включають:

– розвиток пізнавальних процесів в учнів;

– формування особистісних якостей учнів;

– сприяння позитивного ставлення до навчання.

Вимоги до техніки проведення уроку припускають:

– оптимальний для учнів темп уроку;

– сприятливий психологічний клімат на уроці;

– співробітництво між вчителем та учнем;

– підтримування інтересу до уроку (Пометун, 2003).

Принадібно зазначимо, що у процесі розроблення власного інноваційного уроку-дослідження «Життєвий і творчий шлях Івана Юхимовича Коваленка» ми намагалися дотримуватися усіх зазначених вимог.

Застосування інновацій вносить певні зміни до структури уроків. Як правило, вона включає п'ять елементів (таблиця 1) (Печерська, 1995).

Таблиця 1

Структура інноваційних уроків

Етап	Мета
Мотивація	Сфокусувати увагу учнів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Цей елемент уроку займатиме не більше 5% часу заняття.
Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів	Забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на уроці і чого від них чекає вчитель. Цей елемент уроку займатиме не більше 5% часу заняття.
Надання необхідної інформації	Дати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання за мінімально короткий час. Ця частина уроку займає 10-15% часу.
Комплекс вправ	Центральна частина заняття.ї метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку (50% часу уроку).
Підбиття підсумків (рефлексія) уроку	Функції підсумкового етапу уроку: – порівняти реальні результати з очікуваними; – аналіз зробленого; – висновки; – закріпити засвоєне; – навчитися застосовувати знання у майбутньому.

Саме таку структуру вчені-методисти вважають актуальною у процесі побудови інноваційних уроків. На наш погляд, вона чітко відбиває основні стадії навчального заняття і реалізує поставлені цілі, що в свою чергу забезпечує його результативність. Відтак, ми нею керувалися у ході планування власного інноваційного уроку української літератури для учнів 7 класу.

Отже, результати аналізу наукової літератури свідчать, що вчителі, методисти, дидакти одностайні в думці, що інноваційні уроки є ефективним засобом, який спри-

є покращенню взаємовідносин між учнями та вчителями. Він допомагає створити атмосферу зацікавленості, а також покращує рівень обізнаності учнів, як у галузі української літератури, так й інших навчальних дисциплін. Важливим також є факт того, що під час проведення таких уроків урахуються психологічні особливості віку та статі учнів, їх здібності та інтереси. Так, для підлітків інноваційні уроки можуть стати шляхом до творчого розвитку учнів, який супроводжується цікавим процесом вивчення та освоєння матеріалу з предмету.

Методологія. Джерельна база дослідження збиралася із опублікованих осередків, наукових статей, публікацій, ресурсів мережі Internet, досвіду педагогів школи, де проходила практика. Дослідження проводилося впродовж першого семестру 2020–2021 навчального року на базі Боярської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 1. Учасниками експерименту були учні 7 класу (29 учнів) та педагоги (14 чоловік), які викладають в цьому класі. Всі вчителі мають різний стаж роботи з дітьми та різну кваліфікаційну категорію (від 12 до 53 років).

На першому етапі нашого дослідження з метою вивчення питання популярності видів інноваційних уроків під час викладання української літератури в 7 класі ми використали метод спостереження, відвідавши десять уроків в 7 класах. Окрім цього було проведено бесіди з учителями-словесниками щодо застосування інноваційних форм уроків і труднощів, які виникають у них у процесі роботи.

На другому етапі нашого дослідження, у процесі проходження практики, було розроблено і проведено інноваційний урок-дослідження «Література рідного краю» в 7-Б класі Боярської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 1 (план уроку подано у додатку Б).

На третьому етапі, відповідно до плану дослідження, було проведено два анкетування: вчителів та учнів. Опитування вчителів здійснювалось за допомогою анкети, яка складалася з 5 запитань відкритого характеру. Подібна анкета була запропонована семикласникам, яка дозволила визначити їх особисте ставлення до використання інноваційних уроків.

Результати та обговорення. Результати бесід з учителями та дані спостережень показали, що всі, без виключення вчителі використовують нестандартні уроки, але з різною частотою. Серед названих причин учителі зазначили і труднощі, які зустрічаються під час впровадження інноваційних підходів на уроках української літератури, а саме:

- проведення інноваційних уроків передбачає попередню підготовку педагога;
- можливе перевантаження дітей та змісту шкільної програми;
- великий обсяг часу, який потрібен на підготовку до такого уроку;
- не завжди подання змісту матеріалу теми може бути доцільним саме в нетрадиційній формі;

- організація роботи всіх учнів класу інколи неможлива;

- іноді поведінка учнів на інноваційному уроці потребує більшої уваги вчителя;

- погане оснащення комп'ютерною технікою, одна із суттєвих проблем маленької або сільської школи;

- недостатній об'єм додаткової та довідникової літератури для самостійної роботи учнів;

- мала кількість відведених годин на вивчення літератури;

малий рівень вихованості, слабкий інтерес до навчання. На думку респондентів, все це може призвести до великих упущень у фактичних знаннях та вміннях

На застосування інноваційних уроків, вважають опитувані, негативно впливає також те, що більшість учнів не мають бажання читати. Адже Інтернет, різні відео- та аудіоносії дають можливість не читаючи ознайомитись із художнім твором. Більшість сучасних учнів переконані, що читати твір повністю непотрібно, досить прочитати скорочений варіант, або звернутись до чогось, на кшталт, «Готових домашніх завдань», «Короткого переказу усіх творів», або використати так звані «Золоті твори» та інших схожих видання. Тобто учні йдуть шляхом найменшого опору.

Також в ході аналізу зібраних анкет з'ясувалось ставлення вчителів до проведення інноваційних уроків. 60% респондентів позитивно відносяться до цієї форми організації навчання, а 40 % педагогів активно використовують інноваційні уроки в своїй роботі. Преважна більшість учителів вважає, що використання інноваційних уроків позитивно впливає на ефективність навчально-виховного процесу.

Так, у процесі дослідження виявилось, що ефективність проведення інноваційних уроків оцінюється вчителями в такій залежності:

8 вчителів – такі уроки є ефективними;

4 – не завжди дають бажаний результат;

1 – не є ефективними.

Як видно з діаграми (рис.2), у своїй практиці використовують:

67% – до 5 типів інноваційних уроків (в основному – уроки-казки, уроки-подорожі, ігри, змагання);

33% – більше 5 типів інноваційних уроків (зазначені вище та уроки-диспути, конференції, лекції, круглі столи та інші).

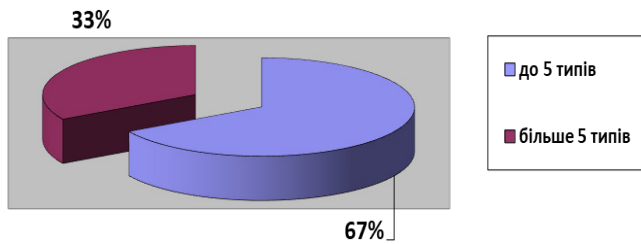


Рис. 2 Використання нестандартних уроків

Опрацьовуючи анкети учнів, ми змогли підсумувати, що інноваційні уроки подобаються всім дітям і кожен дізнається щось цікаве з них. За результатами анкетування ми з'ясу-

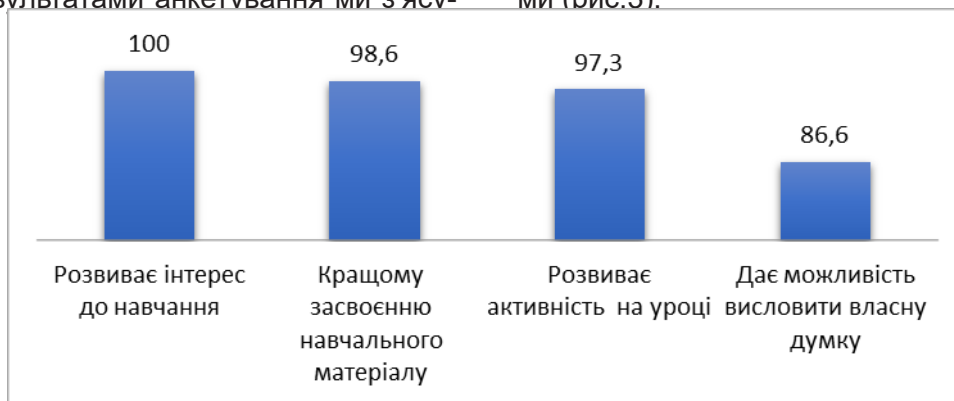


Рис. 3. Розподіл відповідей учнів

Підводячи підсумок та розробивши власний інноваційний урок, можемо стверджувати, що застосування інноваційних методів і вправ на уроках української літератури має багато переваг:

- у роботі задіяні усі учні.
- здобувачі освіти вчаться працювати командно.
- формується доброзичливе ставлення до опонента.
- кожен має можливість пропонувати свою думку.
- створюється ситуація успіху.
- формуються навички толерантного спілкування. Завдяки використанню на уроках української літератури вправ розвиваються комунікативні вміння й навички, налагоджуються емоційні контакти між учасниками навчального процесу; забезпечується виховне завдання; діти вчаться прислухатися до думки інших. Як наслідок, впровадження комплексу вправ дає можливість урізноманітнювати форми роботи, акцентувати увагу на основних питаннях.

вали, що найбільше дітям подобаються: ігри, розваги, тести, використання відеофрагментів, додаткові завдання в інноваційній формі (проекти, твори, кросворди, загадки).

На питання доцільне чи недоцільне проведення нестандартних уроків ми отримали такі відповіді:

- Розвиває інтерес до навчання -100%
- Сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу -98,6 %
- Розвиває активність на уроці -97,3 %
- Дає можливість висловити власну думку- 86,6 %. Результати подані у вигляді діаграми (рис.3).

Це означає, що переваг у використанні інноваційних уроків значно більше, ніж недоліків. І хоча від багатьох чинників залежить успіх впровадження педагогічних інновацій, все ж таки, на нашу думку, у першу чергу успіх залежить від рівня розуміння, бажання та готовності вчителя до застосування в роботі інноваційних уроків.

Незважаючи на повну свободу педагога стосовно формування уроків, він повинен дотримуватися цілого ряду вимог. Також практика показала, що під час використання інноваційних уроків на українській літературі варто використовувати дослідницькі уроки, вони сприяють самовираженню та спілкуванню, залученню учнів до активної пізнавальної та дослідницької діяльності. Структура уроку-дослідження, як правило, включає п'ять елементів: мотивація, оголошення теми та очікуваних навчальних результатів, надання необхідної інформації, комплекс вправ, підбиття підсумків (рефлексія) уроку. Заздалегіть моделюючи структуру та наповненість уроку, потрібно обрати вправи, які будуть до нього

входить. Впровадження комплексу вправ дає можливість урізноманітнювати форми роботи, акцентувати увагу на основних питаннях.

Підсумовуючи, зазначимо, що учні цінують інноваційні ідеї вчителя, на таких уроках діти активні, творчість вчителя сприяє підвищенню бажання випробувати власні сили в творчій діяльності. Інноваційні уроки дають можливість виконати головну функцію педагога – навчити вчитися, створити умови для кращого засвоєння матеріалу. Відтак, інноваційні уроки мають більше переваг, ніж недоліків. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні банку інноваційних уроків української літератури для учнів 7 класу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Антипова О., Рум'янцева Д., Паламарчук В. У пошуках нестандартного уроку. *Рад. школа*. 1991. № 1. С.65-69; Antypova O., Rum'janceva D., Palamarchuk V. U poshukah nectandardnogo uroku. *Rad. shkola*. 1991. № 1. С.65-69.
- Бондаренко Ю. Види навчальних матеріалів з української літератури, напрями і шляхи їх вивчення. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 12. С. 7-12; Bondarenko Ju. Vydy navchal'nykh materialiv z ukrajinc'koji literatury, naprjamy i shljaxy jix vyvchennja. *Ukrajinc'ka mova i literatura v shkolax Ukrainy*. 2016. № 12. С. 7-12
- Волкова Н. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр „Академія», 2003. 576 с; Volkova N. Pedagogika: Posibnyk dlja studentiv vyschuh navchal'nyh zakladiv. K.: Vydavnychyj centr „Akademija», 2003. 576 с
- Дем'яненко С. Враховувати інтереси. *Дивослово*. 2001. № 12. С. 53–54; Dem'janenko S. Vrahovuvaty interesy. *Dyvoclovo*. 2001. № 12. С. 53–54
- Демчук О. Нестандартні уроки з української літератури. 9-11 клас. Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. 142 с; Demchuk O. Nectandardni uroky z ukrajinc'koji literatury. 9-11 klas. Ternopil': Pidruchnyky i posibnyky, 2000. 142 с.
- Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. К. : Академвидав, 2004. 352 с.; Dychkivc'ka I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologiji: navch. posib. / I. M. Dychkivc'ka. K.: Akademvydav, 2004. 352 с.
- Дробязко С. В. Сухомлинський, О. Олень. Урок-дослідження. *Відкритий урок*. 2007. № 9. С. 57-60; Drobjazko S. V. Suhomlyns'kyj, O. Oles'. Urok-doslidzhennja. *Vidkrytyj urok*. 2007. № 9. S. 57-60.
- Кизименко О.М. Нестандартні уроки української літератури. *Українська мова та література*. 2018. № 11-12. С. 61-89; Kyzymenko O.M. Nectandardni uroky ukrajinc'koji literatury. *Ukrajinc'ka mova ta literatura*. 2018. № 11-12. С. 61-89.
- Корицька Г. Реалізація проблемно-пошукової, дослідницької діяльності учнів засобами веб-квест технології. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 11. С. 3-7; Koryc'ka G. Realizacija problemno-poshukovoji, doclidnyc'koji dijal'nosti uchniv zasobamy veb-kvest tehnologiji. *Ukrajinc'ka mova i literatura v shkolax Ukrainy*. 2016. № 11. С. 3-7
- Лухтай Л.К. Нестандартний урок. *Початкова школа*. 1992. № 3-4. С.31-32; Luhtaj L.K. Nectandardnyj urok. *Pochatkova shkola*. 1992. № 3-4. С.31-32.
- Малафіїк І. В. Різні види нетрадиційних уроків. Дидактика: Навч. посібн. Київ: Кондор, 2009. 406 с; Malafijik I. V. Rizni vydy netradycijnyx uroktiv. *Dydaktyka: Navch. posibn.* Kyjiv: Kondor, 2009. 406 с.
- Митник О. Нарис нестандартного уроку. *Початкова школа*. 1997. №12.С.11-22; Mytnyk O. Narys nectandardnogo uroku. *Pochatkova shkola*. 1997. №12.С.11-22.
- Муляр А. Цікаві проекти в моїй школі. *Завуч*. 2016. № 20. С. 4-7; Muljar A. Cikavi proekty v mojij shkoli. *Zavuch*. 2016. № 20. С. 4-7
- Пальчевський С. С. Педагогіка: Навч. посіб. К.: Каравела, 2007. 576 с.; Pal'chevc'kyj S. S. Pedagogika: Navch. posib. K.: Karavela, 2007. 576 с.
- Перфілова Н.С. Нестандартні уроки української мови і літератури. Харків: група «Основа», 2017. 141 с.; Perfilova N.S. Nectandardni uroky ukrajinc'koji movy i literatury. *Harkiv: grupa «Osnova»*, 2017. 141 с.
- Печерська Е. Уроки різні та незвичайні. *Рідна школа*. 1995. № 4. С.62-65; Pecherc'ka E. Uroky rizni ta nezvyčajni. *Ridna shkola*. 1995. № 4. С.62-65.
- Підласий І. П. Продуктивний педагог [Електронний ресурс]: навч. посіб. Настільна книга вчителя (1 – 7 розділи) / І. П. Підласий

Харків: Вид. група «Основа», 2010. 360 с.; Pidlasyj I. P. Produktyvnyj pedagog [Elektronnyj resurs]: navch. posib. Nastil'na knyga vchytelja (1 – 7 rozdily) / I. P. Pidlasyj Harkiv: Vyd. grupa «Osnova», 2010. 360 s.

Пометун О. І., Пироженко Л. В. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посіб. / За ред. О. І. Пометун. К.: А.С. К., 2003. 192с.; Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. ta in. Suchasnyj upok. Interaktyvni tehnologiji navchannja: Nauk. metod. posib. / Za red. O. I. Pometun. K.: A.S. K., 2003. 192с.

Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. для студентів-філологів / А. Л. Ситченко. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.; Cytchenko A. L. Metodyka navchannja ukrajinc'koi literatury v zagal'noosvitnix navchal'nyx zakladaх: navch. posib. dlja ctudentiv-filologiv / A. L. Cytchenko. Kyjiv: Lenvit, 2011. 291 с.

Ходанич Л. П., Гнаткович Т. Д., Андрела Л. В. Урок як форма організації навчання рідної мови: Навчально-методичний посібник для вчителів-словесників. – 2-е вид., доп. / Л. П. Ходанич, Т. Д. Гнаткович, Л. В. Андрела. Ужгород, Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2005. 152 с.; Ходаных L. P., Gnatkovych T. D., Andrela L. V. Urok jak forma organizacii navchannja ridnoji movy: Navchal'no-metodychnyj posibnyk dlja vchyteliv-clovesnykiv. – 2-е vyd., dop. / L. P. Ходаных, Т. Д. Gnatkovych, L. V. Andrela. Uzhgopod, Informacijno-vydavnychyj centr ZIPPO, 2005. 152 с.

REFERENCES

Antypova O., Rum'janceva D., Palamarchuk V. U poshukah nectandartnogo uroku. Rad. shkola. 1991. Print. / In search of non-standard education. 1991 (in Ukrainian).

Bondarenko Ju. Vydy navchal'nyx materialiv z ukrajinc'koi literatury, naprjamy i shljaxy jix vyvchennja. Ukrajinc'ka mova i literatura v shkolax Ukrainy. 2016. Print. / Types of educational materials on Ukrainian literature, directions and ways of their study. 2016 (in Ukrainian).

Volkova N. Pedagogika: Posibnyk dlja ctudentiv vyschyh navchal'nyh zakladiv. K.: Vydavnychyj centr „Akademija», 2003. Print. / Pedagogy: Handbook for students of higher educational institutions. 2003 (in Ukrainian).

Dem'janenko C. Vraxovuvaty interesy. Dyvoclovo. 2001. Print. /Considering inetrests. 2001 (in Ukrainian).

Demchuk O. Nectandartni uroky z ukrajinc'koi literatury. 9-11 klac. Tepnopil': Pidruchnyky i posibnyky, 2000. Print. /Non-standard lessons from Ukrainian literature. Classes 9-11. 2000 (in Ukrainian).

Dychkivc'ka I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologiji: navch. pocib. / I. M. Dychkivc'ka. K.: Akademvydav, 2004. Print. /Innovative pedagogical technologies: textbook. 2004 (in Ukrainian).

Drobjazko S. V. Suhomlyns'kyj, O. Oles'. Urok-doslidzhennja. Vidkrytyj urok. 2007. Print. / Lesson-research. 2007 (in Ukrainian).

Kyzymenko O.M. Nectandartni uroky ukrajinc'koi literatury. Ukrajinc'ka mova ta literatura. 2018. Print. /Non-standard lessons of Ukrainian literature. 2018 (in Ukrainian).

Koryc'ka G. Realizacija problemno-poshukovoji, doclidnyc'koi dijaj'nocti uchniv zacobamy veb-kvect tehnologiji. Ukrajinc'ka mova i literatura v shkolax Ukrainy. 2016. Print. /Realization of problem-searching, research activity of students by means of web-quest technology. 2016 (in Ukrainian).

Luhtaj L.K. Nectandartnyj urok. Pochatkova shkola. 1992. Print. /Non-standard lesson. 1992 (in Ukrainian).

Malafijik I. V. Rizni vydy netradycijnyx urokov. Dydaktyka: Navch. pocibn. Kyjiv: Kondor, 2009. Print. /Different types of non-traditional views. 2009 (in Ukrainian).

Mytnyk O. Naryc nectandartnogo uroku. Pochatkova shkola. 1997. Print. /Plan of the non-standart lesson. 1997 (in Ukrainian).

Muljar A. Cikavi proekty v mojjij shkoli. Zavuch. 2016. Print. /Interesting projects in my school. 2016 (in Ukrainian).

Pal'chevc'kyj C. C. Pedagogika: Navch. pocib. K.: Karavela, 2007. Print. /Pedagogy: Textbook. 2007 (in Ukrainian).

Perfilova N.C. Nectandartni uroky ukrajinc'koi movy i literatury. Xarkiv: grupa «Ocnova», 2017. Print. /Non-standard lessons of the Ukrainian language and literature. 2007 (in Ukrainian).

Pecherc'ka E. Uroky rizni ta nezvyčajni. Ridna shkola. 1995. Print. /Different and unusual lessons. 1995 (in Ukrainian).

Pidlasyj I. P. Produktyvnyj pedagog [Elektronnyj resurs]: navch. posib. Nastil'na knyga vchytelja (1 – 7 rozdily) / I. P. Pidlasyj Harkiv: Vyd. gru-

pa «Osnova», 2010. Print. /Productive teacher [Electronic resource]: textbook. way. Teacher's desk book (chapters 1 – 7). 2010 (in Ukrainian).

Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. ta in. Cuchacnyj upok. Interaktyvni tehnologiji navchannja: Nauk. metod. pocib. / Za red. O. I. Pometun. K.: A.C. K., 2003. Print. /Current lesson. Interactive learning technologies: Science. method. textbook. 2003 (in Ukrainian).

Cytchenko A. L. Metodyka navchannja ukrajinc'koji literatury v zagal'noocvitnix navchal'nyx zakladax: navch. pocib. dlja ctudentiv-filogiv / A. L. Cytchenko. Kyjiv: Lenvit, 2011. Print. /Methods

of teaching Ukrainian literature in general educational institutions: textbook. for students of philology. 2011 (in Ukrainian).

Xodanych L. P., Gnatkovich T. D., Andreja L. V. Urok jak forma organizaciji navchannja ridnoji movy: Navchal'no-metodychnyj pocibnyk dlja vchyteliv-clovecnykiv. – 2-e vyd., dop. / L. P. Xodanych, T. D. Gnatkovich, L. V. Andreja. Uzhgopod, Infopmacijno-vydavnychyj centr ZIPPO, 2005. Print. /Lesson as a form of organization of teaching a native language: Educational-methodical manual for teachers of vocabulary. 2005. (in Ukrainian).

INNOVATIVE FORMS OF TEACHING UKRAINIAN LITERATURE TO 7TH-GRADE STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL

Nataliia Sorokina (Ukraine), Yelizaveta Lutsiv (Ukraine)

Abstract

This research raises the important issues of the innovative education in general and the introduction of innovative organizational forms and techniques into the process of teaching Ukrainian literature in the 7th grade of a secondary school, in particular. In this sense, the paper aims at investigating the pedagogical essence and practical value of innovative forms of teaching in a secondary school. Thus, the authors consider the concept of «innovative lesson» in comparison to a classic lesson. The paper offers several classifications of modern innovative lessons used by teachers in the academic process and assume that there is no unified typology offered in literature. The implementation of innovative forms of teaching entails observing a range of requirements related to a lesson structure and aims that agree with every lesson stage, contextual and organizational aspects as well as teaching techniques. The paper discusses problems and difficulties that in-service teachers encounter when introducing innovative lessons in practice. Based on the assumptions made from literature and lesson observations conducted during teaching training practice (1 semester of 2020-2021 academic year) the innovative lesson-research was worked out and introduced to 7th graders. The survey on implementing the innovative lessons shows that both teachers-practitioners and students demonstrate positive perceptions of innovative lessons and readiness to use them in practice. The conducted lesson-research «My Native Land Literature» with 7th graders has received positive feedbacks as well. The research results prove that innovative forms of teaching Ukrainian literature in a secondary school can be one of the effective ways to modernize educational process and motivate learners. The prospective of further research lies in creating a collection of innovative lessons in Ukrainian literature for 7th grade students of a secondary school.

Key words: lesson, innovative lesson, 7th grade students, secondary school, organizational form of teaching, academic process.

BIOS

Nataliia Sorokina, PhD, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests lie within the areas of implementing Information Technologies in the teaching-learning process, professional communicative strategies, modern teaching strategies.

E-mail: sorokinata5@gmail.com

Yelizaveta Lutsiv, BA student. Her research interests lie within the areas of teaching and learning English and Ukrainian.

E-mail: elizabethlutsiv@gmail.com

ДОДАТОК 1

Урок-дослідження

Тема: Література рідного краю (7 клас)

Мета уроку:

– навчальна: познайомити семикласників із життєвим і творчим шляхом Івана Юхимовича Коваленка, скласти цілісне уявлення про нього як людину, митця, громадянина; зацікавити творчістю письменника; удосконалювати навички виразного читання.

– розвивальна: розвивати пам'ять, логічне мислення, пізнавальні інтереси; уміти працювати в групі й презентувати результати своєї діяльності; вміти самостійно робити висновки; уміти давати власну оцінку почуттю; спонукати дітей до пошукової діяльності та самостійної роботи.

– виховна: через художнє слово передати дітям красу, силу почуттів автора; виховувати любов до творчості Івана Коваленка; виховувати почуття національної гордості, любові до рідної землі, мистецької спадщини, почуття гордості за поетів свого міста.

Цілі уроку

Учні знатимуть:

- цікаву інформацію про рідне місто;
- основні віхи життєвого та творчого шляху Івана Коваленка;
- роль родини, культурного оточення і самоосвіти у формуванні світобачення письменника.

Учні вмітимуть:

- співпрацювати в групі;
- вчитися бачити найголовніше та найсуттєвіше у вивченому матеріалі;
- вміти висловлювати власні міркування;
- презентувати результати власної діяльності.

Тип уроку: засвоєння нових знань, умінь та навичок.

Форма проведення: Урок-дослідження.

Методи, прийоми та форми роботи: робота в групах, самостійна робота, дослідження, вправи та методи: «квітка», «притча», «мікрофон», «асоціативний куц», «намісто», «коло думок».

Обладнання: фотоматеріали, виставка листівок, проєктних робіт учнів, творів поета, портрет Івана Коваленка, фільм «Дума про

вчителів (про поета дисидента Івана Юхимовича Коваленка)».

Технічні засоби навчання: ноутбук, проєктор, екран

Хід уроку

I Організаційний момент

Забезпечення емоційної готовності учнів до уроку.

Вправа «Квітка»

Під тиху мелодію вчитель роздає всім учням паперову польову квітку. Потім учитель запитує учнів, чи люблять вони квіти та які асоціації вони у них викликають (рис.2) (Святковий настрій, свято, подарунок).



Рис.1. Моделі квіток

Вчитель: Квіти – це не лише символ прекрасного, життя, але і обереги. Хочу, щоб сьогоднішній урок став святом для кожного з Вас.

II Мотивація навчальної діяльності.

Вправа «Притча»

Жив-був один монах. І протягом більшої частини свого життя він намагався з'ясувати, чим відрізняється Пекло від Раю. На цю тему він розмірковував і вдень, і вночі. Однієї ночі, коли він заснув під час своїх болісних роздумів, йому наснилося, що він потрапив у Пекло.

Озирнувся він навколо і бачить: сидять люди перед котлом з їжею. Але якісь виснажені й голодні. Придивився він трохи краще – у кожного в руках ложка з довгою ручкою. Зачерпнути з котла вони можуть, а в рот ніяк не потраплять. Раптом підбігає до ченця місцевий службовець (судячи з усього, чорт) і кричить:

— Швидше, а то запізнишся на потяг, що йде до Раю.

Приїхав чоловік до Раю. І що ж він бачить?! Та ж картина, що і в Пеклі. Котли з їжею, люди з ложками з довгими ручками. Але всі веселі й ситі. Придивилася людина – а тут люди цими ж ложками годують один одного [51].

Отже, щоб у нас з вами не вийшло, як у старій притчі, я пропоную прийняти певні правила:

- бути толерантними;
- уміти слухати і чути один одного;
- говорити по черзі;
- бути відвертими;

– висловлювати свою думку.

III Оголошення, представлення теми та очікуваних результатів.

(звучить пісня «Я тут зростав». Музика Вікторії Саліванової на вірш Івана Коваленка «Верба похила над водою...»).

Тема нашого уроку звучить так: «Поет і правда – речі нероздільні, Як нероздільні правда і краса!» (І. Ю. Коваленко)

Вчитель: Дорогі діти! Щойно ви прослухали пісню на слова нашого поета-земляка, в минулому вчителя нашої школи Івана Юхимовича Коваленка Сьогодні у нас з вами незвичайний урок із літератури рідного краю. Це урок-дослідження, урок – вшанування пам'яті видатної людини нашого міста, нашої школи. Наш урок ми присвяtimo видатному поету Коваленку І. Ю. творчість якого багатогранна.

Епіграфом до уроку є слова нашого земляка, поета І. Ю. Коваленка:

«Пишу, хоча б і не хотів, пишу тому, що Бог велів,

Себе замучую й слова, аби душа була жива...»[50.]

І. Ю. Коваленко

Вчитель: Уроки літератури рідного краю – це складова частина краєзнавства. Київщина стала Батьківщиною для багатьох відомих композиторів, художників, поетів та письменників. Її чудові пейзажі, солов'їні гаї, синьоокі річки, оксамитові степи не раз їх надихали.

На уроці ми будемо досліджувати матеріал, який ви збирали заздалегідь. Не щодня нам випадає нагода знайомитися з творчістю поетів-земляків, а тимпаче про поета, який вів свою професійну діяльність в нашій школі. На сьогоднішньому уроці ми дослідимо творчий доробок Івана Юхимовича Коваленка, будемо аналізувати його поезію, а найголовніше – це те, що сьогодні я хочу почути вашу думку щодо тих віршів, які ми будемо аналізувати. У зошитах запишіть тему уроку. Основні моменти вам слід занотувати.

У нас на уроці будуть працювати пошуково-дослідницькі групи, адже вони мали випереджувальні завдання.

На попередніх заняттях ви об'єдналися в групи по шість учнів:

1. Керівник – координує роботу членів групи, оцінює участь кожного.

2. Інформатори – відповідають за пошук й переробку інформації.

3. Дизайнери – відповідають за створення доповіді та презентації.

4. Доповідач – відповідальний за захист презентації.

Свої дослідження ви оформили у вигляді доповідей, які ми сьогодні заслухаємо.

IV Актуалізація знань, надання необхідної інформації.

Вчитель: Чим відрізняється поезія від прози?

Учень: На відміну від прози, поезія – це твори, які написані віршами та мають ритмічно організовану мову. Слово «поезія» також вживається і в переносному значенні, воно означає особливо красиве явище, яке було змальоване у творі, наприклад: поезія кохання й молодості. Для поезії характерне римування – розміщення рим у вірші.

Вчитель: Можливо хтось з групи дослідників хоче доповнити цю відповідь? Доповнення немає. Відповіді були повними та зрозумілими.

Вчитель читає вірш

Вірш Коваленка Івана Юхимовича:
УЧИТЕЛЬ

Все життя хотів писати вірші,
Все життя він жив і марив ними.
Поспішав всі справи завершити,
А тоді вже брався за рими.

Вірші і без нього є кому строчить,
Тільки б то на світі і турботи,
Треба сіяють, жать, дітей учить,
Треба всю неправду побороти.

Прагнув він поезії в житті,
А в житті багато справ буденних,
І згасали мрії золоті
У тривогах подвигів щоденних.

Так він жив і сам того не знав,
Що знайшов свою високу тему:
Всім життям своїм він написав –
І не вірш, а пристрасну поему!

Я рядки його життя читав,
І так часто боляче ставало,
Що поетів різних – вистачає,
А людей достойних дуже мало![50]

– Якою ви уявляєте людину, що написала цей вірш?

– Чи прагнете стати справжніми свідомими українцями? Що для цього треба? (Відповіді учнів).

Робота над темою уроку. Захист проєктів.

Проблемне питання:

Чи варто пам'ятати в наш нелегкий час, вчителів, поетів та інших діячів, які проживали в нашому місті?

Слово вчителя про завдання, які стояли перед учнями протягом 2 тижнів. (Діти розташовуються згідно сформованих раніше груп).

Вчитель: Непростим був шлях, який ви обрали собі у досягненні мети. Вагалися, сперечалися, переконували... Хочеться зрозуміти, чому саме таким став ваш вибір. Усі працювали натхненно і прийшов час презентацій. Тож вдалого і цікавого перегляду та прослуховування доповідей.

(Перегляд презентації. Обговорення.)

Презентація I групи (Додаток А).

Презентація II групи.

V Усвідомлення. Інтерактивна вправа.

Відповіді на поставлене проблемне питання.

Намагатимемося дати відповіді на питання:

Вправа «Намисто»

(Робота з портретами Коваленка І. Ю.).

Уважно розгляньте фотографії митця. Використовуючи прийом «Намисто», розкрийте внутрішній світ поета, особливості його характеру: інтелігентний, проникливий погляд, щирий, задумливий...

Вправа «Асоціативного куц».

Створення асоціативного куц «І. Ю. Коваленка»(рис. 2).

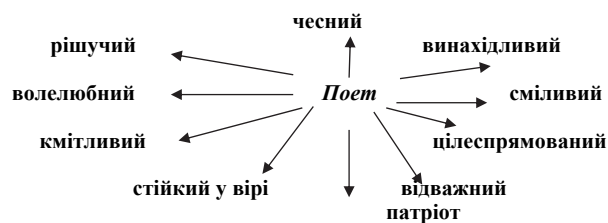


Рис.2. Приклад асоціативного куц

Вправа «Коло думок».

Оберіть частину біографії І. Ю. Коваленка, прокоментуйте її, визначте місце поета в українській літературі.

– якою була ця людина?

– який внесок він зробив у розвиток школи, української літератури, культури.

VI Рефлексія.

Про поета можна говорити безкінечно, але, на жаль, урок закінчується. І наостанок хочеться почути :

Вправа «Вільний мікрофон».

Учні по-черзі говорять свою думку:

1. Я сьогодні...

2. Більш за все мені сьогодні запам'яталося...

3. Найцікавішим було...

4. Найбільше мене вразило...

5. Поет Іван Коваленко для мене – це...

Оцінювання роботи учнів (учитель і учні оцінюють роботу кожної групи, відповідно виставляються оцінки за урок).

VII Домашнє завдання

(на вибір учнів)

1. Написати замітку до шкільної газети про урок, враження від нього.

2. Скласти власний вірш «Доторкнуся серцем до поета ...» або скласти замітку «Мое місто – моя гордість».

ДОДАТОК 2

Анкетування

№	Питання	Відповідь
	Як Ви ставитесь до інноваційних уроків: позитивно, негативно, нейтрально?	
	Чи часто Ви використовуєте інноваційні уроки при вивченні свого предмету?	
	Які типи інноваційних уроків Ви використовуєте?	
	Вкажіть, які труднощі та проблеми у Вас виникають під час проведення інноваційних уроків?	
	Як Ви вважаєте, чи доречно використовувати інноваційні уроки при вивченні вашого предмету?	

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

TETIANA DRUZHCHENKO (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-8295-9674

DEVELOPING READING SKILLS IN SECOND YEAR STUDENTS MAJORING IN SECONDARY EDUCATION IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT

Abstract

The publication is a detailed lesson plan on the topic «Clothes and Fashion. Dress code» within the course of the English language currently taught in a distance learning environment. The lesson focuses on developing reading skills such as scanning and reading for details in the second-year students majoring in Secondary Education (CEFR level B1). The lesson is also aimed at developing students' speaking and writing skills as well as enhancing vocabulary. It has been demonstrated how traditional peer interaction can be brought into the digital space via Zoom breakout rooms, enabling an essential increase in student talk time in the English classroom. The importance of giving clear task instructions followed by ICQs during the online class has been highlighted. The techniques for providing feedback during accuracy work and fluency work have been differentiated and applied.

Keywords: lesson plan, distance learning, dress code, reading for specific information, reading for details.

LESSON PLAN (LENGTH 80 min)

LEVEL B1

TOPIC/THEME: Dress Code

LESSON FOCUS: Reading

AIMS:

Main:

- ✓ By the end of the class, the students will be better able to read for specific information as well as to read for details in the context of dressing appropriately for work.

Subsidiary:

- ✓ To develop Ss speaking and writing skills;
- ✓ To review vocabulary to describe clothing.

CLASSROOM MANAGEMENT: ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS

Problem 1: The power will go off.

Solution 1: All the class materials will be uploaded to Google Classroom in good time, which will enable the teacher to work from the phone.

Problem 2: Not an equal number of students for working in pairs.

Solution 2: Ss will be asked to work in a group of three and regrouped throughout.

RECEPTIVE and PRODUCTIVE SKILLS: ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS

Problem1: Ss might be unfamiliar with the words and phrases such as «supervisor», «unfair», «supply», «spokesperson», «sign», «guidelines» and «petition» while reading for specific and detailed information.

Solution 1: The meaning will be conveyed through providing some definitions (matching task), asking CCQs to check Ss' understanding.

Problem 2: Ss will lack ideas for the productive skills extension activity to write a short dress code for a particular job.

Solution 2: Ss will be provided with the questions they will have to answer.

AIDS AND MATERIALS Zoom, Google Classroom, Google images, handouts.

Acronyms

CCQ concept checking question

FB feedback

GW group work

HO handout

ICQ instruction checking question

OC open class i.e. interaction between the teacher and st/students 'in public'

OCFB open-class feedback

Ss students

T teacher

Stage	Procedures	Aims	Timing and Interaction
Lead-in	<p>T: Hello! It's my pleasure to see all of you here. How are things? How's it going? How's everything?</p> <p>Today we're going to talk about a dress code and how important it is for people of different occupations.</p> <p>HO1 (screen sharing)</p> <p>Please look at the picture of the two men in the office. Which of them is dressed inappropriately for work? Why?</p> <p><i>What about you?</i> What sort of clothes do you wear in the place you study?</p> <p>Is there a dress code or can you wear what you like?</p> <p>Do you think that dress codes are necessary? For what sort of jobs? Why?</p> <p>OC</p>	To generate interest in the theme / context of the text	T-Ss 6» 9.50-9.56
Pre-text discussion	<p>HO2 (screen sharing)</p> <p>Task: Today you are going to read a news story with the following headline:</p> <p>Wear high heels or go home, receptionist told but first you'll have 5 min to discuss a few questions with your partners in breakout rooms.</p> <p>ICQs: How many questions do you need to answer? (3) What are the questions?</p> <p>How much time will you have? (5 min)</p> <p>Pair work (breakout rooms)</p> <p>To monitor</p> <p>OCFB</p>	To generate interest in the text, and to help Ss prepare to read	T-Ss 9» 9.56-10.05
Pre-teach vocabulary	<p>HO 3 (screen sharing)</p> <p>Task: And now please look at the words in the left-hand column and match them to their correct definitions in the right-column. (students work individually first, then they type their answers in the</p>	To pre-teach meaning of words necessary for the tasks to be set	T-Ss 9» 9.56-10.05

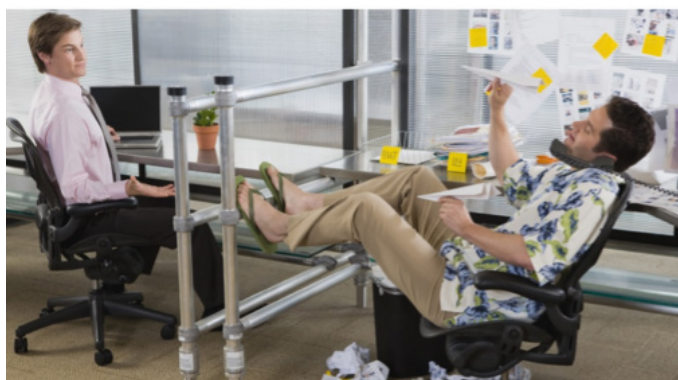
	<p>chart box) Answer key: 1. b; 2. c; 3. a; 4. f; 5. d; 6. g; 7.e. CCQs: 1. Supervisor Can supervisors give advice to people in the office about their work? (yes) Can supervisors tell people what to do at work? (yes) 2. Unfair Is it unfair to cheat on tests? (yes) Is it unfair to use drugs in sports? (yes) 3. Supply Can companies supply food to restaurants? (yes) Can job agencies supply workers for offices? (yes) 4. Spokesperson Does the President of Ukraine have a spokesperson? (yes) Do all private companies have a spokesperson? (no) 5. Sign Do you need to sign any documents when you buy a flat? (yes) Do you need to sign a receipt from a clothes store? (no) 6. Guidelines Do some companies have guidelines for what to wear at work? (yes) Do chefs need to know safe cooking guidelines? (yes) 7. Petition Is it a formal document? (yes) Do people ask for something in this document? (yes) Can only one person sign it to get a response from the government? (no) OC</p>		
<p>Reading 1 (for specific information)</p>	<p>HO 4 (Google Classroom) Task. Read the article and answer the questions (screen sharing). ICQs: How many questions do you need to answer? (3) Can you make notes while reading the article? (yes) OC</p>	<p>To give SS practice in reading for specific information</p>	<p>T-Ss 5» 10.15-10.20</p>
<p>Reading 2 (for detailed comprehension)</p>	<p>HO 4 (Google Classroom) Task: Now read the article again. Decide if the statements are <u>true</u>, <u>false</u> or <u>not stated</u>. Correct any that are false. ICQs: Do you have to do the task orally or in writing? (in writing)</p>	<p>To develop Ss' skills for reading for detailed information</p>	<p>T-Ss 10» 10.20-10.30</p>

	<p>If the statement is false, do you need to correct it?(yes) Answer Key: 1. False. She was sent home for wearing the wrong kind of shoes, but not fired. 2. True. 3. Not stated. 4. False. She was employed by Portico. 5. True. 6. False. Her employer will review the dress code. 7. False. Dress codes are not illegal, neither are different dress codes for male and female employees. 8. True. OC</p>		
Post –text discussion	<p>HO 5 (screen sharing) Task: Work in groups of 3 to discuss the questions with your partners:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Who do you understand more, Nicola or her employer? • Why do you think the dress code require women to wear high heels? • Is it reasonable for employers to have dress codes or to have different dress codes for men and women? • Would you sign her petition? Why (not)? • What factors are important when setting a dress code? <p>GW To monitor OCFB</p>	Give students an opportunity to respond to the content of the text and express their opinions	<p>T-Ss S-S T-Ss 13» 10.30 10.43 –</p>
Productive skills Extension Activity	<p>HO 6 (screen sharing) Task: Imagine you work for a job agency and you were asked to write a short dress code for one of the jobs below (5 – 7 sentences).</p> <ul style="list-style-type: none"> • English teacher • Office receptionist • Librarian • Shop assistant (bakery) • Shop assistant (boutique) <p>1. Why is a dress code necessary for this profession? 2. What should people in this line of work wear? 3. What should they avoid wearing?</p> <p>Task: Now please work in groups of 3 and read out your dress code to your partners in the group. They must guess the job. ICQs: Can you use the name of the profession</p>	To exploit the text for writing practice using the topic of the text	<p>T-Ss S-S T-Ss 17» 10.43 11.05 –</p>

	<p>when reading out your dress code to the partners? (no) Do you need to listen for the key words in the dress code description in order to guess your partner's profession? (yes)</p> <p>GW To monitor OCFB</p>		
FB on accuracy	To pay attention to Ss' accuracy (to write examples of good and bad English, to elicit which sentences are fine and which are not) (screen sharing)	To encourage Ss and provide them with FB	T-Ss 3» 11.05-11.08
FB on Ss performance	To comment on Ss strengths and those areas that need improving	To encourage Ss and evaluate their work in class	T-Ss 2» 11.08-11.10

HO 1

Look at the picture of the two men in the office. Which of them is dressed inappropriately for work? Why?



Google image retrieved from <https://smallbusiness.chron.com/appropriate-wear-company-dinner-20575.html> on 25.11.2021

HO 2

You are going to read a news story with the following headline:

Wear high heels or go home, receptionist told

- In what sort of place do you think the receptionist works?
- Why might her employers want her wear high-heeled shoes?
- What positive and negative things can you say about high-heels?



Google image retrieved from <https://www.independent.ie/irish-news/receptionist-at-pwc-told-dress-in-high-heels-or-go-home-34707500.html> on 25.11.2021

HO 3

Match the words to their correct definitions.

1. supervisor /'su:.pə.vaɪ.zə/ (noun)	a) to give something that is needed to someone
2. unfair /ʌn'feə/ (adjective)	b) someone who controls a group of workers
3. supply /sə'plaɪ/ (verb)	c) not morally right, or not treating people in an equal way
4. spokesperson (noun)	d) to write your name on a document to show that you agree with it
5. sign /saɪn/ (verb)	e) a written request to a government etc. that is signed by many people
6. guidelines /'gaɪd,laɪnz/ (noun)	f) someone who speaks officially for a government or organization
7. petition (noun)	g) advice or rules about how to do something

HO 5

Work in groups of three to discuss the questions with your partners:

- Who do you agree with more, Nicola or her employer?
- Why do you think the dress code require women to wear high heels?
- Is it reasonable for employers to have dress codes or to have different dress codes for men and women?
- Would you sign her petition? Why (not)?
- What factors are important when setting a dress code?

HO 6

Write a short dress code for one of the jobs below (5-7 sentences).

English teacher	Office receptionist	Librarian	Shop assistant (bakery)	Shop assistant (boutique)
				

Google image retrieved from <https://blog.gaijinpot.com/english-teacher-assessments-a-guide-to-getting-your-contract-renewed/> on 25.11.2021

Google image retrieved from <https://www.istockphoto.com/search/2/image?phrase=receptionist> on 25.11.2021

Google image retrieved from <https://www.vox.com/culture/2018/8/11/17674528/librarian-women-too-dangerous> on 25.11.2021

Google image retrieved from <https://www.istockphoto.com/photo/male-shop-assistant-demonstrating-fresh-delicious-pastry-in-bakery-gm1167985701-322320029> on 25.11.2021

Google image retrieved from <https://www.shutterstock.com/ru/search/shop+assistant> on 25.11.2021

- Why is a dress code necessary for this profession?
- What should people in this line of work wear?
- What should they avoid wearing?

HO 4

Task 1 Read the article and answer the questions below:

1. Why was Nicola Thorp sent home from work?
2. Why did she complain?
3. What is she trying to do now?

Task 2 Read the article again. Decide if the statements below are true, false or not stated. Correct any that are false.

1. Nicola Thorp was fired for wearing the wrong kind of shoes.
2. She said high-heeled shoes were unsuitable for her work.
3. The company does not have a dress code for men.
4. She was employed by PwC.
5. She knew she had to wear high-heeled shoes when she started the job.
6. Her employer refuses to change the dress code.
7. The dress code was illegal under UK law.
8. She is trying to get the law changed.

An office worker in London has been sent home from work because she refused to wear high-heeled shoes.

Nicola Thorp, a receptionist at the offices of finance company PwC, arrived for work wearing smart flat shoes. But her **supervisor** told her to go out and buy a pair of high-heeled shoes or go home.

Ms Thorp explained that she needed to spend nine hours a day walking around the office and that high-heeled shoes were uncomfortable.

She also pointed out that the dress requirement was unfair as it did not apply to male colleagues. She asked how flat shoes would prevent her from doing her job.

She was given no explanation, and when she refused to buy high-heeled shoes, she was sent home without pay.

PwC later pointed out that the dress code was not theirs. They said it was set by the agency Portico, who supplied reception staff for their offices.

A **spokesperson** for Portico said that Ms Thorp had signed their appearance **guidelines**. However, he said they would review these as a result of what had happened.

According to UK law, employers can demand that staff follow 'reasonable dress code standards'. They can also set different dress codes for men and women providing there is 'an **equivalent** level of smartness'.

Ms Thorp has since set up a **petition** demanding that the laws be changed. Ten thousand people have signed so far, which means that by law the government must give a response.

REFERENCES

High Heeled Shoes Reading. URL: <https://ru.scribd.com/document/426460687/high-heeled-shoes-reading-pdf> (accessed: 25.11.2021).

Wear High Heels or Go Home. URL: <https://www.eltbase.com/article-166-wear-high-heels-or-go-home> (accessed:25.11.2021).

Cambridge Dictionary. URL:<https://dictionary.cambridge.org/> (accessed:25.11.2021).

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ ПЕРЕГЛЯДОВОГО ТА ВИВЧАЮЧОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО РОКУ НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СЕРЕДНЯ ОСВІТА» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Дружченко Тетяна

Анотація

Ця публікація є розгорнутим планом-конспектом практичного заняття з дисципліни «Іноземна мова (англійська)» для студентів другого року навчання спеціальності «Середня освіта (українська мова і література)», які володіють англійською мовою на рівні B1 (Intermediate), згідно з загальноєвропейською системою градацій мовних рівнів (CEFR). Метою заняття є розвиток умінь переглядового та вивчаючого читання у межах теми «Clothes and Fashion. Dress Code», поряд з розвитком умінь говоріння та письма. Всі етапи заняття підпорядковані досягненню його мети. Пропонуються завдання для парної та групової роботи студентів у сесійних залах (breakout rooms) платформи Zoom, що дає можливість суттєво збільшити час синхронної розмовної практики, якою охоплені всі студенти групи. Демонструються різні види зворотного зв'язку та їх реалізація на занятті. План-конспект заняття розроблений з урахуванням усіх принципів комунікативної методики викладання іноземної мови.

Ключові слова: план-конспект заняття, дистанційне навчання, дрес-код, переглядове читання, вивчаюче читання.

БІО

Tetiana Druzhchenko, PhD, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests include teaching ESP, teaching language skills based on differentiated approach.

E-mail: imagine_tanya@ukr.net

УДК 373.016:811.161.2

**ХОМІН НАТАЛІЯ (Україна),
ТАРАСЮК ТЕТЯНА (Україна)**

ORCID: 0000-0001-7206-4503

ORCID: 0000-0002-2428-447X

**ЗАВДАННЯ ВІДКРИТОЇ ФОРМИ З РОЗГОРНУТОЮ ПИСЬМОВОЮ ВІДПОВІДДЮ НА ЗНО
З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ.
УРОК В 11 КЛАСІ****Анотація**

У статті подано план-конспект уроку зв'язного мовлення в 11 класі. Особливу увагу зосереджено на розумінні здобувачами освіти поняття проблемне питання, від якого залежить їхнє вміння висловити власну думку щодо сформульованої в сертифікаційній роботі проблеми, наводячи вдалі аргументи та ілюструючи їх доречними прикладами. Закцентовано увагу на структурних компонентах, композиційних особливостях та мовному оформленні тексту як результату виконання завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю на зовнішньому незалежному оцінюванні з української мови і літератури.

Ключові слова: проблемне питання, теза, аргументи, приклад із літератури або іншого виду мистецтва, приклад з історії чи з особистого досвіду учасника тестування, висновок.

Тема заняття: Написання завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю.

Мета:

– закріпити вміння одинадцятикласників створювати текст як відкрите тестове завдання ЗНО, збагачувати словниковий запас;

– розвивати мислення, мовлення, увагу учнів, відпрацьовувати вміння чітко й послідовно викладати думки, застосовувати в роботі знання з літератури, історії, життя;

– виховувати вміння об'єктивно оцінювати свою роботу, небайдужість до долі своєї країни, національну свідомість.

Тип уроку: урок зв'язного мовлення.

Методи, прийоми та форми роботи: пояснення учителя, тест «Чи вмієте ви дотримуватись інструкції», вправа «Продовж думку», бесіда, мовний редактор, експрес-інтерв'ю, хвилина лексики (робота за варіантами), словникова робота, робота в групах для написання прикладів до аргументів.

Обладнання: презентація Microsoft Power Point, окремі аркуші із зошита в клітинку (для кожного учня), зразки бланку відповідей Б сертифікаційної роботи з української мови і літератури зовнішнього незалежного оцінювання.

Очікувані результати:

Учні повинні знати:

– зміст понять «завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю», «проблемне питання»;

– структурні елементи власного висловлення та мовні звороти для їх оформлення;

– вимоги до письмового монологічного мовлення;

– критерії оцінювання завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю.

Учні повинні вміти:

– правильно відповідати на проблемне питання;

– формулювати власне висловлення до завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю;

– доречно використовувати мовні звороти для оформлення структурних компонентів власного висловлення.

Хід уроку:

1. Мотивація навчальної діяльності. Забезпечення емоційної готовності до уроку. Оголошення теми уроку.

2. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок.

3. Опрацювання навчального матеріалу.

– ознайомлення зі зразком бланка відповідей Б сертифікаційної роботи з української мови і літератури зовнішнього незалежного оцінювання

- робота над тезою;
 - робота над аргументами;
 - робота над прикладами;
 - робота над висновком.
4. Підсумок уроку. Рефлексія.
 5. Домашнє завдання.

Розгорнутий план-конспект уроку

Мотивація навчальної діяльності. Забезпечення емоційної готовності до уроку. Оголошення теми уроку.

Учитель. Зовсім близько той час, коли ви візьмете в руки тестовий зошит і, зрозумівши проблемне питання, сформулюєте свою позицію щодо нього, наведете переконливі аргументи й проілюструєте їх прикладами, виклавши свої міркування чітко, послідовно, логічно.

Слайд 1. Тема уроку.

Сьогодні на уроці ми (*Слайд 2. Завдання уроку*) пригадаємо й закріпимо будову власного висловлення, повправляємося його будувати; відпрацюємо навички чіткого й послідовного викладу думки з доречними аргументами, прикладами й правильними висновками; ознайомимось з бланком написання завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю та потренуємося його заповнювати.

Робота над епіграфом.

Розпочнемо урок з епіграфа. (*Слайд 3. Епіграф уроку*) Прочитаймо його та вдумаймося в зміст (*Учень читає епіграф*).

«Ваш розум може підняти вас з убогості до багатства, перетворити вас з одинака на загального улюбленця, вивести з депресії, зробивши щасливим і радісним, – якщо ви правильно скористаєтеся ним» Брайан Трейсі.

Бесіда.

– Що ви зрозуміли з цієї цитати? Які ключові слова чи словосполучення ви виділи б у ній? (Розум, убогість, багатство, улюбленець долі, вивести з депресії, щасливий, радісний, правильно скористатися).

Учитель. Мудрість і багатство – це дві дуже важливі складові життя, які надзвичайно рідко поєднуються, але досить часто ми стаємо перед вибором одного з них. Неодноразово гроші вирішують багато справ – і забуваєш про те, що за допомогою розуму, життєвого досвіду міг би зробити краще, досконаліше.

– Чи можете ви уже передбачити орієнтовану тему власного висловлення? Про що, можливо, у ньому йтиметься?

Учитель. Щоб успішно скласти ЗНО, вам необхідно навчитися чітко виконувати певні дії. Як правило, ніяких проблем не виникне, якщо ви все робитимете згідно з інструкцією. Проведемо тест «Чи вмієте ви дотримуватись інструкції».

Слайд 4. Тест «Чи вмієте ви дотримуватись інструкції»

1. Покладіть перед собою аркуш із зошита.
2. Напишіть ваше ім'я у правому верхньому кутку аркуша.
3. Під іменем напишіть прізвище.
4. Обведіть своє ім'я.
5. Ліворуч напроти імені намалюйте 4 квадратики.
6. У квадратики напишіть рік складання вами ЗНО.
7. Під ним напишіть літеру А велику.
8. Біля неї поставте крапку.
9. Проговоріть пошепки, чого навчила вас ця вправа.
10. Озвучте свою думку.

Актуалізація опорних знань, умінь і навичок.

Учитель. Слайд 5. Визначення поняття «власне висловлення»

Як ви вже знаєте, власне висловлення – це твір-роздум щодо певного проблемного, суперечливого, актуального питання (проблеми), це думка кожного з вас, аргументована, підкріплена прикладами послідовна відповідь. І мета тесту ЗНО – оцінити ваші вміння зв'язно викласти свої погляди на проблему. Основа успішного написання – чітка структура, логічність і грамотність. А пригадаймо структурні елементи власного висловлення (*Слайд 6. Структурні елементи власного висловлення*).

Вправа «Продовж думку».

Висловлення може бути побудоване одним із способів: (*учні відповідають*)

Теза.

Перший аргумент.

Другий аргумент.

Приклад із художньої літератури чи іншого джерела.

Приклад з історії, суспільно-політичного чи власного життя.

Висновок.

(*Слайд 7. Спосіб 1 компонування елементів власного висловлення*)

Або:

Теза.

Перший аргумент.

Приклад із літератури чи іншого джерела.

Другий аргумент.

Приклад з історії, суспільно-політичного чи власного життя.

Висновок.

(Слайд 7. Спосіб 2 komponування елементів власного висловлення)

Опрацювання навчального матеріалу.

Ознайомлення зі зразком бланка відповідей Б сертифікаційної роботи з української мови і літератури зовнішнього незалежного оцінювання (Слайд 8. Зразок бланка)

Учитель. Перед вами зразок бланка відповідей Б сертифікаційної роботи з української мови і літератури зовнішнього незалежного оцінювання. Покладіть його перед собою, розгляньте, зверніть увагу на верхнє поле. Воно для екзаменаторів, які перевірятимуть вашу роботу. У ньому нічого не зазначати. Ви пишете тільки під цим полем, де розграфлені лінії та на зворотній стороні.

Учитель. Текст завдання, у відповіді на яке вам потрібно викласти свою думку, містить розповідь про певне поняття, умову і, як правило, завершується проблемним питанням. Воно спонукає знаходити й узагальнювати факти, зважаючи на досвід кожного з вас і розвиток логічної, критичної та творчої думки. Тому насамперед потрібно зрозуміти проблемне питання й правильно сформулювати відповідь на нього у формі тези.

Як ви вже здогадалися, епіграф уроку вам став підказкою, тема власного висловлення буде пов'язана з духовними та матеріальними цінностями людини. Самі по собі гроші як мірило матеріальних благ не є ні добром, ні злом. І тільки неврівноважене духовним покликом збагачення може спонукати кожного з нас до певних дій.

Пропоную вам тему власного висловлення: *(Слайд 8. Текст зі сформульованим проблемним питанням)*

У вашому серці живе дві богині – богиня мудрості та богиня багатства. Усі думають, що спершу потрібно розбагатіти, а мудрість прийде сама. Тому переймаються гонитвою за грошима. А, можливо, насамперед потрібно віддати своє серце, любов і увагу богині мудрості, тоді богиня багатства сповниться рев-

нощами й піде за вами? (За К. Макдугалом) (Макдугал, 2018: 110).

Наведений текст із книги «Народжені бігати» американського журналіста й автора нон-фікшн літератури Крістофера Макдугала, який сподівався, що описані в книжці захопливі пригоди надихнуть читача на власні спортивні рекорди й переконують, що можливості людини – безмежні. Від себе додам: можливості людини безмежні не лише в спорті, а й у виборі власного життєвого шляху.

1. Робота над тезою.

Хвилинка лексики (робота за варіантами).

Учитель. Виокремте ключові поняття із запропонованого на слайді тексту. Правильно: це мудрість і багатство. Доберіть до цих понять і запишіть у зошит опорні слова, які орієнтовно можна було б використати для написання відповіді на проблемне запитання (працюємо за варіантами: I варіант до слова мудрість, II – багатство).

Орієнтовні опорні слова: мудрість, життєвий досвід, практика, глибинний, досвідчений, мати голову на плечах, сенс життя, прожиті роки, обачний, далекоглядний, обдарований великим розумом тощо; багатство, маєтність, капітали, розкіш, достаток, добробут, заможність, статок, блага, гаразди, бідність тощо.

Учитель. Пам'ятайте, що теза – обов'язковий елемент висловлення; містить позицію автора щодо теми; розміщена на початку твору; чітко сформульована; має відповідні мовні конструкції; лаконічна (1-2 речення) *(Слайд 9. Вимоги до тези).*

Пригадаймо мовні звороти, які допоможуть сформулювати тезу *(Слайд 10. Мовні звороти для формулювання тези)*, занотуйте їх у зошити:

Так, я погоджуюсь з думкою, що...

Я переконаний, що...

На мою думку,...

Я абсолютно згоден із...

Я підтримую думку,...

Важко не погодитися з тим, що...

Правильною можна вважати думку...

Робота учнів над написанням тези.

За правильно сформульовану тезу ви можете отримати два бали. Особливо допитливим раджу детальніше ознайомитися з критеріями оцінювання завдання відкритої форми з розгорнутою письмовою відповіддю на офі-

ційному сайті Українського центру оцінювання якості освіти (Схеми оцінювання).

Зачитування окремих тез

2. Робота над аргументами

Учитель. Чи доводилося вам чути слово аргумент? Що воно означає?

Словникова робота (Слайд 11. *Формулювання визначення «аргумент» за словником*).

Словник української мови подає пояснення: «АРГУМЕНТ. 1. книжн. Підстава, доказ, які наводяться для обґрунтування, підтвердження чого-небудь» (Словник української мови, 1970: 1, 57).

– Якщо я вам скажу: «Я повинен написати власне висловлення, бо...», – ви продовжите: «... хочу скласти гарно ДПА й набрати більше балів із ЗНО».

Учитель. Коли ви просите щось у батьків, знайомих, ви обов'язково пояснюєте, тобто аргументуєте, навіщо це вам. Отже, аргументи – це твердження, що мають переконати того, хто слухає чи читає.

Пам'ятаємо, що аргументів у вашій відповіді на проблемне питання обов'язково повинно бути два й абсолютно різних. Вони є підтвердженням вашої думки-тези, тому з нею безпосередньо пов'язані (Слайд 12. *Вимоги до аргументів*).

На слайді наведені мовні звороти, якими в текст можна ввести аргументи (Слайд 13. *Мовні звороти для формулювання аргументів*). Мовленнєве оформлення аргументів:

Підтвердженням / свідченням цього є ...

Доказом цього може бути ...

Свою позицію хочу аргументувати низкою міркувань ...

На підтвердження своєї позиції наведу кілька аргументів ...

Аргументом, що доводить слушність моєї думки, може бути те, що ...

Довести істинність своєї позиції можу такими аргументами ...

Я так вважаю, бо / оскільки / тому що ...

Аргументом на користь моєї думки може бути те, що ... До того ж ...

Довести своє твердження я можу такими аргументами: по-перше, ..., а по-друге, ...

Моє переконання ґрунтується на тому, що, з одного боку, ..., а з іншого боку, ...

Нагадую, що кожен вдало наведений аргумент – це 1 бал у полі екзаменатора.

Робота учнів над створенням аргументів. Зачитування та аналіз окремих аргументів.

Учитель. Пропоную уявити себе в ролі редактора й звернути увагу на лексичні помилки, які найчастотніше фіксують екзаменатори в мовному оформленні власних висловлювань.

Мовний редактор (Слайд 14. *Правильне / неправильне вживання слів*)

ВІРНИЙ, ПРАВИЛЬНИЙ

Пояснення: *Вірний* уживаємо в значенні «відданий, надійний, незрадливий, стійкий у своїх почуттях і поглядах». В українській мові слово *вірний* (-а, -е, -і) і похідне *вірно* вживаємо в порівняно небагатьох словосполученнях (*вірна дружина, вірно кохати*).

Рекомендовано: *належне рішення, адекватне рішення, правильне рішення, правильний шлях, правильне твердження, істинне твердження*.

ВВАЖАТИ / УВАЖАТИ, РАХУВАТИ

Пояснення: Слово *рахувати* вживаємо тільки в прямому значенні, а саме «називати числа в послідовному порядку; визначати кількість, суму»: *рахувати хвилини, дошкільнятко вже вміє рахувати, рахувати гроші*.

Уважати / вважати має значення «мати свою думку; давати якусь оцінку»: *Я вважаю, що так чинити не можна, Уважаю за потрібне вам нагадати*.

Рекомендовано: *я вважаю, мені здається, переконаний, упевнений, можна вважати добром*.

ВІДНОСИТИСЯ, СТАВИТИСЯ

Пояснення: *ставитися* – виявляти певне ставлення до когось, чого-небудь, мати своє уявлення про когось, щось, оцінювати, виявляти своє почуття щодо когось, чогось, симпатію, антипатію. Уживання дієслова *відноситися* в цьому значенні мало властиве українській мові.

Рекомендовано: *ставитися добре, з підозрою, як до друга, скептично, доброзичливо*.

ДАНИЙ – ЦЕЙ, ТАКИЙ

Пояснення: *даний* – це дієприкметник, утворений від дієслова *дати*. Виникає запитання: хто той час дав? Хто дав ту роботу (доручення, завдання)? У зворотах *у даний час, у даній справі, у даній роботі* лексема *даний* не має сенсу. Чому не сказати *нині, тепер* (замість *у даний час*), *у цій справі, у цьому творі?* Замість *на даному підприємстві* – *на цьому підприємстві, замість у даному разі* – *у цьому*

разі. Дані, дано використовують доречно математики (дано: $x=50$, дані комп'ютера).

Рекомендовано: на цей момент, нині, на сьогодні; у цьому разі, у такому разі, у цьому прикладі, ця ситуація.

ПРИВЕСТИ – НАВЕСТИ ПРИКЛАД

Пояснення: *привести, приводити* 1. Супроводжуючи, вказуючи шлях і т. ін., допомагати або примушувати йти із собою куди-небудь. 2. Користуючись системою управління, доставляти куди-небудь (машину, судно і т. ін.) тощо.

Рекомендовано: *навести приклад, подати приклад, запропонувати приклад* (Власне висловлення, 2016: 14-33).

3. Робота над прикладами

Учитель. Який наступний компонент власного висловлення?

Які вимоги до прикладів ви знаєте? (Слайд 15. *Вимоги до прикладів*). Кожен аргумент ми ілюструємо конкретним прикладом, пам'ятаючи, що один із них – це конкретна життєва ситуація певної особи або історична подія, інший – приклад із літератури чи інших видів мистецтва. У прикладі з життя потрібно розповісти про конкретну людину, ситуацію, подію, факт, вказати своє ставлення до них й оцінити. Прикладом життєвої ситуації може стати біографія видатних людей, знайомих, а також ситуація з власного життя.

Коли наводимо приклад з літератури або іншого виду мистецтва, не забуваємо вказати автора / режисера, жанр твору, назву, персонажа, розглянути насамперед проблему, а не подію, що сталась у творі.

Поміркуймо, які твори з літератури допоможуть розкрити обговорювану проблему?

Я вважаю, що в цій ситуації доречно пригадати роман у віршах «Маруся Чурай» Ліни Костенко, повість «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика, п'єсу «Наталка-Полтавка» Івана Котляревського, новелу «Камінний хрест» Василя Стефаника.

Пам'ятайте, що за кожен доцільно підібраний приклад можна отримати 2 бали.

Робота учнів (в групах) над прикладами до аргументів (I група добирає приклади, що є випадком із життя або історичною подією, II – з літератури чи інших видів мистецтва). Зачитування та аналіз прикладів.

4. Робота над висновком

Учитель. Що ви знаєте про написання висновку? (Слайд 16. *Вимогу до висновку*). Висно-

вок повинен відповідати запропонованій темі, органічно поєднуватись зі сформульованою тезою, аргументами та прикладами й висловлювати домінуючу думку автора/ки; тезу у висновках не дублюємо, а перефразовуємо; використовуємо слова й словосполучення «отже», «таким чином», «можна зробити висновок». І насамкінець: висновок є логічним завершенням, тому має розміщуватись в кінці тексту, і в жодному разі не містити нової думки чи цитати.

Правильно сформульований висновок – це два бали на ЗНО.

Робота учнів над висновком. Співставлення / порівняння висновків із тезами.

(Слайд 17. *Зверни увагу*). Коли твір уже написаний, обов'язково зверни увагу на

- правила милозвучності – написання у/в, і/й/та;
- повтори однакових чи спільнокореневих слів;
- знаки при вставних словах, словосполученнях;
- активні дієприкметники на *-учий, -ючий, -ачий, -ячий*;
- розділові знаки в кінці речення.

Підсумок уроку. Рефлексія.

Експрес-інтерв'ю.

– Що нам вдалося зробити з того, що ми планували?

– Що ви взяли для себе з цього уроку?

– Якою людиною в сучасному суспільстві є ви? Які цінності сформували вашу особистість, чи плануєте себе перевиховати?

Учитель. Кожен із нас вирішує по-своєму, якій богині віддати своє серце – мудрості чи багатства. Але якщо вдасться зробити їх співмешканками, то можна досягти й духовної величі, і матеріальних благ. Хто усвідомить, що життя – це гармонійне поєднання матеріального й духовного, де духовне дає зміст матеріальному, то багатство його духовності дасть можливість досягнути того щастя, у пошуках якого ми є ціле життя.

Домашнє завдання.

Повторити структуру власного висловлювання, основні правила пунктуації та орфографії.

References

Vlasne vyslovlennia. Instruktivno-metodychni materialy dlia pidhotovky ekzamenatoriv iz perevirky vidkrytykh zavdan zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia 2016 roku z

ukrainskoi movy i literatury (2016) / ukl. N. Bilous, O. Danyleiko, I. Klymets, T. Kokhaneych, S. Lomakovych, I. Mamchych, L. Ovdii, A. Panchenkov, N. Syniavska, V. Tereshchenko. In Ukr. (Власне висловлення. Інструктивно-методичні матеріали для підготовки екзаменаторів із перевірки відкритих завдань зовнішнього незалежного оцінювання 2016 року з української мови і літератури / укл. Н. Білоус, О. Данилейко, І. Климець, Т. Коханевич, С. Ломакович, І. Мамчич, Л. Овдій, А. Панченков, Н. Синявська, В. Терещенко)

McDougall Christopher (2018). *Born to Run. A Hidden Tribe, Superathletes, and the Race the World Has Never Seen*. Kyiv: Nash format. In Ukr. (Макдугал Крістофер. Народжені бігати.

Рух до безмежних можливостей / пер. з англ. Оксана Кацанівська. Київ: Наш формат).

Slovník ukrajinštiny. (1970-1980) / za red. I. Bilodida: v 11 t. Kyiv: Naukova dumka. In Ukr. (Словник української мови (1970-1980) / за ред. І. Білодіда: в 11 т. Київ: Наукова думка).

Skhemy otsiniuvannia zavdan vidkrytoi formy z rozghornutoiu vidpoviddiu z ukrainskoi movy i literatury 2021 roku (osnovna sesiia) [E-resource]. – Available from: <https://testportal.gov.ua/ukrmovalit/> In Ukr. (Схеми оцінювання завдань відкритої форми з розгорнутою відповіддю з української мови і літератури 2021 року (основна сесія). URL: <https://testportal.gov.ua/ukrmovalit/>).

WRITING RESPONSE TO OPEN-ENDED TASKS IN THE EXTERNAL INDEPENDENT EVALUATION TEST IN THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE: A LESSON IN THE 11TH GRADE OF UPPER SECONDARY SCHOOL

Khomin Nataliia (Ukraine), Tarasiuk Tetiana (Ukraine)

The article presents a lesson plan on coherent speech development in 11th- grade upper secondary school students. The study focuses on revealing the students' understanding of the concept of problem question as it is essential for enhancing the learners' skills to express their own ideas on the issues offered for discussion in the certification paper by providing well-grounded arguments and relevant examples. The emphasis is laid on structural components, compositional features, and language of the text as a result of performing the open-ended tasks with a detailed written response at the external independent evaluation test in the Ukrainian language and literature.

Key words: *problem question, thesis, arguments, example from literature or other art form, example from history or from a test-participant's personal experience, conclusion.*

BIOS

Nataliia KHOMIN, teacher, Lyceum of Pavlivka in Volyn Region

E-mail: hominnatalia2@gmail.com

Tetiana TARASIUK, PhD in Philology, associate professor, Lesya Ukrainka Volyn National University

E-mail: tarasiuk.tania@vnu.edu.ua

ОГЛЯДИ, РЕЦЕНЗІЇ: ЛІНГВОДИДАКТИКА

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО (m.Kuie)

ORCID: 0000-0002-8167-0940

НАВЧАННЯ УСНОГО ДІАЛОГУ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МЕТОДОМ ДИСКУСІЇ.
ОГЛЯД ПОСІБНИКА ДЛЯ ОСНОВНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Любашенко О., Попова О. Метод навчальної дискусії. Розвиток українського усного діалогічного мовлення школярів: навчально-методичний посібник / Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Дрогобич : Коло, 2021. – 120 с.

Анотація

Публікація є рецензією на підручник «О. Любашенко та О. Попова (2021). Метод навчальної дискусії. Розвиток українського усного діалогічного мовлення школярів: навчально-методичний посібник. Коло». Книга, що призначена для вчителів, студентів та шанувальників української мови, покликана познайомити читачів з дискусією як методом викладання та навчання українського усного діалогічного мовлення в середній школі. Автори переглядають концепцію бесіди на уроці української мови та пропонують діалогічну взаємодію як основний вид навчальної діяльності у процесі розвитку та вдосконалення умінь українського усного мовлення. У книзі розглядаються типові проблеми, з якими стикається більшість вчителів української мови середньої школи, і яким приділяється мало уваги в літературі. Підручник буде корисним вчителям української мови та філологам, які уникають стереотипів у освоєнні шкільної програми.

Ключові слова: Метод дискусії, українська мова, усне діалогічне мовлення, діалогічна взаємодія, середня школа.

В епоху транскордонного інформативного суспільства загальноприйнята концепція методу переглядається й оцінюється знову. Метод як узагальнений спосіб утілення дидактичних принципів, цілей і процедур поступається стратегіям адаптації та модифікації відповідно до локальних, контекстуальних і мовних факторів.

Лінгводидактичний метод зрозумілий тоді, коли він позначає константу. Але велика кількість змінних у його застосуванні руйнує впевненість у тому, що шляхом суворого використання методу вчитель та учні швидко досягнуть бажаного результату. У відомому «Словнику викладання мови та прикладної лінгвістики» Дж.Річардс та Р.Шмідт зауважують, що відмінності у визначеннях методу завжди залежать від поглядів на: особливості мови, умови навчання, цілі та завдання у навчанні, характер навчальної програми, діяльність вчителя та учня, добір навчальних матеріалів, набір прийомів і тактик навчання (Richards & Schmidt, 2002). Тому, за свідченням Д. Белла (Bell, 2007) твердження про неспроможність розв'язати навчальну проблему

одним або кількома методами поширене як в середовищі теоретиків, так і вчителів мови. Та все ж таки, незважаючи на скептичні голоси вчителів англійської мови та викладачів інших іноземної мов, поняття методу залишається живим, а деякі методи отримують нове тлумачення і нові сфери апробації, зокрема й у навчанні української мови.

Українська система освіти за останнє десятиліття значно прискорила темпи реформування, щоб досягти європейських стандартів, рівнів і зразків. Графік запровадження усіх стандартів Нової української школи (Нова українська школа, 2016; 37) передбачає використання нових технологій та методів задля скорочення часу, витраченого на набуття учнями необхідних комунікативних компетентностей. Тому компетентність спілкування українською мовою постає не лише як предмет наукових дискусій та експериментів у шкільній практиці, але й як компонент внутрішньої політики держави Україна. При цьому компетентність усного спілкування визначено окремим завданням шкільної лінгвістичної освіти, тому

що набування мовленнєвого досвіду, іноземної мови чи української, однаково відбувається шляхом організації навчання як діалогічного процесу. Це зумовлює висновок: досвід усного діалогічного спілкування українською мовою впливає на ефективність ведення діалогу іноземною мовою і, врешті-решт, є необхідною передумовою розвитку загальної комунікативної компетентності мовної особистості учня. Для цього вчителям та учням таки потрібно використовувати той метод, який дасть змогу ефективно зорганізувати цей процес і прискорити результати. Таким методом автори посібника обрали *навчальну дискусію*.

Теоретичними засадами створення посібника прийнято:

- тлумачення методу навчання мови як сукупності способів взаємозалежної діяльності викладача й учнів, спрямованих на досягнення дидактичних цілей, розвиток особистості учня. Ці способи є універсальними і застосовними у викладанні, тобто становлять деяку універсальну категорію (Азимов, Щукин, 2009;137);

- інтерпретація навчальної дискусії як лінгводидактичного методу;

- застосування методу дискусії для формування загальної комунікативної компетентності учня та усномовленнєвої компетентності зокрема; спрямування методу дискусії та окремі уміння та навички українського усного мовлення, зокрема орфоепічну, морфологічну та синтаксичну грамотність; створення реплік та діалогічних єдностей; ведення діалогів різного типу; зв'язність висловлювання-репліки; використання інтерактивного потенціалу навчальної дискусії на уроці української мови; залучення фонових знань про українські реалії та соціокультурні об'єкти інших країн, мову яких вивчають учні в середній школі;

- використання компаративних тем для усного обговорення, які дають змогу розмірковувати над роллю культурних амбасадорів різних націй, сучасного сприйняття творчості геніїв різних народів.

У першому розділі **«Дискусія як метод навчання усного діалогічного мовлення»** автори надають учителям інформацію, яка необхідна для розуміння принципів організації діалогічного навчання української мови та застосування дискусії як методу навчання і засобу мотивації учнів до навчання. Здебільшого українські фахівці з методики навчання україн-

ської мови спираються на визначення методу навчання як способу упорядкованої взаємодії вчителів та учнів, за допомогою якого розв'язуються проблеми освіти, виховання і розвитку людини в процесі навчання (Фіцула,2000)

Оскільки навчальна дискусія в лінгводидактиці має значну кількість тлумачень, то її часто ототожнюють з дебатами, диспутом, полемікою, суперечкою, а також використовують як метод, прийом чи навчально-організаційну форму. З найбільш згадуваних серед українських освітян джерел (Голуб,2015; Палихата, 2002) можна дізнатися, що лінгводидакти української мови, які спеціалізуються на навчанні в середній школі, вживають низку термінів: полеміка, дискусія, диспут, дебати, публічний полілог, причому іноді без достатнього теоретичного обґрунтування і методичної специфікації.

У першому розділі посібника розглянуто головні погляди психологів на дискусію з погляду дослідження процесів сприйняття, розуміння, засвоєння і навчання, самоактуалізацією, становленням особистості. Адже феномен дискусії постійно перебуває в полі зору прихильників концепції активного соціально-психологічного навчання (Матяш, Павлова, 2002; Оганесян, 2002). Крім того дискусія перебувала серед об'єктів заочної полеміки швейцарського психолога Ж. Піаже (J. Piaget) і радянського вченого Л. Виготського, які зосереджували увагу на психології досягання навчальних цілей. Цей процес завжди триває як двобічний та інтерактивний. Через це сформувався погляд на дискусію як інтерактивний метод навчання. Його висловлював Б. Бадмаєв, який відзначав функцію дискусії стимулювати поетапний розвиток учня так само, як евристичної бесіди, мозкової атаки, круглого столу, ділової гри, конкурсів, обговорення навчальних результатів. Показником результативного навчання є успішна мовна і поведінкова взаємодія на уроці (Бадмаєв,1999). Експериментальне вивчення методу дискусії у групах студентів вперше системно проводив німецький та американський психолог Курт Левін (K.Levin). За його висновками (Levin,1954), важливими є закономірності впливу дискусії на комунікацію учасників: 1)протилежні позиції в дискусії допомагають учасникам бачити предмет обговорення у багатьох аспектах, сприймати нові ідеї, факти, погляди; 2) дискусія є стимулом

індивідуального розвитку її учасників спричинює колективний розвиток групи як соціуму.

З огляду на це, налаштування дискусії на уроці української мови можна вважати методом розвитку усномовленневої компетенції та методом соціально-психологічного розвитку мовної особистості, оскільки за її допомогою: налагоджується зв'язок діяльності навчання і викладання, поєднуються зусилля учнів та викладача в опануванні усного українського мовлення, універсалізуються специфічні прийоми навчання, розвиваються психолінгвістичні механізми, відбувається діалогічна інтеракція.

Оглядаючи словникову статтю, де інтеракцію репрезентовано як діяльність, наприклад, мовлення чи співпраці з іншими людьми, а також спосіб, яким цю діяльність реалізовано (Cambridge Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/interaction>), автори цього посібника наполягають, що метод дискусії є способом реалізації інтеракції, адже безпосередній зв'язок із учасниками діалогу зумовлює цілісність діалогічного змісту, когерентність тексту діалогу, який водночас є продуктом інтерактивної усномовленневої діяльності. Діалог є ідеальним знаком спільно створеного змісту, а діалогічна інтеракція є діяльнісною реалізацією тексту діалогу. (Mortimer & Scott, 2003).

Головним теоретичним положенням, яке розвивають автори посібника, є твердження про те, що навчальна дискусія є *методом навчання усного українського діалогічного мовлення з інтерактивними характеристиками*. Серед інших інтерактивних методів навчання, дискусія задовольняє вимогу самореалізації особистості учня. Ж. Карденас (J. Cardenas) пояснює, що самореалізація відбувається завдяки встановленню комунікативних ролей в діалозі і заздалегідь визначеним рольовим призначенням мовлення. Якщо це групові ролі, то самореалізація полягає в тому, що одна група захищає та аргументує тезу, висловлюється на користь твердження. Інша групова роль полягає у критиці, спростуванні, доборі контраргументів. Якщо ролі призначено як індивідуальні, то кожний учень творчо реалізується у логіці запитання, у створенні репліки окремого типу, у розвитку діалогічної єдності. У цьому процесі викладач виконує коригувальну роль: помічає і згодом виправляє помилки у висловлюваннях, радить використати певні

лінгвістичні одиниці, допомагає сформулювати твердження, добирає навчальний матеріал для тренінгу діалогічних навичок.

Не варто забувати, що самореалізація мовної особистості найперше відбувається у спілкуванні рідною мовою, а отже, саме уроки української мови стають майданчиками для випробовування комунікативної ініціативи учнів, прагнення лідерства, вдосконалення ораторських умінь. На уроці інтерактивний метод дискусії мотивує учнів проявляти якомога більше їхні здібності і потенційні можливості для успішного спілкування. У посібнику запропоновано універсальну структуру уроків української мови, підготовки до них, закріплення знань і вмінь, рефлексії щодо навчальних результатів. Ця структура задовольняє вимоги типових програм з української мови для основної школи, рекомендовані МОН України. Елементами структури є:

- дидактичні цілі відповідно до тем навчальної програми;
- врахування типу школи (гімназії, школи з поглибленим вивченням іноземних мов, спеціалізованої школи);
- компаративна тема для усного діалогу на уроці;
- тексти для прочитання та обмірковування;
- домашні завдання для підготовчого етапу;
- вимоги до мовлення та правила участі в дискусії для учнів
- завдання для підготовки дискусії для вчителя;
- діалогічні вміння та навички, які передбачено розвинути протягом уроку;
- комунікативно-ситуативні завдання до теми;
- домашнє завдання для закріплення теми;
- критерії та рекомендації оцінювання усного діалогічного мовлення учнів для вчителів;

Оскільки посібник репрезентує експериментальну частину ширшого дослідження, автори зійшлися на думці, що найбільш цікавими і результативними для освітньої спільноти стануть зразки структурованої навчальної діяльності для 7-х-9-х класів. Отримавши досвід діалогічного навчання в адаптаційному циклі основної школи, ці учні вже можуть показати розвинений рівень діалогічного мовлення, реалізують невербальні засоби ведення діалогу, здатні здійснювати самостійний інтернет-по-

шук, щоб поглибити знання з теми дискусії. Крім того, автори посібника, апробуючи методичні сценарії уроків, отримали переконливі позитивні результати саме у цих класах.

Замислюючись над тим, чого бракує сьогодні вчителю української мови та його учням, щоб ефективно навчати і навчатися усного діалогічного мовлення, автори рекомендують зосередитися на таких змістових компонентах:

- особливості діалогічної взаємодії співрозмовників, типи і класифікації такої взаємодії в українській мові;

- смислові взаємозв'язки між репліками в діалозі, їхні типи, взаємозумовленість ініціативи і реакції у репліках учасників діалогу;

- зв'язок ситуації і теми мовлення із висловлюваннями, які конструює учень;

- використання різних одиниць мови для зв'язного висловлювання в діалозі;

- добір мовних засобів та грамотне їх використання для реалізації мети висловлювання;

- зберігання змістової єдності висловлювань у діалозі, їхньої відповідності темі, запитанню.

Важливою в концепції посібника є висока оцінка мотиваційного ресурсу дискусії, в якій компаративна тема обговорення стосується соціокультурних площин української та тієї іноземної мови, яку вивчають школярі, наприклад, англійської чи іспанської. Навчання українського усного діалогічного мовлення в школі може бути ефективним, якщо використано комплекс дидактичних засобів на основі наукових теорій і концепцій. Проте всі зусилля учасників навчального процесу виявляться марними, якщо не сформовано та не підживлено їхні мотиваційні ресурси. Автори скористалися традиційною у вітчизняній дидактиці класифікацією мотивації А.Маркової (Маркова, 1991) і визначили мотиваційні рушійні сили вчителя і учня у процесі застосування методу навчальної дискусії.

Мотиваційним ресурсом вчителя української мови, який узяв на озброєння метод

дискусії, є можливість поглиблювати і власні знання з теми уроку, спостерігати динаміку розвитку учня як особистості, прискорити темпи підготовки до уроків, адже дискусія стимулює і вчителя до обмірковування результатів навчання і професійного розвитку. Організація спілкування учнів на уроці вимагає й від учителя знання й дотримання правил грамотного діалогу, вміння оцінити комунікативно-ситуативні завдання, які виконали учні. Отже, внутрішні пізнавальні мотиви вчителя актуалізуються настільки, наскільки вони набувають для нього/неї особистісного значення. Крім того, зовнішні змагальні мотиви вчителя – це його/її професійне лідерство, особистісне зростання, розуміння зв'язку мови та інших форм діяльності людини. *Мотиваційний ресурс учнів*, які навчаються українського усного мовлення методом дискусії, безперечно, складається із прагнення отримати нову і цікаву інформацію про сам діалог і про тему мовлення, про правила грамотної суперечки, усвідомлення своїх резервів для інтенсивного і поглибленого навчання. Зовнішні мотиви – це авторитет серед однокласників, успішність з навчального предмета, досягнення інших цілей завдяки вдосконаленому усному мовленню, зокрема – переконувати, спростовувати, наполягати, впливати на співрозмовника.

Надзвичайно ефективним у процесі навчання усного українського діалогу є підтримка інтегрованого (водночас зовнішнього і внутрішнього) мотиву одночасного пізнання декількох мов та опори на знання і вміння іноземної мови для опанування українського діалогічного мовлення, порівняння культурних явищ країн, у яких живуть носії цих мов. Цей інтегрований мотив репрезентовано як новацію цього посібника. Тому для 7-микласників, які вивчають англійську мову, формування діалогічного вміння використовувати різні типи реплік, запропоновано порівнювати їх в українській та англійській мовах (Таб.1)

Таблиця 1.

Ініціативна репліка	Реактивна репліка	Реактивно-ініціативна репліка
Чи ти збираєшся йти додому?	Так, незабаром!	Так, незабаром. А ти?
(англ.) Are you going home?	(англ.) Oh yeah, I am going home soon!	(англ.) I am going home soon, and what about you?

Для 8-микласників, які тренуються ставити різні типи запитань у діалозі, запропоновано

прикладні висловлювань в українській та іспанській мовах (Таб.2)

Таблиця 2.

Уточнювальні та доповнювальні запитання	Прості й складні запитання	Проблемні запитання та інформаційні запити
Чи правильно я пишу це слово?	Коли ти повернешся? Коли і навіщо ти повертатимешся?	Чи зможе світ змінитися на краще? О котрій годині починається фільм?
(ісп.) Escribo correctamente esta palabra?	(ісп.) Cuando vuelves o vas a volver? Cuando y para que vuelvas?	(ісп.) Podria el mundo poner mejor? A que hora empieza la pelicula?

Окрему увагу в посібнику приділено комунікативно-ситуативним завданням, які є невідмінним складником усномовленнєвої діалогічної компетентності. Комунікативно-ситуативні завдання в процесі навчання методом дискусії є важливими і необхідними – цей висновок впливає з огляду праць провідних дослідників української комунікативної компетентності учнів (Голуб, Проценко, 2008) На думку Г. Лещенко, комунікативними (мовленнєво-ситуативними) є ті вправи чи завдання, які відображають або імітують процес спілкування (Лещенко, Іванова, 2009). Зважаючи на це, комплекси комунікативно-ситуативних завдань у посібнику орієнтовані на уяву учнів і вже набуті під час дискусії вміння та навички, а також перенесення їх інші ситуативні моделі. Наприклад, для 7-микласників розроблено такі:

1. Напишіть лист-огляд «Служби доправлення інформації та вражень: топ-5 Інтернет-видань, Youtube-каналів та ТВ програм» та надішліть його однокласникам (обсяг 500-800 слів). Порекомендуйте деякі з них та обґрунтуйте свій вибір. Розпитайте однокласників про їхні враження, поставивши усі типи запитань.

2. Знайдіть в інтернеті текст англійською мовою, який би репрезентував популярне серед молоді англійське видання чи телепрограму. Прочитайте і перекажіть його українською мовою. Створіть рекламу для цього ЗМІ українською мовою та виголосіть на шкільному радіо.

3. Зніміть разом з однокласником відеоролик, в якому ви діалогізуєте щодо окремого блог-випуску. Використайте всі типи реплік.

У другому розділі «**Формування української усномовленнєвої компетентності школярів: дискусія мотивує**» запропонова-

но безпосередні методичні пропозиції уроків, на яких методом дискусії можливо навчити таким *діалогічним умінням*:

- ставити запитання різного типу (уточнювальні та доповнювальні; прості й складні; проблемні та інформаційні запити);
- формулювати репліки різного типу (ініціативні, реактивні, ініціативно-реактивні)
- будувати діалоги різних типів (розпитування, домовляння, суперечка);
- застосовувати засоби зв'язності в репліках;
- використовувати невербальні засоби діалогічної взаємодії.

Ініціативою авторів посібника було запропонувати учням компаративні теми, які придатні для опанування мовного матеріалу, передбаченого шкільною програмою, діалогічних умінь та навичок, і водночас стимулюють пізнавальний інтерес школярів, відповідають їхньому рівню особистісного розвитку. У виданні представлено сценарії навчання окремих компетентностей діалогічного мовлення – вживання різних типів реплік та діалогічних єдностей, ормулювання різних типів запитань та створення зв'язного висловлювання – на етапах: **підготовчому, основному, заключному**.

На підготовчому етапі відбувається аналіз завдань навчання усного мовлення, ознайомлення з *текстами*, які дадуть змогу школярам навчатися методом дискусії, виконання *домашніх завдань, повторення* попередньо вивчених тем з української мови, засвоєння *правил та інструкцій* до основного етапу. На основному етапі проводяться заняття, присвячені *темі дискусії*, на яких учні та вчитель реалізують дидактичну мету, *розвивають усномовленнєві вміння та навички*, школя-

рі практикуються у грамотному **усному діалозі**, закріплюють знання та вміння, передбачені **шкільною програмою з української мови**, отримують **оцінку вчителя** за динаміку **розвитку комунікативної компетентності та виконують комунікативно-ситуативні завдання**. На заключному етапі заплановано виконання **домашнього завдання для закріплення теми, рефлексія** щодо результатів навчання, зворотний зв'язок (feedback) для вчителя, вправління та глибше **засвоєння мовного матеріалу**, передбаченого шкільною програмою.

Якщо структура навчальних етапів є універсальною, то зміст різниться цікавими тематичними текстами, різними вимогами до проведення дискусії, оригінально дібраним наочним матеріалом.

У §1. **‘Навчальна дискусія «Що можуть і чого не можуть засоби масової інформа-**

ції в сучасному світі» для розвитку усного діалогічного мовлення в учнів 7го класу, які вивчають англійську мову, до вимог і правил участі в дискусії належать такі:

– необхідно обов'язково вжити різні типи реплік

– у репліці потрібно вжити формулу ввічливості

– дискусія не повинна перериватися, учасники повинні підтримувати один одного і вступати в діалог замість того, хто не може сформулювати репліку

– учасники демонструють повагу до співрозмовника, вживаючи невербальні засоби: кивання, демонстрація стиснених навхрест долонь, оплески.

Щоб забезпечити діалог різного типу на уроці, необхідно сформулювати контраверсійні твердження, як переваги і недоліки панування ЗМІ у житті людини(Таб.3)

Таблиця 3

ЗМІ у нашому житті	
Переваги	Недоліки
ЗМІ є джерелом інформації, що оновлюється оперативно. ЗМІ поширюють інформацію швидко і серед великої кількості людей.	ЗМІ маніпулюють свідомістю людей. ЗМІ часто мають пропагандистську мету мовлення.

Приклади ініціативних реплік вчителя:

«Чи є існування ЗМІ потрібним для розвитку культурної та освіченої людини?»

«Гадаю, сьогодні молодь не цікавиться інформацією, яка надходить із ЗМІ ...»

«Блоги і подкасти є альтернативою ЗМІ чи їх типом?»

Приклади реактивних реплік учня:

«Дозвольте зауважити, що засоби масової інформації сьогодні виходять на новий рівень повідомлень, урізноманітнюють теми, опрацьовують важливі соціальні питання»,

«Дякую, що поділилися думкою, проте я часто слухаю новини служби ТСН...»

«Вибачте, блог і подкаст не можна об'єднувати в один тип..»

Приклади реактивно-ініціативних реплік учня:

«Даруйте, що перебиваю, але сучасні ЗМІ викликають більше підозри, ніж довіри. Хто погоджується зі мною?»

«Шкодую, що мені не довелося це почитати досі, а ви прочитали?»

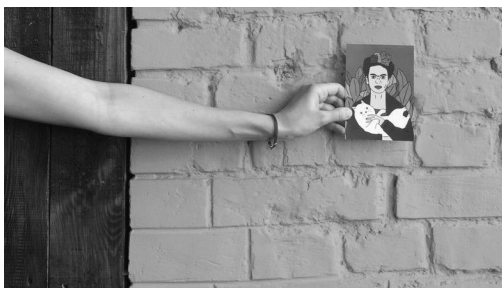
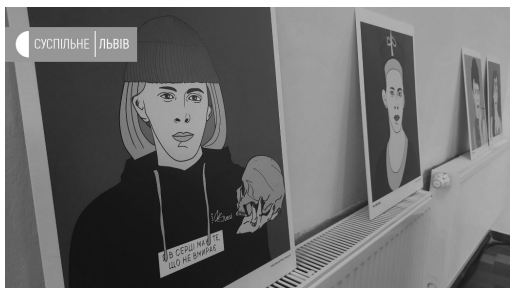
Приклад альтернативної назви теми дискусії:

«ЗМІ (засоби масової інформації): сучасний треш, гарячі факти чи нова реальність».

У §2. **‘Навчальна дискусія «Леся Українка і Фріда Кало: обличчя національної культури чи «страждальний бренд»?»** для учнів 8го класу, які вивчають іспанську мову, надано інструкції до можливого варіанту уроку української мови. Школярі заздалегідь готуються до обговорення теми, шукають відповідні матеріали з переліку посилань на Інтернет-джерела, підготовлені вчителем, або самостійно; випишують цитати відомих дослідників творчості Лесі Українки та Фріди Кало, розподіляються на команди. На уроці працюють командами по 3-5 осіб. Учитель готує сигнальні картки типів запитань: “Уточнювальне”, «Просте», «Інформаційний запит». Під час уроку вчитель піднімає картку. Одна команда повинна сформулювати для іншої запитання відповідного типу, потім – черга іншої команди.

Приклади відповідей на запитання різного типу:

Фріда Кало – це не лише мексиканська художниця, сильна жінка, це ще й такий собі фрїк, загадка, людина-виклик. Я вважаю, що моїм іспанським одноліткам буде цікавий вірш



(Інтернет-ресурси: zn.ua, lystivka.comuamodna.com)

У §3. **‘Навчальна дискусія «Культурні амбасадори націй Тарас Шевченко і Пабло Пікассо: стереотипи і новації сприйняття творчості»** для 9-го класу, учні якого вивчають іспанську мову, передбачено :

розширення репліки в дискусії до декількох речень;

живання у репліках простих ускладнених та складних речень;

забезпечення когезії і когерентності усного висловлювання;

живання в репліці речень з прямою й непрямою мовою;

оформлення цитати в усному мовленні за правилами;

Лесі Українки «Contra spem spero», по-перше, через схожі на іспанські слова у назві, по-друге, через оптимістичний зміст вірша.

Для залучення візуальних стимулів діалогу у посібнику представлено наочні засоби уроку.

орієнтування репліки на адресата;

уникання «стрибокподібності» діалогу за допомогою риторичних засобів залучення співрозмовника (*як гадаєш? тобі слово, підтримайте мене*).

Перед проведенням дискусії учням надано тексти та матеріал для прослуховування, у яких висвітлено неоднозначні оцінки творів Тараса Шевченка та Пабло Пікассо, наприклад, спеціальне інтерв'ю з науковцем Олександром Іщуком “Шевченко всупереч стереотипам минулого модним ідеям XXI століття”. Школярі повинні висловити власні погляди у формі тексту-виступу в дискусії.

Приклади зв'язних усних текстів-виступів у дискусії

Новації сприйняття творчості Тараса Шевченка

“Схоже на те, що вірші Т. Шевченка не вразив плин часу: вони були гострими і актуальними в царській Росії, і потім – в СРСР, і залишаються такими ж актуальними у незалежній Україні”. Саме ця цитата є найбільш влучною, на мою думку, бо вона доводить актуальність творчості поета. На захист своєї позиції, зазначу ще одне. Цілком сучасно звучить вірш... Крім цього, по-новому можна сьогодні тлумачити зміст поеми... Про це говорить відомий літературознавець...

За таким зразком учні дискутують про новації й стереотипи сприйняття картин Пабло Пікассо. Перша та друга команди можуть змінити предмет обговорення: новації –на стереотипи. Учні працюють в групах: хтось розпочи-

Стереотипи сприйняття творчості Тараса Шевченка

Незважаючи на намагання наблизити творчість Тараса Шевченка до нашого часу, поезію Тараса Шевченка сприймають стереотипно: кріпацтво, пани, покритки... Не погоджуючись з Олександром Іщуком, додам...Наприклад, якщо перекласти вірш... іноземною мовою, то мої однолітки за кордоном хибно зрозуміють зміст і деякі поняття твору. Тарас Шевченко пише, цитую...

нає висловлювання, формулює твердження про актуальність чи стереотипність творчості митців. Наступний співрозмовник доповнює чи завершує їх власним висловлюванням, створюючи один зв'язний усний текст.

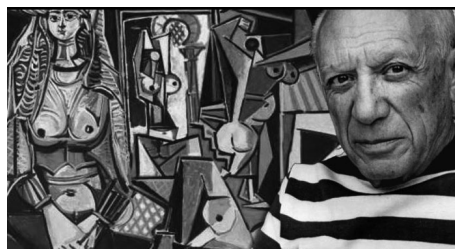
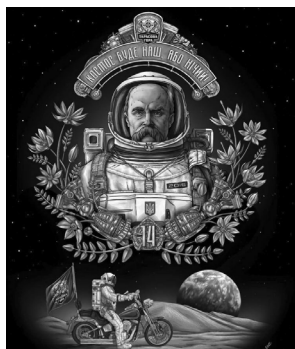
Комунікативно-ситуативним завданням після уроку є, зокрема, есе-фантазія «Якби Тарас Шевченко...» та «Якби Пабло Пікассо...».

Приклади висловлювань

Якби Шевченко жив в Іспанії, то він би малював танцівниць фламенко і грав на гітарі. Якщо би Пікассо жив в Україні, то він би

усі історичні події України зобразив у кубізмі. Якби митці були знайомі один з одним, вони б змогли порозумітися за допомогою пензля та олівця.

Стимулювання пізнавального інтересу забезпечене наочними матеріалами.



ПІКАССО КОРИСТУЄТЬСЯ ПОПИТОМ У ВИКРАДАЧІВ КАРТИН БІЛЬШЕ, НІЖ БУДЬ-ЯКИЙ ІНШИЙ ХУДОЖНИК

(інтернет-джерело: reznika.ua, vzrusnua.com)

Для оцінки і самооцінки результатів навчання автори пропонують анкети для вчителів

та учнів. Наприклад, для уроку в 9-му класі вони такі (Таб.4,5)

Таблиця 4

Анкета для учнів

Прізвище/Ім'я/Клас	Частково	Так	Ні	Коментар
1. Чи вживали ви прості ускладнені та складні речення у висловлюванні?				
2. Чи всі завдання були зрозумілі?				
3. Чи всі завдання виконано успішно?				
4. Чи вступали ви в діалог замість іншого учасника?				
5. Чи зацікавила тема дискусії? (обґрунтувати в коментарях)				
6. Чи вживали ви цитати відомих українців у власних відповідях? (обґрунтувати в коментарях)				

Таблиця 5

Анкета для вчителів

Прізвище/Ім'я	Так	Частково	Ні	Оцінка/Самооцінка 1-12	Коментар
1. Використовує цитати за правилами в усному мовленні?					
2. Будує репліки зі складними реченнями під час дискусії.					
3. Вживає риторичні прийоми					
4. Будує зв'язні репліки, уникає «стрипкоподібності» мовлення.					
5. Чи зацікавила учня тема дискусії?					
6. Чи варто щось змінити в підготовці та проведенні уроку методом дискусії?					

Наприкінці посібника вчителям запропоновано **матеріали та літературу** для творчого методичного пошуку і планування уроків в інших класах та з інших тем. Автори сформулювали деякі практичні поради і надали матеріали, які можна використати як опори, роздаткові картки або візуальний матеріал.

Комунікативний принцип покладено в основу усього процесу навчання усного українського діалогічного мовлення. Автори переконані, що таке навчання мотивує учнів ще й до пошуку відповідей на питання дискусії іноземними мовами, які вивчаються в середній школі, а також до порівняння і зіставлення мовних одиниць в різних мовах. Посібник допоможе вчителю української мови використовувати навчальну дискусію систематично і творчо опанувати нові прийоми і змінювати вимоги до роботи на уроці: від правильності виконання вправ і завдань – до проявлення ініціативи і креативності діалогу.

References

- Azimov E., Shchukin A. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy* (teoriya i praktika obucheniya yazykam). Moskva: Izdatel'stvo IKAR // (Азимов Э., Щукин А. (2009). Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР)
- Badmayev, B. (1999). *Metodika prepodavaniya psikhologii: Ucheb.--metod, posobiye dlya prepodavat. i aspirantov vuzov.* – Moskva: Gumanit. izd. tsentr Vlados. // (Бадмаев, Б. (1999) Методика преподавания психологии: Учеб.--метод, пособие для преподават. и аспирантов вузов. – Москва.: Гуманит. изд. центр Владос.)
- Bell, D. (2007). Do teachers think that methods are dead. *Elt Journal*, 61, 135-143.
- Cárdenas, J.-M. (2011). El método de la discusión controversial en el aprendizaje de la asignatura de Lenguaje en los estudiantes del II Semestre de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Joaquín Retegui Medina, Peru: Nauta-Iquitos.)
- Fitsula, M. (2000). *Pedahohika: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv osvity.* – Kyiv: Vydavnychyy tsentr «Akademiya». // (Фіцула, М. (2000). Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Київ: Видавничий центр «Академія»)
- Holub N., Protsenko L. (2008). Rol' komunikativno-sytuatyvnykh vprav u formuvanni movnoyi osobystosti. *Literatura ta kul'tura Polissya*. 43, 218-223. // (Голуб Н., Проценко Л. (2008). Роль комунікативно-ситуативних вправ у формуванні мовної особистості. *Література та культура Полісся*. 43, 218-223. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ltkp_2008_)
- Holub, N., Halayevs'ka, L (2015). Navchannya dialohichnoho movlennya uchniv 5–7 klasis na urokakh ukrayins'koyi movy: metodychni rekomendatsiyi. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*, 3, 51–57. // (Голуб, Н., Галаєвська, Л. (2015). Навчання діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках української мови: методичні рекомендації. *Українська мова і література в школі*, 3, 51–57);
- Leshchenko, H., Ivanova L (2009). Komunikativni (movlennyevo-sytuatyvni) zavdannya u systemi vyvchennya chastyn movy v pochatkoviy shkoli. *Nova pedahohichna dumka*, 4, 64-69. // (Лещенко, Г., Іванова, Л. (2009). Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі. *Нова педагогічна думка*, 4, 64-69)
- Levin, K. (1954). Studies in group decisions. In D. Cartwright and A. Zander (eds), *Group Dynamics: Research and Theory*. London: Tavistock.
- Markova, A. (1991). Strategiya formirovaniya motivatsii ucheniya. *Perspektivy: voprosy obrazovaniya*, 3, 23 –36. // (Маркова, А. (1991). Стратегия формирования мотивации учения. *Перспективы: вопросы образования*, 3, 23 –36.)
- Matyash, N., Pavlova T. (2010). Metody aktivnogo sotsial'no-psikhologicheskogo obucheniya. Moskva: Akademiya. // (Матяш, Н., Павлова Т. (2010). *Методы активного социально-психологического обучения*. Москва: Академия);
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). Meaning making in secondary science classrooms. Maidenhead: Open University Press)
- Nova ukrayins'ka shkola: kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly (2016) / (упоряд. Hrynevych L., El'kin O., Kalashnikova S., Kobernyk I., Kovtunets' V., Makarenko O., Malakhova O., Nanayeva T., Usatenko H., Khobzey P., Shyyan R. ; za zah. red. Hryshchenka M. // (Нова українська школа: концептуальні засади

реформування середньої школи (2016)/ (упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. ; за заг. ред. Грищенка М.)

Oganesyan, N. (2002) *Metody aktivnogo sotsial'no-psikhologicheskogo obucheniya: treninhi, diskussii i igry*. Moskva: Os'-89. //(Оганесян, Н. (2002) *Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии и игры*. Москва: Ось-89).

Palykhata, E (2002) *Metodyka navchannya ukrayins'koho usnoho dialohichnoho movlennya uchniv osnovnoyi shkoly*. Ternopil': TDPU. //(Палихата, Е (2002) *Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи*. Тернопіль: ТДПУ.)

Richards, J., & Schmidt, R. (2002) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.) London: Longman.

TEACHING AND LEARNING UKRAINIAN SPOKEN DIALOGUE IN A SECONDARY SCHOOL CLASSROOM: A BOOK REVIEW

Olesia Liubashenko

The article is a review of the textbook «O. Liubashenko & O. Popova (2021). Discussion as a teaching and learning method. Development of Ukrainian spoken dialogue in secondary school students. Kolo». A resource for teachers, students and Ukrainian language enthusiasts, this book is intended to familiarize readers with Discussion as a method for teaching and learning spoken dialogue in a secondary education setting. The authors revisit the concept of classroom talk in a Ukrainian lesson and offer dialogic interaction as the main type of educational activity in obtaining conversational skills in Ukrainian. The book discusses typical challenges faced by most secondary school teachers of Ukrainian by inviting readers to an engaging professional dialogue on the issue that has not received much attention in literature. The textbook is beneficial for teachers of Ukrainian and Philology majors who avoid stereotypes in mastering school curriculum.

Keywords: *Discussion method, Ukrainian spoken dialogue, dialogic interaction, secondary school.*

ПОДІЇ, АНОНСИ, ЗУСТРІЧІ

*ЛЮДМИЛА НАУМЕНКО (Україна),
ЛІЛІЯ БІЛАС (Україна)*

МІЖНАРОДНЕ НАУКОВЕ СТАЖУВАННЯ «РОЗВИТОК М'ЯКИХ НАВИЧОК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ» 01.10. – 12.11.2021

Нещодавно відбулося міжнародне наукове стажування «Розвиток м'яких навичок у професійній підготовці викладачів / «Soft skills development in teaching professional training»», присвячене проблемі удосконалення м'яких (соціально-комунікативних) навичок у професійній підготовці педагогів, організоване Польсько-українською фундацією IIASC («Інститут міжнародної академічної та наукової співпраці») спільно із Західно-Фінляндським коледжем міста Гуйттінен.

Програма цьогоорічного стажування охоплювала 180 год. (6 кредитів ECTS) аудиторних занять та самостійної роботи, а також виїзний семінар у м. Аланья (Туреччина) з 08.10. по 13.10.2021 р. Після завершення стажування учасники отримали сертифікати, що відповідають вимогам постанови КМУ №800 «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» від 21.08.2019 із змінами та доповненнями».

Програма стажування була розроблена за концепцію освіти впродовж всього життя й мала на меті сприяти індивідуально-особистісному та професійному самовдосконаленню викладачів освітніх закладів різного профілю на основі актуальних міжнародних підходів та інноваційних практик.

Власне проблема набуття та удосконалення соціально-комунікативних («м'яких») навичок особливо гостро постає в наш час, коли світова громадськість стикається з безпрецедентними викликами, – економічними, екологічними, соціальними, зумовленими посиленням глобалізаційних процесів та швидкими темпами розвитку технологій. Ці обставини, з одного боку, відкривають невичерпні можливості для людського поступу, а з іншого, викликають питання щодо готовності фахівця-педагога вирішувати нові, ще невідомі для нього проблеми. Як зауважує ОЕКР (OECD –

Organization for Economic Co-operation and Development), рухаючись до непевного майбутнього, учні та студенти потребують таких якостей, як витривалість (resilience), саморегулювання (self-regulation), здатність розуміти чужу думку, поважати погляди, переконання та цінності інших, долати перешкоди й не пасувати перед невдачами. Мотиваційними стимулами є не лише перспективна робота та висока зарплата, а й благополуччя громади, до якої вони належать, і довкілля, у якому вони мешкають. З огляду на це, завдання освіти – розвивати у молоді компетентності, необхідні для побудови кар'єри та залучення до життя громади і суспільства.

Програма стажування складалася з трьох модулів, організованих і проведених тренерами міжнародного масштабу – к. е. н., сертифікованим коучем, ментором з інноваційного підприємництва, експертом з розробки стратегій, покращення бізнес-процесів та проектного менеджменту Іваном Кульчицьким та к. псих. н., тренером з міжнародних проектів та програм Нелею Лебідь:

МОДУЛЬ 1. *Комунікативні навички*, що передбачають вміння вибудовувати ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу на різних рівнях завдяки вербальним та невербальним технікам, враховуючи специфіку та інтереси партнерів. Основні питання для обговорення:

- створення спільного поля діяльності для вирішення освітніх завдань;
- проведення презентацій та самопрезентацій;
- розуміння розбіжностей між вербальними та невербальними повідомленнями;
- публічні виступи, аргументування й переконання;
- використання зворотного зв'язку.

У процесі опанування першого модуля учасники ознайомилися з такими питаннями, як: правила взаємодії з партнерами та добір команди, алгоритм реалізації бажань та розумне зростання, поняттями «аудит власного життя» та «колесо балансу». До практичних завдань коучі долучили проведення SWOT-аналізу власної особистості, який дозволив кожному учаснику ідентифікувати себе як особистість, окреслити коло пріоритетів, визначити перспективи на майбутнє.

МОДУЛЬ 2. Навчання впродовж усього життя та навички управління інформацією спрямований на вміння успішно формувати стратегію управління власним розвитком в умовах швидких змін, а також можливість ефективно здійснювати самостійне навчання, пошук необхідної інформації з різних джерел й вміння нею ефективно користуватися. Основні питання для обговорення:

- пошук, критичний аналіз та синтез інформації;
- планування й цілетворення;
- тайм-менеджмент;

- уміння креативно і стратегічно мислити;
- навички критичного мислення та вирішення проблем.

У процесі опанування третього модуля учасники познайомилися з такими економічними категоріями, як: “проектний менеджмент”, “процес прийняття рішень” та “делегування повноважень”, розглянули холіцистичний підхід до предмета під час його вивчення. У плані психології людських взаємин стажери ознайомилися з вісьмома способами типування людей, провели типологізацію керівника за методикою Іцхака Адізеса PAEI (producer, administrator, entrepreneur, integrator), проаналізували кожен з чотирьох типів за поведінковою моделлю Вільяма Марстона DISC (dominance, influence, steadiness, conscientiousness).

– За результатами стажування відбулося усне тестування учасників й окреслено коло нагальних питань, які допоможуть організаторам ІМАНС створювати нові платформи для майбутніх тренінгів та науково-практичних стажувань.



Світлина 1. Робочий момент стажування. Тренінг проводить Іван Кульчицький.



Світлина 2. Тренінг проводить Неля Лебідь.



Світлина 3. Учасники та тренери: Іван Кульчицький, Людмила Науменко, Лілія Білас, Неля Лебідь.

Контакти: веб-сторінка ІМАНС: www.iiasc.org

Актуальні програми ІМАНС: Академічна доброчесність (он-лайн); Особливості фінської системи освіти (он-лайн); Школа дипломатії: кар'єрні можливості в ООН, ОБСЄ (он-лайн); Інклюзивна освіта у Фінляндії (змішана).

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Тамара Кавицька, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Tamara Kavytska. Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Вікторія Дроботун, асистент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Viktoriia Drobotun, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Ольга Драгінда, кандидат філологічних наук, асистент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Olha Draginda, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

В'ячеслав Шовковий, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Vyacheslav Shovkovy. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Тетяна Ільчук, аспірантка 1 курсу кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка // *Tetiana Ilchuk, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Юлія Лавренчук, асистент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Yuliia Lavrenchuk, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Наталія Сорокіна, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Nataliia Sorokina. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Слізавета Луців, бакалавр освітньої програми “Українська мова та література, іноземна мова: теорія та методика навчання”. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Yelizaveta Lutsiv, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Тетяна Дружченко, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Tetiana Druzhchenko, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Наталія Хомін, учитель української мови та літератури Павлівського ліцею Павлівської сільської ради Волинської області // *Nataliia Khomin, teacher, Lyceum of Pavlivka, Volyn Region,*

Тетяна Тарасюк, кандидат філологічних наук, доцент Волинського національного університету ім. Лесі Українки // *Tetiana Tarasiuk, PhD in Philology, associate professor, Lesya Ukrainka Volyn National University.*

Людмила Науменко, доктор філологічних наук, професор. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Liudmyla Naumenko, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Лілія Білас, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра англійської філології та міжкультурної комунікації Навчально-наукового інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка // *Liliia Bilas, , Department for English Philology and Intercultural communication, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

- Статті публікуються в авторській редакції;
- Оформлення, стиль та зміст журналу є об'єктом авторського права і захищається законом;
- Відповідальність за зміст та достовірність наведених даних несуть автори публікацій;
- Редакція залишає за собою право редагувати та скорочувати подані матеріали;
- Усі статті одержали позитивну оцінку незалежних рецензентів;
- Передрук розміщених у журналі матеріалів дозволяється тільки за письмовою згодою редакції.

Наукове видання

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 8 (3-2021)

Підписано до друку 24.11.2021. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 8,37. Наклад 300 прим.

Віддруковано на типографії «Лів-принт»
03067, Україна, Київ, вул. Шутова, 18.

Відповідальна за друк:
Сем'ян Н.В.