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

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 3 (1-2019)

КИЇВ 2019

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №3 (1-2019). – К. : Лів-принт, 2019. – 80 с.

ISBN 978-617-7507-84-9

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	*Любашенко О.В.,* д-р пед. наук, проф.
Редакційна колегія	*Шовковий В.М.,* д-р пед. наук, проф., зав. кафедри; *Задорожна І.П.,* д-р пед. наук, проф.; *Морська Л.І.,* д-р пед. наук, проф.; *Науменко Л.П.,* д-р філол. наук, проф.; *Петращук О.П.,* д-р пед. наук, проф.; *Кавицька Т.І.,* к. пед.н., доц.; *Квасова О.Г.,* к. пед.н., доц.; *Смовженко Л.Г.,* к. пед.н., доц.; *Сорокіна Н.В.,* к. пед.н., доц.; *Irini-Renika Papakammenou,* PhD in Education (Greece).
	Відповідальний за випуск: ас. *Сем'ян Н.В.*
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 №12 від 25 червня 2019 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 РІДНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

В'ячеслав Шовковий
Формування у майбутніх учителів української літератури старшої школи методичної компетентності методом проектів 4

Світлана Гриценко
Застосування лексикоцентричного підходу до аналізу динаміки українського лексикону у формуванні фахової компетентності студентів-філологів 13

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

Людмила Науменко, Яна Білик
Навчання англійської граматики учнів старшої школи на засадах когнітивного підходу 21

Наталія Лутковська
Критерії оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей у монологічному мовленні, сформованої на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації 30

Наталія Сорокіна, Людмила Смовженко, Ірина Костенко
Інтерактивний спецкурс «іноземна мова профільного спрямування» для майбутніх учителів іноземної мови загальноосвітніх профільних шкіл iii ступеня: зміст та методика викладання 38

Ігор Романов
Аналіз впровадження експериментальної методики диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців 45

Маріана Стрижньова
Викладацька майстерність на лекціях з лінгвістичних дисциплін 50

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

Олена Ткаченко, Тетяна Дружченко
Навчання говорінню: з досвіду викладання дисципліни «загальний курс західноєвропейської мови» для студентів і курсу спеціальності «східна філологія» 57

ОГЛЯДИ ТА РЕЦЕНЗІЇ: ВІТЧИЗНЯНА ЛІНГВОДИДАКТИКА

Олеся Любашенко, Тамара Кавицька
«Участь учителя-філолога у міжнародних проектах» : огляд посібника до спецкурсу 64

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 78

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

В'ЯЧЕСЛАВ ШОВКОВИЙ (м. Київ)

УДК 378. 821.161.2
ORCID: 0000-0003-4876-2162

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТАРШОЇ ШКОЛИ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДОМ ПРОЕКТІВ

У статті окреслено поняття методичної компетентності вчителя української літератури старшої школи, описані завдання навчальної дисципліни «методика навчання української літератури в старшій школі», у межах якої відбувається формування окресленої компетентності, конкретизовано знання, уміння, здатність та готовність майбутніх учителів до планування, організації та контролювання процесу навчання української літератури в старшій школі. Розроблено сім навчальних проектів, які покликані сформувати основні складові методичної компетентності вчителя української літератури.

***Ключові слова**: методика навчання української літератури, методична компетентність, метод проектів, старша школа.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Підготовка майбутніх учителів української літератури словесників є складним і багатовекторним процесом. Майбутній учитель повинен уміти легко і швидко адаптуватися до навчальних умов, бути гнучким і креативним у виборі методів, прийомів і засобів навчання, методів і форм контролю, доборі навчального матеріалу, укладанні програм, навчальних посібників, підручників, – що складає зміст методичної компетентності. Процес підготовки майбутніх учителів повинен імітувати ситуації професійної діяльності, яка полягає в плануванні, організації, керуванні, моніторингу навчального процесу. Цю імітації, на наше переконання, оптимально може забезпечити організація навчання студентів методом проектів. Тому потреба у висококваліфікованих учителях, здатних ефективно здійснювати процес навчання української літератури, а також недослідженість проблеми формування у них методичної компетентності зумовлюють **актуальність** цієї публікації.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування методичної компетентності вчителів була предметом наукових досліджень багатьох учених: зокрема, це питання вивчали О. Бігич, Т. Ощепкова, М. Пролигіна, Д. Старкова, Є. Мисечко, О. Ткаченко, В. Рудніцький, С. Скворцова, Н. Глузман. Більшість учених методичну компетентність розглядають як сукупність декларативних та процедурних знань, необхідних для організації та здійснення навчального процесу (І.Зимня, Т.Полякова, Ю.Фролов); окремі ж науковці (О.Тумашева) – в ціннісному аспекті: як інтегративну характеристику особистості, яка передбачає володіння методичними знаннями, вміннями та способами діяльності, визнання їх цінності як для професійної діяльності, так і для взаємодії в соціумі, наявність досвіду вирішення методичних проблем, готовність і здатність до самоосвіти та самовдосконалення в галузі методики навчання конкретної дисципліни (Tumasheva 2009). Проблема формування методичної компетентності вчителів-словесників в останні десятиліття була предметом дослідження Л.Черчатої, яка уточнила зміст поняття «методична компетентність», а також розглянула проблему формування методичної компетентності студентів-філологів у процесі проходження педагогічної практики (Cherchata 2015); О. Семеног, яка визначила методичну компетентність як компонент професійної компетентності вчителя української мови та літератури, як інтегральну особистісну якість (Semenoh 2005); В.Сидоренко обґрунтувала потребу формування загальнометодичної компетентності учителів-словесників, яка має впливати на опанування частковими, конкретними методиками із фахових дисциплін, зокрема лінгводидактичною (лінгвометодичною)

(Sydorenko 2010). Однак варто зауважити, що методика формування методичної компетентності в учителів української літератури старшої школи досі не знайшла ґрунтовного теоретичного висвітлення та імплементації в практику, для якої найбільш релевантним вважаємо метод проектів.

У цій статті ми маємо на **меті** окреслити зміст методичної компетентності в майбутніх учителів української літератури старшої школи, обґрунтувати доцільність формування її методом проектів, розробити тематику та інструкції до проектів, орієнтованих на формування методичної компетентності вчителя української літератури старшої школи.

Виклад основного матеріалу. У системі сучасної вищої освіти *компетентнісний* підхід визначають провідним. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, але результат (на відміну від традиційного підходу) розглядається не як сума засвоєної інформації, а як вміння діяти в різних, у тому числі в проблемних і нестандартних, ситуаціях (Ibragimova 2010). Ключовим поняттям компетентнісного підходу є *компетентність*, яку, поділяючи висновки А.Євсєєва, визначаємо як сукупність низки характеристик особистості, що виражають ступінь готовності до реалізації своїх знань, умінь, навичок, досвіду, потенціалу в проблемних ситуаціях при здійснення професійної діяльності (Yevseyev 2011: 11). Однією з найголовніших компетентностей у системі підготовки майбутніх учителів української літератури старшої школи є ***методична***.

Спираючись на поняття «компетентності», а також на наявні визначення методичної компетентності вчителя / викладача-словесника, зокрема В.Сидоренко (яка вважає, що методична компетентність охоплює засвоєння вчителем-словесником нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів і технологій, володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання) (Sydorenko 2010: 11-17); В. Студенікіної, (знання, вміння і досвідне оцінне ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння) (Studenikina 2010: 89); Л.Сімоненко (складне інтегративне утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загально-навчальних, предметних), умінь (загально-педагогічних, спеціальних, комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання літератури (Simonenko 2013); а також взявши за основу розроблене нами визначення методичної компетентності (як системи методичних знань і вмінь, здатності та готовності майбутнього фахівця проектувати, організовувати, контролювати процес навчання) (Shovkovyy: 30), – визначаємо **методичну компетентність вчителя української літератури старшої школи** *як систему методичних знань і вмінь, здатності та готовності майбутнього фахівця проектувати, організовувати, контролювати, забезпечувати необхідними матеріалами процес навчання української літератури у старшій школі, мотивувати учнів до читання та аналізу української художньої літератури; здатність бути гнучким і креативним, готовим до вирішення найрізноманітніших професійних ситуацій, пов'язаних з навчанням української літератури учнів старшої школи.*

Зміст методичної компетентності вчителя української літератури старшої школи відображений у навчальній програмі з дисципліни «методика навчання української літератури у старшій профільній школі» (Navchal'na prohrama 2018), яка орієнтована на формування у студентів методичної компетентності; зокрема, покликана вирішити низку завдань: 1) ознайомити студентів з фундаментальними науково-методичними знаннями, які стосуються процесу вивчення літератури в старшій школі; 2) дати уявлення про основні тенденції удосконалення курсу літератури в сучасній старшій школі; 3) ознайомити з чинними й експериментальними методичними системами, що знайшли відображення в сучасних програмах та навчально-методичних комплексах з літератури в сучасній старшій школі; 4) озброїти майбутніх учителів знаннями з методичної спадщини, а також ознайомити з сучасними науковими дослідженнями в галузі теорії методики навчання літератури, новими педагогічними технологіями, передовим досвідом учителів-словесників в сучасній старшій школі; 5) дати уявлення про особливості організації літературної освіти в умовах сучасної старшої школи; 6) забезпечити студентів необхідними

знаннями та вміннями в галузі викладання літератури в сучасній старшій школі; сформувати уміння самостійної роботи з навчально-методичною літературою та творче ставлення до учительської праці в сучасній старшій школі.

Після вивчення курсу «методика навчання української літератури в старшій школі» студенти повинні вміти:

– планувати навчальний процес з української літератури в старшій школі, визначати цілі та зміст навчання всього курсу, змістово-тематичних модулів, окремих уроків;

– організовувати навчальний процес з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів старшої школи, мотивувати учнів до читання творів художньої літератури;

– планувати та організовувати навчальний процес на засадах екзистенційно-діалогічного підходу, з урахуванням ключових принципів навчання, застосовувати методи та технології навчання української літератури в школі;

– застосовувати соціологічний, архетипний та психологічний підходи до аналізу художнього твору, здійснювати філософсько-літературознавчий аналіз художнього твору;

– ефективно використовувати засоби навчання української літератури в старшій школі; користуватися підручником, а також добирати додатковий матеріал;

– організовувати роботу учнів, пов'язану з вивченням життєпису письменника та його індивідуального стилю, зі шкільним аналізом художнього твору, з вивченням теоретико-літературних понять;

– застосовувати різні форми організації навчання української літератури у старшій школі; уміти планувати, проводити та аналізувати уроки та позаурочні творчі заходи;

– організовувати роботу з розвитку креативного мовлення учнів старшої школи;

– контролювати та оцінювати знання, навички та вміння учнів з української літератури.

З огляду на зміст методичної компетентності майбутніх учителів української мови та на програмні вимоги провідним у формуванні методичної компетентності визначаємо метод проектів, який розуміємо, услід за Є.Полат, як певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів (Polat 2004). Метод проектів орієнтований на розв'язання комплексної проблеми, яка потребує опрацювання додаткових джерел інформації, інтегрування теоретичного та емпіричного матеріалу, а також презентацію власних здобутків.

У формуванні методичної компетентності метод проектів відіграє важливі роль, оскільки він передбачає наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми / завдання, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практичну, теоретичну, пізнавальну значущість передбачуваних результатів (результати проектної діяльності у межах методичної компетентності майбутніх викладачів класичних мов є значущими в плані їх подальшого використання у викладацькій професійній діяльності майбутніх педагогів); самостійну (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістовної частини проекту; використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій (визначення проблеми та завдань дослідження; висування гіпотез їх вирішення; обговорення методів дослідження; збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висування нових проблем дослідження) (Polat 2004). Тож метод проектів орієнтований на формування готовності самостійно студентів вирішувати у майбутньому професійно важливі проблеми, пов'язані з викладанням української літератури.

У сучасній методиці використовують різні типи проектів – репродуктивні (переказ 1–2 джерел інформації), компіляційні (компілювання доповіді на основі кількох джерел), конструкторські (пошук, систематизація, синтез і аналіз інформації з певної професійної теми), творчі / креативні (вирішення нестандартних ситуацій, створення власних інтелектуальних продуктів). Серед названих видів вважаємо найбільш доцільним використовувати **творчі проекти,** адже навчальний методичний проект орієнтований не лише на «збір» та систематизацію теоретичних знань, а насамперед на розробку практичного продукту – навчального плану, комплексу завдань, орієнтованих на формування методичних знань та вмінь, тестових завдань, плану-конспекту уроку / позаурочного заходу. Усе це потребує творчого підходу від учасників проекту, креативності мислення, творчої презентації.

За тривалістю в часі проекти – короткострокові (1–2 тижні), за кількістю учасників –

індивідуальні та парні (3 особи), за місцем виконання – позааудиторні.

Відповідно до змісту методичної компетентності, програмних вимог, тематичного планування лекційних, семінарських занять, самостійної роботи з методики навчання української літератури виділяємо 7 проектів.

Орієнтовне тематичне планування лекційних та практичних занять з методики навчання української літератури вьстаршій школі

№ п/п	Назва теми	Кількість годин		
		Лекції	Семінари	Самостійна робота
	Змістовий модуль 1.			
1	***Тема 1.*** Методика навчання української літератури в сучасній загальноосвітній профільній школі ІІІ ступеня як наука: об'єкт, предмет і структура. Концепція літературної освіти: мета, завдання, принципи та структура. Методика викладання української літератури як педагогічно-літературознавча прикладна наукова дисципліна, її парадигматика і систематизовані курси. Цілі та зміст навчання української літератури в загальноосвітній профільній школі ІІІ ступеня. Поняття профільної школи та законодавча база її функціонування. Типи профільних шкіл. Специфіка літературної освіти в різних типах профільних шкіл.	2		8
2	***Підготовка та презентація практичних завдань-проектів.*** Цілі та зміст навчання української літератури у старшій профільній школі.		2	
3	***Тема 2.*** Психофізіологічні особливості учнів старшої школи. Рання юність як етап літературного розвитку школярів. Мотиваційний компонент методичної системи навчання української літератури в старшій профільній школі. Зовнішні та внутрішні мотиви, мотиви досягнення та уникнення невдач в учнів старшої профільної школи ІІІ ступеня. Проблема підвищення мотивації до читання української літератури в учнів старшої профільної школи ІІІ ступеня.	2		8
4	***Підготовка та презентація практичних завдань-проектів.*** Тема: Мотивація навчальної діяльності учнів старшої профільної школи на уроках української літератури.		2	
5	***Тема 3.*** Поняття екзистенційно-діалогічного підходу до викладання української літератури у старшій школі: ключові категорії та основні принципи. Місце екзистенційно-діалогічного підходу у вітчизняному досвіді викладання української літератури. Рівні спілкування та їх практичне застосування в шкільному викладанні літератури. Принципи діалогізму та проблемності. Соціологічний, архетипний та психологічний підходи до аналізу художнього твору. Філософсько-літературознавчий аналіз художнього твору. Методи навчання української літератури.	2		28
6	***Тема 4.*** Засоби навчання української літератури в загальноосвітній профільній школі ІІІ ступеня. Підручник як основний засіб навчання. Принципи побудови та специфічні вимоги до підручників з української літератури.	2		
7	***Тема 5.*** Вивчення життєпису письменника та його індивідуального стилю. Шкільний аналіз художнього твору. Методика засвоєння теоретико-літературних понять у сучасній загальноосвітній профільній школі ІІІ ступеня.	2		
8	Тема: Засоби навчання української літератури учнів старшої профільної школи.		2	
	Змістовий модуль 2			
9	Тема: Методика вивчення життєпису письменника та його індивідуального стилю. Вивчення теоретико-літературних понять.		2	
10	Тема: Методика аналізу художнього твору.		2	

Продовження табл.

11	***Тема 6.*** Форми організації навчання у старшій профільній школі. Урок як основна форма організації навчання. Специфіка, структура, типологія уроків української літератури. Позаурочні творчі заходи (їх види, методика проведення у старшій профільній школі).	2		
12	Тема: Форми організації навчання української літератури в школі.		2	8
13	***Тема 7.*** Система роботи з розвитку креативного мовлення учнів старшої профільної школи.	2		
14	Тема: Методика підготовки до написання творів.		2	8
15	***Тема 8.*** Контроль знань, навичок та вмінь учнів з української літератури.	2		
	ВСЬОГО:	16	14	60

Тематика проектів, які готують студенти та інструкції до їх підготовки

Проект 1. Тема: Цілі та зміст навчання української літератури у старшій школі.

Інструкції:

1. Проаналізуйте 1–2 змістові блоки «Програми з української літератури».

2. Зробіть календарно-тематичне планування уроків (до поданих вище тем). Сформулюйте освітню, практичну, виховну та розвивальну мету до кожного уроку.

3. Обґрунтуйте, як Ви будете реалізовувати за допомогою аналізованого програмного матеріалу (творчості письменників, художніх творів, загальної характеристики літературного періоду), емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну та компаративну змістові лінії, передбачені навчальною програмою.

4. Поміркуйте: які можна внести корективи до цілей і змісту курсу української літератури (до 1–2 або більше тематичних блоків) у старшій школі ІІІ ступеня, розширивши освітній та практичний аспекти.

Проект №2. Тема: Мотивація навчальної діяльності учнів старшої школи на уроках української літератури.

Інструкції:

1. Підготувати до 1 літературного твору (повісті або роману) або до циклу літературних творів малих жанрів (які передбачені програмою 10–11 класів рівнів стандарту та профільного рівня) комплекс завдань, покликаних зацікавити учнів особистістю автора, літературними творами, а також стимулювати їх до прочитання твору (творів).

2. Підготувати до 1 літературного твору (повісті або роману) або до циклу літературних творів малих жанрів комплекс завдань (які передбачені програмою 10–11 класів рівнів стандарту та профільного рівня), спрямованих на ознайомлення учнів з твором (творами), за умови, що вони їх не читали.

Проект №3. Тема: Засоби навчання української літератури учнів старшої профільної школи

Інструкції:

І. Проаналізуйте підручник з української літератури (життєпис та творчість письменника; художні твори, літературні поняття):

Рекомендовані підручники:

Пахаренко В. І. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти / В. І. Пахаренко. – К. : Грамота, 2018.

Борзенко О. І. Українська література (профільний рівень) : підруч. для 10 класу закл. заг. серед. освіти / О.І. Борзенко, О. В. Лобусова. – Харків : Вид-во «Ранок», 2018.

Авраменко О. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загал. серед. освіти. / Олександр Авраменко, Василь Па- харенко. – К. : Грамота, 2018.

Коваленко Л. Т. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. / Л. Т. Коваленко, Н. І. Бернадська. – К. : УОВЦ «Оріон», 2018. – 288 с.

Семенюк Г.Ф. Українська література : 11 клас (рів. стандарту, академ. рівень) // Семенюк Г.Ф., Ткачук М.П., Слоньовська О.В. та ін. Київ, Освіта, 2011. – 416 с.

Мовчан р. В., Авраменко О. М., Пахаренко В. І. Українська література: Підручн. для 11 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / наук. ред. р. В. Мовчан. – К.: Грамота, 2011.-352 с.:іл.

1. Визначте відповідність змісту підручників програмним вимогам до навчання української літератури учнів старшої школи. Проаналізуйте, наскільки глибоко здатні розкрити аналізовані підручники емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну та компаративну змістові лінії.

2. Встановіть, як враховані основні принципи навчання української літератури учнів старшої школи.

3. Визначте, які методи навчання імплементують обрані підручники.

4. Проаналізуйте якість подачі та оформлення навчальних матеріалів, їх відповідність психо-фізіологічним особливостям учнів.

5. Встановіть, які підходи (соціологічний, архетипний чи психологічний) покладені в основу аналізу художніх творів.

6. Що, на вашу думку, потребує змін в аналізованих підручниках?

7. Розподіліть підручниковий матеріал на уроки, враховуючи кількість, передбачену програмою.

ІІ. Проаналізуйте хрестоматію з української літератури:

Українська література. 10 клас. Рівень стандарту. Академічний рівень. Хрестоматія / О.І.Борзенко. – Х.: Ранок, 2012. – 768 с.

1. Визначте, наскільки повно представлені в хрестоматії художні твори: чи відображено основний зміст, ідея, проблематика, стильові ознаки.

Пропоновані для аналізу твори:

Іван Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я»

Панас Мирний (П. Рудченко) «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»

Ольга Кобилянська «Земля»

Леся Українка (Лариса Косач) «Лісова пісня»

2. Встановіть, яких фрагментів твору, на вашу думку, бракує в хрестоматії, а яких можна було б уникнути. Подайте власний хрестоматійний варіант одного з творів. Обґрунтуйте його.

Проект №4. Тема: Методика вивчення життєпису письменника та його індивідуального стилю. Вивчення теоретико-літературних понять.

Інструкції:

1. Розробіть фрагмент уроку вивчення життєпису письменника та його індивідуального стилю (будь-якого письменника, творчість якого вивчається в 10-11 класах).

– визначте основні біографічні віхи;

– визначте його внесок в історію української літератури;

– схарактеризуйте основні мотиви творчості письменника;

– визначте освітню, практичну, розвивальну, виховну цілі уроку, на якому Ви вивчатимете з учнями творчість письменника;

– на основі яких джерел ви будете вивчати творчість письменника? Яку літературу Ви запропонуєте прочитати учням?

– обґрунтуйте, як Ви будете реалізовувати на уроці вивчення життєпису письменника емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну та компаративну змістові лінії, передбачені навчальною програмою;

– визначте методичні прийоми, які Ви використаєте для мотивації учнів до вивчення творчості письменника;

– які методи, прийоми, засоби та форми організації навчання Ви оберете для вивчення творчості письменника?

– обґрунтуйте, як Ви будете вибудовувати урок вивчення творчості письменника на основі таких принципів: активності, науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності; історизму, естетизму, емоційності).

2. Розробіть фрагмент уроку вивчення **теоретико-літературних понять** (будь-якого поняття, яке вивчається в 10–11 класах). Наприклад: символізм, поліфонізм, тонічний вірш, авангард, футуризм тощо.

– дайте визначення літературного поняття;

– схарактеризуйте, у творчості яких письменників воно найбільш яскраво репрезентоване;

– визначте освітню, практичну, розвивальну, виховну цілі уроку, на якому Ви вивчатимете з учнями певне теоретико-літературне поняття;

– обґрунтуйте, як Ви будете реалізовувати на уроці вивчення теоретико-літературного поняття емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну та компаративну змістові лінії, передбачені навчальною програмою;

– як Ви інтегруєте вивчення теоретико-літературного поняття з творчістю письменника та аналізом художнього твору;

– визначте методичні прийоми, які Ви використаєте для мотивації учнів до вивчення теоретико-літературного поняття;

– які методи, прийоми, засоби та форми організації навчання Ви оберете для вивчення теоретико-літературного поняття?

– обґрунтуйте, як Ви будете вибудовувати урок вивчення теоретико-літературного поняття на основі таких принципів: активності, науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності; історизму, естетизму, емоційності).

Проект №5. Тема: Методика аналізу художнього твору.

Інструкції:

Розробіть фрагмент уроку аналізу художнього твору для учнів, які навчають за рівнем стандарту та за профільним рівнем.

1. Визначте місце аналізованого художнього твору в історії української літератури, його художній стиль та стильові особливості, тему, ідею, жанр, композицію (якщо доцільно), проблематику, віршовий розмір (для поетичного твору), лінгвостилістичні засоби (для поетичних творів обов'язково, для прозових – найбільш характерні для художнього стилю).

2. Запропонуйте учням джерела, які слід використовувати під час аналізу художнього твору.

3. Визначте освітню, практичну, розвивальну, виховну цілі уроку, на якому Ви вивчатимете з учнями цей твір (вважаємо, що кожен твір вивчається упродовж 1 уроку).

4. Обґрунтуйте, як Ви будете реалізовувати за допомогою аналізованого художнього твору емоційно-ціннісну, літературознавчу, загальнокультурну та компаративну змістові лінії, передбачені навчальною програмою.

5. Який тип уроку Ви оберете для вивчення аналізованого художнього твору. Обґрунтуйте Ваш вибір.

6. Обґрунтуйте, з позиції якого підходу Ви разом з учнями будете аналізувати твір (соціологічний, архетипний чи психологічний).

7. Які методичні прийоми Ви використаєте для мотивації учнів до читання та аналізу цього твору?

8. Які методи, прийоми та засоби навчання Ви оберете для вивчення художнього твору в класі?

9. Обґрунтуйте, як Ви будете вибудовувати урок аналізу художнього твору на основі таких принципів: активності, науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності; історизму, естетизму, емоційності).

10. Розробіть завдання (або 4–6 запитань) для самостійної домашньої роботи учнів.

11. Обґрунтуйте методичні прийоми, які Ви будете використовувати на уроці аналізу художнього твору (або під час організації самостійної домашньої роботи), враховуючи одну з умов:

– 1/3 учнів не прочитали художній твір, 1/3 студентів прочитали його за хрестоматією, 1/3 студентів прочитали повністю;

– 1/3 учнів мають високий рівень самостійності, 1/3 студентів мають середній рівень самостійності (іноді потребують допомоги вчителя), 1/3 мають низький рівень самостійності (потребують постійної допомоги вчителя);

– учні одного класу вивчають українську літературу за програмою рівня стандарту, а учні іншого класу – за програмою профільного рівня;

– 1/3 учнів мають високий рівень креативності, 1/3 студентів мають середній рівень креативності (іноді потребують допомоги вчителя), 1/3 мають низький рівень креативності (потребують постійної допомоги вчителя).

Проект №6. Тема: Форми організації навчання української літератури в школі.

Інструкції:

Завдання 1. Розробіть плани-конспекти уроків з української літератури до 1 змістового модуля:

– визначте тему уроку;

– сформулюйте освітню, практичну, виховну та розвивальну цілі;

– запропонуйте учням джерела, які слід використовувати під час навчання;

– визначте тип уроку, його структуру;

– визначте методичні прийоми, які Ви використаєте для мотивації учнів;

– визначте методи, прийоми, засоби, форми організації навчання, які ви використаєте не різних етапах уроку;

– дотримуйтеся принципів навчання на всіх етапах;

– розробіть завдання (або 4–6 запитань) для самостійної домашньої роботи учнів;

– застосуйте прийоми роботи, які орієнтовані на індивідуальні особливості учнів: наприклад,

– 1/3 учнів не прочитали художній твір, 1/3 студентів прочитали його за хрестоматією, 1/3 студентів прочитали повністю;

– 1/3 учнів мають високий рівень самостійності, 1/3 студентів мають середній рівень самостійності (іноді потребують допомоги вчителя), 1/3 мають низький рівень самостійності (потребують постійної допомоги вчителя);

– учні одного класу вивчають українську літературу за програмою рівня стандарту, а учні іншого класу – за програмою профільного рівня;

– 1/3 учнів мають високий рівень креативності, 1/3 студентів мають середній рівень креативності (іноді потребують допомоги вчителя), 1/3 мають низький рівень креативності (потребують постійної допомоги вчителя).

Орієнтуйтеся на такі типи уроків:

– урок вивчення нового матеріалу (життєпису та творчості письменника; художнього твору та теоретико-літературних понять; певного історико-літературного періоду);

– урок узагальнення й систематизації (творчості письменника; певного історико-літературного періоду);

– урок удосконалення знань, навичок та умінь (семінар з теми, присвяченої вивченню життєпису та творчості письменника; певного історико-літературного періоду; аналізу художнього твору та теоретико-літературних понять);

– комбінований урок (який охоплює вивчення нового матеріалу, удосконалення знань, навичок та вмінь, узагальнення й систематизацію, контроль).

Завдання 2. Розробіть позаурочний творчий захід з української літератури (літературний вечір, екскурсію, театралізовану сценку, виставку творчості письменника, конкурс шанувальників книги, мандрівку сторінками дитинства / життя письменника, мандрівку літературними епохами, мандрівку в 2030 роки XX століття, тиждень української літератури (підготовка плану), ярмарку української книги).

Опишіть: процес організації, проведення та рефлексії творчого заходу.

Проект №7. Тема: Методика підготовки до написання творів

Інструкції:

Складіть комплекс вправ і завдань, орієнтованих на підготовку учнів до написання твору.

Жанр – есе.

Функціональний стиль: художній / публіцистичний / науковий (на вибір учителя).

Функціональний тип: розповідь, опис, роздум (обґрунтування, повне спростування, часткове спростування, полеміка).

(Приклади тем: Зображення негативних рис у селянській психології в повісті «Кайдашева сім'я». Пошук ідеалів і проблема вибору в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Поетичне змалювання образу вічного революціонера в поезії «Гімн»).

Висновки. Отже, методична компетентність вчителя української літератури старшої школи охоплює систему методичних знань і вмінь, здатності та готовності майбутнього фахівця проектувати, організовувати, контролювати, забезпечувати необхідними матеріалами процес навчання української літератури у старшій школі, мотивувати учнів до читання та аналізу української художньої літератури; здатність бути гнучким і креативним, готовим до вирішення найрізноманітніших професійних ситуацій, пов'язаних з навчанням української літератури учнів старшої школи. Для формування методичної компетентності розроблено 7 проектів, які відображають типові фахові ситуації в діяльності вчителів української літератури старшої школи.

Перспективою дослідження має стати розроблення шкали оцінювання та експериментальна перевірка ефективності авторської методики формування методичної компетентності майбутніх учителів української літератури старшої школи за допомогою розроблених проектів.

References

Navchal'na prohrama z dystsypliny (2018): *Metodyka navchannya ukrayins'koyi literatury u starshiy profil'niy shkoli* (Навчальна програма з дисципліни: Методика навчання української літератури у старшій профільній школі // Шовковий В.М. – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. – 11 с.). Print.

Yevseyev A. B. (2011). *Kompetentnostnyy podkhod k professional'no-yazykovoy podgotovke menedzherov turizma v vuze* (Евсеев А. Б. Компетентностный подход к профессионально-языковой подготовке менеджеров туризма в вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / ЕвсеевАндрей Борисо-

вич; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – 24 с.). Print.

Ibragimova L. A., Kompetentnostnyy podkhod: metodologicheskaya osnova sovremennogo obrazovaniya (Competence approach the methodological basis of modern education) / Ibragimova L. A., Petrova G. A., Trofimenko M. P. // *Vestnik NVGU. 2010. №1*. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-metodologicheskaya-osnova-sovremennogo-obrazovaniya (data obrashcheniya: 28.01.2018).

Semenoh O.M. (2005). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy y literatury: monohrafiya* (Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Миколаївна Семеног. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.). Print.

Sydorenko V.V. (2010). Model' profesiynoyi kompetentnosti vchytelya ukrayins'koyi movy y literatury v konteksti Vprovadzhennya kompetentnisnoho pidkhodu (Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу / В.В. Сидоренко // *Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. –* Донецьк. – 2010. – No 2. – С. 11-17.). Print.

Simonenko L. YU. (2013). Metodychna kompetentnist' yak skladnyk profesiynoyi kompetentnosti vchytelya ukrayins'koyi movy (Сімоненко Л. Ю. Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови [Електронний ресурс] / Л. Ю. Сімоненко // *Науковий вісник Донбасу. – 2013. – No2*. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_2_28.pdf.). Print.

Studenikina V. (2010). Linhvodidaktichna kompetentnist' uchyteliv ukrayins'koyi movy v strukturi metodychnoyi (Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної [Електронний ресурс] /Студенікіна В. // *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. – No 22 (209). – Ч. І. – 2010. – С. 85–90. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/ Vlush/Ped/2010_22_1/12.pdf). Print.

Tumasheva O. V. (2009). Pro metodychnoyi kompetentnosti vchytelya (Тумашева О. В. О методической компетентности учителя // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. №*1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-metodicheskoy-kompetentnosti-uchitelya (дата обращения: 15.02.2019).). Print.

Cherchata L. (2015). Metodychna kompetentnist' maybutn'oho vchytelya-filoloha: aspekty formyrovanye (Черчата Л. Методична компетентність майбутнього вчителя-філолога: аспекти формування *// Витоки педагогічної майстерності. 2015. Випуск 16. –* С.292-299.). Print.

Shovkovyy V. (2018). Formuvannya v maybutnikh vykladachiv Klasychnyy mov metodychnoyi kompetentnosti metodom proektiv (Шовковий В. Формування в майбутніх викладачів класичних мов методичної компетентності методом проектів // *Ars linguodidacticae. – №2 (2018). –* С. 29-38.). Print.

Polat Ye. (2004). Metod proyektov: tipologiya i struktura (Полат Е. Метод проектов: типология и структура // *Лучшие страницы педагогической прессы*. – №1. – С. 9-17). Print.

DEVELOPING PEDAGOGICAL COMPETENCE IN PROSPECTIVE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE: PROJECT METHODOLOGY

Vyacheslav Shovkovy

Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract.

Background.

The professional activity of a high school teacher of Ukrainian Literature requires a wide range of knowledge, skills and personal qualities including flexibility, creativity, getting adjusted to learning conditions, the ability to select an appropriate teaching methodology or assessment technique as well as the skills of compiling syllabi, educational materials, textbooks, etc. All these skills and qualities are components of pedagogical competence which is the key to professional training of prospective teachers of Ukrainian Literature. Developing the above-mentioned competence requires specific training so that it fully reflects real conditions of teaching activity. Therefore, to develop pedagogical competence, the author suggests making use of project methodology with the focus on simulating real professional activities of a teacher.

Purpose.

The purpose of the article **is to** define the concept of pedagogical competence of a prospective teacher of Ukrainian Literature, substantiate its building through project methodology as well as to develop criteria to assess the acquisition level of the competence under discussion.

Results. Competence approach is a key strategy to training prospective high school teachers of Ukrainian literature. In the framework of this approach the pedagogical competence is viewed as a system of knowledge and skills, abilities and readiness of a prospective teacher to design and organize the process of teaching Ukrainian Literature in high school, develop necessary materials and motivate students to read and analyse Ukrainian fiction, be flexible and creative when addressing a variety of professional challenges related to teaching Ukrainian literature to high school students. Given the content of this competence, the author insists on project methodology underlying the process of building pedagogical competence. Consequently, 7 short-term creative projects were developed to be carried out in pairs or groups. They simulate typical professional situations faced by a teacher of Ukrainian Literature in the classroom: Designing a syllabus for the course, lesson planning, enhancing motivation for learning in high school students, designing tasks to arouse interest of students in the personality and literary works of writers; analysing textbooks and teaching materials; developing tasks aimed at teaching essay-writing.

Discussion. In further research, we think it necessary to experimentally verify the effectiveness of the developed projects for building pedagogical competence of prospective teachers of Ukrainian Literature as well as to model the teaching process based on experimental data

Key words: methodology of teaching Ukrainian literature, pedagogical competence, method of projects, high school.

Vitae:

Vyacheslav Shovkovy, Ph.D. Professor, Head of the Department of Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology of the Kyiv National Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine. Scientific interests: Methods of teaching classical and modern languages,

Correspondence: schovk@bigmir.net

СВІТЛАНА ГРИЦЕНКО (м. Київ)

УДК 811.161

ORCID: 0000-0002-2587-7525

ЗАСТОСУВАННЯ ЛЕКСИКОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ ДИНАМІКИ УКРАЇНСЬКОГО ЛЕКСИКОНУ У ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті проведено аналіз лексики українських писемних пам'яток різних часових зрізів, XVI–XVII ст. зокрема, який сприятиме розвитку фахової компетентності студентів. Розбудова лексикону відбувається різними шляхами; їх характеристики не відповідають загальним моделям, оскільки навіть у межах окресленого напряму не враховуються прояви різноманітних факторів появи нових слів. На жаль, ці характеристики у навчальному процесі не засвоюються студентами у повній мірі. Тому авторка доводить важливість пізнання динаміки лексикону мови визначеного часового проміжку, а відтак і усвідомлення цього процесу студентами. У статті визначено дидактичні цілі опанування динаміки української лексики в діахронії, розширення емпіричної бази університетського навчання філологів, залучення такого нового матеріалу, який не був використаний попередніми дослідниками.

***Ключові слова**: дидактичні цілі аналізу динаміки українського лексикону,-номінативний ресурс мови, лексикоцентричний підхід, формування фахової компетентності студентів-філологів.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Потужним чинником розвитку номінативного ресурсу будь-якої мови, української зокрема, є деривація. Традиційно в українському мовознавстві деривацію відповідних часових проміжків історії мови розглядають із позиції використання словотвірних ресурсів, типових моделей словотворення, співвідношення активності їх застосування, а лексикологічний аспект – формування засобів номінації – залишається на другому плані. Тим часом, в сфері лінгводидактики сформувалася когорта прихильників зміни акцентів у формуванні фахової компетентності філологів в університетах (Семеног, Дейниченко, 2014). Вони переконані, що саме шляхи формування українського лексикону повинні стати предметом опанування історії української мови для студентів філологічних спеціальностей.

Опис словотворення з орієнтацією на окремі афікси інформативно збагатив сучасних лінгвістів щодо шляхів формування україн-

ського лексикону. І безперечно, дослідження участі конкретних афіксів у деривації на різних часових зрізах сприяє усвідомленню студентами загальних тенденцій динаміки української мови.

Розглядаючи словотворення, актуалізуючи основну увагу на формальній деривації, дослідники враховують і семантику дериватів чи семантичних класів (групи дериватів). Зауважимо, що при вивченні закономірностей динаміки українського лексикону в діахронії, семантичній та формально-семантичній деривації у лінгводидактиці не приділено ще належної уваги. Проте студенти-філологи повинні чітко усвідомлювати, що деривація залишається потужним чинником трансформації, розвитку лексикону (Мацько, 2010). Саме тому аналіз шляхів змін лексичного складу української мови, зокрема XVI–XVII ст., актуалізує з'ясування словотворення на тлі інших засобів динаміки лексикону. *Лексикоцентричний підхід до аналізу зміщує вектор дослідження: з техніки словотворення на склад і семантику лексикону*. Взявши за основу усталену мегакласифікацію (укрупнений погляд на об'єкт аналізу), потрібно актуалізувати семантичне словотворення в навчальних програмах студентів-філологів та його представлення в академічних, освітніх курсах та спецкурсах філологічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень. Студенти-філологи спеціальності «українська мова» мають змогу ознайомитися з вагомим доробком українських дериватологів, основна увага яких була приділена афіксальному словотвору. Творенню суфіксальних похідних в українській мові різних часових зрізів присвячені праці А. Майбороди (-ець, -ник, -к(а), -ок, -ость, -ання, -ення, -ств(о), -ище), В. Токаря (-к(а)), В. Ґрещука (-ість (< -ость)), Л. Могильник (-ство), П. Білоусенка (-иця, -ина, -ина, -чина/-щина).

Вагомим джерелом інформації для студентів-філологів залишаються також і давніші дослідження, присвячені *історії становлення морфемного складу* української мови (Бевзенко, 1960; Самійленко, 1964) чи типів деривації (Клименко, 1984, 2007), зокрема афіксального (Клименко, 1973; Білоусенко, 1993), конфіксального (Іншакова, 1996; Качайло, 2006), а також аналізу словотвірної системи (чи її фрагментів) окресленого часового проміжку (Гумецька, 1958; Майборода, 1962; Чемерисов, 1969; Клименко, 1979, 1984; Карпіловська, 1990; Воропай, 2000; Меркулова, 2007; Білоусенко, 2010). Огляд здобутків істориків-дериватологів актуалізував проблему створення *оновленої історичної морфології української мови з урахуванням останніх досліджень нововиявлених писемних пам'яток різних часових зрізів*, зокрема XVI–XVII ст.

Метою дослідження є визначення потенціалу семантичного словотворення на тлі інших чинників динаміки лексикону української мови окресленого часового зрізу та обґрунтування дидактичних цілей аналізу динаміки лексичного складу мови в діахронії з позицій лексикоцентричного підходу у процесі навчання студентів, які спеціалізуються з української мови. Стратегічним завданням дослідження є створення засад оновленої «Історії української мови» для університетської освіти.

Один із шляхів розвитку, відтворення динамічної значеннєвої дійсності, – використання без змін наявних формальних засобів, зокрема усталені здавна в мові елементи лексикону використовуються вже на позначення інших реалій, тобто як засіб нової номінації.

Виклад основного матеріалу. Один із шляхів розвитку, відтворення динамічної значеннєвої дійсності – використання без змін наявних формальних засобів, зокрема усталені здавна в мові елементи лексикону використовуються вже на позначення інших реалій, тобто як засіб нової номінації. Для кращого усвідомлення цього процесу студентам-філологами спеціальності «українська мова» варто продемонструвати це на прикладі семантичної «еволюції» питомих та запозичених лексем української мови XVI–XVII ст. (про розвиток лексикону цього періоду докладніше див.: Гриценко, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017). В «Остромировому євангелії» від Луки (III.7) засвідчена питома лексема *гнѣвъ* 'почуття сильного обурення, роздратування, гнів' («Като съказа вамъ бѣжати отъ грѧдѫщааго гнѣва»), яка зберегла значення і в наступні періоди, що засвідчили писемні пам'ятки XIV–XVIII ст. («А коли жъ у жалобахъ … гнѣвъ … зазростъ, помсти, а ни тежъ боязнь о правду … судья … имѣти въ руцѣ … сказанія бы чинилъ справедливо» 1347 р.; «прїгожаєтсѧ и(ж) зъ гневоу алюбо з зависти то(т) то пана габаютъ кмети» XV ст.; «єсли непра(в)дꙋ мовлю ро(з)суди лю-

бимичє, да(и) мѣсто сѹдови, а не діаволѹ и гнѣвѹ» 1598 р.; «Вражда: Ворогованьє, гнѣвъ, неприазнь, ненависть» 1627 р.; «Хмелницкий оставивши вѣчне службу свою уйшолъ вовсе от гнѣва панскаго» 1720 р.). Важливо підкреслити, що ця лексема засвідчена також у низці словосполук, які позначали: ‘(роз)гніватися, (роз)сердитися’ (*гнѣвъ о(т)пустить*, *гнѣвъ держати*, *в гнѣвъ заходити, в гнѣвѣ быти, взрушити на гнѣвъ*, *взяти гневъ*, *имати / мѣти гнѣвъ, исполнитисѧ гнѣвомъ, прївѣсти гнѣвъ, уложити гнѣвъ*), ‘перестати гніватися’ (*гнѣвъ отпустити, откинути гнѣвъ*), ‘затаїти гнів’ (*ховати гнѣвъ*), ‘викликати гнів’ (*в гнѣвъ оупадаю(т)*, *побужати до / къ гнѣву / гнѣвови*), ‘гнів вищих (надприродних) сил’ (*гнѣвъ вѣчный*). Деякі пам’ятки досліджуваного періоду зберегли лексему *гнѣвъ* з новим значенням – ‘кара (за гріхи), покарання’ («Алє памятай на слова пр(о)рка д(в)да, жєбы тя гнѣвъ не заста(л) // на постели твоей» XVI ст.); іноді для посилення експресії автори використовували сполуки *гнѣвъ божий* чи *гнѣвъ господнїй*.

На наш погляд важливо, щоб студенти-філологи усвідомили, що процес семантичної зміни характерний і для запозичених лексем, які так само демонструють зміну семантики за їх сталої формальної структури. Зокрема, латинізм грецького походження *комора* в писемних джерелах XIV ст. засвідчений на позначення ‘державної скарбниці’ (1377 р.), а згодом – ‘складського будинку, крамниці’ («прода(л) єсми мѣстцо своє коморноє на мѣстє подлє болницкоє коморы оринѣ андрѣєвѣ женѣ» 1500 р.). У XVI–XVII ст. простежується *філіація семантичної амплітуди – різний її прояв у межах семеми*. Якщо пам’ятки і фіксують формування окремих значень, близьких до ядра семеми (‘приміщення’ → ‘установа, розташована в цьому приміщенні’), то згодом відбувається вирівнювання семантичної структури відповідно до контурів семантичного ядра. Сталість семантичного ядра цієї лексеми впродовж XVI–XVIII ст. засвідчують семи: ‘господарське приміщення для продуктів, хатніх речей’ («В коморє де(и) рече(и) стра(в)ны(х): мясъ, му(к), гороху, пшона, кру(п) и соли побрали» 1582 р.); ‘кімната’ («Клѣтъ: Комора, кѹвната» 1627 р.); ‘приміщення для винаймання житла, квартира’ («а на(и)мовали бы в доме(х) свои(х) коморы имели шинкъ або пожито(к) яки(и)» 1566 р.; пор.: *коморою жити* ‘квартируватися’ 1552 р.); ‘митниця’ («шли … на комору Львовскую, и мыто тежъ Корунное заплатили» 1537 р.); ‘крамниця’(«коморы на мести съ крамами» 1564 р.). Важливим етапом розвитку додаткових значень запозиченої лексеми є її використання у сполуці з означеннями, що демонструє входження запозичення у полікомпонентну номінативну структуру. Зокрема, студентам-філологам можна продемонструвати сполуки, засвідчені писемними пам’ятками XV–XVII ст.: *болницкоє коморы* ‘лікарня’ (1500 р.); *комора мытная* ‘митниця’ (1583 р.) / *мытницкая* (1625 р.) / *мытничая* (бл. 1619 р.); *комора крамъная* ‘крамниця’ (1552 р.); *комора пострыгальная* ‘цирульна’ (1510 р.); у ряді випадків зафіксовано дублети – формальні деривати: *коморка потребная* ‘туалет’ (1565 р.); *комо(р)ка куха(р)скаѧ* ‘кухня’ (1552 р.).

Інше запозичення – тат. *ватага* ‘великий військовий загін’ – широко представлене східнослов’янськими пам’ятками від XII ст. і демонструє збереження семантичного ядра «сукупність», яке з часом зазнає конкретизації: ‘великий військовий загін’ в «Іпатіївському літописі» (1190 р.) → ‘група заробітчан’ в «Описі Черкаського замку» (1552 р.) → ‘товар’ в «Актовой книге Полтавскаго Городового Уряда XVII вѣка» (1665 р.) → ‘отара овеча’ в «Протоколах Полтавского полкового суда» (1674 р.). Актуалізація уваги студентів-філологів на поступовості розгортання, конкретизації семантики в часі сприятиме усвідомленню ними складності, нетиповості цього процесу.

Лексикоцентричний підхід до аналізу динаміки запозичення в діахронії дає змогу визначити кілька дидактичних цілей. По-перше, важливим є простежити *формування інших значень відповідного семантичного комплексу*, зокрема Зокрема, полонізм німецької генези *ґвалтъ* ‘насильство, напад’, що зберігає цю семантику як регулярну упродовж XIV–XVIII ст., на тлі якої проступають інші значення цього семантичного комплексу: ‘зґвалтування, збезчещення’ (1566 р.), ‘крик, галас, шум, сполох, тривога’ (1575 р.), ‘сполох, тривога (як сигнал)’ (1611 р.), ‘навальність, гвалтовність’ (1627 р.). Водночас низка комплексів слововживання вказує також і на виокремлення близьких самостійних значень:

‘шкода, збитки’ («просил ѹ нас вижа на ѡгледане шкод своих тых, кгвалтов его»

1541 р.; «проси(л) его мл(ст) мене … ѡ прида(н)е во(з)ного на ѡгледа(н)е того кгва(л)тꙋ наиздꙋ и слу(г) свои(х) позабиваны(х) и поранены(х)» 1572 р.);

‘блюзнірство, святотатство’ («А и(ж) дѣєтъсѧ ѡ(т) ни(х) кгвалтъ закону божему и ꙋближенѧ властителству моему епископскому. Прото(ж)мы … мещанъ лво(в)ски(х) … ѡ(т) ц҃ркве св҃тои ѡ(т)лучаемъ» 1588 р.);

‘гостра необхідність, крайня потреба’ («Нꙋжда [єсть]: Потрєба, мꙋсъ, насилїє, ґвалтъ, примꙋшеньє» 1627 р., «А єсли бы нꙋжда и кгвалтъ вытѧгалъ, можетъ и непосвѧщеною водою ѡкрестити кого с҃щенникомъ» 1642 р.). Таким чином, контекстуальні уточнення дають підстави стверджувати про формування низки наведених вище абстрактних значень, що засвідчує інтелектуалізацію українського соціуму досліджуваного періоду.

Другою дидактичною метою є усвідомлення студентами *поступового розгортання семантики в часі* – іншого прояву семантичної деривації. Його варто демонструвати на прикладах функціонування германізму *вага* зі значеннями ‘прилад для зважування, ваги’ (XV ст.), ‘міська міра ваги для зважування товарів’ (1498 р.), ‘податок від зважування товарів’ (1498 р.), ‘вагарня – приміщення для зважування товарів із подальшим визначенням міського податку’ (1499 р.). Студенти повинні засвоїти, що на поч. XVI ст. пам’ятки відображають цю лексему з новим значенням: ‘система мір, застосована при зважуванні, вага’ (1503 р.), у II пол. XVI ст. – ‘маса чого-небудь, вага предмета’ (1550 р.), у XVII ст. – ‘вагова одиниця’ (1637 р.), ‘тягарок (напр. у годиннику)’ (1665 р.). У формі множини лексема *ваги* зафіксована як ‘сузір’я зодіаку, Терези’ (поч. XVII ст.).

Визначення ваги товарів стало основою формування в текстах високого конфесійного стилю абстрактних значень, зокрема:

‘важливість, вага’ («прото(ж) то синодо(м) зватисѧ не може(т), але все есть фрашкою баламутнею блазенство(м) и оу бачны(х) ваги жаднои слоушне мѣти не мае(т)» 1598–1599 рр.);

‘ціна, вартість’ («заплачу тобѣ доброю монетою золотою и справе(д)ливои ваги» кін. XVI ст.);

‘тягар, вантаж, що обтяжує (своєю наявністю)’ («Чомъ ч҃лвѣкъ сего свѣта, на кого я ся надѣявъ, а вунъ на мя изнявъ вагу» кін. XVI ст.);

‘мірило людської справедливості, доброти’ («Вложимо жъ то, пане ѳилялете, на вагу обое, а обачышъ, яко ся тые твое листы, … яко полова розълетятъ!» 1599 р.);

‘сутність, єство’ («такъ те(ж) и мл(с)ть: которѧ е(ст) вагою д҃шѣ нашеи которѧ стѧгаетсѧ до б҃а» поч. XVII ст.);

‘зважування як оцінювання чого-небудь’ (1627 р.).

Необхідно звернути увагу студентів-філологів на те, що приклад із лексемою *вага* показовий для ілюстрації переходу від номінації предметів конкретної фізичної дії до називання зі сфери загальної аксіології – оцінювання актів розумової діяльності.

Набуття словом нових значень зумовлює входження лексеми в різні ідеографічні сфери. Такі номінативні одиниці утворюють спільні зони різних лексико-семантичних груп. Прикладом такої лексеми слугує німецьке запозичення *майстеръ* ‘фахівець з якого-небудь ремесла, майстер, ремісник’, що відома з часу написання «Повісті врем’яних літ». У XVI–XVIII ст. це слово часто вживалося не лише автономно, а й у сполуках із конкретизаторами (прикметниками чи іменниками), які уточнювали семантику опорної лексеми *майстеръ*, пор.: *майстеръ мурарски* (1628 р.), *майстеръ дѣла муревого* (1687 р.), *теселскій майстеръ* (1627 р.), *майстє(р) кꙋхарѡ(м)* (1627 р.), *кирпичний майстеръ* (1730 р.), *овєчій (овчарний) майстєръ* (1724 р.), *майстєръ философіи* (XVIII ст.). На підставі низки конкретних значень цієї лексеми *формуються загальні значення*:

‘фахівець, який досяг досконалості у своїй сфері діяльності’ («на выхованє ꙋченого члка маи(с)тра в грєчє(с)комъ язикꙋ бѣглого … золоты(х) по(л)тороста пожи(т)кꙋ прира(с)тати має(т)» 1622 р.);

‘учитель, наставник’ («Аристотєлєс был … майстром Алєксандра вєликого» 1699 р.);

‘вождь, провідник, головнокомандувач’ («Архістрати(г): Найви(ш)шїй гє(т)ма(н) або вод(з) во(и)сковы(и), або жо(л)нѣрствъ майстєръ жолнѣрѡ(м), або старші(и) кнѧ(з)» 1627 р.).

Ця опорна лексема стала базою для похідного прикметника *масте(р)ный*, пор.: *маїстернымъ Тѵпографїи дѣломъ* ‘друкар’ (1628 р.),

див. також переносне значення: *мѣсте(р)ный на неправду* ‘брехун’ (1599 р.).

Важливо наголосити студентам-філологам, що нерідко з однією формальною структурою запозичення в писемних джерелах засвідчені з доволі *віддаленими між собою значеннями*, що може вказувати на різний час та різні джерела засвоєння цієї лексеми. Так, важко встановити безпосередній зв’язок між значенням лексеми *гранат*, відомої за пам’ятками з II пол. XVII ст., яка, на думку В. Німчука, постала шляхом регресивної деривації від *гранатовоє яблоко* – лат. *Mallum granatum* (Німчук 1992: 263): ‘(дерево) гранат’ («гранатъ дрєво. Malus punica» 1650 р.), ‘плід дерева граната’ («шипокъ, овоцъ є(ст) грановитое яблко полноѣ зѣрнѧтъ, запашноѣ и смачноѣ» 1627 р.), перен. ‘велика куля, начинена порохом, смолою, яку метали гарматою чи вручну’ («Убито гранатом воєводу» XVII ст.), ‘посуд – горщик для печі’ («Гранатъ. Cucuma» 1650 р.), ‘мінерал темно-червоного кольору’ («(Въ) Індії знайдуетсѧ камень барзо дорогій, которого инныи называютъ ґранатом» 1676 р.), ‘різновид тканини – сукно’ («Гранатъ сукно» 1650 р.). Таким чином, пам’ятки засвідчують входження цієї лексики в різні ТГЛ: назви зі сфери військової справи, рослинного світу, неживої природи (мінерали), речей хатнього вжитку, одягу. Така широта семантичного спектру зумовлена актуалізацією різних оцінок вихідного об’єкта номінації ‘плід рослини’, зокрема подібність за формою, кольором зернят плоду.

Третьою дидактичною метою в навчанні студентів-філологів є засвоєння ще одного шляху семантичної деривації – явища *метонімії*, яке реалізоване в українській мові досліджуваного періоду в багатьох моделях:

‘посудина’ → ‘місткість посудини’: іт. (або слат.) *барило* ‘дерев’яна посудина для зберігання рідини, барило’ («а того за(с) не видиши, ижъ за твои(м) черево(м) бо(ч)ки с пивами, барила с медами, бари(л)ка з винами … волоча(т)» 1596 р.) → ‘міра рідини місткістю 90 л’ («у Клима …взяли барило меду съ пивницы» 1596 р.; див. також демінутив: «вишенъ в меде барылко немалое» 1649 р.);

‘матеріал’ → ‘виріб із цього матеріалу’: герм. *блаватъ* ‘блакитна шовкова тканина’ («Пане мой чого потребуєшъ хочєш ли аксамитꙋ … тафты або якого рожаю єдомашки блаватꙋ?» кін. XVI ст.) → ‘одяг з такої тканини’ («Вмѣсто твѡихъ шкарлатѡвъ и блаватовъ, тꙋ бꙋдетъ, плачь и скрежъ зꙋбомъ» 1646 р. [Перло, 135]; поширення лексеми *блаватъ* зумовило творення похідного прикметника *блаватный* ‘виготовлений з блавату – шовкової тканини блакитного кольору, блаватний’: «а при томъ апараты … през менованых самых законъниковъ великим коштом … справленые, розныхъ кгатунковъ: блаватъных, аксамитных, адамашъковых, атласовых, табиновых и инъшых подлейших» 1641 р.); тат. (з тур.) *камка* ‘старовинна іранська шовкова тканина з кольоровими візерунками, часто ткана золотом або сріблом’ («ка(м)ки белое пищатое» 1578 р.) → ‘головний жіночий убір, камка’ («шестъ камокъ на золоте, на трехъ кресты перловые» 1554 р.); пол. *скло* (*шкло*) фіксується також зі значенням ‘вироби зі скла’ («Земля будетъ презрочиста, якъ шкло» 1659 р.). Приклади засвідчують типовість цієї моделі для запозичень різної генези;

‘матеріал’ → ‘виготовлення цього матеріалу’: нім. *гартъ* ‘сплав олова з сурмою’ («за га(р)ть за ро(з)ные шрꙋбьки барановомꙋ челѧ(д)никꙋ fr. 2 и 55» 1633 р.; з цим же значенням засвідчена форма *гарта* (1635 р.)) → ‘процес виготовлення поташу’ («ѡ(т)да(л) пя(т) бочокь поташꙋ ни(ж)ли па(н) бе(з)соки(р) ски(и) поведе(л) же не мае(т) готового але скоро га(р)ть до(и)де ѡ(т)дамъ» 1605 р.);

‘назва закладу’ → ‘посуд, що використовується в цьому закладі’: нім. *броваръ* ‘броварня, пивоварня’ («ѡзабши ꙋ реки шла сѧ гре(т) до бровару где пиво варили» 1567 р.) → ‘велика бляшана посудина для пива’ («побра(л) … броваро(в) зо (в)сѣ(м) два по (д)вана(д)ца(т) копъ гр҃ше(и) лито(в)ски(х) коштовали ко(т) ло(в) два» 1610 р.);

‘назва закладу’ → ‘засоби, що використовуються в цьому закладі’: лат. (з гр.) *аптека* ‘місце зберігання, продажу і виготовлення ліків’ («врачебница, до(м) где лѣча(т), и ты(ж) аптыка» 1596 р.) → ‘лікувальні засоби, ліки’ («Книга таѧ Бг҃одꙋхновєннаѧ могла бы сѧ слушнє назвати Докторомъ и Аптекою на // хоробы дꙋшъ людскихъ» 1646 р.); нім. *кухня* ‘приміщення для приготування їжі’ («кухню в домꙋ рогати(н)ско(м) ново зроби(л) береза» 1631 р.) → ‘продукти для приготування їжі, харчі’ («новопоставленный попь не може(т) с коухнею и

с питїє(м) за вл(д)кою издити» кін. XVI – поч. XVII ст.).

Четвертою дидактичною метою можна вважати усвідомлення смислових змін пов'язано з *метафоричним перенесенням назви з одного об'єкта номінації на інший*. Прикладом можуть слугувати назви, які мотивуються за зовнішньою подібністю до інших об'єктів, зокрема *журавель* 'птах' («в дворе … пав пят, … журавлъ один, каплунов шест» 1571 р.) і 'пристрій у колодязі для підіймання відра' («Водоважда: Капа(р), Смок што водꙋ вытѧгаєт вгорꙋ, и тєжъ жꙋравєлъ» 1627 р.); тюрк. *чайка* 'птах, чайка' (1642 р.) і 'різновид човна' («прислать к ним, запорожцам, чаек» 1672 р.). Варто згадати ряд лексем на позначення риб, які мотивуються за зовнішньою подібністю тіла риб до інших предметів і подані в «Лексиконі словено-латинському» Є. Славинецького та А. Корецького-Сатановського (1642 р.), зокрема: *подкова* риба, риба *иго(л)ница* чи *иглица* риба, *куля* риба, *рашпля* риба, *тра(ч)* риба (*трач* 'той, хто пиляє дерево пилкою'), *ковачъ* риба. Зауважимо, що генеза складових елементів цих словосполук може бути різною, пор.: *куля* риба, де *куля* – запозичення з німецької мови, що потрапило в українську мову через польське посередництво.

Висновки та перспективи дослідження. Запропоновані дидактичні цілі аналізу динаміки українського лексикону у філологічній освіті є частиною ширшого освітнього контексту. Поповнення лексичного складу української мови в різні періоди її розвитку, зокрема у XVI–XVII ст., відбувалося значною мірою за рахунок активізації словотворення. На це вказує наявність розгалужених гнізд похідних від запозичених і питомих основ, використання різноманітних способів та моделей словотворення. Зауважимо, що кількість дериватів у писемних пам'ятках досліджуваного періоду значно перевищує недеривовані запозичення. Тому студенти філологічних спеціальностей, аналізуючи їх, поглиблюють необхідну фахову компетентність.

Застосований у навчанні студентів-філологів лексикоцентричний підхід до аналізу динаміки українського лексикону дає змогу змістити акцент навчання з техніки словотворення на склад і семантику лексикону. Зіставлення писемних пам'яток давньоукраїнського періоду та XVI–XVII ст. сприятиме виявленню змін семантики лексем при збереженні сталої формальної структури, формування полісемії, що було зумовлено реалізацією моделей метонімії та метафоризації. Виявлення полісемантичних комплексів лексем, усвідомлення типовості цього явища, розуміння процесів оновлення значень питомих та запозичених лексем в українській мові XVI–XVII ст., яке було відчутним і закріплюваним усталеними словосполуками, є важливим предметом навчання студентів-філологів.

Студентам важливо розуміти, що кожна лексема – це відгомін історії українського народу, а тому є фундаментом їхньої фахової компетентності. У лінгводидактиці така модель навчання з урахуванням останніх досліджень нововиявлених писемних пам'яток різних часових зрізів повинна стати основою створення оновленої історичної морфології української мови (а згодом і всієї «Історії української мови») і використовуватися в університетській освіті філологів.

References

Bevzenko, S.P. (1960). *Istorychna morphologia ukrainskoi movy. Narysy iz slovozminy ta slovotvoru* (Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови. Нариси із словозміни та словотвору / С. П. Бевзенко ; М-во вищ. і серед. проф. освіти УРСР, Ужгород. держ. ун-т. – Ужгород : Закарпат. обл. вид-во. – 416 с.).

Bilousenko, P.I. (1993). *Istoriya sufiksalnoi systemy ukrainskoi movy : (nazvy osib cholovichogo rodu)*. (Білоусенко П. І. Історія суфіксальної системи української мови : (назви осіб чоловічого роду) / П. І. Білоусенко ; М-во освіти України, Київ. держ. пед. ін-т ім. М. П. Драгоманова ; відп. ред. В. В. Німчук. – Київ : КДПІ,. – 215 с. – Бібліогр.: с. 203–211).

Bilousenko, P.I. (2010). *Narysy z istoriyi ukrainskogo slovotvorennya: (imennykovi konfiksy).* (Білоусенко П. І. Нариси з історії українського словотворення: (іменникові конфікси) / П. І. Білоусенко [та ін.] ; відп. ред. В. М. Мойсієнко. – Запоріжжя ; Кривий Ріг : ЛІПС,. – 480 с. – Бібліогр.: с. 406–421).

Voropai, S.V. (2000). *Systema konfiskalnogo tvorennya v ukrainskiy movi XIX–XX st.* (Воропай С. В. Система конфіскального творення іменників в українській мові XIX–XX ст. : дис.

… канд. філол. наук : 10.02.01 / Воропай Світлана Валеріївна. – Запоріжжя. – 264 с.).

Grytsenko, S.P. (2009). Mizhmovna vzayemodiya yak factor rozvytku pysemnoi ukrainskoi movy XVI–XVII st. (Гриценко С. П. Міжмовна взаємодія як фактор розвитку писемної української мови XVI–XVII ст. / С. П. Гриценко. // *Ukrajinistika: minulost, přitomnost, budoucnost. Sborník vědeckých prací. Ukrainica Brunensia*. – Vol. II. – Brno : Masarykova univerzita. – S. 81–90.

Grytsenko, S.P. (2011). *Leksychni latynizmy d ukrayinskomovnyh tekstah kintsya XVI–XVII st.* (Гриценко С. П. Лексичні латинізми в українськомовних текстах кінця XVI–XVII ст. : [монографія] / С. П. Гриценко ; Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Київ : Київ. ун-т, 2011. – 367 с. – Бібліогр.: с. 198–215).

Grytsenko, S. (2013). Lexical borrowings: problems and perspectives of the research / S. Grytsenko // *Studia Linguistica* : зб. наук. праць. / Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка; відп. ред. І. О. Голубовська. – Вип. 7. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго. – С. 50–59.

Grytsenko, S.P. (2015). Rol polskih zapozychen u formuvani movnoyi kartyny svitu ukraintsiv: (na materiali ukrainskyh pysemnyh pamyatok kintsa XVI–XVII st.). (Гриценко С. П. Роль польських запозичень у формуванні мовної картини світу українців : (на матеріалі українських писемних пам'яток кін. XVI–XVII ст.) / С. П. Гриценко // *Studia Ukrainica poznaniensia.. – Zeszyt 3*. – S. 87–97. – Бібліогр. у підрядк. прим.).

Grytsenko, S. (2015). Inshomovna leksyka na poznachennya groshovych odynyts ta operatsiy z nymy: (na materiali ukrainskyh pysemnyh pamyatok XVI–XVII st). (Гриценко С. Іншомовна лексика на позначення грошових одиниць та операцій з ними : (на матеріалі українських писемних пам'яток XVI–XVII ст.) / С. П. Гриценко // *Dialogul slaviştilor la începutul secolului al XXI-lea.* – 2015. – An. 4, № 1. – S. 116–135.– Bibliogr.: 52 titles (s. 131–134).

Grytsenko, S.P. (2017). Na rozdorizhzhi: zapozychennya chy pytome utvorennya. (Гриценко С. П. На роздоріжжі: запозичення чи питоме утворення. / С. П. Гриценко. // *Лінгвістика: зб. наук. праць. / Мін-во освіти і науки України, Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка; відп. ред. К. Д. Глуховцева.* – № 1 (36). – Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. – С. 5–20).

Grytsenko, S.P. (2017). *Dynamika leksykonu ukrainskoi movy XVI–XVII st. (*Гриценко С. П. Динаміка лексикону української мови XVI–XVII ст. : [монографія]. – К. : КММ. – 936 с.).

Humetska, L.P. (1958). *Narys slovotvirnoi systemy ukrainskoi aktovoi movy XIV–XV st.* (Гумецька Л. Л. Нарис словотвірної системи української актової мови XIV–XV ст. / Л. Л. Гумецька ; АН УРСР, Ін-т сусп. наук. – Київ : АН УРСР. – 296 с.).

Inshakova, I.O. (1996). *Rozvytok imennykovoi konsfiskatsii v istorii ukrainskoi movy (struktury na -nyk). (*Іншакова І. О. Розвиток іменникової конфіксації в історії української мови (структури на -ник) : дис. …канд. філол. наук : 10.02.01 / Іншакова Ірина Опанасівна. – Дніпропетровськ. – 193 с.).

Karpilovska, Y.A. (1990). *Konstruyuvannya skladnyh slovotvorchyh odynyts: (na materiali ukrainskoi movy).* (Карпіловська Є. А. Конструювання складних словотворчих одиниць : (на матеріалі української мови) / Є. А. Карпіловська ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Київ : Наук. думка,. – 156 с. – Бібліогр.: с. 151–154).

Kachailo, K.A. (2006). Osoblyvosti struktury I semantyky konfiskalnyh imennykiv na -ok, vykorystanyh u poetychnyh tvorah I.Franka. (Качайло К. А. Особливості структури і семантики конфіскальних іменників на -ок, використаних у поетичних творах І. Я. Франка / К. А. Качайло // *Літературознавчі студії. – Вип. 18*. – С. 196–199. – Бібліогр.: с. 199).

Klymenko, N.F. (2007*). Hibrydne slovo*. (Клименко Н. Ф. Гібридне слово / Н. Ф. Клименко // Українська мова : енциклопедія / редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови) [та ін.]. – 3-є вид. зі змінами і доп. – Київ. – С. 98).

Klymenko, N.F. (1973). *Systema afiksalnogo slovotvorennya suchasnoi ukrainskoi movy.* (Клименко Н. Ф. Система афіксального словотворення сучасної української мови / Н. Ф. Клименко ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебня ; відп. ред. В. С. Перебийніс. – Київ : Наук. думка,. – 188 с.).

Klymenko, N.F. (1984). *Slovotvorcha struktura I semantyka skladnyh sliv u suchasniy ukrainskiy movi. (*Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній укра-

їнській мові / Н. Ф. Клименко ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебня ; відп. ред. В. С. Перебийніс. – Київ : Наук. думка. – 252 с. – Бібліогр.: с. 245–250).

Klymenko, N.F. (1979). Typologia vyvchennya slovotvirnyh system u synhronnomu aspekti: (nf vfteriali ukrainskoi, rosiyskoi ta novogretskoi mov). (Клименко Н. Ф. Типологія вивчення словотвірних систем у синхронному аспекті : (на матеріалі української, російської та новогрецької мов) / Н. Ф. Клименко // *Нариси з контрастивної лінгвістики / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; ред. Ю. О. Жлуктенко.* – Київ, 1979. – С. 57–63. – Бібліогр.: с. 196–183).

Mayboroda, A.V. (1962). Skladni slova v staroukrainskiy movi: (na materiali aktovyh dokumentiv XIV–XVIst.). (Майборода А. В. Складні слова в староукраїнській мові : (на матеріалі актових документів XIV–XVI століть) / А. В. Майборода // *Наукові записки Ніжинського державного педінституту ім. М. В. Гоголя. – 1962. – Т. 13. Серія філологічних наук*. – С. 142–147).

Matsko, L. (2010). Stylistyka y istoriya ukrainskoi literaturnoi movy u lingvodydaktychnomu poli pidgotovky ukrainskyh filologiv. (Мацько, Л. Стилістика й історія української літературної мови у лінгводидактичному полі підготовки українських філологів. – *Вісник Львівського університету*. 50. 112-116 Doi 30970/vpl.2010.50.3846).

Merkulova, O.V. (2007). Konfiskalni nomina personalia v ukrainskiy movi XI–XVIII st. (Меркулова О. В. Конфіскальні nomina personalia в українській мові XI–XVIII ст. / О. В. Меркулова // *Українська історична та діалекта лексика*. – Вип. 5. – С. 77–92).

Nimchuk, V.V. (1992). *Davnoruska spadshchyna v leksytsi ukrainskoi movy.* (Німчук В. В. Давньоруська спадщина в лексиці української мови / В. В. Німчук ; АН України, Ін-т укр. мови. – Київ : Наук. Думка. – 416 с. – Бібліогр.: с. 377–348).

Semenog, O., Deynychenko, N. (2014). *Metodyka vykladannya ukrainskoi movy u vyshchyh navchalnyh zakladah: navchalnyi posibnyk*. (Семеног О., Дейниченко Н. Методика викладання української мови у вищих навчальних закладах: навчальний посібник / О.М.Семеног, Н.П.Дейниченко, Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка).

Samiylenko, S.P. (1964). *Narysy z istorychnoi morphologii ukrainskoi movy.* (Самійленко С. П. Нариси з історичної морфології української мови / С. П. Самійленко. – Київ : Рад. шк.,. – Ч. 1. – 234 с. – Бібліогр.: с. 186–196 (296 назв).

Chemerysov, M.T. Prefiksalno-sufiksalnyi sposib tvorennya imennykiv ta prykmetnykiv za pamyatkamy XVI – I pol. XVII st. (Чемерисов М. Т. Префіксально-суфіксальний спосіб творення іменників та прикметників за пам'ятками XVI – I пол. XVII ст. / М. Т. Чемерисов // *Питання словотвору східнослов'янських мов : матеріали Міжвуз. респ. конф.* / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, Миколаїв. держ. пед. ін-т ім. В. Г. Бєлінського. – Київ, 1969. – С. 99–100).

ANALYSIS OF EVOLUTION OF UKRAINIAN LEXICON IN BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCE OF PHILOLOGY MAJORS: LECICO-CENTRIC APPROACH

Svitlana Grytsenko

Department of the General Linguistics, Classical Philology and Neohellenic Studies, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Abstract

Background: Derivation is an important factor of the lexicon development of every language and Ukrainian in particular. The lexicological aspect of this phenomenon, however, has not been researched in proper manner yet.

Purpose: The goal of the article is **t**o enhance the learners' understanding of the value and opportunities of semantic derivation as a significant factor of the lexicon development of the Ukrainian language in a certain time period as well as to rationalize the employment of a lexicographic approach to the analysis of lexical depository development of the language in diachrony.

Discussion: Changes in a language lexicon in different historical periods may differ by quantity of exposed new units, areas of their functioning and further development in the structure of a language. Such changes may reveal themselves in acquiring new meanings by native and borrowed lexemes as a result of metonymic transformations, phrase or set phrase coinage, generalization or particularization of meaning, connotation development, ranking of semantic units. It's important to understand that lexicon which had existed before new words appeared also changes in the process of the development of new nominative units. Although lexicographical sources do not always reflect new semantic shades of a word, it's impossible to define this lexicon as unchangeable, since relations between lexemes change. Therefore, semantic evolution is frequently hidden behind formally unchanged lexemes.

Results: The analysis of Ukrainian literary sources of XVI–XVII centuries shows that many borrowings were affected by adaptation to a language-recipient and developed new relations through semantic or/and formal derivation. This process reveals itself distinctly in creation of new formal-semantic units with borrowed lexemes.

Key words: dynamic, semantic derivation, formal derivation, specific lexeme, borrowing, nominative resource of language, creation model, polysemy, metonymy, metaphor, semantic core, abstract meaning.

Vitae

Svitlana Grytsenko, Dr. Scs. in Philology (Dr. habil.), Associate Professor of the Department of General Linguistics, Classical Philology and Neo-Hellenic Studies. *Research interests*: General Linguistics, Language Philosophy, History of Linguistics, Cultural Linguistics, Ukrainian language.

Correspondence: ap730518@gmail.com

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

ЛЮДМИЛА НАУМЕНКО, ЯНА БІЛИК (м. Київ)

УДК 378:811

ORCID: 0000-0002-4325-1673

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

Re gramatica et principum.
Граматиці підвладні навіть імператори.

У статті розглядається поняття когнітивного підходу у його застосуванні у лінгводидактиці і розроблення на його засадах системи вправ для навчання учнів старших класів граматичної теми Active / Passive voice в англійській мові.

***Ключові слова**: когнітивний підхід, лінгводидактика, Active / Passive voice.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. У світлі концепції реформування середньої освіти в Україні (Zakon Ukrainy «Pro Osvitu»; Navchalni Programy 5–9 Classes; Nova Ukrainska Shkola) постає завдання трансформування навчального процесу в пізнавально-інтерактивну діяльність, спрямовану на інтелектуальний розвиток та пізнавальні здібності учня. Серйозною проблемою є напрацювання новітніх підходів, технологій, методів та методик навчання, які б сприяли вирішенню цього завдання. Серед таких підходів когнітивно орієнтований підхід визначаємо як один з перспективних напрямків сучасної лінгводидактики. Як зауважує р. Мельник, згідно з когнітивним підходом, вивчення іноземної мови є свідомим процесом, який відбувається за допомогою певних навчальних стратегій, тобто спеціальних прийомів з інформацією, які сприяють її кращому розумінню, засвоєнню та запам'ятовуванню (Melnyk, 2017: 56). Отже, навчання англійської граматики на засадах когнітивного підходу і напрацювання з цією метою системи відповідних вправ вважаємо одним з пріоритетних в сучасній методиці викладання англійської мови, що і визначає актуальність цієї публікації.

Короткий огляд останніх публікацій. Появу когнітивного напрямку в дослідженні граматики пов'язують з іменем американського вченого Рональда Ленекера, який починаючи з 1976 р., розробляє теорію *просторової граматики* (space grammar), згодом *когнітивної граматики*, теоретичні принципи та положення якої відображені у двотомній праці *Foundations of Cognitive Grammar* (Langacker, 1987; 1991). Згідно з когнітивною теорією р. Ленекера, основна причина виникнення граматичних структур – когнітивні процеси; морфологію і синтаксис не слід розглядати окремо, а лише як єдиний континуум знаків і символів; заснована на умові істинності формальна семантика не здатна адекватно описувати значення мовних виразів.

Когнітивну теорію навчання з залученням механізмів роботи пам'яті розробляє у своїх працях Дж. Андерсон. Згідно з цією теорією, навички (зокрема і мовні) формуються у певній послідовності: спочатку на когнітивному етапі увага учнів зосереджується на інформації, що міститься в робочій пам'яті, потім їхня діяльність спрямовується на вирішення мовних завдань, згодом на асоціативному етапі виправляються помилки і консолідуються знання (знання і навички набувають процедурного характеру), нарешті на автономному етапі мовні дії досягають автоматизму. На цьому етапі також накопичуються когнітивні ресурси для подальшого вирішення проблем і осмислення понять (Anderson, 2001).

Когнітивні студії в лінгвістиці, психології та методиці послужили поштовхом до напрацювання науково-методичних принципів навчання іноземної мови, зокрема її граматики. Останніми роками з'явилася низка публікацій, присвячених розробленню принципів та методів когнітивно орієнтованого навчання іноземних мов учнів різного віку (Avilkina; Babinskaya 2003; Barsuk; Sitnov 2005; Vovk 2012, 2013), когнітивного орієнтованому вивченню спеціальної лексики (Bodnar 2014; Melnyk 2014, 2017; Naumenko 2018; Cognitive 2008; Wood 2010), викладанню синтаксису іноземної мови у закладах середньої і вищої освіти України та за кордоном на засадах когнітивного підходу (Borysova 2016; Dyka 2016; Bielak 2013; Drozdz 2011; Kermer 2016; Taylor 2002) та ін., які визначають когнітивний метод як один з основоположних у лінгводидактиці.

Узагальнюючи наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених в галузі когнітивної лінгвістики, психолінгвістики та лінгвометодики, визначаємо основні положення, на яких ґрунтується когнітивно орієнтоване навчання іноземної мови:

1) Семантична структура будь-якої мови не є універсальною, тому що значною мірою залежить від специфіки самої мови, спирається на конвенційну образність і корелює зі знанням, об'єктивованим в конкретній мові;

2) Лексикон і граматика, які є сховищами «конвенційної образності», етноспецифічні, так само, як і значення;

3) Аналіз мовної інформації, що надходить до адресата в процесі комунікації, здійснюється і під час сприйняття, і під час породження мовлення; її обробка включає: аналіз слів та граматичних одиниць (форм, структур, синтаксичних моделей); аналіз мовного твору (дискурсу, тексту та ін.); мовні структури, що підлягають когнітивній обробці, впивають на сприйняття світу свідомістю людини;

4. Під час організації процесу когнітивно орієнтованого навчання необхідно виходити з того, що когнітивно-комунікативна компетентність формується й вдосконалюється в мовній свідомості, що забезпечує механізми породження та сприйняття мовлення, і пов'язана з когнітивною свідомістю (зберігання мови в пам'яті та позамовної інформації про світ, яка допомагає орієнтуватися в навколишньому середовищі). Синхронізація цього процесу відбувається завдяки свідомості, знаковій системі мови, правилам і закономірностям функціонування мовних одиниць в мовленні, тексті, дискурсі;

5. Головним критерієм для когнітивно орієнтованого навчання є формування і поглиблення знань, необхідних для свідомого оволодіння структурно-системними і функціонально-семантичними аспектами мовних одиниць, а також опанування правилами їх вживання у висловлюваннях і текстах;

6. При формуванні та удосконаленні когнітивнних навичок й умінь необхідно враховувати поетапність становлення в (мовній та когнітивній) свідомості учнів нової (іншомовної) вербально-асоціативної мережі;

7. Методична система когнітивно орієнтованого навчання повинна формувати в учнів іншомовну картині світу, адже мовленнєва діяльність розгортається в певному культурному середовищі, відбитому в системі мови;

8. У процесі когнітивно орієнтованого навчання мовні одиниці необхідно розглядати і в плані змісту, і в плані форми (вираження), і в плані функції як продукту мовно-мисленнєвої діяльності учня (Avilkina; Babinskaya 2003; Barsuk; Sitnov 2005; Vovk 2012).

Не зважаючи на постійно зростаючий інтерес лінгводидактів до процесу навчання як свідомої, осмисленої діяльності учнів з активним залученням до нього таких складових, як когніція, пам'ять, увага, мислення, інтелект, до кінця не з'ясованим залишається питання про кореляцію між логічними операціями мислення та системою лінгвістичних вправ, спрямованих на опанування іншомовної граматики.

Мета статті полягає у вивченні передумов застосування когнітивного підходу у навчанні учнів старшої школи, встановленні кореляції між логічними операціями мислення і типами синтаксичних вправ для опанування учнями іншомовної граматики.

Методи дослідження. Застосування когнітивного підходу у викладанні іншомовної граматики у старшій школі спирається на принцип навчання, орієнтований на учня як сформовану мовну особистість у комплексі його психофізичних, інтелектуальних та індивідуальних характеристик, мотиваційних настанов та інтенцій і як такий, що вимагає індивідуального підходу до кожного суб'єкта навчання. Серед навчальних методів застосовуємо, у першу чергу, когнітивний та функціональний підходи. Когнітивний підхід полягає в апеляції до інтелектуальних здібностей учня, залученні таких форм свідомості, як когніція, пам'ять, увага, мислення, інтелект, та розвиток інтелектуально-когнітивного потенціалу суб'єкта в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Функціональний підхід передбачає тренування граматичних навичок не відокремлено, а у їх тематичному зв'язку з лексикою. Це означає, що граматичні навички мають органічно поєднуватися з лексичними навичками, тобто при навчанні правилам побудови речення потрібно звертати увагу на його зміст та тематику мовлення або тексту (Tokar). Крім того, для реального спілкування, окрім мовної граматики, носій мови повинен засвоїти і «ситуативну граматику», тобто здатність розуміти мову і послуговуватися нею не тільки у відповідності до граматичних правил, а і в залежності від мети спілкування, ситуації мовлення, характеру стосунків між мовцем і адресатом та від інших ситуативних факторів, знання яких у сукупності з мовними знаннями складають комунікативну компетентність носія мови.

Виклад основного матеріалу. Когнітивний підхід, який отримав в англомовній лінгводидактиці назви *Whole Language Content Approach*, *Cognitive Approach*, *Cognitive Academic Language Approach*, спрямований на активізацію таких ментальних механізмів людини, як когніція (розуміння та усвідомлення), пам'ять, увага, мислення, інтелект. Поняття когніції одночасно позначають двома лат. словами: *cognitio* – «пізнання» та *cognotatio* – «мислення, міркування». Отже, це поняття включає в себе і процес пізнання, і психічні (ментальні) процеси сприйняття, типологізації, категоризації та ін., які слугують для переробки інформації, усвідомлення й оцінки індивідом довкілля і самого себе.

Відповідно до вікової періодизації, розвиток особистості учнів старших класів у віці 15–17 років визначають як старший шкільний вік або рання юність (Vydra 2011; Kutishenko 2010; Pavelkiv 2011; Shaffer 2013). У цьому віці в учнів виникає прагнення до самореалізації, пошуку життєвих орієнтирів, формування життєвої мети, визначення професії та свого місця в суспільстві, обумовлені психофізіологічним розвитком особистості. Такі трансформації позначаються і на особистих якостях учнів, таких як: самокритичність, самостійність, принциповість, іноді нетерпимість та максималізм. Самоусвідомлення та соціалізація підвищують інтерес до навчання, впливають на мотивацію, що призводить до вибірковості предметів та концентрації на тому матеріалі, який вважається корисним і потрібним для подальшого застосування.

Важко перебільшити значення роботи пам'яті в навчальному процесі, зокрема вивченні іноземної мови. Когнітивна психологія визначає пам'ять як «здатність живої системи фіксувати факт взаємодії з середовищем (зовнішнім або внутрішнім), зберігати результат цієї взаємодії у формі досвіду й використовувати його у поведінці» (Cognitivnaya Psykhologiya, 2002: 79). Пам'ять щонайтісніше пов'язана з процесом переробки інформації в свідомості індивіда і має такі стадії, як: *запам'ятовування* (*кодування*), *зберігання*, *пригадування* (*відтворення*) та *забування*. У навчальному процесі зазвичай задіяні два типи пам'яті – короткочасна (оперативна / робоча) та довготривала. Етапи навчальної діяльності у формі завдань, настанов учителя утримуються в короткочасній пам'яті; лексико-синтаксичні структури, правила оперування ними, знання мови в цілому – у довготривалій пам'яті.

У когнітивному підході до навчання граматики іноземної мови особливої значущості набуває такий параметр, як «осмисленість навчального матеріалу», який визначає результативність запам'ятовування. На зберігання інформації в свідомості впливають фактори тривалості та продуктивності. Останній фактор співвідноситься з відчуттям мови й запам'ято-

вуванням лексико-синтаксичних структур, які мають фонематичну схожість у рідній мові.

Упізнавання та *пригадування* – це ментальний процес, який відбувається між засвоєнням та відтворенням інформації в пам'яті людини і має безпосередню або відтерміновану форми. Йому також притаманний феномен *ремінісценції* – відтермінованого мимовільного пригадування. Важливу роль у відтворенні відіграє контекст: літера швидше сприймається у слові, значення слова легше виокремлюється в реченні, смисл речення однозначно розпізнається в тексті (Cognitivnaya Psykhologiya, 2002: 150). Точність і швидкість упізнавання залежить від матеріалу (знайомий, осмислений): знайомий матеріал упізнається точніше, осмислений – швидше. Помилки у відтворенні призводять до контамінації (плутанина) та конфабуляції (домислення).

Забування напряму пов'язане з запам'ятовуванням і корелює з таким поняттям, як «спонтанна динаміка сліду», тобто результатом роботи мнемічної системи мозку, яка працює асоціативним способом. На забування впливає модальність засвоєного матеріалу (образного, вербального тощо), його осмисленість і звичність. У навчальному процесі беруться до уваги ті фактори, що впливають на запам'ятовування і відповідно забування, а саме: число ментальних повторів, від яких залежать знаковість мовної одиниці, її подібність до інших знайомих одиниць; обсяг мовної категорії (краще запам'ятовуються категорії з незначною кількістю елементів, напр., категорії числа або відмінка); організація матеріалу та глибина його переробки відповідно до поточних і стратегічних завдань; інтенція на запам'ятовування і володіння його стратегіями (довільне – мимовільне).

У ранньому юнацькому віці пам'ять зазнає значних трансформацій і характеризується зростанням довільності та продуктивності логічного запам'ятовування. Відбувається спеціалізація пам'яті, пов'язана з провідними інтересами та намірами старшокласників. Удосконалюються і способи запам'ятовування шляхом свідомого використання раціональних прийомів (розподіл на смислові одиниці, групування, порівняння), самоконтролю та врахування особливостей власної пам'яті (Osoblyvosti Zapamiatovuvannia).

Пізнавальна діяльність учня багато в чому залежить від такої властивості свідомості, як увага. В. Вундт визначає увагу як чіткий стан свідомості, у якому відбувається найбільш виразне сприйняття дійсності (Vundt, 1992). Увага – це ще й стан зосередженості (концентрації) на одному предметі. Інтенсивність і концентрація уваги збільшуються з досягненням юнацького віку. Разом з тим увага старших школярів стає більш вибірковою й істотно залежить від їхніх уподобань, через що вони часто скаржаться на неуважність та труднощі зосередитися на одному предметі. Д. Хемілтон вважає, що невміння зосереджуватися і відволікатися є однією з головних причин поганої успішності у ранній юності (Social Cognition, 2005).

Мислення – це інтегральна властивість свідомості, у якій беруть участь усі інші психічні процеси: когніція, пам'ять, увага та н..; діяльність мозку, у якому реалізується інтелект. С. Л. Рубінштейн ще у 1946 р. визначав мислення як опосередковане й узагальнене пізнання об'єктивної реальності (Rubinshtein, 2002). Теоретичне мислення в юності досягає піку свого розвитку, що провокує молодих людей до теоретизування, побудови проектів і планів. Якщо підлітка цікавить суть того чи іншого явища, то старші школярі прагнуть порівняти різні погляди на те чи інше питання і скласти власну думку. Наслідком розвитку гіпотетико-дедуктивного мислення є здатність до пізнання, що передбачає міркування, формулювання гіпотез та побудову планів. Юнаки вже мислять логічно і здатні до самоаналізу. Вони з більшою легкістю, ніж підлітки, розмірковують на морально-етичні, філософські, суспільно-політичні та інші абстрактні теми. На цьому етапі старшокласники вже засвоюють науковий поняттєвий апарат, оволодівають основами дослідницької діяльності – формулюванням гіпотез, плануючим контролем, прогнозуючою оцінкою (Podoliak) і навчаються користуватися ним в процесі вирішення різних завдань.

Розвиток абстрактно-логічного мислення в юнацькому віці зумовлює появу не тільки нових інтелектуальних якостей, а й відповідної у них потреби. Усе частіше юнаки і юнки починають вести суперечки на абстрактні теми, як напр., будова всесвіту, світова економіка, глобальне потепління та н.. Ще одна особливість розвитку мислення у старшокласників виявляється у здатності аналізувати абстрактні ідеї, шукати помилки і логічні протиріччя в

абстрактних судженнях. Старші школярі починають розмірковувати про ідеали та майбутнє, набувають більш глибокого й узагальненого погляду на світ, у них формується світогляд та здатність до рефлексії (Podoliak).

Одночасно триває інтелектуалізація інших пізнавальних процесів. Одним з основних чинників, які сприяють засвоєнню нових знань, є інтелект та здібності учнів. Інтелект як сукупність розумових здібностей і рівень розумового розвитку пов'язаний з функціонуванням складних багаторівневих психічних структур, якість і організація яких визначають дієвість вирішення широкого кола завдань (Vekker, 1998; Ratanova, 2004) та ін. Як зауважують дослідники, в період ранньої юності учні досягають значного рівня розвитку пізнавальних здібностей. Якщо у підлітковому віці проблемним є визначення абстрактних понять, то у старшому шкільному віці ця проблема нівелюється. Крім того, у цьому віці спостерігається висока здатність до розумових операцій порівняння та узагальнення, уміння користуватися раціональними прийомами запам'ятовування, формується індивідуальний стиль мислення (Osoblyvosti Zapamiatovuvannia).

Ж. Піаже стверджує, що якісний розвиток інтелекту відбувається на початку юності (у 15 років) і завершується етапом вирішення проблем (Piaget, 1966). Експериментальні дослідження, у яких оцінювалася ефективність логічного мислення, здатність до арифметичного підрахунку, робота пам'яті, просторове сприйняття предметів тощо, спростовують гіпотезу Ж. Піаже, доводячи, що пік розвитку психічних процесів людини припадає на 18-19 років (Vydra, 2011; Kutishenko 2010; Pavelkiv, 2011).

Процес мислення, у якому не останню роль відіграє інтелект, визначається низкою логічних операцій: порівняння, ототожнення, поділ / диз'юнкція, об'єднання / кон'юнкція, аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, типологізація, категоризація, концептуалізація, формулювання понять, суджень, умовиводів та ін.

Для свідомого вивчення граматики учнями старших класів застосовуємо когнітивно орієнтовані вправи, які корелюють з такими логічними операціями мислення: вибір з кількох можливих, трансформація, групування, логічне мислення, формулювання дефініцій, мовна гра.

У старшій школі, де відбувається систематизація граматичного матеріалу та консолідація раніше отриманих знань і навичок, підбір та укладання когнітивно орієнтованих вправ з граматики англійської мови повинні також враховувати тематику ситуативного спілкування, пропоновану діючою *Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів* (Programa). Теоретично вчитель може укладати граматичні завдання у межах однієї або різних теми програми залежно від типу граматичного явища. Першою граматичною темою в 11 класі, згідно з програмою, пропонується повторення видо-часових форм англійського дієслова. Цей граматичний матеріал корелює з особистісною тематикою, яка містить теми про себе, свою сім'ю та друзів. У цьому контексті когнітивно орієнтовані граматичні вправи логічно вписуються у вивчення відповідних навчальних тем. Пропонуємо доповнити граматичний матеріал з підручника (Karp'yuk, 2011) низкою когнітивно орієнтованих вправ, до яких відносимо: вправи на множинний вибір (multiple choice), трансформацію (перебудова речення за іншою синтаксичною моделлю), порівняння та групування граматичних форм (за певним типом або ознакою), логічне мислення (підстановка потрібної граматичної форми, складання половинок речень), формулювання дефініцій (надання визначень певних граматичних форм), мовну гру (вирішення пазлів і кросвордів). Приклади когнітивно орієнтованих вправ наводимо нижче.

I. Exercises on multiple choice.

Exercise 1. Choose the correct tense form.

1. The day before yesterday we (invited) to the restaurant by Tom Jenkins. A *are invited* B *were invited* C *invite*	6. The problem (study) for three years, but they haven't got any results. A *has been studied* B *has being studied* C *was studied*

2. Look! The bridge (repair). A *is being repaired* B *is been repaired* C *has being repaired*	7. The letter and the parcel (post) tomorrow. A *will be post* B *will have been posted* C *will be posted*
3. Dad phoned us and asked if our luggage (already/ pack). A *was already being packed* B *had already been packed* C *was packed*	8. The doctor said that Tommy's leg (X-rayed) the following day. A *will be X-rayed* B *would be X-rayed* C *will have been X-rayed*
4. Margaret (know) to be a very industrious person. A *has been known* B *is known* C *is been known*	9. This book (republish) by the end of September. A *would been republished* B *will have been republished* C *will been republished*
5. In Greece the Olympic Games (hold) once in four years. A *were held* B *are being held* C *are held*	10. What a pity, John won't come. He (tell) about the meeting beforehand. A *should have been told* B *should be told* C *should been told*

II. Exercises on transformation.

Exercise 2. Rewrite the following sentences in the passive voice.

Model: *Jack has shown me his new car*.

The new car has been shown to me by Jack.

1. Lisa has sent Tim an invitation.
2. Her mother has given Molly a new dress.
3. Fiona has been cooking this tasty dish.
4. Simon has organized this party.
5. A dog has been chasing its master.

Exercise 3. Transform the following questions into the passive voice.

Model: *Has anybody read the article*?

Has the article been read by anybody?

1. Have you invited Mary?
2. Has she written any Christmas card?
3. Has Mike done the report already?
4. Have they done their shopping?
5. Has Ben repaired the door before he left for work?

Exercise 4. Transform the following sentences: active to passive or passive to active:

Active	Passive
A They make VW cars in Germany.	VW cars … in Germany.
B They … rice in China.	Rice is grown in China.
C Bell invented the telephone in 1876.	The telephone … by bell in 1876.
D Thieves … two pictures from the museum last night.	Two pictures were stolen from the museum last night.
E They have built three new factory this year.	Three new factories … this year.
F They …the picture for $ 3,000.	The picture has been sold for $3,000.
G The factory will produce 10,000 cars a year.	10,000 cars … next year.
H … they…many cars last year?	Were many cars made last year?
I Bell didn't invent the television.	The television … by Bell.

III. Exercises on comparing and grouping.

Exercise 5. Compare two sentences in each line, group them according to their syntactic pattern (Active voice and Passive voice).

1. Jane Silver is painting a picture. Ann Taylor is having her portrait painted.
2. Ruth is filling her car with petrol. Ruth is having her car filled with petrol.
3. Sandra is having her hair done. Sandra is doing her hair.
4. Tom is repairing the TV. Tom is having the TV repaired.
5. Ann is making her dress at the dressmaker's. Ann is having her dress made at the dressmaker's.

IV. Exercises on logical thinking.

Exercise 6. Match two parts of sentences.

1. A great deal of meaning is	A. in a variety of ways.
2. Our planet is wrapped	B. by Beatles.
3. Waste materials are disposed of	C. by a few well-chosen words.
4. ;A Hard Day's Night' was written	D. not fully appreciated.
5. Sometimes our efforts are	E. in a mass of gasses.

V. Exercises on formulation of definitions.

Exercise 7. Study the dictionary definitions of the passive voice, choose the most appropriate one, formulate your own definition.

In passive voice

a) the subject undergoes the action of the verb. (Google)

b) the subject of the sentence is acted on by the verb. (Dictionary.com)

c) the subject receives the action of the verb. (Cambridge Dictionary)

d) the subject of the sentence denotes the recipient of the action (the patient) rather than the performer (the agent). (Wikipedia)

VI. Exercises on language games.

Exercise 8. Sentence Search. Connect the words with horizontal and vertical lines to form sentences. The group (or pair) of students who performs it first is a winner.

The	view	was	dimed	Many	The	field
He	was	given	by	goals	can	trip
The	robber	another	the	fog.	be	was
Justice	was	chance.	the	park.	achieved	planned
has	last	seen	near	The	through	in
been	done.	been	sold	song	tenacity.	advance
Many	tickets	have	for	was	The	city
The	world	record	the	sung	well.	was
this	broken	was	big	game	by	flooded
year.	It	has	been	done.	heavy	rain.

Висновки та перспективи дослідження. У результаті аналізу методичної та психологічної літератури можна зробити висновок про достатній інтелектуальний розвиток учнів старшої школи (обсяг пам'яті, концентрація уваги, вербально-логічне мислення), який дозволяє опановувати великі і складні блоки наукового знання, обмінюватися ним в процесі комунікації й застосовувати в практичній діяльності. Старшокласники вже в змозі здійснювати такі мисленнєві операції, як порівняння, класифікація, узагальнення, аналіз, синтез, категоризація понять, умовивід та ін., що полегшує запроваадженню в навчальний процес когнітивно орієнтованих вправ і завдань. Розроблена нами система вправ з англійської граматики (тема: Active and Passive voice) враховує як інтелектуальної здібності старших школярів, так і їхній природній інтерес та схильність до теоретичних узагальнень, аналізу і критичного мислення. Це дало підстави долучити до нашої системи граматичні вправи на множинний вибір (multiple choice), трансформацію (перебудова речення за іншою синтаксичною моделлю), порівняння та групування граматичних форм (за певним типом або ознакою), логічне мислення (підстановка потрібної граматичної форми, складання половинок речень), формулювання дефініцій (надання визначень певних граматичних форм) та мовну гру (вирішення пазлів і кросвордів). Ми також враховували тематику ситуативного спілкування, пропоновану діючою Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів, що посприяло кращому засвоєнню й активізації програмного лексичного матеріалу. Поєднання лексики, граматики та уведення елемента гри значно активізувало роботу старшокласників, як засвідчили уроки англійської мови, проведені в 11-му класі 239 київської загальноосвітньої середньої школи.

У перспективі плануємо провести педагогічний експеримент з навчання граматики англійської мови на засадах когнітивного підходу у старших класах загальноосвітньої середньої школи з подальшим його аналізом, описом і напрацюванням відповідних рекомендацій.

References

Zakon Ukrainy «Pro Osvitu» (The Law of Ukraine «About Education») №2145-VIII, 05.09.2017. Verkhovna Rada of Ukraine (UA). URL: https://zakon.rada.gov (Retrieved: 03.02.2019)

Navchalni Programy z Inozemnukh Mov dlia Zagalnoosvitnikh Navchalnykh Zakladiv i Spetsializovanykh Shkil z Poglyblenym Vuvchenniam Inozemnykh Mov. 5–9 Klasy (Educational Programmes in Foreign Languages for General Educational Establishments and Specialized Schools with Profound Study of Foreign Languages. 5-9 Classes). Nakaz MON Ukrainy №804, 07.06.2017. URL: https://www.mon.gov.ua (Retrieved: 03.02.2019)

Nova Ukrainska Shkola (The New Ukrainian School). Ed. by Hryshchenko M. MON Ukraine, 2016. 134 p. Print

Melnyk, Rita A. (2017). Zastosuvannia Kognityvnogo Pidkhodu do Formuvannia Systemy Vprav dlia Navchannia Fakhovoyi Leksyky Studentiv Nemovnykh Vyshiv (Teoretychniy Aspekt) (The Application of Cognitive Approach to Developing a System of Exercises for Teaching Special Lexis to Students of Non-language Higher Educational Establishments (Theoretical Aspect). *Ars Linguodidacticae,* 1(1-2017), 56-61. Print

Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*: Vol. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press. 540 p. Print

Langacker, Rona;d W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*: Vol. 2. Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press. 628 p. Print

Anderson, J. R., Budiu R., Reder L. (2001). A theory of sentence memory as part of a general memory. *Journal of Memory and Language*, №45. P. 337-367. Print

Avilkina, Zh. N. (2009). К *Voprosu o Kognitivnom Podkhode v Obuchenii Inostrannym Yazykam. Pedagogika i Psykhologiya* (To the Question of Cognitive Approach to Teaching Foreign Languages. Pedagogy and Psychology). Minsk: MDPU імia I.P.Shamiakina, №1(22). P. 108-113. Print

Babinskaya, P. К. (2003). Kommunikativnost i Kognitivnost – Osnovnyye Kategorii Sovremennoi Metodiki Obucheniya Inostrannym Yazukam. Nepreryvnoye Obucheniye Inostrannym Yazukam (Communicativity and Cognitivism – Main Categories of Contemporary Methodology of Teaching Foreign Languages): *Metodologiya, Teoriya, Praktika* (*Methodology, Theory, Practice*): Mater. Dokladov Mezhdynarodnoi Nauchno-Prakticheskoi Konferetsiyi. Minsk: MGLU, 2003. Ch.1. P.3-5. Print

Barsuk, S. L. Suchasni Pidkhody ta Pryntsypy Navchannia Angliyskoyi Movy Studentiv Vyshchykh Navchalnykh Zakladiv (Contemporary Approaches and Principles to Teaching English to Students of Higher Educational Establishments). URL: http://www.ps.kspu.edu (Retrieved: 03.02.2019)

Sitnov, Yu. A. (2005). *Kommunikativno-Kognitivnyi Podkhod k Razvitiyu Grammaticheskoi Kompetentsiyi Studentov-Lingvistov* (Communicative-Cognitive Approach to the Development of Grammatical Competence of Students-Linguists): Author's thesis abstract of Dr. Pedagogical Sciences 13.00.02 Pedagogical Sciences. Piatigorsk: PGLU, 36 p. Print

Vovk, O. I. (2012). Cognitive Approach to Language Teaching. *European Researcher*, V(35). №11-3. p. 2056-2059. Print

Vovk, O. I. (2013). Systema Vprav z Formuvannia Kommunikatyvno-Kognityvnoyi Kompetentnosti Maibutnikh Filologiv (A System of Exercises on Formation of Communicative-Cognitive Competence of Future Philologists). *Naukovi Zapysky*. Series: Pedagogy. №2, P. 139-144. Print

Bodnar, S. V. (2014). Kognityvnyi Pidkhid do Formuvannia Leksychnoyi Kompetentnosti Studentiv Ekonomichnykh Spetsialnostei (Cognitive Approach to Formation of Lexical Competence in Students of Economic Specialties). *Nauka i Osvita*, №10. P. 34-38. Print

Melnyk, Rita. A. (2014). Kognityvnyi Pidkhid do Navchannia Spetsialnoyi Leksyky Studentiv-Ekonomistiv (Cognitive Approach to Teaching Special Lexis to Students-Economists). *Naukovyyi Chasopys NPU imeni M.P.Dragomanova.* Series 5. Pedagogichni Nauky: Realiyi ta Perspektyvy, Issue.49. P. 124-129. Print

Naumenko, Liudmyla, Oliynnyk, O. (2018). Kognityvnyi Pidkhid u Navchanni Studentiv Angliyskoyi Terminoleksyky Predmetnoyi Galuzi «Mikroekonomika» (Cognitive Approach to Teaching Students English Terminological Lexis of the Subject Field «Microeconomics»). *Psycholinguistics*, 24(2). P. 236-253. DOI: 10.31470/2309-1797-2018-24-2-236-253 Print

Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology (2008). Eds. F.Boers, S.Lindstromberg. Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 396 p. Print

Wood, D. (2010). The Cognitive Vocabulary Approaches to Word Learning. *The English Journal.* Vol. 100. №1, Sept. P. 100-107. Print

Borysova, N. (2016). Kognityvnyi Pidkhid pry Zasvoyenni Studentamy Angliyskoyi Gramatyky (Cognitive Approach at Mastering English Grammar by Students). *Psycholinguistics*, Issue 20(2), P. 21-28. Print

Dyka, N. M., Ogar', Yu. V. (2016). Realizatsiya Kognitivno-Komunikatyvnoyi Metodyky Navchannia Syntaksysu u Profilniyi Shkoli (Realization of Cognitive Communicative Methodology of Teaching Syntax at the Specialized School). *Naukovi Zapysky Berdianskogo Derzhavnogo Pedagogichnogo Universytetu*. *Pedagogichni Nauky*: Collection of scientific papers. Issue 1. *Berdiansk*: FOP Tkachuk O. V., P. 65-72. Print

Bielak, J., Pawlak, M. (2013). *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom*. Berlin: Springer, 295 p. DOI: 10.1007/978-3-642-27455-8_5 Print

Drozdz G. (2011). Cognitive grammar tools in teaching English tenses – the case of present perfect. *Linguistica Silesiana*. №32, P. 213-228. Print

Kermer, F. (2016). A *Cognitive Grammar Approach to Teaching Tense and Aspect in L2 Context*. Cambridge: Cambridge University Publishing. Print

Taylor, J. R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press. Print

Tokar, A., Liulko, M. Vazhlyvist Gramatyky Angliyskoyi Movy ta Osoblyvosti yiyi Navchannia (Importance of English Grammar and Perculiarities of its Teaching). URL: http://www.rusnauka.com (Retrieved: 05.02.2019)

Vydra, O. H. (2011). *Vikova ta Pedagogichna Psykhologiya* (Age and Pedagogical Psychology): Manual. Kyiv: Tsentr Uchbovoyi Literatury. Print

Kutishenko, V. P. (2010). *Vikova ta Pedagogichna Psykhologiya* (Curs lektsiy): (Age and Pedagogical Psychology: Lecture course): Manual. Kyiv: Tsentr Uchbovoyi Literatury, 128 p. Print

Pavelkiv, R. V. (2011). *Vikova Psykhologiya* (Age Psychology): Textbook. Kyiv: Kondor,.

Shaffer, D. R., Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Australia, Brazil, Japan etc.: Wadsworth Cengage Learning, Print

Cognitivnaya Psikhologiya. (2002). (Cognitive Psychology). Ed. by V. N. Druzhinin, D. V. Ushakov. Moscow: PER CE. Print

Osoblyvosti Zapamiatovuvannia v Ranniemu yunatskomu vitsi (Perculiarities of Remembering in Early Youth Age). Studopedia. URL: https://www.studopedia.com.ua (Retrieved: 08.02.2019)

Vundt ,V. (1992). *Vvedeniye v Psikhologiyu* (Introduction to Psychology). Moscow: KomKniga, Print

Social Cognition (2005). Ed. by D.L.Hamilton. N.Y.: Psychology Press.

Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy Obshchei Psikhologiyi* (Fundamentals of General Psychology). Snt.Petersburg: Piter. Print

Podoliak, L. P. Psykhologiya Ranniogo Yunatstva (Psychology of Early Youth). URL: http://www.psyh.kiev.ua (Retrieved: 08.02.2019)

Vekker, L. M. (1998). *Psikholinguistica i Realnost: Edinaya Teoriya Psikhicheskikh Protsessov* (Psycholinguistics and Reality: Single Theory of Psychic Processes). Moscow: Smysl,. Print

Ratanova, T. A., Domashenko, I. A. (2004). *Psikhologiya Obshchaya: Eksperimentalnaya Psikhologiya* (General Psychology: Experimental Psychology): Manual. Moscow: Flinta. Print

Piaget, Jean. (1966). *The Psychology of the Child*. N.Y.: Basic Books. Print

Programa dlia Zagalnoosvitnikh Navchalnykh Zakladiv. Inozemna Mova 10-11 Klasy. Riven Standartu (Programme for General Educational Establishments. Foreign Language 10–11 Classes. Standard Level) URL: https://www.mon.gov.ua (Retrieved: 07.02.2019)

Karp'yuk, O. D. (2011). *English*. 11 Class. Textbook. Ternopil: Aston,. Print

TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO HIGH SCHOOL STUDENTS: COGNITIVE APPROACH

Liudmyla Naumenko
Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
Yana Bilyk
Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

Abstract
Background: Cognitive approach to teaching foreign languages at high school proves rather effective given the level of intellectual development and interests of learners in their early youth. The approach, based on conscious learning, currently finds support in the documents on school reform being conducted in Ukraine.
Purpose: The purpose of the article is to discuss provisions of cognitive approach to teaching a foreign language at high school and establish correlation between logical operations of thinking and types of syntactic exercises in the process of learning grammar.
Discussion: Teaching grammar is a challenging task, especially if combined with the basic vocabulary taught parallelly. However, cognitively and thematically oriented exercises facilitate the learning process, making it more sensible and smoother. Cognitive grammar exercises also meet the learners' expectations and develop their intellectual abilities, deepen memory, train attention and logical thinking. Besides developing their grammatical and lexical skills, the students acquire cognitive abilities to make a choice, find out necessary answers, solve problems, etc., which can be exceptionally useful in everyday life and professional setting. The proposed grammar exercises which are classified according to their types into multiple choice, transformation, comparing, grouping, logical thinking, formulation of definitions and language games can be further completed with different variations which will add additional quest to the learners.
Results: The latest achievements of cognitive linguistics and cognitive psychology have a powerful impact on the development of new methods and approaches to language teaching. Cognitive approach to teaching foreign languages proves to be one of the most effective instruments of teaching-learning process, especially based on the knowledge of psycho-physiological development of the object of study.
Key words: cognitive approach, language pedagogy, Active / Passive voice.

Vitae
Liudmyla Naumenko, Dr.Sc., Associate.Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Areas of research interests: cognitive linguistics, discourse analysis, business English, methodology of teaching English.
Correspondence: l.naumenko@knu.ua

Yana Bilyk, MA in Education, specialization: «Ukrainian and foreign philology: theory and methodology of teaching». Areas of research interests: methodology of teaching Ukrainian and foreign languages.
Correspondence: yadikhnych@gmail.com

НАТАЛІЯ ЛУТКОВСЬКА (м. Київ)

УДК 378.091.33-0.28.23:811.111
ORCID: 0000-0002-1398-9554

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ, СФОРМОВАНОЇ НА ЗАСАДАХ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ІМПЛІЦИТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Статтю присвячено питанням оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання. Визначено критерії оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні, сформованої на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації. Представлено зразки завдань зрізів комплексного контролю рівня сформованості іншомовної соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів економічних спеціальностей на І курсі з прикладами оцінювання мовленнєвого продукту за визначеними критеріями.
***Ключові слова**: аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація, відеофонограма, іншомовна соціокультурна і професійно орієнтована комунікативна компетентність, критерії оцінювання, монологічне мовлення, соціокультурно й економічно марковані лексичні одиниці, студенти економічних спеціальностей.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Програма з англійської мови для професійного спілкування передбачає оволодіння іноземною мовою через формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності («Programa»). У сучасній мето-

дичній науці і практиці викладання іноземних мов студентам немовних спеціальностей на початковому етапі навчання спостерігаються 4 тенденції: 1) формування соціокультурного компоненту в непрофесійних сферах комунікації окремо на початковому етапі з наступним формуванням компоненту професійної орієнтації у професійних сферах спілкування; 2) формування професійної орієнтації в професійних сферах комунікації; 3) формування професійної орієнтації паралельно з наданням студентам фахових знань; 4) поєднання формування на початковому етапі соціокультурного компоненту і професійної орієнтації у тісному взаємозв'язку в непрофесійних сферах комунікації. Найбільш доцільним є інтеграційне формування соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності, тому що професійно орієнтоване навчання пов'язане із залученням до навчального процесу сформованих у процесі навчання фаху рідною мовою професійних знань, навичок і вмінь. Студенти І курсу мають певні очікування щодо зв'язків іноземної мови зі спеціальністю, проте вони тільки починають вивчати фах рідною мовою й ще не володіють іноземною мовою на такому рівні, щоб ефективно спілкуватися у професійних сферах комунікації. Тенденцію інтеграційного формування соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності – імпліцитну професіоналізацію – представлено у дисертаційному дослідженні Е.В. Мірошніченко (Miroshnichenko). Сутність імпліцитної професіоналізації полягає в інтегрованому засвоєнні студентами загальновживаної лексики і частини професійно маркованих лексичних одиниць (ЛО) на початковому етапі навчання. Проте таку методику створено для використання друкованих текстів з урахуванням графічних образів професійно маркованих ЛО. На відміну від Е.В. Мірошніченко, ми пропонуємо аудіовізуальну імпліцитну професійну орієнтацію – інтеграційне формування соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей у монологічному мовленні з використанням автентичної відеофонограми з урахуванням аудитивних образів професійно маркованої лексики.

Короткий огляд публікацій з теми. Як свідчить аналіз методичних досліджень, набір критеріїв оцінювання сформованості іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні залежить від теоретичних засад навчання і специфіки розроблених дослідниками методик. Основні науково обґрунтовані критерії оцінювання вмінь усного мовлення виокремлено у працях В.Л. Скалкіна, Ю.І. Пассова, Н.К. Скляренко. Вони визначаються психологічними (односпрямованість, зв'язність, тематичність, відносно безперервний спосіб мовлення, логічна послідовність) і лінгвістичними (структурна завершеність речень, відносна повнота висловлювань, розгорнутість і різноструктурність фраз) характеристиками монологу. До основних критеріїв належать: відповідність висловлювання комунікативному наміру, відносна правильність мовлення, зв'язність, темп мовлення, обсяг висловлювання. У методичній літературі описано чимало праць, присвячених оцінюванню іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів мовних і немовних спеціальностей, сформованої на основі як друкованих, так і аудіовізуальних матеріалів (Asadchykh, Fedorova, Kirzhner, Liamzina). Проте питання оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні, сформованої на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації залишаються поза увагою методистів.

Мета цієї статті полягає у визначенні критеріїв оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей у монологічному мовленні, сформованої на засадах імпліцитної професіоналізації з використанням відеофонограми.

Результати дослідження та їх обговорення. Визначимо набір критеріїв для оцінювання рівня іншомовної соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні з огляду на специфіку нашого дослідження. З урахуванням немовного профілю студентів, їхнього рівня володіння іноземною мовою і початкового етапу навчання виокремлено такі критерії: 1) відповідність висловлювання комунікативній ситуації (або змісту тексту) у бітах інформації; 2) лексична правильність; 3) правильність озвучування ЛО; 4) граматична правильність; 5) темп мовлення; 6) обсяг висловлювання.

Головним є критерій відповідності висловлювання комунікативній ситуації (або змісту тексту) у бітах інформації, тому що від змістовності мовлення залежить доцільність використання інших критеріїв. Цей критерій дає можливість оцінити здатність студента реалізувати усномовленнєву комунікацію у монологічній формі відповідно до комунікативного завдання. Відповідність висловлювання комунікативній ситуації вимірюється кількістю вико-

ристаних студентами у мовленні біт інформації – умовних одиниць змісту висловлювання, що відповідають тематичним компонентам запропонованої комунікативної ситуації. Наприклад, тематичними компонентами, необхідними для опису ситуації «Обмін валют», яка належить до відібраних нами для оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання, будуть поради щодо місця, де краще здійснити обмін, та інформація про місцезнаходження пункту обміну, курс валют, суму грошей, які необхідно обміняти, і комісійні, які треба сплатити залежно від цієї суми.

Оскільки лексична компетентність є вагомою складовою компетентності студентів економічних спеціальностей у монологічному мовленні, другим значущим критерієм є лексична правильність мовлення. Оцінюючи мовленнєвий продукт, ми спираємося на положення про апроксимовану коректність мовлення, яка є припустимою при комунікативному підході до навчання, й враховуємо передусім помилки, що перешкоджають реалізації комунікативних намірів студентів і, відповідно, досягненню мети спілкування. На *лексичному* рівні необхідно брати до уваги те, що викривляє зміст висловлювання: 1) вживання однокореневих слів з іншим значенням, наприклад: використання ЛО *economic adj* (економічний) або ЛО *economics n* (економіка як наука) замість ЛО *economy n* (економіка як народне господарство); 2) вживання паронімів, наприклад: використання ЛО *customer n* (споживач) або ЛО *custom n* (звичай) замість ЛО *customs n* (митниця); 3) хибний переклад, наприклад: використання ЛО *part n* (частина) замість ЛО *share n* (частка); 4) помилки при утворенні похідних слів, наприклад: використання одного з найбільш продуктивних в англійській мові суфіксів *-tion* замість суфікса *-ment* для утворення ЛО інвестиція –*investition* замість *investment n*; 5) вживання родових понять замість видових, наприклад: використання ЛО *tax n* (податок) замість ЛО *customs duty n* (митний збір), використання ЛО *transportation n* (транспортування) замість ЛО *freight n* (фрахт – перевезення товарів морськими або повітряними шляхами).

Наступним критерієм, тісно пов'язаним з лексичною правильністю висловлювання, є правильність озвучування ЛО. На *фонетичному* рівні слід брати до уваги: 1) помилки у вимові ключових ЛО, наприклад: вимова слова *visa n* як [ˈvaɪzə] замість [ˈvɪːzə], вимова слова *financial adj* як [fɪˈnænʃl] замість [faɪˈnænʃl], вимова слова *personnel n* (персонал) як слова *personal adj* (особистий) – [ˈpɜːsənl] замість [ˌpɜːsəˈnel]; 2) неправильний наголос, наприклад: вживання слова *guarantee n* з основним наголосом на першому складі замість останнього, слова *textile n* з наголосом на другому складі замість першого, слова *agriculture n* з наголосом на третьому складі замість першого тощо).

Ще одним критерієм, що характеризує відносну правильність мовлення, є граматична правильність. З огляду на рівень сформованості граматичної компетентності студентів економічних спеціальностей на І курсі, на *граматичному* рівні враховуються суттєві помилки, пов'язані із вживанням видо-часових форм дієслова, модальних дієслів, ступенів порівняння прикметників, множини іменників, порядком слів у реченні. Якщо речення містить не більше однієї несуттєвої помилки (наприклад, пропуск артикля або неправильне вживання прийменників), воно розглядається як граматично коректне речення. При цьому в рамках однієї ситуації береться до уваги різноструктурність граматичних конструкцій, тобто у разі вживання однотипних конструкцій бали при повторі не нараховуються.

Наступним критерієм оцінювання є темп мовлення. Визначаючи цей критерій, ми спиралися на результати дослідження В.С.Пащук, яка вимірювала темп мовлення кількістю складів за хвилину: повільний темп – 104 скл./хв., середній темп – 130 скл./ хв., швидкий темп – 161,2 скл./ хв. (Paschuk, 127). Нормальним для студентів І курсу немовних спеціальностей нами вважається темп мовлення, наближений до середнього – 115–120 скл./ хв. За темп нижчий за 75 складів за хвилину студент отримує 0 балів.

Обсяг висловлювання визначається за параметрами, запропонованими В.Л. Скалкіним: фрагментарне висловлювання містить 4–6 повних речень, монологічна єдність – 7–12 повних речень (Skalkin, 20). Передбачається, що в рамках кожної із запропонованих ситуацій висловлювання студентів має в середньому складатися з 10 фраз. При оцінці обсягу висловлювання враховується кількість простих і складнопідрядних речень.

Відібрані критерії враховано при розробці завдань зрізів комплексного контролю рівня сформованості іншомовної соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів економічних спеціальностей на І кур-

сі. Зрізи комплексного контролю включають 3 завдання. Мета завдань №1 і №2 – оцінити сформованість іншомовної соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні під час спілкування у непрофесійних сферах комунікації. Завдання №3 спрямоване на перевірку сформованості вмінь усного перекладу та рівня засвоєння соціокультурно маркованих й економічно маркованих ЛО. Мовлення усіх студентів записується на звуконосії одночасно, а потім прослуховується, аналізується й оцінюється викладачем. Усі завдання студенти виконують усно з голосу викладача.

Для оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання, сформованої на засадах аудіовізуальної імпліцитної професіоналізації, відповідно до Програми з англійської мови для професійного спілкування відібрано ситуації: «Відпочинок за системою «Усе включено», «Замовлення квитків», «Прибуття до країни та прикордонно-митні формальності», «Розміщення та мешкання в готелі», «Обмін грошей», «Покупки», «Прокат автомобіля». Виконуючи завдання №1, студент має дати відповіді на 10 спеціальних запитань, тематично пов'язаних з вищезазначеними ситуаціями. Завдання №2 передбачає висловлювання понадфразового рівня у відповідності до чотирьох запропонованих викладачем комунікативних ситуацій. Завдання №3 полягає в усному пофразовому перекладі аудіотексту, до якого входять 10 тематичних соціокультурно маркованих і 20 тематичних економічно маркованих ЛО, з української на англійську мову.

Представимо критерії оцінювання рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів економічних спеціальностей у монологічному мовленні у кожному завданні у балах у вигляді таблиці (Таблиця 1).

Для оцінювання темпу монологічного мовлення у завданнях №1 і №2 застосовано шкалу 1 і шкалу 2 (Таблиці 2 і 3), темп мовлення у завданні №3 оцінювався за шкалою 3 (Таблиця 4).

Таблиця 1.

Критерії оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у монологічному мовленні і вмінь усного перекладу (у балах)

№ завдання	Критерії	Максимальна кількість балів
Завдання № 1	Відповідність висловлювання комунікативній ситуації у бітах інформації	20,00
	Лексична правильність	20,00
	Правильність озвучування ЛО	20,00
	Граматична правильність	10,00
	Темп мовлення	10,00
	Обсяг висловлювання	20,00
Разом		100,00
Завдання № 2	Відповідність висловлювання комунікативній ситуації у бітах інформації, 4 ситуації	
	Лексична правильність, максимум 10 тематичних ЛО у кожній з 4 ситуацій	10,00 (за кожну ситуацію)
	Правильність озвучування ЛО, максимум 10 тематичних ЛО в кожній з 4 ситуацій	1,00 (за кожну ЛО)
	Граматична правильність, 4 ситуації	1,00 (за кожну ЛО)
	Темп мовлення, 4 ситуації	5,00 (за кожну ситуацію)
	Обсяг висловлювання, 4 ситуації	5,00 (за кожну ситуацію)
		10,00 (за кожну ситуацію)
Разом		200,00
Завдання № 3	Відповідність висловлювання змісту тексту в бітах інформації	20,00
	Лексична правильність	30,00
	Правильність озвучування ЛО	20,00
	Граматична правильність	10,00
	Темп мовлення	20,00
Разом		100,00

Таблиця 2.

Шкала 1
Оцінювання темпу монологічного мовлення у завданні №1 (у балах)

Темп мовлення (скл./ хв.)	75-79	80-84	85-89	90-94	95-99	100-104	105-109	110-114	115-119	120 і вище
Кількість балів	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00

Таблиця 3.

Шкала 2
Оцінювання темпу монологічного мовлення у завданні №2 (у балах)

Темп мовлення (скл./ хв.)	75-79	80-84	85-89	90-94	95-99	100-104	105-109	110-114	115-119	120 і вище
Кількість балів	0,50	1,00	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00

Таблиця 4.

Шкала 3
Оцінювання темпу мовлення в усному перекладі (завдання №3, у балах)

Темп мовлення (скл./ хв.)	75-79	80-84	85-89	90-94	95-99	100-104	105-109	110-114	115-119	120 і вище
Кількість балів	2,00	4,00	6,00	8,00	10,00	12,00	14,00	16,00	18,00	20,00

Наведемо приклади завдань та оцінювання мовленнєвого продукту студентів за визначеними критеріями (помилки у висловлюваннях підкреслено).

Завдання 1

Teacher to Student: *You're an exchange student in London University. You're taking part in a public opinion poll. Answer the following questions of the poll agent and record your answers.*

Teacher:

1. What functions are performed by travel agencies while arranging tours abroad?

Student: *Travel agencies propose vouchers, tickets, reserve rooms, accommodations and propose insurance.*

Teacher:

2. What services do your parents spend most money on?

Student: *My parents spend most money on bills.*

Teacher:

3. Where can you obtain information about exchange rates of foreign currencies to your national currency in Singapore?

Student: __ *Exchange rate can be obtained in Singapore in exchange bureaus and banks.*

Teacher:

4. What are the advantages and disadvantages of package holidays if compared with holidays on self-catering basis?

Student: *Package holidays guarantee good services, meals, accommodation, sometimes extra facilities. And disadvantages of package holidays include __ higher price and maybe that's all.*

Teacher:

5. What facilities should a hotel have for you to stay at it?

Student: *A hotel should have __ shower in a room.*

Teacher:

6. What do holidaymakers buy while travelling over Malaysia?

Student: *The most holidaymakers buy handicrafts while travelling over Malaysia.*

Teacher:

7. Why do people like buying goods in duty-free shops?

Student: *Some people buy goods in duty-free shops because they think their price is lower because they're free of duty.*

Teacher:

8. What risks can be covered by insurance?

Student: *Insurance can cover personal accidents, medical expenses and loss of personal effects.*

Teacher:

9. What are the basic customs regulations when you go from Ukraine to Thailand?

Student: *You shouldn't take out from Ukraine explosive, toxic and radioactive substances. And you can take without any duty any items which are included in a duty-free article list and you should pay free on any other articles which you take with you through __ border.*

Teacher:

10. What national and foreign products are among your favourites? Comment on their price and quality.

Student: *Digital cameras and various foreign products. Their price is high, but quality is good enough to satisfy my purpose.*

Усі висловлювання відповідають ситуації спілкування, тому за кожне з них нараховується по 2 бали, що становить разом 20 балів. Лексичні одиниці для оформлення висловлювань 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 відібрано правильно, тому за кожну з цих відповідей нараховується по 2 бали, що становить разом 18 балів. У відповіді на запитання 9 замість економічно маркованої ЛО *duty* вжито ЛО *free* (*pay free on any other articles*), тому за цю відповідь нараховано 1 бал. Загальна кількість балів за лексичну правильність становить 19 балів. Лексичні одиниці у відповідях на запитання 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 озвучено правильно, тому за кожну з них студент отримує по 2 бали, що дорівнює 16 балам. Лексичні одиниці у відповідях на запитання 7 і 9 озвучено правильно, крім слів *lower* і *toxic*, тому за правильність озвучування цих відповідей нараховується по 1 балу. Загальна кількість балів за правильність озвучування становить 18 балів. Відповіді на запитання 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 містять граматично коректні фрази, тому за кожну з них нараховується по 1 балу, не зважаючи на низку помилок, які припускаються під час апроксимованої коректності мовлення (у наведеному прикладі переважно пропуски артиклів). Разом кількість балів за граматичну правильність у цьому завданні становить 8 балів. Темп висловлювання студента наближений до нормального темпу англійського мовлення (122 скл./ хв.), тому за цим показником студент отримує 10 балів. При оцінці обсягу висловлювання враховувалася кількість простих і складнопідрядних речень. Оскільки таких виявилося 13, за обсяг висловлювань у завданні №1 нараховано 13 балів. Разом кількість балів у цьому завданні дорівнює 88 балам з максимальних 100 балів.

Завдання 2

Розглянемо одну з чотирьох запропонованих студентам комунікативних ситуацій.

Teacher to Student: *You're a Ukrainian tourist. You've taken a trip abroad. Share your experience role-playing the following situations typical for everyday life. Do it orally.*

Situation 2.

Teacher: You're going to Bali. You have booked a package holiday with the 'Grand Tour' travel agency. Tell your Australian friend who is taking a course of a travel agent about the arrangements the agency has made for you: the air tickets they've reserved, the accommodation they've booked and the travel insurance they've provided. It will add to his/her experience.

Student: *__ Travel agency the 'Grand Tour' reserved for me accommodation in Bali. It was __ single room with __ shower and half board. Also this agency proposed for me __ insurance which cover medical expenses and __ loss of my personal effects. They reserved for me budget tickets both sides and it was economy class. Also they proposed extra facilities like __ swimming pool and gymnasium. I should pay by credit cards and I used my Visa card and there was no problem on my vacation. __ Hotel seemed to be cheap enough for me and I had the most facilities which I tried to find.*

Висловлювання відповідає запропонованій комунікативній ситуації. Студент згадує усі тематичні компоненти, необхідні для її опису – організоване турагенцією місце проживання, замовлення квитків, страховку, додаткові послуги, спосіб оплати – нараховуємо 10 балів. У висловлюванні вжито 22 релевантні тематичні соціокультурно й економічно марковані лексичні одиниці, тому студент отримує максимальні 10 балів за лексичну правильність, не зважаючи на помилку *tickets both sides*. Наведені ЛО озвучено правильно – нарахо-

вуємо максимальні 10 балів за правильність озвучування. Ситуація складається з 11 простих і складнопідрядних речень, тому за обсяг висловлювання студент отримує 10 балів. 2 речення містять суттєві граматичні помилки (в одному із складнопідрядних речень не узгоджено минулий і теперішній час і неправильно обрано модальне дієслово), тому за граматичну правильність нараховуємо 3 бали з 5 можливих балів. Темп висловлювання наближений до нормального темпу англійського мовлення (120 скл./ хв.) – нараховуємо 5 балів. Разом кількість балів за цю ситуацію дорівнює 48 балам з 50 можливих балів.

Завдання 3

Teacher to Student: *Your Ukrainian friend asks you to help him translate a short review about package holidays which he intends to publish on his blog site. Give him a hand by conveying in English the meaning of some phrases you'll hear in Ukrainian over the phone. Do it orally.*

Teacher: Готель «Шангрі-Ла» *(1)*, розташований серед *мальовничих* садів Сінгапура *(2)*, нагадує заміський курорт *(3)*. «Шангрі-Ла» пропонує *(4)* широкий спектр послуг *(5)*: *ресторани*, магазини *(6)*, *басейни*, *спортивні майданчики (7)*. Персонал готелю *(8)* дбає про високі стандарти *(9)* обслуговування клієнтів *(10)*. 750 *(11)* просторих *кімнат на двох (12)* і *номерів люкс (13)* приваблюють своїм затишком *(14)* як *відпочиваючих (15)*, так і бізнесменів *(16)*. Готель має можливості *(17)* для проведення переговорів *(18)*, конференцій і презентацій *(19)*. «Шангрі-Ла» користується великою популярністю *(20)*, тому номери у готелі *(21)* необхідно замовляти заздалегідь *(22)*. Щоправда *(23)*, родині Кравченків, яка давно мріяла про подорож до Сінгапура *(24)*, *путівки* до «Шангрі-Ла» *(25)* запропонували купити у *турагенстві (26)*. Можливість подорожувати *(27)*, проживати і харчуватися в готелі *(28)* за встановлену ціну без доплат *(29)* надає відпочинок за системою «Усе включено» *(30)*. Тому родина Кравченків обрала *(31)* саме такий відпочинок *(32)*. Крім путівок, *авіабілетів* і віз *(33)* родина отримала страховку *(34)*, яка була дійсна *(35)* на весь час їхнього перебування закордоном *(36).* Страховка передбачала медичні та інші витрати *(37)*, такі як покриття ризику на випадок скасування замовлення *(38)*. Турагенство надало родині групову знижку *(39)* і бланки для оформлення рекламацій *(40)*.

Student: __ *Hotel Shangri-La located among picturesque gardens of Singapore looks like a resort. Shangri-La proposes __ range of services: restaurants, stores, swimming pools, gymnasiums. __ Personnel of Shangri-La hotel proposes high standards of client service. 750 spacious double rooms and suit rooms attract by their comfort both holidaymakers and businessmen. __ Hotel has facilities for carrying out negotiations, conferences and presentations. Shangri-La is very popular, that's why apartments should be booked in advance. Although Kravchenko family which dreamt about travel to Singapore should be proposed to buy vouchers to Shangri-La at __ travel agency. __ Opportunity to travel, stay and eat at __ hotel without extras for __ fixed price is guaranteed by 'all inclusive'. That's why __ Kravchenkos chose exactly this type of holidays. In addition to vouchers, air tickets and visas __ family was insured. It was valid during all their period of staying abroad. The insurance covered medical and other expenses such as cancellation fee. __ Travel agency gave the family a group discount and reclamation forms.*

З метою оцінювання відповідності змісту перекладеного тексту тексту-оригіналу виділяємо в українському тексті біти інформації (у наведеному прикладі їх умовно позначено цифрами у дужках), за кожен з яких нараховуємо по 0,5 бала. У перекладі згадано усі біти інформації, тому студент отримує 20 балів за відповідність перекладу змісту тексту українською мовою. Під час перекладу вжито релевантні еквіваленти 27 тематичних лексичних одиниць (у тексті-оригіналі соціокультурно марковані ЛО виділено курсивом, економічно марковані ЛО підкреслено) – нараховуємо 27 балів за лексичну правильність. З 20 економічно маркованих лексичних одиниць правильно озвучено 19, тому правильність озвучування дорівнює 19 балам. Під час перекладу вжито коректно 8 з 10 відібраних граматичних структур – Present Simple Active – речення 1, 4; Present Simple Active від дієслова 'to be' – речення 6; Modal Verbs – речення 6; Present Simple Passive – речення 8; Past Simple Active – речення 9, 12; Past Simple Active від дієслова 'to be' – речення 11, тому за грама-

тичну правильність нараховуємо 8 балів. Темп мовлення студента складав 118 скл./ хв., тому за цим показником студент отримує 18 балів. Загальна сума балів за вміння усного перекладу в цьому завданні становить 92 бали з максимальних 100 балів.

Висновки. Оцінювання рівня іншомовної соціокультурної і професійно орієнтованої комунікативної компетентності у монологічному мовленні студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання за вищевизначеними критеріями доводить доцільність її формування на засадах аудіовізуальної імпліцитної професійної орієнтації. Для підвищення змістовності мовлення та відповідності висловлювань студентів комунікативній ситуації суттєво, що відеофонограма, на відміну від друкованих матеріалів, актуалізує інтегровану інформацію про усі компоненти ситуації: обставини, місце і час спілкування; мовця, його партнерів по спілкуванню та соціальні відносини між комунікантами; лінгвістичні особливості висловлювання; комунікативну мету і наміри мовців.

На підвищення змістовності мовлення також впливає кількість та якість засвоєних і вжитих у висловлюваннях студентів соціокультурно й економічно маркованих лексичних одиниць. Аудіовізуальна імпліцитна професійна орієнтація значно поповнює лексичний запас студентів-першокурсників під час організації спілкування в непрофесійних сферах і прискорює формування іншомовної комунікативної компетентності на подальших етапах навчання. Покращення якісних показників правильності озвучування соціокультурно й економічно маркованих ЛО пов'язано з тим, що відеофонограма надає зразки озвучування, забезпечуючи пріоритет слухових сигналів мовлення та можливість нормативного засвоєння лексичних одиниць саме у звуковій формі.

References

Asadchykh, O. V. (2007). *Metodyka Navchannia Studentiv Movnykh Spetsialnostei Usnoho Yaponskoho Monolohichnoho Movlennia na Pochatkovomu Etapi (Methodology of Teaching Linguistic Students Oral Speech Production in Japanese at the Primary Stage of Education).* Diss. Taras Shevchenko National University of Kyiv, Print.

Bakayeva, G. and Borysenko, O. (2005). *Programa z Angliyskoyi Movy dlia Profesiynoho Spilkuvannia (English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities).* Kyiv: Lenvit, Print.

Fedorova, I. A. (2006). *Navchannia Maibutnikh Ekonomistiv-Mizhnarodnykiv Profesiyno Spriamovanoho Anglomovnoho Monolohu-Povidomlennia (Teaching Future International Economists Profession Oriented English Monologue Message).* Diss. Kyiv National Linguistic University. Print.

Liamzina, N. K. (2015). *Metodyka Navchannia Maibutnikh Ekonomistiv Profesiyno Orientovanoho Angliyskoho Monolohichnoho Movlennia z Vykorystanniam Informatsiyno-Komunikatsiynykh Tekhnolohiy (Methodology of Teaching Future Economists Profession Oriented English Oral Speech Production with Information and Communication Technologies).* Diss. Kostiantyn Ushinskyi National Pedagogic University of Southern Ukraine. Print.

Kirzhner, S. E. (2009). *Navchannia Maibutnikh Yurystiv Usnoho Profesiyno Spriamovanoho Angliyskoho Monolohichnoho Movlennia z Vykorystanniam Avtentychnoyi Videofonogramy (Teaching Future Lawyers Profession Oriented English Oral Speech Production with Authentic Video).* Diss. Kyiv National Linguistic University. Print.

Miroshnichenko, E. V. (1996). *Obuchenie Professionalnoy Leksike Studentov-Ekonomistov pri Ustnorechevom obshchenii v Neprofessionalnykh Sferakh Kommunikatsyi (Teaching Students of Economics Professional Terminology in Non-professional Spheres of Oral Communicaion).* Diss. Kyiv National Linguistic University. Print.

Paschuk, V. S. (2002). *Navchannia Studentiv Movnykh Spetsialnostei Usnoho Angliyskoho Monolohichnoho Movlennia z Vykorystanniam Avtentychnykh Khudozhnikh Filmiv (Teaching Linguistic Students English Oral Speech Production with Authentic Feature Films).* Diss. Kyiv National Linguistic University. Print.

Skalkin, V. (1983). *Obuchenie Monologicheskomu Vyskazyvaniyu (Teaching Oral Speech Production).* Kyiv: Rad. Shkola. Print.

CRITERIA TO ASSESS COMMUNICATIVE FL COMPETENCE IN MONOLOGUE PRODUCTION OF ECONOMICS MAJORS IN THE PROCESS OF AUDIOVISUAL IMPLICIT SPECIALIZATION

Nataliia Lutkovska
Foreign Languages for Natural Sciences Department, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

Abstract.

Background: Professionally oriented training implies involvement of professional knowledge and job-related skills. However, non-linguistics majors at the primary stage of tertiary education have no experience in specialism-related areas and situations. As a result, they fail to communicate effectively in the professional environment. To solve the problem, E. Miroshnichenko has introduced 'implicit specialization', i.e. integrated development of socio-cultural and professionally oriented communicative FL competence in non-professional communication spheres. The researcher implements her teaching strategy based on printed materials, whereas the author of this paper advocates a somewhat different approach: communicative competence in English can be acquired through audiovisual implicit specializing.

Purpose. The assessment system is an integral and essential part of teaching and learning. It should provide valid and reliable measures for evaluating communicative FL competence. The purpose of our research is to develop assessment criteria for measuring the development of communicative FL competence in monologue production in the process of audiovisual implicit specializing of would-be economists.

Results. Given non-linguistics specialization of students, their FL proficiency level and primary stage of tertiary education, we offer the following criteria to assess communicative FL competence:

1) relevance of a monologue to the communicative situation;
2) accuracy and appropriateness of vocabulary;
3) pronunciation accuracy;
4) grammar accuracy and range of grammatical structures;
5) speech tempo;
6) number of simple and compound sentences in the utterance.

In the context of communicative approach, when assessing accuracy and appropriateness of language use, it is essential to take notice only of those lexical, grammatical and phonetic mistakes that distort the meaning and interfere with students' ability to produce comprehensible utterances. To illustrate the assessment procedure, the article provides some assignments and samples of students' answers.

Discussion. Application of the above-mentioned criteria to assess socio-cultural and professionally oriented communicative FL competence in monologue production of Economics majors verifies practicability of communicative FL competence development based on audiovisual implicit specializistion. Situational models of communication incorporating lexical units of economic register in non-professional communication presented in videos are of primary importance for successful development of lexical competence both at the primary and follow-up stages of tertiary education. Pronunciation standards provided by video facilitate the qualitative upgrading of pronunciation skills.

Key words: audiovisual implicit specialization, video, socio-cultural and professionally oriented communicative foreign language competence, assessment criteria, monologue production, lexical units of socio-cultural and economic registers, students majoring in Economics.

Vitae:

Lutkovska Nataliia is an Assistant Professor of Foreign Languages for Natural Sciences Department within the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include implicit specializing, teaching non-linguistic students through video, role-playing activities.

Correspondence: natalia.ska@gmail.com

НАТАЛІЯ СОРОКІНА, ЛЮДМИЛА СМОВЖЕНКО, ІРИНА КОСТЕНКО (м. Київ)

УДК 371.15:81'243
ORCID: 0000-0003-3997-2205
ORCID: 0000-0003-2400-8990

ІНТЕРАКТИВНИЙ СПЕЦКУРС «ІНОЗЕМНА МОВА ПРОФІЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ ІІІ СТУПЕНЯ: ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

Розглянуто особливості змісту інтерактивного спеціалізованого курсу «Іноземна мова профільного спрямування» для майбутніх учителів іноземної мови загальноосвітніх профільних шкіл ІІІ ступеня як засіб теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів, що сприяє їхньому особистісному і професійному розвитку. Пропонується опис дисципліни, її основні завдання, а також короткий огляд лекційних і практичних занять, що складають зміст спецкурсу.

***Ключові слова**: майбутні вчителі, професійна іншомовна компетентність, комунікативні стратегії, професійне іншомовне спілкування.*

Постановка проблеми й актуальність дослідження. Реформа вищої школи, започаткована в Україні у 1995 році, приділяє велике значення проблемам підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів-філологів. Відтак, основною тенденцією реформування та розвитку освітньої галузі, що визначається Державною національною програмою «Освіта України XXI століття», є надання пріоритету фаховій підготовці майбутніх вчителів, градуйованому та безперервному підвищенню їхнього професійного та загальнокультурного рівнів. Цей процес потребує імплементації новітніх педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій.

У світлі цього, у 2016 році в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна) було відкрито нові спеціальності та освітні програми ОС «Бакалавр» і «Магістр» напряму «Освіта», а саме: **014.01 Середня освіта (українська мова і література, англійська мова):** «Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі»; **014.02 Середня освіта (Мова і література):** «Зарубіжна література та англійська мова: теорія і методика навчання»; «Азербайджанська мова і література та англійська мова»; «Російська мова та зарубіжна література»; «Туркменська мова, російська мова» (Taras Shevchnko Unversity,official).

Отже, питання вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів-філологів за зазначеними спеціальностями та формування їхньої професійної іншомовної компетентності є актуальними та перспективними для Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка як у теоретичному, так і в практичному аспектах .

В межах освітньої програми зазначених спеціальностей передбачений спецкурс «Іноземна мова профільного спрямування». **Мета дослідження** – окреслити змістове наповнення інтерактивного спеціалізованого курсу і визначити методичні аспекти його викладання.

Виклад основного матеріалу. Спеціалізований курс «Іноземна мова профільного спрямування» пропонується у III семестрі магістратури, кількість кредитів – 4, загальний обсяг спецкурсу – 28 годин (лекції і практичні заняття) та 30 годин відведено на самостійну роботу (Programa, 2017). Мета дисципліни – засвоєння студентами теорії й практики використання іноземної мови в професійних цілях у загальноосвітніх профільних навчальних закладах практичного типу, формування і розвиток професійної компетентності майбутніх учителів та викладачів іноземних мов. Відтак, навчальна дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування» покликана сформувати у студентів-магістрантів здатність та готовність використовувати іноземну мову у професійних цілях, а саме планувати, організовувати, здійснювати керування комунікативною навчальною діяльністю учнів на уроці іноземної мови, своєчасно її коригувати, володіти ситуацією спілкування.

Зміст дисципліни охоплює:

– ознайомлення студентів з головними компонентами теорії сучасного навчання іноземних мов і на цій основі навчити їх використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань викладання;

– ознайомлення з комунікативними стратегіями, що сприяють ефективній організації іншомовного спілкування на уроці;

– озброєння студентів мистецтвом володіння ситуацією спілкування й здатністю керувати процесом іншомовного спілкування;

– розкриття основних категорій професійного іншомовного спілкування вчителя відповідно до етапів уроку;

– формування у студентів під час практичних занять професійно-методичних умінь, необхідних для успішної роботи в галузі навчання іноземних мов;

– залучення майбутніх вчителів, викладачів до опрацювання спеціальної науково-методичної літератури, інформаційних ресурсів, що мають стати джерелом постійної роботи над собою з метою підвищення рівня професійної кваліфікації.

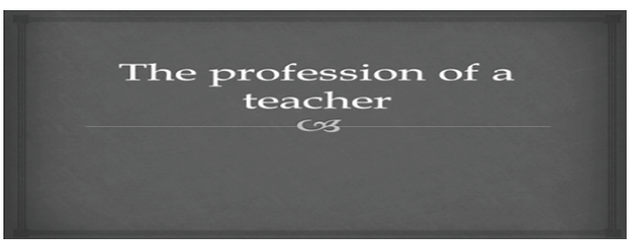
Мова викладання, навчання та оцінювання спецкурсу – англійська, форма заключного контролю – залік.

Згідно з навчальним планом, дисципліна «Іноземна мова профільного спрямування» складається з двох модулів: 1 модуль (14 аудиторних годин) «Theoretical background of the Foreign Language Teacher's Professional Communication» («Теоретичні засади організації професійного іншомовного спілкування вчителя іноземної мови»), та 2 модуль (12 аудиторних годин) – «Practical aspects of implementing the Communicative Strategies that encourage effective Professional interactions» («Практичні аспекти впровадження комунікативних стратегій, що зумовлюють ефективну професійну

взаємодію») (Sorokina, Smovzhenko, Kostenko, 2018). Наприкінці кожного навчального модулю передбачене написання модульної контрольної роботи, що включає три теоретичні питання та одне практичне завдання.

В межах першого навчального модулю магістрантам пропонуються такі теми лекцій:

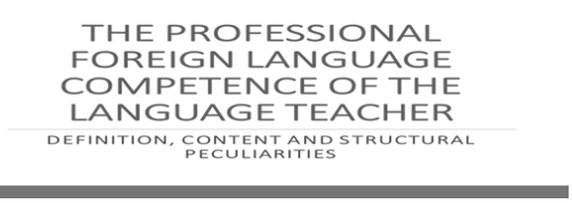
Тема 1. *Professional and personal characteristics of the Foreign Language Teacher. The importance and impact of teacher-learner interaction in creating a supportive environment for purposeful learning* (Професійні та особистісні характеристики вчителя іноземної мови. Роль взаємодії учителя і учня в створенні сприятливого середовища для ефективного навчання).



Мал. 1. Фрагмент лекції «The Profession of a Teacher».

Лекція присвячена питанням професійної діяльності вчителя іноземної мови, визначенню переваг і недоліків цієї професії. Основна увага приділяється психологічним характеристикам, практичним вмінням і теоретичним знанням, що формують індивідуальний профіль учителя . Уточнюється список якостей, які є професійно значущими саме для професії «Учитель-філолог» (Slastyonin, 2006), а також визначаються інші чинники, що є актуальними для професії учителя іноземної мови, зокрема (Sorokina 2018). В межах теми 1 передбачено написання есе на тему: «My very special language teacher».

Тема 2. *Professional Foreign Language Competence of a Language Teacher: structure and content* (Професійна іншомовна компетентність вчителя-філолога: структура і зміст).



Мал. 2. Фрагмент лекції «The Professional Foreign Language Competence of a Language Teacher».

Лекція передбачає розкриття сутності понять «компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професіоналізм» та «професійна іншомовна компетентність» учителя-філолога. Розглядаються особливості професійної іншомовної компетентності вчителя-філолога як особистісного інтегративного утворення, визначаються і характеризуються зміст і структура цього явища, критерії сформованості професійної іншомовної компетентності вчителя (Sokolova 2008, Shchukin 2006). В межах теми передбачено написання рефератів і повідомлень на теми, що асоціюються з тематикою заняття, а саме: «Компетентністний підхід: історія, сутність, перспективи», «Професійна компетентність учителя і педагогічна майстерність», «Індивідуальний стиль учителя іноземної мови – передумова успішності в професії».

Тема 3. *Professional Communication of a Language Teacher (Teacher Talk) for Effective Classroom Interactions.* (Професійне іншомовне спілкування вчителя-філолога як засіб організації комунікативної ефективної взаємодії на уроці).

Особлива увага приділяється чинникам, які визначають «професіоналізм» учителя-філолога. Розглядається поняття «професійне іншомовне спілкування вчителя» (Teacher Talk), його структурні компоненти і характеристики (Moss 2005). В межах теми заплановане відвідування урока іноземної мови в середній школі з метою спостереження за організацією іншомовного спілкування вчителя на занятті й подальшого обговорення урока на практичному занятті. Під час відвідування уроку магістрантам пропонується заповнити спеціально розроблений листок-спостереження:

Application Activity 1

1. Ask an experienced teacher that you admire if you can sit in on a class. The observation doesn't need to be for the entire class period, maybe only enough time to listen to one or two of the categories of teacher talk.

2. Listen to the teacher talk and note reactions of learners.

3. List three or four strategies used for effective teacher-learner interactions.

Teacher Observed _____

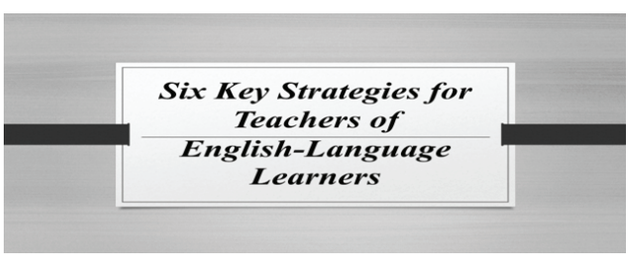
Date _____ Class _____

Observation Notes

Мал. 3. Фрагмент лекції «Professional Communication of a Language Teacher (Teacher Talk) for Effective Classroom Interactions»

Другий навчальний модуль передбачає більш детальне ознайомлення магістрантів з комунікативними стратегіями ефективної організації іншомовного спілкування на уроці.

Тема 4. *Common problems or concerns for different categories of Teacher Talk. Communicative Strategies that encourage effective, meaningful interactions.* (Загальні проблеми і недоліки різних категорій професійного іншомовного спілкування вчителя. Комунікативні стратегії, що зумовлюють ефективну взаємодію на уроці).



Мал. 4. Фрагмент лекції «Common problems or concerns for different categories of Teacher Talk. Communicative Strategies that encourage effective, meaningful interactions»

Лекція присвячена питанням, що стосуються різних категорій професійного іншомовного спілкування вчителя-філолога (Parrish 2004). Розглядаються типові проблеми, з якими стикаються вчителі під час проведення занять з іноземної мови. Пропонуються можливі шляхи подолання труднощів, що виникають на уроці іноземної мови, і сприяють створенню комфортної комунікативної атмосфери. В межах теми передбачена практична робота, а саме: корекція і вдосконалення запропонованих зразків мовлення вчителя на уроці (роздавальний матеріал). Наприклад:

Application Activity 2

1. Read the following teacher talk out loud. Read it quickly, pausing for breath only when necessary.
2. Use a colored pen to simplify the text. Break the text into shorter sentences. Cross out unnecessary words, phrases, and sentences. Replace complex words with simple words of the same meaning.
3. Read the revised teacher talk out loud again. Use appropriate pace, with sufficient pauses.

I would like you to have…uh…I'm going to give you a verb list, I have created of the activities, well actually, it's the list that everyone contributed to yesterday when you were talking about a typical weekday activities and each on this list, each pair of verbs on this list shows the present tense and past tense forms of each verb. They are common verbs and they're the ones we studied yesterday. I have also included a little pronunciation guide for the regular verbs on the list. Please take some time to look over the list and then read it to a person sitting next to you. Only take a few minutes, then we'll continue with the lesson.

Запланована також самостійна робота – порівняльний аналіз відео уроків вітчизняних вчителів і вчителів-носіїв щодо використання комунікативних стратегій, що спонукають ефективну інтеракцію на занятті.

Тема 5. *Communicative Strategies for Lesson Stages* (Комунікативні стратегії на різних етапах уроку). В центрі уваги цієї лекції – особливості іншомовного мовлення вчителя на різних етапах уроку, а саме: добір відповідних мов-

них і мовленнєвих засобів залежно від етапу заняття, рівня підготовленості учнів й володіння ситуацією спілкування в класах з урахуванням профільного спрямування (Walsh 2013). В межах теми запланована відповідна практична робота з удосконалення зразків мовлення вчителя (робота з роздавальним матеріалом). Наведемо приклад.

Application Activity 3

The teacher language given below in the «before» column is taken from actual classroom observations. Simplify the language for levels indicated in the «after» column. Remember, «*Little things mean a lot*!» Use grammar and vocabulary that are level and profile-appropriate. If needed, use a separate sheet of paper for your revision.

Before	After
It's time to learn some new vocabulary words. I'd like you to listen first, and then repeat after me. Are you ready?	Low Beginning
Can anyone tell me how you spent the weekend? Who can tell me about a good weekend?	High Beginning
Now in small groups, please talk about what you read in the paragraph. Gather in groups of four persons. Answer the questions at the bottom of the page together. When you are finished, you'll report your answers to the whole class.	Low Intermediate
We're going to interview each other. Use the grid to ask three different people, three different questions. Walk around; get out of your seat. You'll record responses in the boxes under the questions. You have about 10 minutes to ask three questions of three people.	High Intermediate
At this point, we'll need to go to the next exercise on page 37 in your textbook. It's time to practice using the irregular verbs from page 36 in questions about the characters in the story on page 37. As we move to this part of the lesson, remember to use your dictionaries when needed.	Low Intermediate

Передбачена також проектна робота – підготовка фрагменту уроку (окремого етапу) в школі з різними профілями навчання із залученням відповідних комунікативних стратегій, їх аналіз і корегування.

Мал. 5. Фрагмент лекції «Communicative Strategies for Different Stages of the Lesson»

Тема 6. *Reflections on personal Teacher Talk.* (Рефлексія над особистим професійним іншомовним спілкуванням). Лекція торкається питань аналізу уроку, його видів і значення для професійної діяльності вчителя, зокрема. Уточнюється алгоритм аналізу уроку іноземної мови з комунікативної точки зору, а саме ефективної організації професійного іншомовного спілкування вчителя. За навчальним планом передбачена проектна робота – підготовка і презентація магістрантами власних фрагментів уроків з урахуванням певного профілю навчання, самоаналіз і рекомендації щодо вдосконалення в мовленнєвому аспекті. Наведемо приклад.

Application Activity 4

Consider your own teacher language in each of the categories below. 1) Prepare an audio tape of an entire class session. 2) Then, listen to the tape and fast forward to the parts of the lesson that involve categories listed below. 3) Write exactly what you said in the second column. 4) Choose one or two of the categories that you'd like to work on and give examples of that involve categories listed below. 3) Write exactly what you said in the second column. 4) Choose one or two of the categories that you'd like to work on and give examples of alternative teacher talk. 5) Record yourself again at a different class session. Listen for the differences. What do you think?

Categories of Teacher Talk	What I Said	What I'd Like to Say
Warm-Up Chats		
Direct Instruction		
Directions for Activities		
Transitions		
Feedback		
Checking Understanding		

На підсумковому занятті «Making the Right Moves. Essential tips for Young Language Teachers» (Рухаючись у правильному напрямі. Рекомендації молодим учителям-філологам) пропонується низка методичних рекомендацій від різних вітчизняних і зарубіжних учителів-філологів, що допомагають створити позитивну комунікативну атмосферу на занятті і зорієнтовані на досягнення запланованих результатів. Результатом роботи магістрантів є узагальнення й осмислення професійного досвіду різних вчителів і вироблення власного списку практичних порад щодо класного менеджменту й організації продуктивного іншомовного спілкування з метою їх активного використання під час проходження планової педагогічної практики в школі.

Мал. 6. Фрагмент лекції 7 «Making the Right Moves. Essential tips for Young Language Teachers».

Висновки. Підсумовуючи наведене, зазначимо, що спеціалізований курс «Іноземна мова профільного спрямування» є значущою частиною загальної професійної підготовки вчителя-філолога і зорієнтована на здобуття студентами знань про особливості професійного іншомовного спілкування вчителя, про принципи, методи, прийоми організації навчання іноземних мов. Означена дисципліна стимулює розвиток умінь студентів кваліфіковано добирати відповідні мовні і мовленнєві засоби з метою ефективної організації іншомовного спілкування учнів на уроці в загальноосвітній профільній школі, сприяє набуттю магістрантами необхідного педагогічного досвіду й розвитку професійних якостей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні методичних рекомендацій для студентів-магістрантів з метою ефективної організації їхньої самостійної роботи.

References

Kontseptsiya rozvytku profil'noho navchannya u zagal'noosvitnih shkolah Ukrainy. (Концепція розвитку профільного навчання у загальноосвітніх школах України //Електронний ресурс. Режим доступу: http://lyceum.org.ua/profili-navchannya.html)

Programa navchal'noyi dystsipliny «Inozemna mova profil»nogo spryamuvannya» napryamu pidhotovky 014 Serednya osvita Klasteru «Serednya osvita – Ukrains'ka mova, literatura inozemna mova: teoriya I metodyka navchannay» magistry (2018). (Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова профільного спрямування» напряму підготовки 014 Середня освіта, кластеру «Середня освіта – Українська мова і література, іноземна мова: теорія і методика навчання» (магістри). Укл. Н.В.Сорокіна– К.: Поліграф. Print.

Slastyonin, V.A. (2000) *Pedagogika : uch. pos. dlya stud. ped. uch. zavedeniy* (Педагогика: [уч. пос. для студ. пед. уч. заведений] / В.А. Сластенин,И.Ф. Исаев,А.И. Мищенко– 3-е изд. – М.: Школа-Пресс. Print.

Sokolova I.V. (2008). *Profesiyna pidhotovka maibutnyogo vchytelya-filologa za dvoma spetsial'nostyamy: monohrafiya* (Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія. МОН України. АПН України. Ін-т пед.освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д.: АРТ-ПРЕС. – 400с.) Print.

Sorokina, N.V. (2018) Rozvytok profesiynyh yakostei maibutnih filolohiv u profesiyniy inshomovniy pidhotovtsi (Сорокіна Н.В.

Розвиток професійних якостей майбутніх філологів у професійній іншомовній підготовці // *Міжнародний науковий вісник «Освіта і наука» вип.24(1)* – Режим доступу: http://msu.edu.ua/educationandscience/uk/2018/12/26/%D0%B2%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-225/

Sorokina N.V., Smovzhenko L.G., Kostenko I.V. (2018). Spetskurs «Inozemna mova profil'nogo spryamuvannya» dlya maibutnih vchyteliv zahal'noosvitnih profil'nyh shkil III stupenya» (Сорокіна Н.В., Смовженко Л.Г., Костенко І.В. Спецкурс «Іноземна мова профільного спрямування» для майбутніх учителів загальноосвітніх профільних шкіл ІІІ ступеня), *The 5th International youth conference – Perspectives of science and education‖ (October 19, 2018) SLOVO\WORD*, New York, USA. С.139-144.) Print.

Shchukin, A.N. (2006). Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika (Щукин А.Н. Обучение иностранным язикам: Теория и практика: [учебн. пос. для препод. и студ.]. 2-е изд., испр. и доп.. – М.: Филоматис. – 480с.) Print.

Taras Shevchenko National University of Kyiv. Institute of Philology (official) Accessed from: http://univ.kiev.ua/ua/departments/philology.

Moss, Donna (2005). Teaching for Communicative Competence, Interaction in the ESOL Classroom, NCSALL: Focus on Basics, Vol. 7, Issue C, Accessed 2-13-07 from: http://www.ncsall.net/?id=739

Parrish, B. (2004). Teaching Adult ESL A Practical Introduction New York, NY: McGraw Hill. Print.

Walsh, S. (2013). Classroom Discourse and Teacher Development. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. Print.

INTERACTIVE COURSE «FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES» FOR FUTURE FL TEACHERS OF THE 3RD- LEVEL PROFESSION-ORIENTED SECONDARY SCHOOLS: CONTENT AND TEACHING METHODOLOGY

Natalia Sorokina, Ludmila Smovzhenko, Iryna Kostenko

Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract

Background. Teaching professional communication and developing effective classroom interactions is a top priority in modern pedagogical education nowadays. Teacher competencies and practices have a great impact on improving students' achievements and performance. Professional FL teacher competence is made up of abilities, attitudes and knowledge that teachers need to teach. However, the content of this competence has evolved to introduce new skills expected to benefit the teaching-learning process. This Paper focuses on the necessity to train these special skills of modern FL teachers. Thus, the article presents the review of the content of the Specialized Interactive Course «Foreign Language for Professional Purposes» as well as highlights the theoretical and practical aspects of implementing the Communicative Strategies that encourage effective professional interaction.

Purpose. The current paper aims to outline the essence of the Interactive Course «Foreign Language for Professional Purposes» as well as to analyze the methodological aspects of its teaching.

Results. The authors analyze the content of the Interactive Course «Foreign Language for Professional Purposes» as well as define its significance. An important part of language teaching education, this course provides prospective FL teachers with key strategies of professional communication and essential tips that enhance graduates' language productivity as far as the verbal output is concerned. Moreover, the Course contributes to gaining and developing the necessary pedagogical experience as well as professional skills of master students.

Discussion. The developed materials are meant to improve the quality of teacher's professional communication in the classroom. The authors see the perspectives of further research in the development of methodology aimed to organize the independent learning of graduates.

Key words: future teachers, professional FL teacher competence, effective professional interaction in the classroom, communicative strategies.

Vitae:

Natalia Sorokina, PhD, Assistant 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.

Correspondence: sorokinata5@gmail.com

Ludmila Smovzhenko, 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: innovations in teaching foreign languages, interactive technologies, professional communication strategies.
Correspondence: smovzhenko17@gmail.com

Iryna Kostenko, Assistant Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Research interests: learning strategies, professional communicative strategies, language testing and assessment.
Correspondence: iren.kostenko@gmail.com

ІГОР РОМАНОВ (м. Київ)

УДК. 378.147:811.111 (045)
ORCID: 0000-0003-3511-5230

АНАЛІЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

Дана стаття описує процес планування, підготовки та проведення експерименту. У статті розглядається мета, завдання, порядок та етапи проведення вищезазначеного експерименту, який мав на меті перевірку ефективності методики диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців. Також згадується про об'єкт та предмет дослідження й тривалість даного експерименту. Описано процес добору учасників. Проаналізовано та визначено критерії та норми оцінювання лексичної компетентності в усному спілкуванні. Також перевірено гіпотезу дослідження шляхом методів систематизації та обробки експериментальних даних. Обґрунтовано, що використання моделі авторської методики є запорукою успішного диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців.

Ключові слова: *лексична компетентність, диференціація, іноземна мова, майбутні правознавці, критерії оцінювання, експеримент, усне спілкування.*

Постановка проблеми. Актуальність нашого дослідження зумовлена багатьма чинниками. По-перше, швидка інтеграція України до європейського простору вимагає від держави рішучих змін та проведення реформ у різних сферах життя, зокрема й у сфері освіти та правоохоронної діяльності. Усі зміни, що відбуваються відповідно закріплюються у законах та інших документах. Бачимо, що в новому законі України «Про вищу освіту» вища освіта в Україні відтепер базується «на принципах загальної міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти в європейський простір». Оскільки, наше дослідження пов'язане із майбутніми правознавцями то ще одним документом, який є важливим для нас є закон України «Про Національну поліцію». В ньому, відповідно до статті 4: «поліцейські можуть направлятись до міжнародних організацій іноземних держав з метою забезпечення координації співробітництва, а також залучатись до участі в міжнародних операціях з підтримки безпеки та миру». Таким чином, вивчення та знання хоча би однієї іноземної мови є важливим аспектом при підготовці майбутніх правознавців. По-друге, реформи та інтеграція в європейський простір вимагає нового погляду на питання підготовки конкурентоспроможних, висококваліфікованих та компетентних фахівців зі знанням хоча би однієї іноземної мови. Тому перед викладачами будь-яких навчальних закладів, особливо, де іноземні мови є непрофільними, постає питання як краще навчити іноземної мови в умовах лімітованого часу та різного рівня володіння цією мовою студентів/курсантів. Саме тут, на нашу думку, слід звернутися до диференційованого навчання загалом, й зокрема при навчанні професійно орієнтованої та фахової лексики. Слід пам'ятати, що майбутній фахівець повинен бути готовий до іншомовного спілкування та застосування правничої фахової лексики, оскільки йому скоріше за все прийдеться вести діалог із закордонними колегами чи клієнтами; ознайомлюватись із професійною літературою написаною іноземною мовою; переглядати іноземні фільми чи

відеозаписи в межах своєї сфери діяльності; виступати на міжнародних конференціях чи у судах; спілкуватись на побутовому рівні із громадянами іншої країни, які можуть виступати в ролі клієнтів, підозрюваних, злочинців, тощо; бути залученими до проведення міжнародних навчань чи надавати правову допомогу службам інших держав. Саме тому вивчення мови та професійної орієнтованої лексики виходить на перший план.

Постановка завдання. Враховуючи той факт, що наше дисертаційне дослідження пов'язане з підготовкою майбутніх правознавців постає питання а як краще навчати студентів/курсантів іноземної мови. Саме тому нами була розроблена модель авторської методики диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні у майбутніх правознавців з використанням кейс-технології. Перевірка ефективності авторської методики диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців потребувала проведення методичного експерименту та визначення критеріїв та норм оцінювання лексичної компетентності в усному спілкуванні.

Метою дослідження є представлення результатів експериментальної апробації моделі авторської методики диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців, а також короткий опис мети, завдань та етапів експерименту.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Проаналізувавши наукову літературу, можна із впевненістю сказати, що вчені приділяли певну увагу дослідженню даної проблеми. Питанням диференціації навчання займались: А.О. Кірсанов, І.І. Деркач, Д.А. Хабібулін, О.О. Зимовіна, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, О.Б. Метьолкіна, Ю.К. Бабанський, І.Є. Унт, О. Бугайов, А. Бударний, Н. Буринська, І. Бутузов, С. Гончаренко, В. Забранський, М. Мельников, Є. Рабунський, А. Сбруєва, З. Слєпкань, І. Чередов, та інші. Дослідженням питання формування іншомовної лексичної компетентності присвятили свої праці: В.О. Артемов, Л.В. Банкевич, І.В. Баценко, І.М. Берман, Н.С. Баляснікова, А.Є. Боковня, В.Д. Борщовецька, В.А. Бухбіндер, Т.Б. Вепрева, Н.Г. Вишнякова, Н.І. Гез, Ю.В. Гнаткевич, Н.П. Жовтюк, Ю.О. Жлуктенко, В.С. Коростильов, Б.С. Лебединська, І.І. Липська, Е.В. Мірошниченко, Ю.О. Семенчук, З.К. Соломко, О.Б. Тарнопольський, О.В. Чічкова, R. Carter, R. Ellis, R. Gairns, D. Gardner, G. Molina, N. Schmitt, Л.В. Лазоренко, І. Короткіна, О.І. Квасова, О.Ю. Бочкарьова, О.В. Патієвич, В.С. Пащук, D. Nunan, P. Nunez та багато інших. Питаннями методики навчання термінології студентів немовних закладів вищої освіти займалися такі вчені: В.Д. Борщовецька, М.О. Бурлаков, О.О. Величко, Н.І. Говорова, Г.І. Іткіс, З.Е. Кузьменко, В.Ф. Мурзова, Н.С. Саєнко, Н.О. Сайгушева, С.Т. Семенова, О.Л. Тарасова, R. Day, R. Holme, M. Jonak, I. Krakowiak.

Виклад основного матеріалу. Під експериментом розуміємо організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність досліджуваних і експериментатора, невід'ємними ознаками якої є: точна обмеженість у часі; наявність заздалегідь сформульованих гіпотез; план і організаційна структура, які є адекватними висунутим гіпотезам; можливість ізольованого врахування методичного впливу фактору, що досліджується; вимір початкового і підсумкового станів, релевантних до проблеми знань, навичок і вмінь, досліджуваних за критеріями, що відповідають специфіці й меті експерименту [8]. Крім цього, методичний експеримент потребує визначення мети і завдань дослідження, добору учасників експерименту. [2; 3; 5;7].

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності методики диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців з використанням кейс-методу на основі визначених підходів, принципів навчання, дібраних навчальних матеріалів, підсистеми вправ, скомбінованої в кейси, у яких враховано початковий рівень навченості студентів/курсантів.

Відповідно до поставленої мети було визначено *завдання експерименту*:

1) провести передекспериментальний зріз для виявлення рівня сформованості англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні у майбутніх правознавців; на основі цього зрізу було виділено три диференційовані групи – з рівнем навченості А2, В1, В1+;

2) підготувати навчальні матеріали (зокрема, дібрати лексичні одиниці, комунікативно-мовленнєві ситуації, тексти, розробити комплекси вправ та укласти їх у кейси), спланувати хід та організацію експерименту;

3) провести експериментальне навчання з використанням дібраних та структурованих матеріалів;

4) провести проміжні зрізи для виявлення позитивної / негативної динаміки в навчанні лексики;

5) провести підсумковий (післяекспериментальний) зріз для виявлення ефективності авторської методики; проаналізувати одержані результати та зіставити їх з результатами передекспериментального зрізу.

6) зробити статистичні опрацювання одержаних даних експерименту, тим самим довести або спростувати ефективність методики.

Об'єктом дослідження в ході експерименту став процесс формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні у майбутніх правознавців.

Предметом дослідження стали: а) знання форми, семантики та функції лексичних одиниць, які складають словникових запас майбутніх правознавців: загально розмовна лексика, яка вживається в загальноприйнятих значеннях, яка використовується в різних комунікативних ситуаціях, кліше, вільні фразеологічні сполуки, які використовуються у мові права як стилістичні ознаки (наукового чи офіційно-ділового стилю), семантично спеціалізовані слова загальної мови (терміновані слова), загальнонаукові терміни (поняття, концепція, теорія, аналіз, система, гіпотеза), терміни з суміжних наук (особливо ті, що використовуються в межах галузевого права), терміни загальної юридичної практики, терміни з різних галузей права; б) навички вживання означених тематичних груп лексики в ситуаціях фахового усного спілкування майбутніх правознавців. Лексичні знання та навички було диференційовано відповідно до рівня навченості студентів. Аналіз теоретичних праць методики навчання іноземних мов, а розроблені теоретичні засади диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні у майбутніх правознавців та модель процесу цього навчання дозволили нам сформулювати гіпотезу. Гіпотеза експерименту була сформульована так: ефективність диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні у майбутніх правознавців буде високою за умов, якщо студенти будуть об'єднані у диференційовані групи за рівнем навченості, буде визначено для кожної диференційованої групи цілі, очікуваний результат навчання, кейси (диференційовані за семантичними групами лексики, та комунікативно-мовленнєвими ситуаціями їх використання, тексти, вправи відповідно до рівня навченості та поставлених цілей); буде застосовано модель процесу навчання, яка охоплює 30 мікромодулів та організація навчального процесу буде базуватись на основі інтегративно-диференційованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного підходів.

Даний експеримент тривав протягом одного року. Добір учасників відбувався за допомогою спеціально розроблених завдань, які було використано під час проведення передекспериментального зрізу.

Для реалізації експерименту, а також для виявлення його якісних та кількісних результатів необхідно було визначитися з критеріями та нормами оцінювання. Нами було обрано такі: критерій правильності вживання форми слова та визначення його семантики; критерій відповідності вибраної лексичної одиниці ситуації мовлення; критерій граматичної та фонологічної правильності використання лексики; критерій правильності та логічності сполучення слів між собою; критерій насиченості нових лексичних одиниць у висловлюваннях; критерій темпу і швидкості вживання лексичних одиниць у мовленні.

Експеримент почався з передекспериментального зрізу. Цей зріз повинен був виявити існуючий рівень сформованості англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні у майбутніх правознавців аби в подальшому зробити розподіл на диференційовані групи. Як зазначалось раніше для цього були використані спеціально розроблені завдання. Перше завдання було направлено на переклад лексичних одиниць з рідної мови на іноземну. За мету ми ставили перевірити словниковий запас студентів. Було підібрано 100 найчастіше вживаних слів з різних семантичних груп правничої фахової лексики. Друге завдання мало на меті перевірити здатність студентів використовувати фахову правничу лексику в монологічному мовленні. Для цього їм було запропоновано переліки тем, які були різні за своєю складністю. Третє завдання було орієнтовано на здатність студентів використовувати правничу фахову лексику в діалогічному мовленні.

Для цього ми так само запропонували переліки тем, які були різними за своєю складністю. Отримавши результати передекспериментального зрізу, ми виявили початковий рівень навченості студентів/курсантів, а також змогли розподілити їх на диференційовані групи.

Після передекспериментального зрізу відбувалося експериментальне навчання, після якого ми провели проміжний зріз. При проведенні проміжного зрізу, ми так само запропонували студентам/курсантам розроблені завдання, де перше передбачало переклад лексичних одиниць з рідної мови на іноземну; друге завдання було націлене на перевірку здатності та готовності використовувати правничу фахову лексику в монологічному мовленні, а третє завдання було направлено на перевірку здатності та готовності студентів/курсантів використовувати правничу фахову лексику в діалогічному мовленні. Для другого та третього завдання були подані переліки тем. Результати студентів ми оцінювали за такими ж самими критеріями, що були й визначені для перед експериментального зрізу. Після обробки результатів, ми побачили позитивну динаміку при формуванні лексичної компетентності в усному спілкуванні в усіх диференційованих групах.

Наступним етапом експерименту було продовження експериментального навчання, але вже у ІІ-му семестрі. В кінці було проведено підсумковий зріз (післяекспериментальний). Студентам/курсантам, ми так само запропонували розроблені завдання. Перше завдання передбачало переклад лексичних одиниць з рідної мови на іноземну; друге завдання було націлене на перевірку здатності та готовності використовувати правничу фахову лексику в монологічному мовленні, а третє завдання було направлено на перевірку здатності та готовності студентів/курсантів використовувати правничу фахову лексику в діалогічному мовленні. Для другого та третього завдання були подані переліки тем. Шляхом аналізу результатів даного зрізу ми побачили позитивну динаміку формування лексичної компетентності в усному спілкуванні в усіх експериментальних групах.

Висновки. Таким чином в межах експериментального навчання та проведення перед експериментального, проміжного та післяекспериментального зрізів ми спостерігали позитивну динаміку у набутті англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні студентів/курсантів. Отже, з впевненістю можна сказати, що мета, яка була сформульована нами досягнута й поставлені завдання – вирішені.

Отже, у ході експерименту нам вдалося довести, що методика диференційованого формування англомовної лексичної компетентності в усному спілкуванні ефективна за умов об'єднання студентів/курсантів у диференційовані групи за рівнем навченості, визначення для кожної диференційованої групи цілей, очікуваного результату навчання, кейсів (диференційованих за семантичними групами лексики, та комунікативно-мовленнєвими ситуаціями їх використання, текстами, вправами відповідно до рівня навченості та поставлених цілей); застосування моделі процесу навчання, яка охоплює 30 мікромодулів; організації навчального процесу на основі інтегративно-диференційованого, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного підходів.

References

Bochkarova O. Yu. (2005). Harakteristika anglomovnogo metodichnogo auditivnogo povidomlennya / O. Yu Bochkarova / *Visnik Kyivskogo natsionalnogo Lingvsstichnogo unsversitetu. Seriya Pedagogika ta psihologiya*. K.: Vid. Tsentr KNLU // (Бочкарьова О. Ю. Характеристика англомовного методичного аудитивного повідомлення / О. Ю Бочкарьова // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Вид. Центр КНЛУ, 2005. – Вип. 9. – С. 201-209).

Buhbinder V. A. (1971). Pro strukturu gipotezi ta rol u metodichnomu doslidzhenni / *Materiali II respublikanskoyi konferentsiyi z problem eksperimentuvannya v metoditsi navchannya inozemnih mov* // (Бухбіндер В. А. Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні / В. А. Бухбіндер // Матеріали ІІ республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов. – Київ, 1971. – С. 38–39).

Goryunova E. S. (2011). Kriterii otbora tekstov dlya obucheniya studentov neyazyikovyih vuzov inoyazyichnomu professionalno orientirovannomu chteniyu [Elektronniy resurs] / *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* Tomsk, № 2 // (Горюнова Е. С. Критерии отбора текстов для обучения

студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению [Електронний ресурс] / Е. С. Горюнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск. – № 2).

Gurvich P. B. (1980). *Teoriya i praktika eksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannyih yazyikov : spetskurs.* M-vo prosvescheniya RSFSR: Vladimir. gos. ped. in-tim. P. I. Lebedeva-Polyanskogo // (Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методикепреподавания иностранных языков : спецкурс / Перси Борисович Гурвич ; М-во просвещения РСФСР, Владимир. гос. пед. ин-тим. П. И. Лебедева-Полянского. – Владимир : [б. в.], 1980. – 104 с.).

Lazorenko L. V. (2016). *Navchannya anglomovnogo monologichnogo movlennya maybutnih matematikiv z vikoristannyam Veb-kvestu* : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. M-vo osviti i nauki Ukrainy: Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka // (Лазоренко Л. В. Навчання англомовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / ЛазоренкоЛюдмила Володимирівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2016. – 251 арк.).

Paschuk V. S. (2002). *Navchannya studentiv movnih spetsialnostey usnogo angliyskogo monologichnogo movlennya z vikoristannyam avtentichnih hudozhnih filmiv* : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv: Kyiv. nats. Lingvistichniy un-t. // (Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пащук Вікторія Степанівна ; Київ. нац. лінгвістичний ун-т. – Київ, 2002. – 247 арк. : табл. – На правах рукопису).

Seregin N. V. (2012). Nauchnaya problematika, gipoteza i kriterii uspeshnosti teoreticheskoy osnovyi pedagogicheskogo issledovaniya / *Mir nauki, kulturyi, obrazovaniya.* №1, S. 147–149 // (Серегин Н. В. Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования / Н. В. Серегин // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1. – С. 147–149).

Shtulman E. A. (1988). K voprosu o metodologii nauchnyih issledovaniy / *Inostrannyie yazyiki v shkole.* № 1, S. 77–79 // (Штульман Э. А. К вопросу о методологии научных исследований / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С. 77–79).

Nunan D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunez P., Cristina Moral Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. Accessed from: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/competencia_lexica_y_competencia_comunicativar_nunez_maa_p.pdf

DIFFERENTIATION IN BUILDING LEXICAL COMPETENCE IN ENGLISH ORAL COMMUNICATION OF LAW MAJORS: ANALYSIS OF EXPERIMENTAL TRAINING

Ihor Romanov
Department of foreign languages, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.

Abstract

Background. Several factors affect the identification of topicality of this research. First, the rapid integration of Ukraine into the European space requires some strong and determined changes in various spheres of our life, including education and law enforcement activity. Second, reforms and European integration require a fresh look at training competitive, proficient and competent specialists with developed skills in at least one foreign language. Therefore, the FL trainers of non-Linguistics majors are faced with the challenge to teach FL to students who have limited number of FL classroom hours and different levels of language proficiency. Consequently, applying differentiated teaching seems the best option.

Purpose. So, the goal of this research is to analyze the results of the experimental FL training aimed at validating the differentiated methodology of building lexical competence in the English oral communication of Law majors. Additionally, the paper describes the purpose, tasks and stages as well as the process of planning, preparing and conducting the experiment under consideration.

Discussion. Apart from the teaching methodology, the author offers criteria for selecting participants of the study alongside with the criteria to assess lexical competence in oral communication of Law students. The hypothesis of the study was verified by the methods of systematization and processing of the research data. Thus, the data obtained from the experimental training and assessment have demonstrated a positive trend in boosting lexical competence in the English oral communication of the research participants.

Results. To sum up, the goal of this research is reached, and the tasks are solved. The experiment data prove that the differentiation model of building lexical competence in English oral communication is effective.

Key words: lexical competence, experiment, differentiated teaching, efficiency, oral communication, goals, tasks and stages of the experiment, Law majors.

Vitae:
Romanov Ihor, senior teacher of the Department of foreign languages, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine. Interests: foreign languages, pedagogy, methodology of teaching foreign languages, law enforcement activity, psychology.
Correspondence: criscorey@ukr.net

МАРІАНА СТРИЖНЬОВА (м. Київ)

УДК 378.4.147:87
ORCID: 0000-0002-3088-8923

ВИКЛАДАЦЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ НА ЛЕКЦІЯХ З ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто види нетрадиційних лекцій, що є ефективними для викладання лінгвістичних дисциплін, зокрема мовознавства. На нашу думку, ними є такі види лекцій як проблемна лекція, лекція-бесіда, бінарна лекція (вдвох), лекція-візуалізація, а також лекція із використанням техніки зворотного зв'язку та мозкової атаки. Доцільним буде запровадити комбіновані нетрадиційні лекційні форми навчання і міждисциплінарний підхід, що забезпечить єдність природньо-наукової, гуманітарної та загальнопрофесійної підготовки. Було представлено рекомендації щодо проведення таких лекцій для їх кращого сприйняття і засвоєння студентами, зокрема щодо підготовки матеріалів лекції, манери виступу та взаємодії з аудиторією. Для цього необхідно враховувати курс, денну чи заочну форму навчання, логічну послідовність викладу матеріалу відповідно до теми, обсягу матеріалу, аудиторії. Також зроблені застереження щодо деяких типових помилок лектора.

Ключові слова: *викладання у вищій школі, методи навчання, нетрадиційні види лекцій, лінгвістичні дисципліни.*

Постановка проблеми та актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку мистецтва лекційних виступів використовується багато інноваційних технологій та методів, які покликані вдосконалити представлення матеріалу та зацікавити студентів. Адже проблема пропусків лекцій студентами полягає не лише у власній недисциплінованості та легковажному ставленні до занять, але і у недостатній якості підготовки самої лекції. Однак, не всі ці методи є ефективними при викладанні гуманітарних дисциплін. У цій статті ми розглянули саме аспект лекційної майстерності при викладанні теоретичних дисциплін студентам-лінгвістам, що є недостатньо вивченим в його сучасному стані та зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Традиційну лекційну діяльність досліджували Є.А. Адамов, Н.П. Ерастова, І.О. Зимня, С.Ф. Іванова, О.О. Леонтьєв, А.Е. Міхневич, Є.А. Ножин, В.В. Одінцова, Г.З. Апресян, О.О. Волков та інші.

Мета статті – систематизувати та описати альтернативні види лекцій та надати рекомендації щодо застосування їх у викладанні лінгвістичних дисциплін, зокрема мовознавства студентам-філологам перших курсів навчанні у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо спершу загальні поняття лекційної діяльності та вимоги до неї. Лекція (від лат. lectio – читання) – це логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певної теми чи розділу предмету, ілюстрований за необхідності наочністю (та прикладами). Вона є одним з видів ораторської прози із прийомами красномовства та аргументації відповідно до композиції виступу. У різних лінгвокультурах існують різні традиції її проведення. Відповідно до вимог сучасної методики викладання у вищій школі, лекція повинна мати наступні характеристики:

– помірний об'єм систематизованої та методично оформленої сучасної наукової інформації;

– аргументованість суджень;

– достатня кількість фактів і тематичних текстів, які аргументують основні тези лекції;

– ясність, логічність і лаконічність викладу матеріалу;

– активізація навчально-пізнавальної діяльності слухачів різними методами;

подання певної кількості питань на самостійне опрацювання за визначеним списком літератури;

– аналіз різних позицій щодо вирішення наукової проблеми;

– підтримання доброго контакту з аудиторією та забезпечення постійного зворотного зв'язку;

– належне використання засобів наочності;

– педагогічна завершеність (цілісне представлення наукової проблеми чи теми з логічними висновками) (Turkot 2013:138-139).

Розляньмо базові вимоги до структури лекції. Щодо композиції лекції, то за визначенням Волкова О. О. це «організація мовленнєвого матеріалу виступу, його словесна побудова». В композиції лекції поєднуються аргументація, індивідуальний стиль, етика та творчий підхід автора. Доповідач розташовує частини своєї лекції за своєю логічною послідовністю відповідно до теми, обсягу матеріалу, аудиторії. Адже якщо їх подати за шаблонним порядком, то їх сприйняття буде також шаблонним, поверхневим (Volkov 1986). До того ж одноманітний порядок викладу знижує інтерес аудиторії до виступу. Втілення ідей лектора у композиції відбувається починаючи з підготовки матеріалу і закінчуючи самим проведенням лекції. Адже під час самої лекції він активно мислить і не лише монологічно представляє факти та свої судження, але й веде діалог зі слухачами де це доцільно. Автор рекомендує грамотно будувати публічне мовлення:

«1. Розуміти, як влаштована аргументація, тобто знати теорію.

2. Читати й розуміти класичні твори, розвинути у собі вміння розуміти будову твору та задум його автора.

3. Вправлятися у побудові різних усних та письмових висловлювань, засвоїти навички самостійної творчої роботи зі словом.

4. Говорити й писати публічно» (Volkov 2001).

Пол Сопер розглядає такі види промов за способом підготовки як: «1) написані повністю та завчені напам'ять; 2) написані повністю та прочитані за рукописом; 3) виголошені експромтом і 4) виголошені із попередньою підготовкою, але без запису та заучування» (Ortynskyi 2009).

Розглянемо також базові риторичні принципи проведення лекції:

1. Публічна промова будується відповідно до трьох основних цілей, відповідно до яких обирають систему аргументів та мовленнєвих прийомів:

а) спонукати слухачів до певних дій або рішень;

б) сформувати суспільну думку, переконати у правильності своєї тези;

в) оцінити певні дії або події.

Склад аргументації, композиційні прийоми, манера вираження визначаються як належні або неналежні відповідно до наявної аудиторії.

3. Доповідач має встановити контакт з аудиторією і вести лекцію з урахуванням її особливостей, говорити у зрозумілому та сприйнятному для неї стилі.

4. Основними етапами представлення думки лектором є наступні:

а) винахід, коли задум оформлюється у мовленні, формулюються основні тези;

б) розташування частин виступу, в залежності від поставленої мети;

в) виконання, під час якого лектор здійснює свій задум, використовуючи відібрані засоби впливу на аудиторію (Volkov 1986: 6-7).

Основними елементами виступу є наступні:

1. Початок промови (вступ та визначення теми, предмету, завдань).

2. Середина промови включає виклад фактів та підтвердження основних положень за допомогою доказів, які випливають із наведених фактів.

3. Якщо було представлено протилежну думку, то після обґрунтування свого ставлення до питання, лектор аргументовано спростовує позицію іншого вченого (за потреби).

4. Кінець промови може складатися із узагальнюючих висновків і підсумків, в яких крім узагальнення є заклик до прийняття певних рішень чи дій. Отже, загалом у промові виділяють 6 основних частин: вступ, визначення предмету, виклад, підтвердження, спростування, підсумки (Volkov 1986: 9-10).

Проте, можна поставити спершу питання до аудиторії або основну заключну тезу, застосувавши дедуктивний (замість індуктивного) підхід до подачі матеріалу. Також лектор може

справити інтелектуальну сугестію на слухачів, зокрема для дотримання дисципліни він може попередити про потенційне покарання за її порушення. Або навпаки він може заохотити студентів до виконання додаткової науково-пошукової роботи, що підвищить не лише рівень їх знань, але й їхній навчальний рейтинг. Також під час лекції необхідно залучати студентів до спільної наукової праці. Спершу викладач має подати основну інформацію на високому навчально-методичному рівні, а потім вже запропонувати теми додаткових наукових розвідок. Зокрема в межах курсу «Вступ до мовознавства» це може бути колективний пошук шляхів вирішення актуальних лінгвістичних проблем. Наприклад, це можуть бути наукові розвідки про мови аборигенів Австралії, які потім можна представити у вигляді доповідей з презентаціями на семінарських заняттях.

Нетрадиційні форми лекцій досліджували А. Коваленко, Ю. Караван, А. Саницька, М. Ташок, Є. Моісеєв, С. Вітвицька, З. Курлянд та ін. На відміну від традиційних лекцій, заснованих на випробуваних методах організації навчального процесу, у нетрадиційних використовуються новітні методи. А. Б. Коваленко називає такі їх види: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із запланованими помилками, лекція із використанням техніки зворотного зв'язку та мозкової атаки. Також до них відносять проблемну лекцію, лекцію-бесіду, лекцію-прес-конференцію, інтегровану лекцію, лекцію-екскурсію, кіно (відео) лекцію, лекцію із розбором конкретних ситуацій і лекцію з використанням мозкової атаки (Machynska, Posysen 2013: 68-69).

На заняттях з лінгвістичних дисциплін успішно використовуються такі види лекцій як проблемна лекція, лекція-бесіда, бінарна лекція (удвох), лекція-візуалізація, а також лекція із використанням техніки зворотного зв'язку та мозкової атаки. Розглянемо особливості використання кожного виду з цих лекцій для дисципліни «Мовознавство». Перший вид підходить для аудиторії з високим рівнем освіченості, зокрема розуміння попередніх лекцій. Викладач представляє на розгляд студентів проблему і можливі шляхи її вирішення. У подальшому він може спонукати їх до самостійного пошуку розв'язання нових проблем (індивідуально чи в групі) (Metodyka).

За допомогою такої лекції досягаються три основні дидактичні цілі:

1) засвоєння студентами теоретичних знань; 2) розвиток теоретичного мислення; 3) формування пізнавального інтересу до змісту предмету та професійної мотивації студента (Karavan et al).

У процесі пошуку шляхів вирішення проблеми студенти здійснюють свої суб'єктивні відкриття невідомих їм раніше знань і тому краще засвоюють інформацію. На відміну від традиційної лекції, у проблемній студентам спершу подають лише проблему, потім необхідну інформацію для її вирішення, наприклад підхід до розв'язання певного завдання (Ortynskyi 2009).

Прийоми до створення проблемної ситуації:

– пряма постановка проблеми у вигляді питання;

– повідомлення інформації, яка містить суперечність;

– аналіз протилежних думок з певного питання;

– пояснення певного явища;

– зіставлення наукових і життєвих знань;

– підведення підсумків (Vitvytska 2003).

Лекція-бесіда передбачає безпосередній діалог з аудиторією. Це дозволяє залучити значну кількість студентів до обговорення найважливіших питань теми, розподіляти зміст і темп викладу матеріалу, враховуючи особливості студентів. На початку і в ході лекції викладач може ставити спеціальні питання до студентів для визначення рівня їх знань стосовно поданої теми. Розмірковуючи над ними, студенти можуть самостійно прийти до належних відповідей. Лекція-бесіда може природньо або за планом лектора, перейти у лекцію-диспут (дискусію) (Metodyka). Остання передбачає вільний обмін думками як між викладачем та аудиторією, так і між самими студентами, що значно активізує процес їх пізнавальної діяльності. Водночас викладач може керувати цим колективним обговоренням з метою переконання, або підтримання правильних досліджень та відкидання хибних. Ефективність визначається доцільним добором питань та досвідченим керівництвом лектора. Адже при неправильному підході до розгляду проблеми студенти можуть самі себе заплутати і прийти до хибних висновків.

Бінарна лекція або лекція удвох корисна для представлення професійного обговорення проблеми досвідченими фахівцями, які мають різні погляди (але з глибокою основою) на неї (представники різних шкіл, галузей знань, теорій і практик, прихильники і противники певних вирішень проблеми). Зі свого боку різні студенти бачать різноманітні підходи до проблеми, представлені на практиці і можуть обрати кращі, на свій погляд, обґрунтувати їх усно чи письмово. Серед переваг такої лекції можна виділити наступні:

– вищий рівень активності студентів у сприйнятті, мисленні і діях;

– проблемність змісту і форми викладу активізує розмірковування студентів;

– передача більшого обсягу матеріалу завдяки зміні його послідовності добре показує рівень засвоєння попередніх знань та забезпечує високу увагу аудиторії;

– вираження альтернативності мислення, поваги до іншої точки зору;

– підвищення культури ведення дискусії за прикладом викладача і участі в ній самих студентів (Karavan et al.).

Лекція-візуалізація проводиться із застосуванням технічних засобів наочності (ТЗН), зокрема комп'ютерної, аудіо- чи відеотехніки. Лектор детально коментує кожен вид своєї активності. Ортинський В. П. радить застосовувати такі види наочності, як натуральна (слайди, плівки, креслення), образотворча (малюнки), символічна (схеми) (Ortynskyi 2009). До виготовлення таких засобів варто залучати і самих студентів, для яких ця корисна праця допоможе опанувати певний матеріал і представити у наочній формі, доступній для розуміння їх однолітків. Однак іноді стає проблемним сприйняття матеріалу і ведення нотаток під час такої лекції. Тому бажано роздавати студентам роздруковані комплекти наочності (з коментарем чи без) на початку лекції.

Лекція із використанням мозкової атаки включає два етапи: власне мозкову атаку та селекцію ідей. Перша передбачає висунення ідей без одночасної їхньої критики. Друга – детальне колективне обговорення та вирішення проблеми шляхом добору правильної ідеї/підходу (записати на дошці, представити на екрані) за допомогою певних критеріїв, поданих викладачем (Turkot 2013: 67-70).

Наразі перейдімо до більш математичного підходу до ведення занять, розробленого С.М. Дворяткіною Критерієм оцінки випускника вона вважає «його потрібність, ступінь адаптації до ринкових умов, здатність до професійного зростання та готовність до професійної мобільності… формування у студентів цілісного світорозуміння і високого рівня, розвиток інтелектуальної, духовно-моральної, професійної і соціальної сфер» (Dvoryatkina 2011: 319). Дослідниця запропонувала тріадичну структуру при системному підході до навчання. У її основі лежить базові дидактичні принципи, а на вершині – спеціальний принцип. Для реалізації цих принципів потрібно створювати організаційно-дидактичні умови, які уможливлюють для всіх учасників освітнього процесу ефективно керувати процесом взаємодії при рішенні конкретних дидактичних задач. Наведімо деякі приклади розроблених нею тріад (спеціальний принцип іде першим): розвиток вірогіднісного мислення – розвиток інтуїції – розвиток логічного мислення, принцип цілісності – фундаментальності – прикладної направленості, моделювання – теорії – практики, фрактальності – дискретності – безперервності, невизначеності- проблемності – ясності, трансдисциплінарності – відкритості – замкненості, розумної суворості – науковості – природності, полі мотивації – доцільності – причинності, професійної культури – прагматизму – моральності, системно-історичний – послідовності – концентричний.

Розглянемо два з цих принципів детальніше. Почнімо з фрактальності – дискретності – безперервності. У вузькому сенсі безперевність можна розуміти як участь усіх курсів у процесі безперервного оволодіння професійною діяльністю. Цей принцип виражає часопросторовий зв'язок ступенів розвитку. Зі свого боку, дискретність означає стратифікованість освітнього простору, ділимість і локалізованість процесу розвитку. Принцип фрактальності дозволяє одночасно розглядати різномасштабні об'єкти і процеси із зберіганням інваріанта. Цей принцип реалізується за таких умов:

– учбовий матеріал подається з метою підвищення мотивації студентів до вільного пошуку інформації. Доцільно створювати тематичні бази даних та надавати до них доступ для студентів одного курсу;

– розробка міждисциплінарних завдань для практичного застосування теоретичних положень до різних тем представлених на лекціях або залишених на самостійне опрацювання;

– викладання матеріалу має на меті не лише розширення його обсягу і узагальнення змісту, але й перетворення особистого досвіду студента;

– встановлення і підтримання зворотного зв'язку, що покращить стан керованості аудиторією;

– постійний контроль знань студентів із аналізом зростання та пониження ентропії (міра недостатньої інформації) для варіювання рівня і глибини міждисциплінарного матеріалу.

Наступним є принцип професійної культури – прагматизму – моральності. У сфері освіти під прагматизмом можна розуміти « можливість отримання максимальної користі із володіння практичними навичками застосування інформаційно-вірогіднісних методів в конкретних емпіричних дослідженнях та подальшій професійній діяльності». Реалізувати принцип моральності можливо лише у сформованій системі етичних норм, ідеалів та духовних цінностей в учбово-виховному процесі, спрямованому на виховання спеціалістів із громадянською та моральною позицією. Це відбувається як під час самоосвіти та самовиховання студентів, так і на лекціях. Автор розглядає культуру як систему взаємодіючих між собою підсистем науки, мистецтва, релігії, філософії освіти та вважає професійну культуру частиною загальнолюдської культури. В свою чергу формування моральних цінностей повинно доповнюватися інтересом і схильністю до обраної професії, матеріальною зацікавленістю. Принцип професійної культури передбачає об'єднання духовно-морального і раціонально-корисного аспектів професіоналізму, рівня інтелекту, розширення наукового світогляду та успішної інтеграції особистості у національну і світову культуру. Умовами для формування професійної культури є:

– чітка направленість дисципліни на досягнення прогнозованих цілей;

– розвиток професійної самосвідомості, самоосвіти і самовдосконалення;

– за допомогою міждисциплінарних зв'язків забезпечити єдність природньо-наукової, гуманітарної та загальнопрофесійної підготовки;

– використання модульних технологій навчання та міждисциплінарних інтегративних елементів системи, що формують професійні і загальнокультурні компетенції (самовдосконалення, становлення духовно-моральних основ особистості, смислових життєвих пріорітетів) (Dvoryatkina 2011: 321-324).

Зауважимо, що нові технології викладання реалізуються за допомогою:

– методично раціональної організації заняття;

– комунікативної направленості процесу навчання;

– застосування різноманітних прийомів і форм роботи (фронтальних, групових та індивідуальних) із урахуванням індивідуальних особливостей студентів, виду діяльності, характеру матеріалу і рівня володіння ним;

– емоційного залучення студентів до навчального процесу;

– широкого використання технічних засобів;

– залучення інтенсивних освітніх технологій;

– формування у студентів здатності до участі у міжкультурній комунікації (Dmitrenko 2011: 326).

Перейдемо до розгляду професійного образу лектора. Виступи лектора потребують певної подачі себе і дотримання наступних правил (за Є. А. Адамовим):

1. Не загубити себе в аудиторії і аудиторії в собі.

2. Дотримуватися почуття міри (не допускати словесних, фактичних та інших надмірностей) та поваги до слухачів.

3. Мислити в аудиторії (і цим сприяти міркуванню студентів), не читати з листа.

4. Виховати в собі смак та любов до мовлення.

5. Наполегливо працювати і регулярно практикувати усний виступ.

Відомий Ґрайс Принцип Кооперації об'єднує певну множинність постулатів (або максим) як своєрідних рекомендаций комунікантам (Adamov 1985):

«Постулат Кількості

1) Твій вислів повинен містити не менше інформації, що потрібно (для виконання поточних цілей діалогу).

2) Твій вислів не має містити більше інформації, що потрібно.

Постулат Якості

1) Не говори того, що ти вважаєш хибним.

2) Не говори того, для чого у тебе немає достатніх підстав.

Постулат відношення/релевантності: не ухиляйся від теми.

Постулат Способу

1) Уникай незрозумілих виразів.

2) Уникай неоднозначності.

3) Будь стислим (уникай непотрібної багатослівності).

4) Будь організованим» (Volkov 1986).

Лектор повинен мати не лише глибоку теоретичну підготовку з певної дисципліни, але й виробити свій власний стиль проведення лекції, з урахуванням того, що слухацька аудиторія може бути різнорідною та протягом лекції можуть траплятися непередбачувані ситуації, що можуть порушити її хід і які треба вміти вчасно нівелювати (Adamov 1985: 4-5).

Як відомо, краще вчитися на позитивному та негативному досвіді інших ніж на власних помилках, тому розгляньмо приклади проведення їх видатними лекторами, такими як Менделеєв Д. І., Зимня І. А. та наш сучасник Тищенко К. М.

Талант лектора виявляється у доступній логіці судження при подачі матеріалу, яка полегшує процес сприйняття та засвоєння матеріалу. В особистості лектора мають сполучатися крім таланту такі якості як праця, творчість, терпіння, такт, темперамент. В ідеалі лектор має сполучати в собі особистість вченого, педагога і оратора, це було у всесвітньо відомого вченого-хіміка Д. І. Менделеєва. Він не просто викладав наукові істини, але і показував шлях, по якому вчені приходили до відкриття істини. Студенти так охарактеризували особливий метод Менделеєва : «Лектор брав зерно думки, кидав його в аудиторію і на очах у слухачів воно виростала рослина, вкривалась листям і квітами… Виступач ретельно відбирав факти, зважував їх, розташовував у певній системі і ніколи не перевантажував своє мовлення фактами». Також він застосовував міжисциплінарний підхід.

Доктор психологічних наук І. А. Зимня досягала великої особистісної та творчої віддачі на лекціях, контакт з аудиторією надихав її у роботі та приносив інтелектуальне та емоційне задоволення. Її особистість викликала емоційне співпереживання у аудиторії, підвищувала значимість предмету викладання. Вона доцільно модулювала голос, тон, темп, паузи, інтонацію. Її виклад завжди був наочним, а висновки – переконливими, і тому її лекції були яскравими і добре запам'ятовувалися (Adamov 1985: 5-11). Лектор покликаний мати самостійне мислення, гострий та гнучкий розум, міцну пам'ять, вільне мовлення та манеру поведінки. Також йому корисно мати почуття гумору, винахідливість, імпровізацію під час виступів експромтом. Ораторське мистецтво допомагає йому виразно і точно формулювати своєї думки та поєднувати досвідчене авторство із гарним виконанням.

На думку Є. А. Адамова «творчість лектора виявляється також в оригінальній побудові лекції, в особливих формах зв'язку між собою та аудиторією, в новій постановці старого питання та висуненні нових проблем» (Adamov 1985: 32). Такі лекції, кожна з яких є унікальною, проводить зокрема видатний вчений-лінгвіст Тищенко К. М. на перших лекціях він вивчає аудиторію, налагоджує контакт із нею, а потім вже при врахуванні її особливостей все більше захоплює її своєю промовою. Він розуміє, що має бути готовим відповісти як на прості, так і на складні питання студентів і відповідно надати пояснення у спрощеній та більш поглибленій формі. В обох випадках його відповідь є змістовною та містить мінімум допоміжної інформації, зокрема прикладів. Він може порекомендувати студентам літературу за темою або направити їх до каталогу для самостійного пошуку матеріалів по ній.

Після кожного інформативного блоку він робить невеличку паузу та ставить запитання до аудиторії з метою оцінки її правильного сприйняття почутого. Він може попросити порівняти наведене явище із попередньо розглянутими та із схожими у їх власному або загальнолюдському життєвому досвіді. В певний момент професор робить дигресію – відступ (історія, жарт, вірш або цитата з іншої сфери знань) від основного викладу для зняття напруження від розумової діяльності та короткого перепочинку в студентів та самого викладача. Звичайно, цікава історія, зазвичай має зв'язок із дійсним матеріалом лекції, і таким чином увага аудиторії не розсіюється занадто і студенти не налаштовуються на несерйозний лад. Після такого психічного розвантаження вони перебувають в емоційному піднесенні і готові зацікавлено сприймати новий інформаційний блок. Однак не всі слухачі однаково добре сприйма-

ють інформацію, навіть від кращих лекторів. Варто пам'ятати думку вченого-педагога Нейгауза Г.Г., що викладачі не створюють таланти, вони лише створюють умови, в яких розвиваються таланти [Tyshchenko 2018).

Висновки. Отже при викладанні лінгвістичних дисциплін, зокрема мовознавства варто враховувати курс, на якому читається лекція, денну чи заочну форму навчання, логічну послідовність викладу матеріалу відповідно до теми, обсягу матеріалу, аудиторії. Необхідно застосовувати міждисциплінарний підхід для підтвердження представлених мовних фактів за допомогою досліджень цього предмету в інших галузях науки. Також можна проводити паралелі між абстрактними мовними процесами та реальними фізичними явищами для їх унаочнення і, відповідно, сприйняття їх студентами. Кращими, на нашу думку, нетрадиційними видами проведення лекції з лінгвістичних дисциплін є такі види лекцій як проблемна лекція, лекція-бесіда, бінарна лекція (вдвох), лекція-візуалізація, а також лекція із використанням техніки зворотного зв'язку та мозкової атаки. Запровадження комбінованих нетрадиційних лекційних форм навчання значно підвищує рівень сприйняття та засвоєння лекційного матеріалу студентами різного рівня підготовки у межах одного потоку та напрямку спеціалізації. Враховуючи вищесказані вимоги до лекційної діяльності, робимо додатковий висновок, що не всі, навіть талановиті у своїй сфері вчені, можуть бути чудовими лекторами, потрібен відбір кращих, особливо для вишів, та регулярне підвищення кваліфікації викладачів.

Перспективи дослідження. Перспективи подальшого дослідження пов'язуємо з дослідженням ефективності міждисциплінарного підходу при представленні гуманітарної лекції та поєднання різних видів традиційних і нетрадиційних лекцій з метою створення оптимальних умов для навчання лінгвістичним дисциплінам студентів-філологів.

References

Adamov, E.A. (1985). Lichnost lektora. M:Znaniye // (Адамов Е. А. Личность лектора. – М.: «Знание», 1985. – 64 с.).

Vitvytska, S. (2003). Osnovy pedagogiky vyshchoyi shkoly // (Вітвицька С. С. Основипедагогіки вищої школи: Методичний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.).

Volkov, A. (1986). Struktura lektsii // (Волков А. А. Структура лекции. – М.: Знание, 1986. – 64 с.).

Volkov, A. (2001). Kurs russkoi retoriki // (Волков А. А. Курс русской риторики. – М. : Изд-во храма св. мц. Татианы, 2001).

Dvoryatkina, S. (2011). Innovatsionnyi podhod k organizatsii uchebno-vospitatelnogo protsessa, oriyentirovannogo na stanovleniye tselostnoi lichnosti spetsialista // (Дворяткина С. Н. Инновационный поход к организации учебно-воспитательного процесса, ориентированного на становление целостной личности специалиста. / Личность. Культура. Общество. 2011. Том XIII. Вып. 4 №№ 67-68. С. 318-325).

Dmitrenko, T. (2011). Professionalno orientirovannoye obucheniye studenta v sisteme vysshego yazykovogo obrazovaniya // (Дмитренко Т. А. Профессионально ориентированное обучение студентов в системе высшего языкового образования. / Личность. Культура. Общество. 2011. Том XIII. Вып. 4 №№ 67-68. С. 325-329).

Karavan, Y. et al. Netradytsiyni formy lektsiy u vushchiy shkoli // (Караван Ю. В. Саницька А. О. Ташан М. С. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі. Електронний ресурс. Режим доступу: http: //nauka.zinet.info/15/caravan.php).

Machynska N., Posysen, I. (2013). Osoblyvosti organizatsii I provedennya netradytsiynyh form lektsiynyh zanyat // (Мачинська Н., Посисень І. Особливості організації і проведення нетрадиційних форм лекційних занять. – Молодь і ринок (щомісячний науково-педагогічний журнал) №9 (104) вересень 2013 вид. Дрогобицький державний пед. ун-т ім. І. Франка – С. 66-71).

Metodyka // (Методика підготовки та проведення лекцій у Київському національному університеті внутрішніх справ / Методичні рекомендації за ред. Є. М. Моісеєва). [Електронний ресурс. Режим доступу: www.naiau.kiev.ua/tslc/pages/nmr/doc].

Ortynskyi, V. (2009). Pedagogika vyshchoyi shkoly // (Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Центр учбової літератури, 2009 – 427 с.).

Tyshchenko, K. (2018). Usnyi lektsiynyh kurs «Vstup do movoznavstva» dlya 1 kursu shidnoyi filologii // (Тищенко К. М. Усний лекційний

курс «Вступ до мовознавства» для 1-го курсу східної філології (2018-2019 навчальний рік).

Turkot, T. (2013). Pedagogika ta psyhologiya vyshchoyi shkoly: navchalnyi posibnyk dlya studentiv vyshchyh navchalnyh zakladiv // (Туркот Т. І. Педагогіка та психологія вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот, О. А. Коновал. – Херсон : Олді-плюс, 2013. – 466 с.).

TEACHER EXCELLENCE IN THE LECTURES ON LINGUISTIC DISCIPLINES

M. Stryzhnova

Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract.

Background: On the modern stage of development of excellence in lecturing, many innovative technologies and methods to perfect presentation skills of teachers are used. However, these methods are not always effective at teaching of the Humanities. This article considers ways to enhance teaching excellence in lecturing on Linguistics to Philology majors.

Purpose: to systematize and describe alternative types of lectures for teaching linguistic disciplines.

Discussion: The consideration of non-traditional types of lectures has enabled systematization of those which are effective for teaching linguistic disciplines. They include: problem-based lecture, lecture-conversation, binary lecture (two lecturers), lecture-visualisation, lecture with feedback and brainstorming. It is worthwhile to implement combined non-traditional lectures and interdisciplinary approach which will provide the blended learning with an emphasis on Science, the Humanities and general professional training.

Results: The author offers tips on how to enhance the quality of lecture materials, manner of presentation and interaction with the audience. Additionally, some typical lecturer's mistakes were also considered in the paper.

Key words: teaching in the tertiary school, methods of teaching, non-traditional lectures, linguistic disciplines.

Vitae

Mariana Stryzhnova, 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 Methodology of Teaching Foreign Languages, Translation and Discourse Analysis.

Correspondence: maris@ukr.net

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

ОЛЕНА ТКАЧЕНКО, ТЕТЯНА ДРУЖЧЕНКО (м.Київ)

УДК 378.147:811

ORCID:0000-0002-8295-9674

НАВЧАННЯ ГОВОРІННЮ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАГАЛЬНИЙ КУРС ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОВИ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ І КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СХІДНА ФІЛОЛОГІЯ»

Тема заняття: THE POWER OF WORDS

Тип заняття: практичне, комбіноване

Формуванням іншомовної комунікативної компетентності відбувається через гармонійний взаємозалежний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письма, говоріння).

Підхід до навчання іноземної мови: комунікативно-діяльнісний, особистісно зорієнтований

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає органічне засвоєння правил оперування іншомовними явищами, що відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає такі форми роботи, які мають діяльнісний характер під час спілкування у парах, групах, командах тощо. Організація мовного матеріалу заняття орієнтована на його функціонування у мовленні. Навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) здійснюється інтегровано і забезпечується вправами та завданнями, що мають комунікативний ха-

рактер презентації та активізації мовного та мовленнєвого матеріалів.

Особистісно зорієнтований підхід до організації навчання іноземної мови на занятті зумовлює роль студента як рівноправного партнера викладача під час виконання іншомовної комунікативної діяльності, який активно демонструє власні інтереси, уподобання та комунікативну позицію. Особистісно орієнтована діяльність на занятті містить самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексію студентів, взаємонавчання, взаємодопомогу тощо. На заняттях створюються ситуації вибору в різноманітних видах іншомовної мовленнєвої діяльності, використовуються проблемні завдання різного ступеня складності, здійснюється організація індивідуальної діяльності студентів з метою усвідомленого засвоєння ними мовленнєвого продукту.

Цілі заняття:

Практичні:

– активізувати вживання лексики з теми заняття;

– навчити виголошувати коротку промову англійською мовою;

– формувати інтонаційні навички;

– розвивати вміння стисло переказувати текст;

– розвивати вміння аудіювати текст, ігноруючи незнайомі слова;

– розвивати вміння вести групову бесіду.

Освітні:

– розширити знання студентів про можливості використання вербальних і невербальних засобів комунікації для досягнення конкретної мети спілкування;

– розширити знання студентів про визнаних майстрів ораторського мистецтва;

– розширити знання студентів про найважливіші вимоги до публічного виступу.

Розвиваючі:

– розвивати мовну здогадку та мовленнєву реакцію студентів;

– розвивати вміння аналізувати та систематизувати нову інформацію, встановлювати зв'язки раніше вивченого з новим;

– розвивати здатність мовного самоконтролю;

– розвивати культуру спілкування.

Виховні:

– виховувати самостійність та активність;

– формувати критичне ставлення до вчинків людей;

– виховувати співчуття, бажання допомагати тим, хто потребує;

– формувати інтерес і позитивну мотивацію до навчання;

– прищеплювати вміння аналізувати, думати, висловлювати свою точку зору, з повагою ставитися до думки інших людей;

– виховувати культуру спілкування.

Хід заняття

1. Організаційний момент: (2 хв.)

– повідомлення теми заняття;

– повідомлення мети заняття.

2. Актуалізація теми. Мовленнєва зарядка. (3 хв.)

3. Робота над текстом «One Small Word, One Big Difference in Meaning» (15 хв.)

а) виконання передтекстового завдання;

б) виконання післятекстових завдань.

4. Робота над формуванням інтонаційних навичок, розвитком навичок монологічного мовлення. Робота з висловлюваннями видатних майстрів ораторського мистецтва. (12 хв.)

5. Аудіювання англомовної лекції про ораторське мистецтво та особливості публічних виступів. (15 хв.)

а) формулювання інструкції;(2 хв.)

б) презентація аудіоматеріалу; (6 хв.)

в) контроль розуміння прослуханого. (7 хв.)

6. Аудіювання відеоматеріалу: «The Speech that Made Obama President» (15 хв.)

а) формулювання інструкції;(2 хв.)

б) презентація відеоматеріалу; (6 хв.)

в) контроль розуміння переглянутого та прослуханого. (7 хв.)

7. Підготовка повідомлень з подальшим їх виголошенням студентами за визначеною тематикою. (15 хв.)

8. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання.

Оцінювання знань студентів та рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності. (3 хв.)

Методичне забезпечення

Global.Upper-Intermediate Coursebook / ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne. – Macmillan, 2014. – 158 p.

The Power of Words [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=Hzgzim5m7oU

The Speech that Made Obama President [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=OFPwDe22CoY

First Moon Landing [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=RMINSD7MmT4

Оснащення

1. Комп'ютер.
2. Проектор, екран.
3. Аудіозаписи.
4. Відеозаписи.
5. Роздатковий матеріал.

Розгорнутий план-конспект заняття

1. Організаційний момент: повідомлення теми та мети заняття.

Teacher: Dear students! It's my pleasure to see all of you here willing to speak about the power words possess. Today you will learn what rhetoric is, as well as about rhetorical techniques that are frequently used to make a message more powerful, so at the end of the class you are able to deliver your own short speeches.

2. Мовленнєва зарядка.

Teacher: I would like to start our class with a short video clip on the power of words, so later you can share your personal ideas concerning the impact words can have.

https://www.youtube.com/watch?v=QYcXTlGLUgE

1. Do words have power?
2. How? Why? Explain.

Режим роботи: T- S1, T-S2 і т.д.

Suggested answer: A word has the power to change your life. Think about that for a moment because it is literally an Earth-moving statement – to change your life. For more than a decade, technology has brought words into our lives more than ever before. No longer are words just what we hear, write or read – they have become what we create and how we interact with the world around us.

We all grew up believing the children's rhyme, «Sticks and stones may break my bones, but words can never hurt me.» Yet, at a certain point, you realized that was completely untrue and that words could hurt, just as you learned Pluto was a planet but many years later find out it is just a ball of ice no longer classified as a planet. Words, my friends, change everything! Words have a dramatic effect on what we know, how we interact with people and the decisions we ultimately make. Words can influence us, inspire us or just as easily bring us to tears.

Words change our relationships, our demeanor, our entire system of beliefs, and even our businesses. Being a planet or not being a planet makes a major difference, just as the words «I love you» or «I hate you» have majorly different meanings behind them. Words have a powerful and undeniably overwhelming influence on us – for good and, at times, for bad.

3. Робота над текстом «One Small Word, One Big Difference in Meaning»

Teacher: Sometimes there are situations when even a small word can make a big difference and today will find out about a case that has been that kind of controversy for many years.

а) виконання передтекстового завдання;

Task 1. What do you know about the first moon landing? (Students' suggested answers)

Answer the questions with a partner.

Режим роботи: T-S1-S2-S3 і т.д.; S1- S2, S3-S4 і т.д.

1. Who was the first man to set foot on the moon?

a) Yuri Gagarin
b) Buzz Aldrin
c) Neil Armstrong

2/ When did he land on the moon?

a) In 1959
b) In 1969
c) In 1979

3. What was the first thing he said when he landed?

a) «Wow! It's so big!»

b) «I am floating in the most peculiar way.»

c) «That's one small step for man, one giant leap for mankind.»

*Suggested answers:*1. c; 2.b; 3. c.

Skim Reading Task: Read the article and check. What controversy has there been since then about what Neil Armstrong actually said? Why is the missing «a» so important?

ONE SMALL WORD, ONE DIFFERENCE IN MEANING

As Neil Armstrong became the first man to

walk on the Moon, a global audience of 500 million people were watching and listening. «That's one small step for man, one giant leap for mankind», they heard him say as he dropped from the ladder of his spacecraft to make the first human footprint on the lunar surface. It was the perfect quote for such a momentous occasion. But from the moment he said it, people have argued about whether the NASA astronaut got his lines wrong.

Armstrong and Buzz Aldrin who stepped outside a few seconds after him, landed the Apollo 11 spacecraft on the Moon on 20th July 1969. In the tense six hours and forty minutes between landing on the moon and stepping out of the capsule, Armstrong wrote what he knew would become some of the most memorable words in history.

Armstrong has always insisted that he wrote «one small step for *a* man, one giant leap for mankind», which would have been a more meaningful and grammatically correct sentence. Without the missing «a», the intended meaning of the sentence is lost. In effect, the line means, «That's one small step for mankind (i.e. humanity), one giant leap for mankind».

But did he really say the sentence incorrectly? Until now Armstrong himself had never been sure if he actually said what he wrote. In his biography *First Man* he told the author James Hansen, «I must admit that it doesn't sound like the word «a» is there. On the other hand, certainly the «a» was intended, because that's the only way it makes sense.»

But now, after almost four decades, the spaceman has been vindicated. Using hi-tech sound analysis techniques, Peter Shann Ford, an Australian computer expert has discovered that the «a» was spoken by Armstrong, but he said it so quickly that it was inaudible on the recording which was broadcast to the world.

Mr Ford's findings have been presented to a relieved Mr Armstrong. James Hansen said, «Neil is a modest guy, but I think it means a lot to him to know that he didn't make a mistake.»

б) виконання післятекстових завдань.

Task 1. Read the article again for details. Then, in pairs, say why the following names and numbers are mentioned.

20th July 1969	*First Man*
6 hours and 40 minutes	James Hansen
500 million	Peter Shann Ford
Buzz Aldrin	

Режим роботи: S1- S2, S3-S4 і т.д.

Task 2. Cover the article and try to complete the sentences making words from the words in bold. What do they mean?

Режим роботи: S1- S2, S3-S4 і т.д., потім T-S1, T-S2, T-S3 і т.д.

1. Armstrong made the first human _____ on the lunar surface. **foot**
2. His first words were «That's one small step for man, one giant leap for _____.» **man**
3. It was the perfect quote for such a _____ occasion. **moment**
4. «One small step for *a* man» would have made it a more ____ sentence. **mean**
5. They were possibly the most _____ words in history. **memory**

6. Armstrong said the «a» so quickly that it was _____ on the recording. **audio**

*Suggested answers:*1. footprint; 2.mankind; 3. momentous; 4. meaningful; 5. memorable; 6. inaudible.

Task 3. Listen to the original recording of Armstrong speaking. Can *you* hear the «a»?

Режим роботи: T-S1, T-S2, T-S3 і т.д.

Suggested answers: it is definitely inaudible to human ear.

4. **Робота над формуванням інтонаційних навичок, розвитком навичок монологічного мовлення. Робота з висловлюваннями видатних майстрів ораторського мистецтва.**

Робота з базовим навчальним посібником Global. Upper-intermediate, p.66.

Teacher: Mastering rhetorical techniques is extremely important for politicians. For instance, they use words to win voters' love and to shape elections. It is a task that requires them to be good public speakers. Can you think of any famous public speakers?

Режим роботи: T-S1, T-S2, T-S3 і т.д.

Suggested answers: Tony Blair (1953 -) was the British Prime Minister from 1997 – 2007.

Mahatma Gandhi (1869 – 1948) was the spiritual and political leader of India during the Indian Independence movement.

Nelson Mandela (1918 –) was South Africa's first black president from 1994- 1999.

John F Kennedy (1917 – 1963) was the American President from 1961-1963.

Barack Obama (1961 –) was the 44 th American President from 2009 – 2017.

Martin Luther King (1929 – 1968) was an American clergyman, activist and prominent leader in the African-American Civil Rights Movement.

All of these politicians are especially well known for their powers of rhetoric.

Task 1. Read the *Quote me on that!* and match the halves of famous quotations. Which ones do you most? Discuss with your partner.

Режим роботи: S1- S2, S3-S4 і т.д.

Nota Bene! A teacher may need to explain the following terms: *slum* (a poor area of town where houses are in bad condition), *creed* (a set of beliefs) *sin* (an action or thought that is wrong according to religious beliefs) and *sinner* (someone who sins).

Quote me on that!

1. Ask me *my three main priorities for government*, and I tell you:…	a) we will respond with that *timeless creed* that *sums up* the spirit *of a people:yes, we can*. Barack Obama
2. Being *powerful* is like being a *lady*.	b) *education, education, education*. Tony Blair1.
3. *Hate* the *sin*…	c) but the *silence* of our *friends*. Martin Luther King
4. I was *born* in the *slum*, …	d) *love* the *sinner*. Mahatma Gandhi
5. If you talk to a man in a *language he understands*, that goes to his *head*.	e) but because they are *hard*. John F Kennedy
6. In the *end* we will *remember not* the *words* of our *enemies*…	f) If you have to *tell* people *you are*, you *aren't*. Margaret Thatcher
7. We *do* these things *not* because they are *easy*…	g) If you talk to him in *his language*, that goes to his *heart*. Nelson Mandela
8. Where we are *met* with *cynicism*, and *doubt* and those who tell us what *we can't*…	h) but the *slum* was *not born* in *me*. Jesse Jackson

Suggested answers: 1. b; 2. f; 3. d; 4. h; 5. g; 6. c; 7. e; 8. a.

Task 2. Listen to the quotations. Pay attention to:
– the stressed words (the words in italics)
– the pause between each part of the quote
– the intonation

Repeat the quotations.

Режим роботи: Audio track –Ss.

Task3. Work in pairs and practice saying the ones you like out loud. Copy the rhythm, stress and intonation.

Режим роботи: S1- S2, S3-S4 і т.д.

5. Аудіювання англомовної лекції про ораторське мистецтво та особливості публічних виступів.

а) формулювання інструкції;

б) презентація аудіоматеріалу;

в) контроль розуміння прослуханого.

Робота з базовим навчальним посібником Global. Upper-intermediate, p.66.

Teacher: What does the word *rhetoric* mean? (*Suggested answer*: Rhetoric is the art of effective or persuasive speaking or writing, especially the exploitation of figures of speech and other compositional techniques.) You will listen to the talk to find out why rhetoric is so important and popular, what rhetorical techniques are used to make speeches powerful.

Task 1. Listen to the first part of the talk and answer the questions.

1) What is rhetoric? Why was it important?
2) Is rhetoric still a popular science?
3) Why does Professor Atkinson think it is still important?
4) How is the word «claptrap» used in rhetoric?
5) How does the speaker explain that these techniques are not difficult?

Режим роботи: T-S1, T-S2, T-S3 і т.д.

Suggested answers: 1. Rhetoric is the art of using language to persuade or please people. People thought it was important to be able to speak in public, argue a case and persuade others.

2. No. 3. He believes the techniques are alive and well today, and that they are an essential factor of how a good speaker can move an audience. 4. It refers to techniques employed by speech makers to get applause. 5. He says that people already use them in conversation and speeches without realizing it.

Audioscript

Rhetoric is the art or study of using language to persuade or please people. In ancient Greece people in formal education were taught rhetoric and little else. It was considered of great importance to be able to speak in public, argue a case and most importantly persuade others to agree with what they were saying. People were thought to be more powerful if they were able to employ good rhetoric.

Nowadays rhetoric is no longer widely taught, and is often considered a rather negative term. However, speechwriter and communications expert Max Atkinson believes that rhetorical techniques are still very much alive and well today. They are an important and essential factor of the way a good speaker can move an audience. Sometimes these techniques are called *claptraps*. The word *claptrap*, which usually means «nonsense», is used by Atkinson to refer to the techniques employed by speech makers to get applause, i.e. clapping, or another positive reaction.

It is sometimes thought that these are very difficult techniques – that they are obscure, complex and incomprehensible.

Nothing could be further from the truth. As we shall see, the techniques are not only very simple, but are also strangely familiar to us. In fact, most people already use them both in conversation and in speeches, without realizing this is what they are doing.

Task 2. Listen to the second part of the talk. What are the three main techniques the speaker mentions? Comment briefly on each of them.

Режим роботи: Ss – T.

Audioscript

Here then, briefly, are three of the main techniques you can use to make your words more powerful.

Contrast

This can take the form of contrasts, such as «Not this, but that». One famous example is Kennedy's phrase *Ask not what your country can do for you, ask what you can do for your country.* A contrast can also be formed as a comparison: «more this than that» or finally as opposites «black or white».

Puzzles and Questions

This means using a puzzle and solution format. The speaker sets up a puzzle or problem, then asks a question which he or she will answer. For example «So much for the past. What about the future?» or «These are our problems, what are our solutions?»

Lists of three

The list of three things is by far the most popular technique. It can be a list of three different words, like Julius Caesar's *Veni, vidi, vici*; three identical

words: *no, no, no* or three phrases: *Government of the people, by the people, for the people*.

If using one single technique to package a message has a good impact on an audience, it makes sense to think that combining more than one at the same time is likely to have a greater impact.

Task 3. Look at the quotes by famous public speakers again and identify different techniques used.

Режим роботи: Ss – T.

Suggested answers: Tony Blair: question, list of three; Margaret Thatcher: puzzle, contrast; Gandhi: contrast; Jesse Jackson: contrast; Nelson Mandela: contrast; Martin Luther King: contrast; John F Kennedy: contrast; Barack Obama: puzzle, contrast.

Аудіювання відеоматеріалу: «The Speech that Made Obama President»

а) формулювання інструкції;

Teacher: You are going to watch a 6-minute video on the Speech that Made Obama President and proved him to be an excellent speaker. Before doing that let's remember some facts about Barack Obama. (*Suggested answer:* Barack Obama served as the 44th president of the United States (2009–17) and was the first African American to hold that post. A member of the Democratic Party, Obama had previously represented Illinois in the U.S. Senate from 2005 to 2008. He was honoured with the Nobel Peace Prize in 2009.)

Робота над усуненням можливих лексичних труднощів під час аудіювання.

Glossary

convention a large meeting of an organization or political group

Upstart person, group, etc, that has risen suddenly to a position of power or wealth

G.I. Bill a law that provided a range of benefits for returning World War II veteran

e pluribus unum out of many, one (the motto of the US)

partisan a strong supporter of a party, cause, or person.

spin master someone who interprets an event it and tries to present it in a particular way.

ad peddler someone who frequently expresses information or ideas to other people

pundit a person who knows a lot about a subject and is often asked to give information or opinions about it to the public

slice and dice divide into smaller parts

pledge of allegiance a solemn oath of loyalty to the US, that US citizens recite

audacity bold courage; daring

Instruction: Watch the video and take notes on the techniques Barack Obama used to make his speech successful.

б) презентація відеоматеріалу;

https://www.youtube.com/watch?v=OFPwDe-22CoY&t=214s

в) контроль розуміння переглянутого та прослуханого.

Teacher: What techniques did Obama use while delivering his speeches? Which do you believe were the most effective? What makes Barack Obama a good speaker? (*Suggested answer*: He has used all three techniques in his speech: contrast, questions, lists of thee.

There is one, and only one reason, why President Barack Obama is seen as an excellent speaker. Simply put: he knows how to connect with the American people by tapping into their *emotions*.By embedding emotions into speeches, presentations, or public speaking activities, President Obama is doing two powerful things:

First, President Obama is making the American people remember him and what he's trying to do. It's as if he was setting a legacy for himself. One of the most famous quotes by the late American poet Maya Angelou is:«People will forget what you said, people will forget what you did, **but people will never forget how you made them feel**.»

Second, and more importantly, President Obama is making the American people **relate to him on a personal level**. By doing this, he's enabling them not only to listen to what he has to say, **but to convince themselves that what he is saying is agreeable, in every sense of the word**.)

Режим роботи: Ss – T.

7. Підготовка повідомлень з подальшим їх виголошенням студентами за визначеною тематикою.

Teacher: Now it's your turn to apply the knowledge you have gained and prepare a very short speech about one of the following topics:

1) Why learning English is important / necessary.
2) What your city needs.
3) How to stay healthy.
4) What are the most important things in life.
5) Your own ideas.

Use the phrases below and the techniques discussed in the lesson to help you.

Useful phrases

– You ask me, why/what/how…? I tell you…
– It isn't… it is…
– It has been said that… But I am here to tell you that…
– In the end, it really just comes down to three main things: …., … and …

8. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання.

Today we have thrown light on the rhetoric techniques used by public figures and politicians and the way we can apply them in our everyday life. For the next time you'll have to prepare a short speech to present in class (up to 3-5 minutes) on the quote by Abraham Lincoln *«The ballot is stronger than the bullet».*

Оцінювання знань студентів.

As for your marks today they are …. . Thank you for the great work done. See you in a week.

Vitae:

Olena Tkachenko, PhD in Pedagogical Studies, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Schevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her area of research interests: pedagogical stimulation of students' educational and cognitive activities in educational establishments of Ukraine.

Correspondence: alena.yarkova22@gmail.com

Tetiana Druzhchenko, PhD, Assistant Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Schevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her area of research interests: teaching English speaking to Law students based on differentiated approach.

Correspondence: imagine_tanya@ukr.net

ОГЛЯДИ ТА РЕЦЕНЗІЇ: ВІТЧИЗНЯНА ЛІНГВОДИДАКТИКА

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО, ТАМАРА КАВИЦЬКА (м. Київ)

УДК 372.881
ORCID: 0000-0002-8167-0940
ORCID: 0000-0002-1528-9439

«УЧАСТЬ УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА У МІЖНАРОДНИХ ПРОЕКТАХ»: ОГЛЯД ПОСІБНИКА ДО СПЕЦКУРСУ

О. Любашенко, Т. Кавицька, О. Сухенко. Учитель-філолог у міжнародних проектах : проектна діяльність, мовний тренінг, дидактична майстерність : навч. посіб. – Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. – 191 с.

Стрімка інтеграція мовної особистості в мультикультурне середовище зумовлює потужні виклики для держави Україна, для її громадян, для молодої генерації українців. Молодь повинна нарівні з представниками інших країн долучатися до розв'язання цивілізаційних проблем у світі, який розмовляє іспанською, англійською, німецькою, але, водночас, зберігати українську

ідентичність, ділитися з іншим світом цінностями україномовної особистості.

Це складне завдання постає перед студентом-філологом, викладачем англійської мови в Україні, який бажає навчати своїх учнів іноземної мови у процесі розв'язання соціальних проблем, долання перешкод міжкультурного порозуміння, здійснення корисних справ. Авторський колектив, маючи досвід проектної діяльності у різних формах, спробував допомогти студентам-філологам, учителям іноземної мови організувати оволодіння цією мовою, керуючись посібником як моделлю навчального процесу.

Проектна робота є важливим аспектом навчальної діяльності у сучасній школі, вона розкриває творчий потенціал учителя й учнів, розвиває критичне мислення, навчає командній роботі, а також активізує лідерські якості, мотивує до навчання й акумулює комунікативні та організаційні компетентності. З іншого боку, це титанічна праця вчителя-філолога, який має організовувати і контролювати увесь процес проектної роботи, водночас навчаючи мови і мовлення.

Створенню цього посібника передував дослідницький пошук його авторів у кількох напрямках:

1) аналіз потреб учителів-філологів і можливостей задовольнити їх під час їхнього навчання в університеті,

2) визначення актуальних труднощів, які спіткають вчителя-філолога в Україні, якщо він узявся до роботи в проекті;

3) обґрунтування нового підходу до навчання іноземної мови шляхом долучення студента-філолога до проектної діяльності самостійно і в учительській практиці;

4) експертиза та випробовування стратегій навчання мови в університетах Сходу, США, Європи.

Автори свідомо обрали панельну організацію навчального матеріалу, у якій важливе місце посіли бесіди, експертні оцінки, дискусії, контрольно-оцінювальні стратегії. Посібник містить п'ять панелей , які не є тотожними традиційним розділам книжки. Панелі нашого навчального видання є осередками навчального матеріалу, майданчиками для тематичного спілкування кваліфікованої підготовки учасників до проектної діяльності, інструментом якої постає грамотне і вільне мовлення. Учасниками панелей є учні, колеги, експерти, грантодавці. Проте головними модераторами освітніх проектів були і будуть учителі.

Навчання вчителя-філолога спроектоване у декількох напрямках. Пізнавальна діяльність (discovery activity) зорганізована у завданнях, які дають змогу описувати і провадити дослідницький проект. Фахова робота (professional activity), як сподіваються автори, збільшить кількість, досвідчених організаторів учнівських колективів. Мовна підготовка (professionally speaking, language training) озброїть українського філолога уміннями сприймати і відбирати інформацію з англомовних джерел, розмовляти з учнем, класом, колегами, спрямовуючи роботу в проекті, налагоджувати офіційне і дружнє спілкування із зарубіжними партнерами, організаторами міжнародних заходів. Контрольні стратегії (assessment for learning) нададуть упевненості в успішності навчання.

Панель 1 *«Проектна діяльність і проектне навчання. Projects and Project-Based Learning»* збере на своїх теренах усіх, хто прагне бути учителем нової генерації в Україні. Навчання на цьому етапі допоможе учасникам зрозуміти основи проектної діяльності філолога і рівень мовної підготовки для її реалізації. У результаті навчання українські філологи повинні відчути себе конкурентними учасниками боротьби за освітні гранти, обізнаними спеціалістами проектної діяльності, практиками проектного навчання (PBL) у різних формах. Головними жанрами мовлення є *бесіда і дискусія* (discussion and debate) з колегами з питань проектної роботи.

Панель 2 *«Вибір проекту на міжнародних платформах. Going global with classroom projects»* об'єднає школярів, учителів, керівників проектів, які цікавляться актуальними натепер проектними платформами і плануванням проектної роботи. Для них було визначено найбільш універсальні платформи, де вчителі можуть залучити учнів до розв'язання локальних та глобальних проблем молоді, водночас навчаючи їх мови і спілкування. Головними жанрами мовлення, які вчитель-філолог удосконалює і демонструє, є презентація проекту в класі (presentation), *бесіда з класом (classroom discussion)*, письмове чи усне *запрошення* (encouragement letter) учнів до проектної роботи, *пояснення (explanation)* учням

особливостей, переваг і труднощів колективної співпраці.

Панель 3 *«Комунікативний контакт із партнерами в проекті. Project Communication Guide: Cooperation with Partners»* є майданчиком для формування методичних і мовленнєвих умінь для роботи в команді. Крім того мовний тренінг передбачає правила спілкування із зарубіжними однолітками, знання етикету телефонної та відеорозмови, листування з партнерською школою з іншої країни. Жанри, які учитель–філолог опановує і навчає, є *самопрезентація (self-presentation*), *мотиваційний лист (motivational letter).*

Панель 4 згуртує студентів, учителів і учнів у конкретному проекті *«Я цим пишаюся…я поділюся цим з друзями. Participation in the project: «I'm proud of…I'm ready to share it with you»*. Мету, завдання, етапи і вимоги проекту було сформульовано відповідно до запиту молодих українських громадян, які будуть використовувати англійську мову для ознайомлення своїх однолітків у світі з найкращими здобутками української держави, культури мешканців України, з досягненням української науки, звичаями, мистецтвом, принципами соціального розвитку. Останнім етапом реалізації проекту є презентація переможців на Всесвітній виставці *«Гордість моєї країни» (The pride of my country),* яка, за задумом авторів, відбудеться в Лондоні. Переможці отримають локацію «Україна». Зібрана інформація про об'єкти гордощів українців та їхніх зарубіжних партнерів повинна бути представлена порівняльними засобами мовлення, у жанрах *презентації (presentation), аудіотексту казки*, *популярного буклету*. Передбачене усне і писемне мовлення учнів та вчителів під час проведення виставки. Підготовлені тексти потраплять до Всесвітнього музею гордості молоді Землі.

Панель 5 *«Офіційна мобільність. Документи для участі в проекті. Applying for mobility: Documents for participation in the project»* – це майданчик для мовних тренінгів учасників проектної діяльності, координаторів, партнерів. Завдання і вправи запропоновано для тих, хто прагне використати мову для офіційного спілкування, написання анкет учасників проекту, оформлення подорожі, перетинання кордонів, долання бюрократичних бар'єрів, набуття грамотності офіційного діалогу. Головними жанрами є заявка на участь (participation application), заповнення форми – аплікації учасника (filling in a participant form), реєстрація учасника (participant registration), спілкування на кордоні (communication with Customs officers), використання англомовних карт, інструкцій (using English maps and instructions), розуміння оголошень, попереджень (understanding ads and warnings), які можуть зустрітися на шляху переможця. Нарешті, поетапна робота в усіх панелях, виконання завдань і контроль результатів забезпечать взаємопов'язане навчання мови на засадах інтегративного підходу. Тому посібник є методичним підґрунтям для комплексного навчального курсу, який може бути предметом класу А для філологів освітніх спеціальностей.

Цей посібник призначено студентам-філологам, учителям-філологам, які долучаються до проектної роботи, усім, хто прагне разом навчатися і навчати мови, спілкуючись з учнями в проектній діяльності. У посібнику представлено матеріал для навчання проектної діяльності на всіх її етапах, лінгвістичні та дидактичні завдання для вдосконалення майстерності вчителя-філолога, завдання для мовного тренінгу вчителя, систему контрольно-оцінювальних заходів, практичні поради авторів і їхніх колег, які мають досвід участі в проектному навчанні і міжнародних освітніх проектах.

Авторський внесок:

Олеся Любашенко: концептуальна ідея посібника, панель 2; передмова;

Тамара Кавицька: панель 1, панель 3, панель 5, редагування;

Олена Сухенко: панель 4, контрольно-оцінювальні блоки.

Нижче наводимо скорочену версію панелі 3 посібника.

Панель 3. Комунікативний контакт із партнерами в проекті

Panel 3. Project Communication Guide: Cooperation with Partners

Девіз: Наодинці втрачаємо, гуртом – досягаємо

Motto: Divided we fall, united we stand

	«Unity is strength… when there is teamwork and collaboration, wonderful things can be achieved,» *Mattie Stepanek*

Panel 3: Terminology Takeaways for Teachers
Cooperative learning; competitive learning; group work; teamwork; rubric; socialization skills; cooperation skills; team-building skills; foster team spirit

Task 1. Cooperation at a Glance. ***Read the statements below and say whether you agree/ disagree with them. Illustrate your point of view.***

Infants at 3 months display socialization and cooperation skills in their simplest form.

Cooperation contributes to happier and more enjoyable environment.

Cooperators assess people more positively than competitors.

Cooperators are more stress-resistant and healthier than competitors.

85% of workplace success comes from communication and cooperation skills, and only 15% – from intelligence, education and experience.

Task 2. Put Your Heads Together Cooperatively. ***Work in groups and fill in the COOPERATION AGE-BY-AGE Chart by matching the age groups with the corresponding socialization and cooperation skills.***

Age	Socialization and cooperation skills
0 to 6 months	
6 months to 1 year	
1 to 2 years	
2 to 3 years	
4 to 5 years	

A. Children ask countless questions. They are friendly to most adults, like talking to them. They are now learning to wait for their turn. They are helpful by setting the table for snack, clearing the table, or using a sponge to wipe the table. They are learning to share and will offer a child another toy. They are learning to say «Please,» «May I,» «Thank you,» and «Excuse me.» They like playing group games and begin to follow simple rules.

B. A true social smile begins at this age. Babies' social play is noticed during feeding and bathing. They respond to physical contact games such as tickles, head on baby's tummy, and bouncing. They become interested in toys in their crib or playpen and will play by kicking a mobile or waving a rattle.

C. Children at this age enjoy being helpers. They try to feed themselves and their dolls. They hold their own cup and offer you a drink. They use their own name and love singing with you and listening to rhymes. They do say many «No's,» and although they share with you, they may not be willing to share with other toddlers. They understand nonverbal cues and can tell by the expressions on your face when they have misbehaved.

D. Children in this age group use their imagination and develop plots, change characters' voices, and assume different roles. Play allows them to become more emotional, flexible, creative, develop vocabulary and practice empathy. They invent complex games and, in doing so, share, cooperate, and help one another. They begin to learn about others' cultures and values and understand what a

family is. They begin to play board games where they learn to take turns and cooperate.

E. A child can share a cookie with an adult or share blocks when they build a tower. As an adult puts one block on top of another and the baby follows suit, they are taking turns and cooperating. They can interact with peek-a-boo or pat-a-cake and share simple dancing and singing games. Reading to a child is an important social activity. *(*Source*:* www.scholastic.com*).*

Task 3. Build up partnership by effective communication. ***Encourage your colleagues to think of situations when they had to cooperate with another person.***

Ask them:

– What were some ways they cooperated at school/university?

– What are some ways they cooperate at home?

– What might happen if one person in a group didn't cooperate?

– What could you do if one person in a group didn't cooperate?

Task *4.* Read Critically for Effective Writing. A) ***Read the text below and give definitions of the underlined words. Work in pairs. B) Write an opinion paragraph on advantages of cooperation in the classroom (150 words).***

The Benefits of Cooperation

Was your child eliminated from the spelling bee and came home in tears? How did you feel when you were chosen last in a game because you were not as «good» as the others? These events reflect our preoccupation with competition. The concept is deeply rooted in our nation's education, sports, politics, and even in families. Author Alfie Kohn, in his well-researched book *No Contest, the Case Against Competition*, writes how «we are encouraged to pit ourselves against one another and taught that competition is a builder of character, and an unavoidable part of human nature.» He claims that «any win/lose structure is psychologically destructive and poisonous to our relationships.»

It's ironic that we play games to be together yet spend our efforts trying to bankrupt someone, destroy their armies, conquer the world, etc. – all goals which create hostility and separate us. But does it have to be a «dog eat dog» world? We can unlearn that kind of behavior. Why not play «King of the Mountain» where everyone stands at the top? How about family members deciding together who does which household chores? Just imagine the global benefits of nations working together and negotiating so everyone wins! Cooperative concepts are beneficial in school, work, play, in personal relationships and are easily understood in the context of games. Here are several benefits:

Bonding, Support, and Playfulness.

It is hard to maintain positive feelings about someone who is trying to make you lose. Hurt feelings and arguments often result from competitive play. In cooperative play, challenge, discovery and success are shared. Emphasis is on participation, acceptance and the «joy of play.» In the end, it's your relationship with each other that counts. Children gain stronger bonds with parents, siblings and playmates.

Teamwork and Shared Decision Making. Competition makes it difficult to share our skills, experiences and resources because each person is separately involved in his or her exclusive goal. In our schools and work places, students and employees are often taught to regard each other not as potential collaborators, but rather as opponents, rivals, and obstacles to their own success. In cooperative settings, every person's role is important and valued. Individuality is respected, and concern for the needs of others fostered. The challenge shifts from «striving to be number one» to working toward a mutual goal. The idea that we all share in decision-making is a powerful tool.

Openness, Trust and Safety Often competition–in work and play–results in arguments, hurt feelings and separation. Many games are based on secrecy and intimidation resulting in players feeling unsafe. In work or play, people really want and need to feel safe, be open and honest, and above all, feel trusted. Cooperative situations help create that atmosphere, because participants give encouragement and support of one another.

Self-Worth and Personal Power Cooperativeness has been linked to greater learning, emotional maturity and strong personal identity. Participants often become more flexible in their thinking and willingness to invent creative solutions. The result is enjoyment, personal confidence and a feeling of self-worth. As your personal power grows, you get that «I can make a difference» feeling.

Well-being

Most competitive situations are highly stressful; the possibility of failure creates agitation if not outright anxiety. The fear or anger generated from being eliminated or losing often causes embarrassment, tension and hostility. Cooperative activities are non-threatening and non-judgmental. As a result, this creates an atmosphere for relaxation and well–being–the foundation for more genuine, healthy and playful fun.

(Source: Family Pastimes, 2011).

Task 5*. Cooperate for Persuasive writing. *As a teacher, you work for a private school that is planning to switch from the policy of cooperation to the policy of competition. You and some colleagues do not support the decision. Write a letter to the headmaster explaining the advantages of cooperative learning. Use the template below. Work in pairs.

Dear Mrs …,
We are writing to ……
Traditionally, parents and teachers alike have believed that exposing children to harsh competition early on will prepare them for competition in adulthood……...

However, having done the research on the topic, we have found that encouraging cooperation in the classroom leads to greater, more lasting achievement among students……..

Studies into cooperative learning have shown that working in small groups toward a common goal instructs children more appropriately for their roles in the business world, which is becoming increasingly team-oriented.

Additionally,……. …….……....

Plus, exposure to various kids will help children gain open minds to background, skills, and appearance, which could help to end bullying.
Unfortunately, there are many enemies to using cooperative groups in the classroom who claim that ……...
Yet, cooperative learning is……...
The benefits to cooperation in schools seem endless, demonstrating that……...

Sincerely,……

Task 6. Invest your efforts in group research and presentation. You have received the reply from your headmaster (Task 5) who asks you to prepare a presentation «Cooperation vs Competition». Go to*: https://www.skillsyouneed.com/* ***and prepare a presentation focusing on advantages and disadvantages of cooperation and competition in school, business and at home.***

Task 7. Add your word to a story. *Make a group snowball story to comment on the statement «Competition brings out the «beast» in us; cooperation brings out the «best» in us».*

Task 8. Add your argument to a 10-minute discussion: Everybody is different in a team, which makes it unique. *Discuss the topic in groups and exchange your findings. Answer the questions:*

– Do you prefer working with a person who has a similar personality to yours?–

– Do you always tolerate values and opinions that are different from yours?

– Can cooperation be effective if it involves different personalities?

– What personality types are the best cooperators?

Task 9. Learn to Work Together by Accepting Different Personality styles. ***Read the Elevator test and identify whether each passenger is a Peacemaker, Socializer, Director or***

Analyzer. What personality types are the best cooperators?

The Elevator Test: Which Type Are You?

The elevator doors are about to close on an eager rider who is trying to get on the elevator. Four people are already inside the elevator. One of the people in the crowded box is in a hurry and does not want to wait **(1).** There is also a bubbly, energetic passenger who holds the door open while greeting the newcomer **(2).** A third rider is happy either way and smiles while waiting patiently **(3).** The final passenger is concerned as she calculates the weight to see if the elevator can handle another person **(4).**

Task 10. Discover your mate's personality to cooperate in the classroom effectively. ***Use this template to interview your partner. Say what you have in common or are different at. Work in pairs and then tell the class about your mate.***

A. We are different but have something in common! (Activity template).

I like playing…..	**My favourite thing to do is…..**	**I live with my…**
Football Badminton Tennis Basketball Chess Other.....	Read Listen to music Sing (karaoke) Cook Travel Hang out with friends Other……..	Parent(s) Grandparent(s) Sister Brother Stepparent Cousin Other……
I love….	**I am good at….**	**My dream is….**
Italian food French food Chinese food Japanese food Ukrainian food Southern food Other…….	Science Painting Dancing Writing poetry Telling jokes Other…….	Become an actress Travel around the world Make a discovery Build an underground house to live in Other…….

B. My Values: Self-presentation. (Activity Sheet).

From this list, circle three values that are very important to you. You may add your own on the lines at the bottom of the list, but still choose three.

Having good grades	Being creative
Having fun	Being famous
Spending time with my family	Freedom
Having good friends	Helping others
Honesty	Being rich
Being a good athlete	Being popular

Which value is most important to you?.....

Why is this value so important to you? ……..

What value do you think your parents would choose as most important?.....

What value do you think your closest friend would choose as most important?.....

Task 11. Read for Teaching Competence. ***Read the text and comment on the activities described. Add you tips how to teach kids to introduce themselves to others.***

Teaching Kids to Introduce Themselves to Others

by TIFFANY RAIFORD

When it comes to teaching your kids basic manners, you probably already work hard teaching your kids the basics such as saying please and thank you. However, you also need to teach your kids the proper way to introduce themselves

to other people. Not only is it polite, it's a habit they will use for the rest of their lives, whether at school or in their future career.

Step 1. Discuss with your child the importance of introductions. Focus on teaching him how to introduce himself to other people and let him know that this displays good manners. It is important for your child to learn to properly introduce himself to other because it is a good way to help shy people feel more comfortable, whether the shy person in question is your child or someone else. Additionally, learning the art of a proper introduction is a social skill he will use for the rest of his life in both his personal and professional lives, according to Renee Gilbert Ph.D., Washington-based licensed clinical psychologist.

Step 2. Instruct your child to say hello and offer her name when introducing herself. She should smile and say something along the lines of, «Hello, my name is Susie and it's a pleasure to meet you.» Tell her it is okay to wait to tell someone what a pleasure it is to meet them until after they offer her their name in return, as well.

Step 3. Teach your child how to appropriately shake a person's hand. If he is unsure how to do it the right way, practice with him. Have him extend his right hand out -- it's always the right hand, even if someone is left-handed -- and offer it to others. He should pump his hand two to three times and hold on with medium strength. He doesn't want to hold on too softly and seem weak but he doesn't want to hold on too tight and hurt anyone.

Step 4. Encourage your child to make eye contact and smile when she is introducing herself to others, advises Dr. Laura Markham, Ph.D. and psychologist. This is a critical part of making an appropriate introduction because it sets the tone and shows new people that your child is open, bright and friendly.

Step 5. Practice letting your child introduce himself, advises Markham. You can pretend to be a new teacher or one of your own work colleagues and let him approach you to introduce himself. Help him work on problem areas, such as shaking hands. Praise him for his strengths when it comes to introducing himself. If he maintains eye contact and smiles while introducing himself to others, compliment him on his ability to look people in the eye because it makes him seem more confident. Additionally, his smile helps people recognize that he is friendly and kind.

(Source: http://www.livestrong.com).

Task 12. Introduce Yourself Creatively: Me in a Different Way. ***Teach your kids to be creative at presenting themselves. Do this activity yourselves and say whether it will work in your classroom.***

First, create a *Visual Map* **–** a graphic representation of your life from infancy to the present. Reflect on the memories and say whether you remember learning something new about yourself from one of your past experiences. Explain why you would like to talk about these discoveries.

Me in a Different Way: After reflecting on the memories from the visual map, select a memory on which you'll focus. In writing, explore what you learned about yourself from that experience, how they were before, how they have changed after, and what that journey was like.

Task 14. A Teacher in a Different Way: Introduce Yourself to Your Kids. ***Practice with kids for better social skills. Should teachers introduce themselves to kids? Here are 10 fun ideas from school teachers. Suggest your comments on them.***

1. **Make a photo book.** «Last year, I made an 'ABC' photo book on Shutterfly and included one thing about myself for each letter of the alphabet. (And yes, I really had to stretch to figure out 'X' and 'Q.'). After reading it to my students on the first day of school, I left it in the classroom library. The kids read it over and over again throughout the year.» *Heidi James, fourth grade*

2. **Send postcards.** «I took a picture of me playing fetch with my trusty golden retriever and sent it to each of my new students over the summer. On the back, I wrote a short note introducing myself and telling them how excited I was to have them in my class.» *–James Carson, second grade*

3. **Share your favorites.** «I print out a list of my top 10 favorite novels and hand them out to my students on the first day of school. That way they get a taste of some of the literature we'll be reading during the year and get to know a bit about me as well.» *–Carla Harris, high school English*

4. **Give them a quiz.** «I give kids a fun quiz that says things like 'Mrs. Scheuer has how many kids? Two, three, nine? Mrs. Scheuer's favorite restuarant is: Applebees, Red Lobster, Lonnie's

Luncheonette, etc.' They love when they get them correct.» *–Karen Santucci-Scheuer, first grade*

5. Make yourself a star. «Every week during the year, one student is Star of the Week and they get to display a collage of their favorite things in the classroom. For the first week, I'm the star and my collage allows my students to get to know me.» *–Judith Garcia, kindergarten*

6. Let them piece it together. «I give students a stack of primary documents from my life (letters, report cards, class pictures, etc.) with all the sensitive information blacked out. I ask the students to create a time line from that information, hypothesize about what happened in the gaps, and draw conclusions about the kind of person they think I am.» *–Phil Logan, eigth-grade social studies*

7. Play 20 Questions. «I play 20 Questions on the first day of school and have my students guess things about me. It's always a lot of fun–unless some smart aleck middle schooler decides to guess that I'm 73 years old or something like that.» *–Jennifer Jackson, seventh-grade social studies*

8. Two truths and a lie. «I throw out two truths and one lie about myself and have them guess which one isn't true. Then I have the students do the same thing and we have all sorts of fun getting to know each other.» *–Allison Hayfreid, fifth grade.*

(Source: https://www.weareteachers.com)

Task 15. Introduce Yourself on Paper. ***Read the text and build a Personal Profile template for your students.***

How to Help Kids to Write a Personal Profile

By Christine Tucker

Child writing in notebook. Elementary and middle school teachers often help their students learn to write basic personal profiles, so they'll be equipped to handle scholarship and summer job applications and college applications down the road. Students might also write personal profiles to accompany academic, art or music submissions for local or state competitions. You can help your students learn to write effective personal profiles by teaching them to focus on their achievements, activities, goals and interests.

Brainstorming Session. Give students a blank piece of paper and have them write «Special Things About Me» at the top. They must brainstorm a list of 10 character traits, interests, activities or achievements that they're proud of. Instruct them to turn their papers over and pass them to a neighbor. Tell the recipients to list three positive attributes about the student whose paper they received, such as «good speller,» «friendly and easy to get along with» or «has a good sense of humor.» Brainstorming helps students gain insight about what to include on their personal profiles, according to the University of Alaska System.

Introductory Information. Explain to students the importance of listing basic information on their student profile -- first and last name, age, grade level, school name and home state. Show them how to organize the information at the top of the page by justifying the left or center margin, leaving space between entries and including subheadings, such as «Name» or «Age,» with a colon after each. Young students who don't know how to type can handwrite their profiles, and older students might also include the year they expect to graduate from high school. Warn them not to put personal information, such as Social Security numbers or cell phone numbers, on their profiles.

First Impressions. Ask your students to write a rough draft that gives details about three or four achievements, goals or interests from their brainstorming list. Encourage them to use the same polite, everyday language they would use if they were writing an intelligent letter to a friend or a teacher, the National Scholarships Office at the University of Maryland recommends. One or two concise, descriptive paragraphs should suffice. Instruct them to start with a phrase such as, «I would describe myself as ...» or «One of my favorite hobbies is … .» The goal is to help them focus on their hobbies and achievements in positive, interesting ways to make a good first impression.

Specific Details. Have your students rewrite their personal profiles and remove any general, obvious or vague information. Write «I like school because it's fun» on your blackboard or white board to illustrate the type of content they should edit out. Explain that a better personal profile sentence might read, «One of my favorite hobbies is chess, and I enjoy organizing matches with my chess club that meets every week at school.»

Encourage your students to focus on specific activities and experiences that help readers get to know them better. You might have your students exchange papers with one another to make final edits, suggestions and revisions.

(Source: http://classroom.synonym.com).

Task 16. Try Your Hand at Peer-Assessment. ***In groups, discuss the essay structure given below and criteria for its assessment. Suggest your assessment criteria and assess your partner's personal profile. Write your personal profile essay.***

PERSONAL PROFILE – ESSAY STRUCTURE (30 Points)
/15 Communication /15 Thinking & Inquiry

- **Introductory Paragraph (5 Points)**
- Topic Sentence: Personal Profile – Six areas of argument/discussion
- ***Paragraph # 2*** **(5 Points)**
- ***Interests***
- 2 Points: 2 Proofs
- Concluding Statement:
- **Examples**
- **Paragraph # 3** **(5 Points)**
- ***Skills***
- 2 Points:2 Proofs:
- Concluding Statement
- **Examples:** Numerical, communication, leadership, problem solving, helping, organizing, hands-on technical, creative/innovator.
- **Paragraph # 4** **(5 Points)**
- ***Personality***
- 2 Points: 2 Proofs:
- Concluding Statement
- **Examples:** organizer/manager, social/helper, fixer/builder, creator/innovator, doer/detail.
- **Paragraph # 5** **(5 Points)**
- ***Values*** (choose your top two values and write why they are)
- 2 Points: 2 Proofs:
- Concluding Statement
- **Paragraph # 6** **(5 Points)**
- Concluding Paragraph – Statements summarizing what you have said.

Task 17. From Personal Profile to Team Profile: Read for Better Teaching. ***Read the text and fill in the blanks (1-12) with the words from the box. Explain your choices.***

Collaborate; interdependently; leader; conflict; trust; constructively;
suggestions; threat; planning; a sense of ownership; held back.

Teamwork in the Classroom

Teamwork is defined in Webster's New World Dictionary as «a joint action by a group of people, in which each person subordinates his or her individual interests and opinions to the unity and efficiency of the group.» This does not mean that the individual is no longer important; however, it does mean that effective and efficient teamwork goes beyond individual accomplishments. The most effective teamwork is produced when all the individuals involved harmonize their contributions and work towards a common goal.

Teamwork has become an important part of the working culture. Most companies realize that teamwork is important because the product is sufficiently complex that it requires a team with multiple skills to produce. Therefore, it is important that students learn to function in a team environment so that they will have teamwork skill when they enter the workforce. Also, research tells us that students learn best from tasks that involve doing tasks and involve social interactions.

What is the Difference Between a Group and a Team?

One of the first things that an instructor must recognize is the difference between an individual working as part of a group and an individual working as part of a team. Below is a list of the differences that exist between these categories.

Group	Team
– Members work *independently*, and they often are not working towards the same goal.	– Members work **1**…..and work towards both personal and team goals.
– Members focus mostly on themselves because they are not involved in the **2**….. of their group's objectives and goals.	– Members feel **3**……towards their role in the group because they committed themselves to goals they helped create.
– Members are given their tasks or told what their duty/job is, and **4**…… are rarely welcomed.	– Members **5**……. and use their talent and experience to contribute to the success of the team's objectives.
– Members do not **6**…….each other's motives because they do not fully understand the role each member plays in their group.	– Members make a conscious effort to be honest, respectful, and listen to every person's point of view.
– Members may have a lot to contribute but are **7**…. because of a closed relationship with each member.	– Members are encouraged to offer their skills and knowledge, and in turn each member is able contribute to the group's success.
– Members are bothered by differing opinions or disagreements because they consider it a **8** …... There is no group support to help resolve problems.	– Members see **9** ……. as a part of human nature and they react to it by treating it as an opportunity to hear about new ideas and opinions. Everybody wants to resolve problems **10**……
– Members may or may not participate in group decision-making, and **11…**.. is valued more than positive results.	– Members participate equally in decision-making, but each member understands that the **12**…. might need to make the final decision if the team cannot come to a consensus agreement.

Task 18. Reveal Characteristics of Effective Teams. ***Eight characteristics of effective teams were identified by Larson and La Fasto in their book titled «Teamwork: What Must Go Right/What Can Go Wrong» (Sage Publications 1989). Go to*** www.ndeed.org/TeachingResources/ClassroomTips/Teamwork.htm ***and reveal these characteristics. Two of them have been done for you.***

Characteristics of Effective Teams

1. **The team must have a clear goal.** Avoid fuzzy, motherhood statements. Team goals should call for a specific performance objective, expressed so concisely that everyone knows when the objective has been met.
2. **The team must have a results-driven structure.** The team should be allowed to operate in a manner that produces results. It is often best to allow the team to develop the structure.
3. ?
4. ?
5. ?
6. ?
7. ?
8. ?

Task 19. Cooperate to Solve a Team-Growth Puzzle. ***Teams do not immediately start working together to accomplish common goals. They must work through 4 stages to become effective. Match the stages of team growth with their descriptions.***

Stages of Team Growth

Stage of Team Growth	Description
Stage 1	
Stage 2	
Stage 3	
Stage 4.	

A. Norming. During this stage team members accept the team and begin to reconcile differences. Emotional conflict is reduced as relationships become more cooperative. The team concentrate more on their work and start to make significant progress.

B. Storming. Storming is probably the most difficult stage for the group. Members often become impatient about the lack of progress but are still inexperienced with working as a team. Members may argue about the actions they should take because they faced with ideas that are unfamiliar to them and put them outside their comfort zones. Much of their energy is focused on each other instead of achieving the goal.

C. Performing. By this stage the team members have discovered and accepted each other's strengths and weaknesses and learned what their roles are. Members are open and trusting and many good ideas are produced because they are not afraid to offer ideas and suggestions. They are comfortable using decision making tools to evaluate the ideas, prioritize tasks and solve problems. Much is accomplished and team satisfaction and loyalty are high.

Since working as part of a team can improve learning and is a much-needed skill in today's workplace, some team exercises should be included in the classroom. With well-planned tasks, careful guidance, and close observation, instructors can make team exercises extremely valuable learning experiences.

D. Forming. When a team is forming, members cautiously explore the boundaries of acceptable group behavior. They search for their position within the group and test the leader's guidance. It is normal for little team progress to occur during this stage.

(Source:www.nde-org/TeachingResources/ClassroomTips/Teamwork.htm).

Task 20. Try Your Hand at Designing Effective Team-Building Games and Activities.

Every section of the pyramid represents the skills that should be addressed for team-building. Suggest as many activities as possible for every skill. Follow the model below.

Problem-solving activities help teens work together to create a solution to a problem. **Activities:**

1) ***Picture Pieces Game.*** Time Required: 30 minutes.

This problem-solving activity requires that the leader choose a well-known picture or cartoon that is full of detail. The picture needs to be cut into as many equal squares as there are students in the activity. Each student should be given a piece of the «puzzle» and instructed to create an exact copy of their piece of the puzzle five times bigger than its original size. They are posed with the problem of not knowing why or how their own work affects the larger picture. The leader can pass out pencils, markers, paper, and rulers to make the process simpler and run more smoothly. When all the students have completed their enlargements, ask them to assemble their pieces into a giant copy of the original picture on a table. This problem-solving activity will teach students how to work in a team and it demonstrates divisionalized 'departmental' working, which is the understanding that each person working on their own part contributes to an overall group result.

(Source: www.understood.org; www.huddle.com/blog).

2) ***Create consensus.*** Time Required: 15 minutes.

Your group has just been given a large sum of money to use for any purpose it chooses. You

could donate it to a charity, go on a shopping spree, use it for school supplies–you can decide to do anything you want with it, but you must come to the decision together. You have 15 minutes to brainstorm ideas, which the note-taker writes down. Each person should try to persuade the group by telling why she feels her idea is the most sensible, fun, altruistic, and so on.

At the end of the 15-minute period, the group must decide on one idea. If you don't succeed in deciding, you will «lose» the money. Each group's spokesperson then tells the larger group of their decision, and each group member must say why he thinks it's a good idea, even if it wasn't his idea originally.

(Source: Shapiro. 101 Ways to Teach Children Social Skills).

Task 22. Collaborate for a Better Team Spirit. ***Divide your class into 2 teams and search for examples of good team spirit. You can visit the websites of well-known companies, educational institutions or make use of researches. The team that brings more examples is a winner. Time allowed for the assignment: 5 days.***

Task *23.* Solve a Real-life Problem in Your Classroom: A case Study. ***While working on an assignment, you find out that one student is a hitchhiker in your team. Read the case below and suggest your solutions to fix the situation. Say what this group did wrong and what this group should have done.***

While doing **Task 22,** you cooperated in a team with three other students: Nina, Tania, and Vadym. Nina is okay–she's not good at solving problems or coming up with creative ideas, but she tries hard and does a lot of extra job for others. Tania is a nice student, but she just doesn't put in the effort to do a good job if she does not receive the professor's recognition. Vadym, a very smart critical thinker who combines studies and work, is nothing but a problem. Here are a few of the things he has done:

– When you tried to set up a meeting to discuss the assignment, Vadym just couldn't come because he was too busy.

– When he does something, it's almost always of poor quality.

– Vadym has never answered your phone messages or e-mails. When you confront him, he denies getting any messages.

– Vadym misses every meeting–he always promises he'll be there, but never shows up.

– His writing skills are okay, but he doesn't do anything right for the team assignment. He loses the drafts, doesn't reread his work, or doesn't meet the deadlines. You've stopped assigning him work because you don't want to miss your professor's strict deadlines.

– In his conversation with the Professor, Vadym, in sincere and convincing fashion said he hadn't really understood what everyone wanted him to do. The Professor got the idea that the group was not communicating effectively. He concluded this was a dysfunctional group, and everyone was at fault–probably Vadym least of all. As a result, You and your teammates are left holding the bag. Vadym is getting the same good grades as everyone else without doing any work. Moreover, he did manage to make you all look bad while he was at it.

What this group did wrong	What this group should have done

KEYS

Task 2.

0 to 6 months – B; 6 months to 1 year – E; 1 to 2 years – C;

2 to 3 years – A; 4 to 5 years – D.

Task 9.

1 – the Director (outgoing/task-oriented) person who is focused on getting somewhere fast;

2 – the Socializer (outgoing and people-oriented) person who is energized by all the interaction;

3 – the Peacemaker (reserved/people-oriented) person who reacts calmly and tries to get along regardless of the situation;

4 – the Analyzer (reserved/task-oriented) person who wants to make sure the added person doesn't exceed the weight limit.

Task 17.

1. Interdependently 2. Planning 3. A sense of ownership 4. Suggestions 5. Collaborate 6. Trust 7. Held back 8. Threat 9. Conflict 10. Constructively. 11. Conformity 12. Leader.

Task 19.

Stage 1 – D. Forming. Stage 2 – B. Storming**.**

Stage 3 – A. Norming. Stage 3 – C. Performing**.**

Task 23. Possible Solutions.

What this group did wrong: *Absorbing*. This was an 'absorber' group. From the very beginning they absorbed the problem when Vadym didn't do the job properly. Finally, the team did his job for him. A smart person and a good critical thinker, Vadym counted on the team to act in a self-sacrificing manner. However, the nicer you are (or the nicer you think you are being), the more the hitchhiker will be able to hitchhike their way through school, university–and through life. By absorbing the hitchhiker's problems, you are training the hitchhiker to become the kind of person who thinks it is all right to take credit for the work of others.

What this group should have done: ***Mirroring.*** It's important to reflect back the dysfunctional behavior of the hitchhiker, so that the hitchhiker pays the price–not you. Here is what the group could have done:

– When Vadym couldn't find time to meet in his busy schedule, even when alternatives were suggested, you needed to decide whether he was a hitchhiker.

– If Vadym turns nothing in, his name does not go on the finished work. You must tell him he has not contributed meaningfully, so his name will not go on the submitted work. (Note: if you know your teammate is generally a contributor, it is appropriate to help if something unexpected arises) Many professors allow a team to fire a student, so a would-be freeloader has to work alone on another assignment.

– No matter what Vadym says, stick to your guns! Set your limits early and high, because hitchhikers have an uncanny ability to detect just how much they can get away with.

– If Vadym doesn't respond to e-mails, answer phone messages, or show up for meetings, don't waste more time trying to contact him. (It can be helpful, particularly in industry, because then a written record is available about the contact attempt. Copying the e-mail to Vadym's supervisor or other important people can often produce surprisingly effective results.)

– Keep in mind the only one who can handle Vadym's problems is Vadym. You can't change him–you can only change your own attitude so that he no longer takes advantage of you. Only Vadym can change Vadym – and he will have no incentive to change if you do all his work for him. People like him can be skilled manipulators.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Білик Яна, магістр, спеціальність: «Українська та іноземна філологія: теорія та методика навчання», Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Yana Bilyk***, *Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Гриценко Тетяна Петрівна, доктор філологічних наук, доцент. Кафедри загального мовознавства, класичної філології та неоеліністики. *Svitlana Grytsenko*, Department of General Linguistics, Classical Philology and Neo-Hellenic Studies.

Дружченко Тетяна Петрівна, кандидат педагогічних наук, асистент. 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.*

Кавицька Тамара Іванівна, кандидат педагогічних наук, асистент. 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.*

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

Лутковська Наталія Миколаївнв, асистент. Кафедра іноземних мов для природничих факультетів, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Nataliia Lutkovska,*** *Foreign Languages for Natural Sciences Department, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Любашенко Олеся Вадимівна, доктор педагогічних наук, професор. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Olesia Liubashenko.*** *Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Науменко Людмила Петрівна, доктор філологічних наук, доцент. 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.*

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

Романов Ігор Ігорович, старший викладач. Кафедра іноземних мов, Національна академія внутрішніх справ, Київ. // ***Ihor Romanov****, Department of foreign languages, National Academy of Internal Affairs, Kyiv, Ukraine.*

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

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

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

Шовковий В'ячеслав Миколайович, 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 of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Наукове видання

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 3 (1-2019)

Підписано до друку 05.07.2019. Формат 60х84 $^{1}/_{8}$
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 9,3. Наклад 300 прим.

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

Відповідальна за друк:
Сем'ян Н.В.