

ISSN 2663-0303

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

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 4 (2-2019)

КИЇВ 2019

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №4 (2-2019). – К. : Лів-принт, 2019. – 78 с.

ISBN 978-617-7507-84-9
ISSN 2663-0303

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

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

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

Головний редактор	<i>Любашенко О.В.</i> , доктор педагогічних наук, професор
Заступники головного редактора	<i>В'ячеслав Шовковий</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри <i>Тамара Кавицька</i> , кандидат педагогічних наук, доцент
Редакційна колегія	<i>Daniel M. K. Lam</i> , PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom); <i>Isobel Rainey</i> , academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom); <i>Olena Rossi</i> , researcher, Lancaster University (United Kingdom); <i>Anjali Patil-Gaikwad</i> , Associate professor of English, C.P.& Berar College (India); <i>Irini-Renika Papakammenou</i> , PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Papakammenou, (Greece); <i>Dina Tsagari</i> , Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway); <i>Carolyn Westbrook</i> , PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom); <i>Наталія Дмитренко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Станіслав Караман</i> , кандидат педагогічних наук, професор (Україна); <i>Ольга Квасова</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Людмила Науменко</i> , доктор філологічних наук, професор, (Україна); <i>Вікторія Осідак</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Ірина Сімкова</i> , доктор педагогічних наук, професор, (Україна); <i>Людмила Смовженко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Наталія Сорокіна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Валентина Черниш</i> , доктор педагогічних наук, професор (Україна).
	Відповідальний за випуск: кандидат педагогічних наук <i>Наталія Сем'ян</i>
Адреса редколегії	01601, Київ, бульв. Т.Шевченка, 14, к. 134. +38 (044) 239-33-38. Електронна пошта: kafmetod@ukr.net
Затверджено	Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Протокол №12 від 25 червня 2019 року
Зареєстровано	Міністерство юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: KB-22708-12608P від 12.04 2017 року
Засновник видання	Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Мови видання	Українська, російська, польська, англійська
Періодичність видання	2 рази на рік
Адреса редакції	01033, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14, к.134, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Irini-Renika Papakammenou</i> Student-centered classroom assessment: perception and new method.....	4
<i>Olga Kvasova, Tamara Kavytska & Viktoriya Osidak</i> Investigation of writing assessment literacy of Ukrainian University teachers	11
<i>Леся Звонська</i> Організація самостійної роботи з навчання апофатичних конструкцій у синтаксисі давногрецької мови.....	19
<i>Тетяна Дружченко, Олена Ткаченко</i> Цілі та зміст диференційованого навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення	25
<i>Віра Пономарьова, Аліна Сікорська</i> Комплекс вправ для формування англомовних просодичних навичок у говорінні учнів старших класів загальноосвітніх шкіл.....	35
<i>Наталія Сем'ян</i> Підходи і принципи формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору	45

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

<i>Ольга Драгінда</i> Навчання лексики: з досвіду викладання дисципліни «Загальний курс західноєвропейської мови» для студентів I курсу спеціальності «Східна філологія».....	51
<i>Тетяна Колодько</i> Розробка навчального заняття на тему «Мрії та реальність» з дисципліни «Загальний курс західноєвропейської мови» для студентів II курсу спеціальності «Східна філологія»	56

ОГЛЯДИ ТА РЕЦЕНЗІЇ: ЛІНГВОДИДАКТИКА

<i>Вікторія Дроботун, Тамара Кавицька</i> “Isobel Rainey. EFL in the Secondary School Sector: Grassroots Teachers” Realities and Practices”: огляд посібника.....	63
<i>Олеся Лазер-Паньків</i> Проблематика дисертаційних досліджень з теорії та методики навчання у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка	70
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	77

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

IRINI-RENIKA PAPA KAMMENOU (Greece)

ORCID: 0000-0002-7526-0371

STUDENT-CENTERED CLASSROOM ASSESSMENT: PERCEPTION AND NEW METHODS

One of the important roles and responsibilities of teachers is to conduct assessment to assess students' progress. The implementation of alternative assessment methods can be frustrating and rather difficult for teachers. This paper discusses teacher and student perceptions on using alternative assessment. It focuses on how young learners of English perceived three different alternative assessments: peer-assessment, conferencing and the use of students' drawings as assessment materials. The data sources comprised classroom observations, interviews with teachers and written comments from students. Analysis of the data provided insights on how teachers choose assessment techniques in A1 and A2 level classes. Teachers' perceptions on the specific assessment methods are discussed. The written comments from students identified how students perceived the combination of the assessment methods employed by teachers and which assessment method they favored. The results show that teachers and students have positive perceptions on alternative assessment. Students' needs and age are important factors for selecting assessment methods and individual needs must be taken into consideration when choosing alternative assessment methods. This paper highlights the importance of alternative assessment in A1 and A2 level classes since it can improve instruction. Results on the drawings used in the study as assessment materials indicate that students value personalized assessment. Alternative assessment can be a vital component in educators' efforts to improve education.

Key words: *alternative assessment, teacher literacy, students' perceptions, teachers' perceptions, formative assessment, conferencing, drawings.*

1. Introduction

Classroom-based assessment or in-class assessment is assessment carried out by teachers, which is based on the learning that has been taken place in class. Summative assessment and formative assessment are two ways in assessing students' and schools' progress, even though, they provide different insights and actions for educators. In EFL classes in Greece teachers tend to use summative assessment to evaluate their students since it is time-saving both in terms of production and execution. Some examples of summative assessment used by teachers are end-of-unit or chapter tests and end of terms and semester exams. The score of the tests are used for accountability for students and schools. Teachers' lack of assessment knowledge and skills confine them in using student-centered approaches of assessment since they have limited assessment training or not at all. Therefore, one of the challenges for teachers is choosing appropriate alternative assessment techniques and make use of them in the class. The study investigates teachers' and students' conceptions of the use of formative and alternative assessment in

class. It also highlights the importance of alternative assessment procedures in young learners and investigates how they can be applied in EFL classes.

2. Theoretical Background

A teacher spends thirty to fifty percent of classroom time assessing her/his pupils (Stiggins, 1999) and that is why teachers should be properly assessment literate. There are two different approaches to gauge students' learning summative or traditional assessment and formative or alternative assessment. Alternative assessment can be used like an umbrella term for the types of assessment except for anything other than standardized, traditional tests (Barootchi and Keshavarz, 2002).

Summative or traditional assessment (O'Leary, 2006; Yang, 2008) range from teacher-constructed end of lesson exam, achievement tests to standardized tests which evaluate students' progress at specific points in time. Some examples of summative assessment are selected-response items (e.g., multiple-choice), brief constructed-response (e.g., short answer ques-

tions), and essay questions (Al-Nouh et al, 2014). Such assessment techniques have not only positive washback effects by 'delivering objective data to support a teacher's professional judgment, to make high-stakes decisions and as a tool for acquiring the needed information for adjustments in curriculum and instruction' (States et al, 2018) but also negative washback effects since they can 'take valuable instruction time away from students and increase teacher and students stress without producing notable results' (States et al, 2018). Summative assessment can demotivate students and thus create feelings of stress and encourage memorization lacking in demonstrating learners' multiple competencies.

Formative assessment or alternative assessment though give the opportunity to learners to demonstrate the decision-making process in their own learning and assessment. Such assessment techniques can improve an individual student's performance and help teachers to adjust instruction to assist students master material (Garrison & Ehringhaus, 2007; Harlen & James, 1997, States, 2014). There are a variety of formats of formative and alternative assessment strategies and they can be distinguished from summative assessment since they encourage students' involvement in the assessment and learning process and provide descriptive feedback which can help students to move forward in their learning (Garrison & Ehringhaus, 2007). Some formats of alternative assessment procedures are portfolios, projects journals, blogs, websites, reading logs, videos of role plays, presentations, concept maps, self-evaluation questionnaires, work samples, teacher observations or anecdotal records, self- and peer- assessment, games, polls, creation of visuals and conferencing (Knight & Mantz, 2003; Cirit, 2005). Of great importance is that alternative methods of assessment help students to identify their strengths and weaknesses and teachers to gather information on their students' abilities, talents, interests, potentials.

Even though studies on the use of alternative assessment to students have shown that teachers realize the importance of alternative assessment in improving teaching and learning (Yang, 2008; Yu-Ching, 2008; Alkharusi et al, 2012; Gonzales & Aliponga, 2012; Tangdhanakanond & Wongwanich, 2012) they seem to struggle to implement alternative assessment (Metin, 2011). Teachers are forced to use summative assessment due to lack of training assessment (Yu-Ching, 2008; Birgin & Baki, 2009; Tante, 2010),

adequate training programmes (Yang, 2008; Ghazali et al., 2012; Gonzales & Aliponga, 2012) and the difficulties they face when using alternative assessment. Studies have reported a number of factors that affect the implementation of alternative assessment methods such as the difficulty of implementation, time constraints, large class size, difficulty of classroom management, subjectivity of grading, and heavy workloads (Guerin, 2010; Watt, 2005; Yu-Ching, 2008; Alkharusi et al., 2012; Ghazali et al., 2012; Tangdhanakanond & Wongwanich, 2012).

The present study aimed at investigating young language learners instead of teenagers or adults as most studies do. In addition, the study focused solely on classroom-based assessment and not summative assessment in the hope of changing teachers' negative beliefs on alternative assessment. Teachers' competence may reveal important information on the teachers' training needs. Students perceptions on alternative assessment was another critical part of this research. Through the implementation of alternative assessments that relate to students' life, create positive classroom atmosphere and encourage creativity, more useful and effective assessment techniques can be designed. Hence, the results of the study are useful for educators and policy makers to better understand teachers' attitudes on alternative assessment.

3. Research Framework

In order to provide the reader with a picture of the context in which the study was carried out, a short description of the research context in which the study was conducted is presented before stating the research problem.

English education in Greece is carried out in public and private schools or else *frontistiria* (Papakammenou, 2016, p. 119). Private schools, which are the focus of the study, operate after the public school and are regarded as an extra-curricular activity. It is very common students to attend private foreign language schools in the afternoons to learn English and other foreign languages. These schools prepare students for a variety of English high-stake exams. Students start attending *frontistiria* at the age of five.

Teachers in most *frontistiria* use mainly summative assessment to assess their students in all levels. Studies have shown that teachers have excessive workload and they lack assessment literacy (Papakammenou, 2016, Tsagari, 2009). These two reasons force teachers to use ready

made tests taken from books. Unfortunately, this happens not only to advanced classes (B2, C1 and C2 level) in which students sit for high-stake exams but also to all levels of students from early language learners, elementary (A1 and A2 levels) to intermediate level (B1 and B2 levels) students.

In this context, teachers used only summative forms of assessment to evaluate students in all levels of classes. They evaluated students in the end of a chapter and in the end of the semester and school year. Teachers used only ready-made tests which resembled the units of the books they used. The study carried out in *senior* classes which are classes of A1, A2 and B1 level of English according to the CEFR.

The scope of the study was to replace summative assessment in senior classes with formative and/or alternative assessment. Teachers should not use any type of summative assessment and replace it with other forms of assessment that can monitor students' progress, provide ongoing feedback and allow teachers to adjust and improve their teaching methods. In response to the need from teachers in learning new forms of assessment practices and in training on how to apply assessment concepts and techniques and making assessment related decisions (Vogt and Tsagari, 2014; Kiomrs, 2011) the study aimed at fostering a greater understanding of how teachers decide on what assessment techniques to use and what factors contribute to their decisions. The study also focused on a new alternative assessment technique which not only involved students in the assessment process, but it also put students in the centre of the process since they were the ones who participated in the creation of the materials. Teachers made use of drawings and things that students made or had in order to assess them. The study aimed to show how important is for students to use personalised and inclusive materials when they are assessed. The general purpose of the study was to investigate the assessment methods that teachers used as well as the effects of the replacement of summative assessment with other forms of assessment. In addition, the study aims to show how training on new and alternative assessment techniques can help teachers change the existing assessment and teaching reality. Most importantly, this study introduces a more student-centred way to assess students and deals with the washback effect of alternative assessment techniques on teachers and students.

The results of the study will recommend new ways to assess, monitor and evaluate students with or without the use of summative assessment. Focusing on formative and alternative assessment techniques, the study studies their influence on students, teachers and the whole teaching procedure. Thus, the researcher seeks to answer the following questions:

1. What are students' perceptions to alternative assessments?
2. What is the students' most favorite type of alternative assessments?
3. What are the teachers' perceptions to alternative assessments?

3.1. Participants

The participants in the present study were 95 EFL learners of English in Greece. They were boys and girls between 9-11 years old of A1 and A2 level of English. These students learned English as a foreign language in a *frontistirio* in a province in west of Greece. The students were taught four hours per week by two teachers. The teachers were English language teachers both with undergraduate and postgraduate studies in English Language and teaching. The participant teachers taught all levels at the specific *frontistirio*. Each teacher taught 2 hours per week the same class and they both used integrated-skill instruction. The study focused on the two teachers to obtain a complete picture of teachers' teaching and assessment practices in the specific class and to allow comparisons (Yin, 2010). Consent was secured from both teachers and the students' parents for their participation in the study.

3.2. Data Collection

To investigate how teachers assessed students both a case study and an action research took place and a variety of data collection methods were combined.

Action research allows 'interventions in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such an intervention' (Cohen and Manion, 1994, p. 186) and for this reason it considered to be the most suitable for data collection. The researcher could not only capture teachers' and students' attitudes and feelings but also to monitor changes and improve processes since action research offers opportunities for continued reflection. The researcher could also observe how the alternative assessment techniques worked for the participants.

Aiming at implementing alternative assessment methods a framework for the action study was laid down. The framework included the following steps: (1) the delivery of a workshop on alternative assessment techniques; (2) the choice of the assessment techniques; (3) the formation of assessment material. Data collected in the course of the research project took various forms, including:

- semi-structured interviews with teachers
- written comments from the students on specific aspects of their experience
- classroom observations

Teachers chose to use assessment techniques that value student' needs as a group or as individuals and encourage them to participate in the learning process all the time. Also, they chose a variety of assessment methods in order to better identify what students have mastered and what aspects need improvement. The assessment methods they chose to use were peer assessment, conferencing (personal face time with the teacher) and the use of students' drawings. Teachers used students' drawings to assess their skills. They created reading, writing, speaking and listening activities using what groups, pairs or each student drew in previous lessons in order to assess their learning.

Classroom observations were conducted in order to gain a clearer picture of the teaching and the assessment techniques used in the lessons. Both participant teachers teaching all A1 and A2 classes during the same period were observed. This served to conduct a comparative study across teachers and across classes. During each observation, real-time field notes were taken recording actions and descriptions of resources and materials used during the lesson, comments were made, and a digital camera was used to record the lessons. Observations were the ideal data collection procedure because they can 'discover things that participants not freely talk about in interview situations' (Cohen et al, 2000, p. 305) and in this case it proved useful especially with students. Overall, 20 classes employing new assessment techniques were observed and video recorded – 10 of each teacher.

Follow-up interviews were conducted to teachers after lessons in order to justify their actions, explain the rationale behind them and comment on students' and the teaching procedure. Interviews could not be conducted to students due to time constraints, so students were asked to comment on a piece of paper in the end of the

class or after the application of an assessment procedure. Both follow-up interviews and written comments provided information on why teachers taught the way they did, what affected teachers' choices and how students reacted to it.

3.3. Analysis

Interviews and classroom observations were video recorded and subsequently transcribed using Atlas.ti (Muhr and Freise 2004). The data gathered was analysed by using coding that correlated with the research questions.

4. Findings and Discussion

The first question focused on students' reaction towards the alternative assessment techniques used in the study and especially the new method. Written comments from students showed that students enjoyed the new methods used. Peer-assessment was a fun activity for students since they reported that they '*had fun*' and '*it was like playing a game*'. Most students found it a very useful technique because they could help one another and share their work. They believed that it was '*more like a game and fun activity than assessment*' and they felt willing to participate. Sharing their work with their classmates made the assessment procedure more interesting to them. Most students commented that '*I loved to read other students' essays and comment on them*'. A very interesting comment was that '*peer-assessment helped me understand what I did wrong*'. Students also reported that it encouraged them to work harder to achieve better results. Some students also reported that the combination of peer-assessment and conferencing helped them a lot. They referred that '*I enjoyed spending some personal time with my teacher and discussing my difficulties and concerns*'. Some students preferred conferencing over peer-assessment because they felt that it helped them progress and understand their mistakes. A student wrote '*conferencing allowed me to spend some time with my teacher and show me ways to study and improve myself*'. Results show that students are in need of guidance and understanding of their mistakes. A combination of the assessment techniques seem to be more effective and useful in aiding students develop self-awareness and build up their understanding. Young learners prefer fun activities that allow them to interact and engage in the learning process. However, some students found conferencing more stressful than peer-assessment. '*I felt really stressed when I*

should spend one-to-one time with my teacher. I did not know what to tell her and I did not have anything to discuss with her. I prefer peer-assessment because it is fun' a student said. Combining activities can serve all students' needs.

It is worth mentioning also that students were very happy and relieved without summative assessment. As soon as teachers announced the absence of tests in the end of each unit students were very enthusiastic. There were a few students that said that they *'don't mind tests'* and asked the teachers to make exceptions and allow them to write the tests. These students were excellent students according to the teachers and they always scored great marks. Regarding the new activity students were impressed that their drawings were used, and they felt that they were involved in the assessment process. Also, they felt at ease with the assessment procedure because the drawings were more familiar to them depicting topics and pictures that they new about. Students commented that *'I loved that my teacher used our drawings because I could talk, write and understand more things than the pictures my book has'*. Implementing personalised assessment can customize the learning experience and each individual student gets the right assessment based on how they learn and what interests them.

The observations on teachers' meeting for the selection of the assessment methods showed that teachers were very eager to use new assessment methods, but they persisted on having guidance on how to implement them. Also, teachers discussed a lot about the students' needs and age as they believed that they are the most important factors when choosing assessment techniques. Teachers did not feel sufficiently prepared for either using or selecting alternative assessment techniques which highlights teachers' need for training. Teachers had positive perceptions on alternative assessment techniques, and they highlighted the positive effects all three assessment techniques had on students' feelings and classrooms' atmosphere. A teacher mentioned that *'the techniques we used not only made students more competent, but they also created feelings of involvement, fun and achievement'*.

An interesting point noticed in the study is that teachers referred to the curriculum content and teaching. Teachers believed that using alternative assessment methods influenced them in order to promote changes in their educational practices.

Teachers did not rely as much as they used to on the coursebooks since they did not used ready-made tests from books. They also spent time on more creative activities and tasks. Teachers also were in favor of the new assessment methods because they believed that they empower students to take charge of their learning. Another point to consider is that teachers changed their mentality about grades. A teacher mentioned that *'now I can see that students do not need grades. It is better to give them opportunities to demonstrate their knowledge and us to monitor their progress'*. So, significant changes can be reached in educational practices when teachers use alternative assessment procedures.

5. Implications

The alternative assessments from this study produce positive results; students and teachers have positive perceptions of these assessments. With that said, the new, alternative assessment technique should be considered as an alternative assessment approach and more studies regarding materials and new techniques are needed. Further research is needed to explore more alternative assessment techniques in different age groups and cultures. Different combination of assessment methods can be more effective and suitable for intercultural, multilingual and other types of classes. The new assessment method requires more investigation on how it can be applied to other contexts and age groups and how it can be adopted to become more effective. Different data may generate with the use of different collection tools and approaches so more research using a variety of research methods and looking at different aspects of the assessment procedures is needed.

6. Conclusion

This study demonstrated the combination of alternative assessment techniques and the introduction of a new way to use materials for assessment to young students. Teachers need to consider important factors and be more skilled when selecting assessment methods. They need to focus on the educational needs of students something that alternative assessment can accomplish. Students should be given more opportunities to show proficiency and participate in their own learning. Alternative assessment can be used as a tool for promoting changes in learn-

ing, teaching practices and teaching content and lead to the shaping and renovation of education systems and teaching programs.

References

- Al-Kharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2012). Educational assessment attitudes, competence, knowledge, and practices: An exploratory study of Muscat teachers in the Sultanate of Oman. *Journal of Education and Learning*, 1(2).
- Al-Nouh, N., Taqi, H. & Abdul-Kareem, M. (2014). EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68-84.
- Birgin, O., & Baki, A. (2009). An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: The case of Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 681-685. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.119>
- Cirit, N. C. (2015). Assessing ELT Pre-Service Teachers via Web 2.0 Tools: Perceptions toward Traditional, Online and Alternative Assessment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 9-19.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 4th eds. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). Formative and summative assessments in the classroom. Westerville, OH: Association for Middle Level Education. https://www.amle.org/portals/0/pdf/articles/Formative_Assessment_Article_Aug2013.pdf
- Ghazali, N., Yaakub, B., & Mustam, A. (2012). "Why do we need to change?" Teachers' attitude towards school-based assessment system. SCR London's First International Conference on Social science and Humanities in the Islamic World (28-30 May 2012).
- Gonzales, R., & Aliponga, T. (2012). Classroom assessment preferences of Japanese language teachers in the Philippines and English language teachers in Japan. *MEXTESOL Journal*, 36(1).
- Guerin, E. (2010). *Initial findings from a pilot Italian study of EL teachers' stated language assessment knowledge-base and needs*. Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, Vol. 4: Papers from LAEL PG.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Kiomrs, R., Abdolmehdi, R., & Naser, R. (2011). On the interaction of test washback and teacher assessment literacy: The case of Iranian EFL secondary school teachers. *English Language Teaching*, 4(1), 156-161.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Metin, M. (2011). The examinations of teachers' attitude towards performance assessment with respect to the different variables. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(3), 269-284.
- Muhr, Thomas, and Susanne Freise. 2004. *User's Manual for Atlas.ti 5.0 (2nd Edition)*. Germany: Scientific Software Development.
- O'Leary, M. (2006). Towards a balanced assessment system for Irish primary and secondary schools. *Oideas*, 52.
- Papakammenou, I. (2016). A Washback Study of the Teaching Practices Used in EFL Exam Preparation Classes in Greece. In D. Tsagari (Eds.), *Classroom-based Assessment in L2 Contexts*, (pp.118-137). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- States, J., Detrich, R. & Keyworth, R. (2018). Overview of Summative Assessment. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
- Stiggins, R. (2001). The unfulfilled promise of classroom assessment. *Educational measurement. Issues and Practice*, 20(3), 5-15. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00065.x>
- Tangdhanakanond, K., & Wongwanich, S. (2012). Teacher attitude and needs assessment concerning the use of student portfolio assessment in Thailand's educational reform process. *International Journal of Psychology*, 10, 7-8.
- Tante, A. (2010). The purpose of English language teacher assessment in the English-speaking primary school in Cameroon. *ELTED*, 13.

Tsagari, D. (2009). Revisiting the concept of test washback investigating FCE in Greek language schools. *Research Notes*, 35, 5-10.

Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, 11, 374–40

Watt, H. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in Mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21-44. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-005-3228-z>

Yang, T. (2008). Factors affecting EFL teachers' use of multiple classroom assessment practices with young language learners. *English Teaching & Learning*, 32(4), 85-123.

Yin, M. (2010). Understanding Classroom Language Assessment through Teacher Thinking Research. *Language Assessment Quarterly*, 7, 175–94.

Yu-Ching, C. (2008). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 37-62.

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ: ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ЇХ СПРИЙНЯТТЯ

Іріні-Реніка Папакамену

Анотація

У статті розглядаються методи альтернативного оцінювання з точки зору вчителя та учня. Основним завданням було дослідити, як учні, що вивчають англійську мову, сприймають три типи альтернативного оцінювання: взаємооцінювання, індивідуальну співбесіду з учителем та використання малюнків учнів з метою оцінювання навчальних досягнень. Заради отримання матеріалу для дослідження були проведені спостереження в класі, опитування вчителів та зібрані письмові відгуки від учнів. Аналіз даних дозволив визначити, яким чином учителі обирають методи оцінювання в класах з рівнями володіння англійською мовою A1 та A2. У роботі розглядається ставлення вчителів до застосування різних методів оцінювання, а за допомогою письмових відгуків учнів було визначено, як останні сприймають поєднання різних методів оцінювання і якому методу оцінювання віддають перевагу. Результати дослідження свідчать, що вчителі та учні позитивно сприймають альтернативне оцінювання. Потреби учнів та їхній вік є визначальними факторами, що впливають на вибір методів оцінювання. Використання альтернативних методів оцінювання дозволяє враховувати індивідуальні потреби кожного учня. Авторка наголошує на важливості застосування альтернативного оцінювання в класах рівня A1 та A2, оскільки воно сприяє значному покращенню процесу навчання. Аналіз малюнків, які використовувалися у якості матеріалів оцінювання, свідчать про те, що учні віддають перевагу персоналізованому оцінюванню. Загалом, альтернативне оцінювання має стати важливим компонентом об'єднаних зусиль усіх педагогів на шляху вдосконалення освітнього процесу.

Ключові слова: альтернативне оцінювання, грамотність учителя з оцінювання, сприйняття оцінювання вчителем, сприйняття оцінювання учнем, формувальне оцінювання, індивідуальна співбесіда, малюнки.

Vitae:

Irini-Renika Papakammenou, PhD in Linguistics, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Papakammenou, Greece. Her research interests cover various aspects of language testing and assessment (test washback, alternative methods of assessment, material development for assessment), language teaching and learning aspects, teacher development and online education.

Correspondence: renikapap@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-1479-0811

ORCID: 0000-0002-1528-9439

ORCID:0000-0001-7304-3026

INVESTIGATION OF WRITING ASSESSMENT LITERACY OF UKRAINIAN UNIVERSITY TEACHERS

The rating process of students' writing has been a long-standing concern in L2 large-scale standardized and classroom-based assessment. Several studies have tried to identify how the raters make scoring decisions and assign scores to ensure validity of writing assessment. The current paper addresses the issue of writing assessment practices of Ukrainian university teachers, how they approach rating scales and criteria with an attempt to understand culturally specific challenges of teachers' writing assessment in Ukraine. To investigate the issue, this study employs the analysis of the survey results obtained from 104 university teachers of English. The survey consisted of 13 questions that provided insight into current practices in assessment of writing, such as frequency of assessment, use of rating scales, rater's profile, criteria of assessment, feedback and rewriting, training in assessment of writing.

The survey responses show that assessment in Ukraine is not regulated by common standard, and thus the approach to students' writing assessment is often intuitive. A frequent practice is that teachers tend to rely on errors – as observable features of the text – to justify their rating decisions. Consequently, by shifting focus onto the surface features of writing, grammar mistakes in particular, the teachers underrate such criteria as “register”, “compliance with textual features” and “layout”. Additionally, the data reveal contradictory findings about writing assessment literacy of the teachers questioned. Even though most teachers claim they apply scales while rating, many confess they cannot tell the difference between holistic and analytic scales. Moreover, the results indicate that feedback is not yet a meaningful interaction between a Ukrainian teacher and a learner. Therefore, the results of the study demonstrate the need for the improvement in writing assessment practices, which could be achieved through providing training and reorientation to help Ukrainian teachers develop common understanding and interpretation of task requirements and scale features.

Key words: *criteria for assessment, rating scales, teacher assessment practices, writing assessment literacy, writing tasks*

1. Introduction

Internationalization of professional and educational domains witnessed in the world in recent years has dramatically raised the significance of good writing skills in English as L2. As a result, most large-scale placement and proficiency tests include writing tasks as a hallmark of candidates' ability to express themselves in writing. Consequently, the issues of testing writing skills as well as candidates' preparation for taking standardized exams have been in the focus of international research in language assessment and pedagogy. Directed by standardized assessment objectives, exam preparation classes are conducted across the world to equip candidates with test taking strategies; specially trained teachers engage the prospective examinees in teaching-to-test.

Most learners, however, are still building their writing skills in L2 classroom settings. Here, both assessment and teaching are challenging demanding for teachers who had not been sufficiently trained in assessing writing and/or teach-

ing to write. Moreover, in many contexts, teachers had not been taught to write in L2 properly themselves (Lee 2010, Crusan et al., 2016).

Teacher's ability to conduct fair measurement of learners' skills in their day-to-day work plays a crucial role in today's classroom. As Crusan et al. (2016) note: “Bad assessment practices can have a potent effect on students. The consequences of uninformed assessment can be losses for students in time, money, motivation, and confidence.” (p.43.) Implementing writing assessments, the researchers maintain, teachers need to know how to score, grade, and make judgments about students' achievements; this is a laborious, weary, and time-consuming, as well as demanding activity.

Keeping in mind both national and international value of research into context-specific educational frameworks, we dedicate this paper to the investigation of teachers' literacy in assessment of writing in tertiary education in Ukraine. To this end, we explored the writing assessment

literacy (WAL) by surveying testing practices of English teachers working in several universities across the country.

2. Literature review

Assessing writing has been mostly researched in the field of standard proficiency exams. Different factors have been looked into such as the conceptualization of validity in assessing writing (Weigle, 2002), assessment criteria and their impact on scoring decisions made by trained raters (Weigle, 2002; Lumley, 2002), comparison of the existing rating scales and the empirical development of a scale based on discourse analytic measures (Knoch, 2007; 2009).

Much attention has also been paid to analysing the characteristics of raters from a number of different angles. Many scholars and researchers placed raters in the centre of writing performance assessment advocating that raters' educational background, language proficiency, rater experience and expertise in scoring, as well as personal traits were crucial to the objectivity of measuring writing skills (Johnson & Lim, 2009; Bijani, 2010; Lim 2011; Alaei et al., 2014). Lim (2011) provided the evidence of a special role of rater training and its impact on novice and experienced raters' scoring and its quality (p. 543). Examining the rater training procedures and the effectiveness of rater training programmes has been another area of interest to researchers (Attali, 2015; Bijani, 2010; Fahim & Bijani, 2011; Lim, 2011).

In spite of this bulk of research, rating has always been a subjective activity. This is primarily reflected in rater variance in scoring. Many studies highlight the determining role of raters' subjective perception of the evaluative criteria that can put validity of the test itself at risk. For example, Eckes (2013), through a synthesis study, provided a comprehensive review of the relationship between rater cognition and rater behavior in terms of severity/leniency. According to the results of the study "[a] rater considering a particular criterion as highly important, and other criteria as less important, would tend to score on this criterion more harshly than expected based on his or her overall severity and the overall criterion difficulty measure" (Eckes, 2013, p. 285). This suggests that personal experience of what a good writing is often interferes with interpretation of the scoring rubric. A similar bias is observed when raters score more leniently on the criteria which

are thought less important by them. Also, raters may put different emphasis to various components of scale descriptors when they have to rate writings of particular level of overall proficiency.

Recently new perspectives have emerged in the field of the classroom-based assessment with regard to the ways of how teacher's writing assessment literacy and testing practices in classroom settings across the world are being conceptualised. Analysing the impact of classroom-based writing assessment on learners' achievements, raters' consistency (inter-rater reliability), raters' behaviour (severity and bias), and raters' interaction with different types of written texts (different types of essay, composition, etc.) have been but few areas of interest to many researchers (Cho, 2008; Lee, 2010; Ghanbari et al., 2012; Jeong, 2015; Crusan et al., 2016; Nematy et al., 2017; Skar & Jølle, 2017; Mellati & Khademi, 2018; and Aslim-Yetis, 2019). This result is in agreement with other studies about the importance of teachers' understanding of rating scales and scoring criteria, which could be enhanced through proper training and teacher development (Hamp-Lyons, 2007, p. 1). This finding also adds evidence that the improved standards to classroom-based assessment is only possible as the result of vastly improved attention to teacher training in relation to assessment.

As a rule of thumb, apart from possessing overall literacy in writing assessment, teachers should share a common understanding of rating scales and be able to apply them in particular educational contexts. In this regard, Ghanbari et al. (2012) has pointed out the importance of context-based rating scales, and teachers' ability to tailor them wherever possible to their teaching/assessing needs.. He contends that "... [a] local rating scale takes into account the particularities of each assessment context [which] would lead to more valid outcomes. Such a proposal ... is justified and supported by both validity argument of Weir (2005) and critical discussions in the field." (p.97).

Given the primary importance of teachers' writing assessment practices, their understanding of rating scales and criteria, as well as personal beliefs about scoring and feedback effects on learners, the current study aims to investigate the context-specific context of Ukrainian higher education. The research questions of the study are:

- What and how is students' writing assessed today?

– What are the possible gaps in WAL of Ukrainian university teachers? How can these gaps be bridged?

3. Research methodology

1) A survey of WAL of Ukrainian university teachers

The questionnaire used in the survey included 13 questions aimed to elicit current practices and training in assessment of writing (received and needed). Some questions were selected response, others were ordering. The majority of the questions had an open-ended option “other” thus encouraging teachers to share their experience in a more detailed way.

a) *Frequency of assessment of writing and text types most/least frequently scored.* Q 1 was aimed to elicit how frequently teachers generally rated their students' writing. By asking Q2 we intended to find out what writing tasks teachers rated most and least frequently.

b) *Use of rating scales.* Q 3 was concerned with the authorship of the writing tasks most and least frequently administered; Q 4 asked if teachers used any rating scales while scoring; Q5-Q 6 were aimed to specifically find out what kind of rating scales (analytic/ holistic) the respondents use and who developed most and least used rating scales.

c) *Rater's profile.* In response to Q7 the teachers were to provide information on their performing rating, and how harsh/lenient they were self-evaluated as raters.

d) *Criteria of assessment.* Q8 was another ordering task aimed to evaluate *most and least often evaluated* aspects of writing. Q9 aimed to find out if teachers explained the criteria of assessment to students and, if yes, whether this preceded or followed the writing task.

e) *Feedback. Rewriting.* Q 10 -11 were to collect the responses about the format of feedback the teachers most and least often provided to learners, and if they typically required rewriting of papers.

f) *Training in assessment of writing.* Q 12 was to ascertain what training in assessing writing the respondents received, and Q13 was to order forms of training from “*most needed*” to “*least needed*”.

2) Participants in the study

The questionnaire was responded to by 104 university teachers of English, 68 of whom taught

ESP, whereas 36 were teachers of GE and EAP working for linguistic and teacher-training universities. All participants were female; they represented nine regions of Ukraine. Participation in the survey was voluntary. The survey was conducted in February – March 2018.

4. Findings and discussion

Below we provide the data obtained via the survey as well as analysis and interpretation of the responses.

a) The answers to the first group of questions indicated that university teachers were consistently engaged in assessment of writing. In the majority of instances (53%), the respondents performed rating procedures once a month; 22% assessed writing once in two months, 10% twice a month, and 5% once a term. The variance in frequency depended on the curriculum the respondents taught. Obviously, in schools of linguistics writing tasks were set most frequently – twice or once a month. With regard to the most frequent types of writing, the three top-ranked ones were identical in the three settings, namely essays, letters, and reports, followed by proposals in ESP, articles and stories, and abstracts, summaries and reviews in GE and EAP respectively. Given that even the mostly evaluated genres exist in a variety of subgenres, teachers should be knowledgeable in generic as well as genre specific conventions and rank them as most or/and least significant in order to assign fair scores.

b) In respect of the authorship of the administered writing tasks and rating scales used, we revealed the following. In less than a half of incidences (48%) the teachers used the writing test tasks offered by the authors of the coursebooks, which might be explained either by the lack of such tasks or their irrelevance to the teaching/assessment situations. Presumably, this is the reason why 53% of respondents prepared tasks mostly by themselves and 34% collaborated with other faculty members.

The data revealing the use of rating scales were somewhat contradictory. When answering if they used scales while rating, 79% of respondents claimed they did, with only 4% conceding their ignorance in that matter. When further asked to specify what kind of scale the teachers used – holistic or analytic, it appeared that not 4% but 28% of respondents were not aware of the concepts whatsoever. As for the rest of the respondents, their preferences for kinds of scales

were almost equal: 32% used analytic and 33% used holistic scales.

Interestingly, despite the revealed misconception of rating scales, 42% of respondents stated that they most often developed the scales individually, 25% collaborated in scale design with other teachers and 17% used the scales developed by other teachers. Only 39% and 28% of respondents most frequently resorted to the use of scales offered by the coursebooks or examination systems, such as Cambridge ESOL or IELTS, respectively. The reason for teachers' disregarding the scales developed by courses book authors might lie in the absence of such in the provided teacher's books; the scales developed by testing experts might look arcane to teachers, which might lead them to relying on own experience and /or intuition.

c) Since the contradictory data about the use of rating scales questioned the validity of scoring based on teacher-designed rating scales, it is interesting to look at teachers' self-evaluative responses. The majority of respondents (56%) regarded themselves fair raters whereas only 4% admitted they were harsh, the rest 40% thought they were lenient but wished they had been harsher raters.

We also managed to identify some scoring practices. According to the majority of the respondents (39%), they basically gave two grades – “one for content and one for accuracy”; 37% claimed that they wrote “a short commentary on each work to make the rating clearer to students”; 24% tended to give one grade reflecting the general impression of the written text because for them, “content is more important than accuracy (as long as the message is conveyed)”. The above responses seem to reflect teachers' commitment to provide students with detailed feedback on their writing; however, the teaching experience of this paper's authors cast doubt on the feasibility of writing comments on each student's paper under the workload carried out by teachers.

Similarly, based on our teaching experience and being aware of the ‘penalizing-for-any-error’ approach adopted by many Ukrainian teachers, we aimed to find out what kind of errors – grammar, vocabulary or spelling – played an essential role in teachers' rating of papers. Thus, 43% of the respondents revealed that they most frequently deducted points for wrong choice of words, 37%

were harsh at grammatical errors, 20% claimed they penalized writers for spelling mistakes.

d) If respondents were mostly concerned with deducting points for language errors, then what criteria did they find worth using while rating? In the survey, the teachers were offered a list of criteria which they had to order as the most and least frequently used in their practice. The graph below shows the ranking of the criteria.

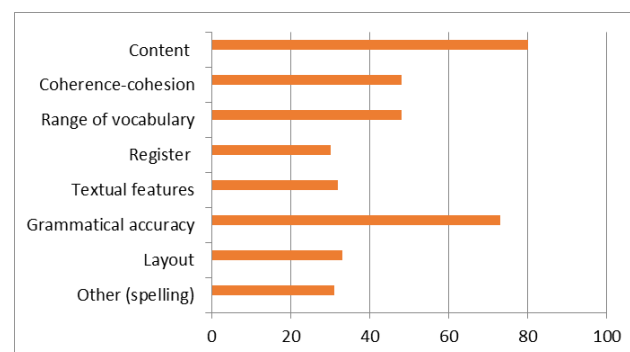


Table 1. Criteria for assessment of writing

As is seen in the graph, “Grammatical accuracy” was the only criterion apart from “content” that the teachers believed was worth considering. Equally important, though ranked considerably lower, were criteria “Coherence and cohesion” and “Range of vocabulary”. As for the latter index, it contradicts the claim that the respondents were more tolerant to vocabulary than to grammatical inaccuracy. Criteria “Register”, “Compliance with textual features”, “Layout” and “Spelling” were almost equally underrated by the respondents. These data once again indicate that teachers were more inclined to evaluating the most vivid to them and easier assessable aspect of writing, such as grammar.

The significance of criteria “Content” is deep-rooted in the national tradition of teaching writing both in L1 and L2. Yet, the use of this criterium might become an issue for concern as it introduces a potential bias of background information (Weigle, 2002, p.95). As the result, a writing task will disadvantage those students who may have no advanced knowledge on a topic of a writing task (Chan, 2013; Weigle, 2002, p.52). The underrating of “Register”, “Compliance with textual features”, and “Layout”, in our view, could have been smaller, in case more teachers had been familiar with and used the rating scales offered by international testing systems. There, unlike in teacher-applied criteria, they occupy a notable place.

The awareness of criteria is generally viewed as necessary for raters and desirable for test takers. According to the respondents, the overwhelming majority of them (89%) tended to inform students about the assessment criteria before their writing, which testified to the test transparency.

e) No less important was to examine the practices of feedback provision to students. Commendable were the practices that received top indices: 54% of providing individual (written) and 50% of providing individual (oral) feedback to students.

As is known, individual feedback tends to perform corrective function more efficiently (Brookhart, 2011; Nemati et al., 2017). Making general comments on the work of the class in general appeared the next preferable form of feedback (36%); nearly the same percentage of respondents (34%) indicated that they provided detailed feedback on each work before the whole class, which is less desirable. The negative practice of providing feedback on students' written work on their request only was reported by 30% of respondents. None at all or late feedback is viewed as unacceptable for "feedback is of no value if it arrives in the students' hands too late to do anything with it", as Coombe et al. maintain (p.xxvi).

The role of feedback is all the more valuable if it prompts rewriting a failed text which is considered an effective remedial activity. Students' willingness to rewrite ascertains their acceptance of teachers' corrective feedback, it also reflects students' motivation to improve their writing. Ideal then is the practice when teachers provide the opportunity of multidrafting a text.

Does such practice exist in Ukrainian higher education? The data of the survey do not provide a definitive answer: 15% of teachers claimed they always set rewriting to their students whereas 18% never practiced that. In 50% of incidences teachers asked students to improve their written texts in some cases only; 14% of teachers welcomed rewriting only by the students wishing to do that. On the whole, the greater part of the respondents who practiced occasional, regular or volunteered rewriting, suggests that they appreciated that activity as beneficial to learners and would probably resort to it more frequently if circumstances had permitted.

f) The final part of the survey meant to elicit teachers' perceived needs in training in writing assessment.

As the bars indicate, in the overwhelming majority of cases (73%) Ukrainian university teachers were trained in assessment of writing via self-study; quite similar are figures indicating that they were taught via own experience (55%) or through participation in workshops (48%). Webinars as a source of WAL were mentioned only by 21%. The

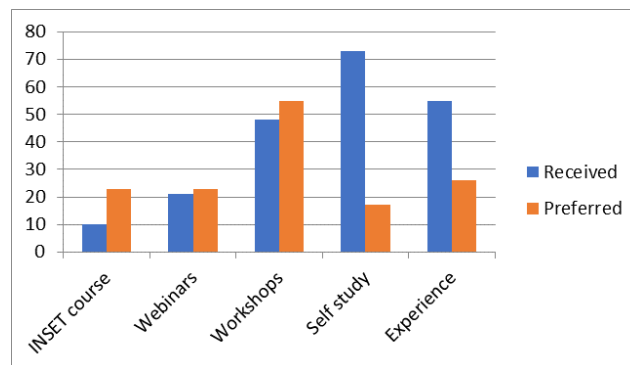


Table 2. Received and preferred training in assessment of writing

smallest percentage of respondents (10%) said that they owed their WAL to formal education – INSET courses. Quite opposite are the indices of preferable training. Interestingly, the respondents would not wish to further rely on their self-study (17% vs 73%) and experience (26% vs 55%) but want to be guided in their training by experts within INSET courses (23%) and webinars (23%) while the most preferred method of building WAL was workshops (55%).

The evidence collected via the survey provides interesting insights about Ukrainian university teachers' assessment practices as reflecting their WAL. According to the data, respondents were engaged in administering and assessing students' writings on a continual basis, however, only an insignificant percentage of the respondents claimed they had received a formal training in WAL building. As a result, while rating students' papers, teachers have to rely mostly on their competence in teaching how to write the most relevant for their settings texts. This competence is generally acquired by them during the pre-service training and further fostered in teaching experience; similarly, teaching experience and self-study account for WAL building in the most typical practices surveyed.

Assessment of writing, as responses suggest, is not regulated by any common standards which are non-existent either in the national or local dimensions. The selection of criteria of assessment is therefore at the teachers' discretion; the respondents in the survey most frequently

evaluate content and grammatical accuracy of students' writings. Such practice should be abandoned overall, according to Truscott (1999) and Keh (1993). Truscott (1990) also put the view, citing numerous studies, that grammar correction does not bring the desirable improvement to writing accuracy and literacy; and grammar mistakes usually disappear with the improvement in students' writing proficiency. The research of Chan (2013) suggests that content cannot be judged harsh since it reflects subjective vision of the world. As for the severity of assessing grammatical accuracy, Kim & Gennaro (2012) argued that non-native speaking raters have always been harsher raters than the native speakers.

Introduction and use of such criteria as coherence and/or organisation are fraught with difficulties even in the case of training raters for standardized assessment. Knoch (2007) suggests that these difficulties might result from "vague descriptions of coherence" possibly due to "rather vague nature of coherence itself" (p. 109). Selection / use of assessment criteria and methods of scoring could optimize teachers' if rating scales had been introduced in the assessment of writing practices.

Today, the predominant percentage of the respondents suggest, they rely on rating scales in their rating, however, the data cannot be considered reliable due to the revealed misconceptions of holistic and analytic rating scales. This inconsistency calls for substantial rater teacher training either in the use of ready-made scales offered by international exam providers, in tailoring them to local curricula or developing local scales. In the last case, the significance of teachers' linguistic competence, as well as their competence in teaching/assessment pedagogy is of primary importance.

On the whole, the study conducted implies that it is necessary to provide university teachers with training in understanding theoretical underpinnings of assessing writing and applying the theory in practice thus implementing good testing practices and ensuring their positive washback on learning. The decision to organize such training rests on educational authorities; the development of ways to enhance WAL of university teachers shapes the perspectives of future research.

5. Conclusion

A considerable bulk of research is devoted to the investigation of teachers' writing assessment practices to understand how grades can become

a better reflection of students' learning. This study was an attempt to broaden our understanding about WAL of university teachers in Ukraine by using a survey data. Collected results showed that university teachers in Ukraine are actively and regularly engaged in writing assessment. Also, most respondents preferred preparing writing tasks by themselves or with other colleagues to using tasks offered in a coursebook. Besides, almost half of the teachers, who participated in the study, developed rating scales themselves. This might be an indication that teachers believed they are qualified enough to develop a test / rating scale and / or that they view test tasks / rating scales offered in coursebooks / by testing experts as irrelevant for their classroom assessment purposes.

Yet, a staggering percentage of teachers recognise the need for enhancing their general assessment literacy as they believe that their mostly self-acquired competence in WAL is not satisfactory for conducting assessment. The study collected enough evidence of teachers' inadequate training such as misconceptions of rating scales; penalising for any error approach; overlooking timely and effective feedback in enhancing students' performance etc. Therefore, the next step that should be taken is help university teachers in Ukraine enrich their WAL through training guided by experts.

References

- Alaei, M.M., Ahmadi M., & Zadeh N.S. (2014). The Impact of Rater's Personality Traits on Holistic and Analytic Scores: Does Genre Make any Difference too? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 98, 1240 – 1248. Available online at www.sciencedirect.com
- Aslim-Yetis, V. Evaluating Essay Assessment: Teacher-Developed Criteria versus Rubrics. Intra/ Inter Reliability and Teachers' Opinions. *Croatian Journal of Education*. Vol.21; No.1/2019, pages: 103-155. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2922>
- Attali, Y. (2016). A comparison of newly-trained and experienced raters on a standardized writing assessment. *Language Testing*, Vol. 33(1) 99–115. DOI: 10.1177/0265532215582283.
- Bijani, H. (2010) Raters' Perception and Expertise in Evaluating Second Language Compositions. *The Journal of Applied Linguistics* Vol. 3, Issue 2, p.69-89. Retrieved from Researchgate.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12. doi: 10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x.

- Chan, S.H.C. (2013). Establishing the validity of reading-into-writing test tasks for the UK academic context / A thesis submitted to the university of Bedfordshire, 376p.
- Cho, D. (2008) Investigating EFL Writing Assessment in a Classroom Setting: Features of Composition and Rater Behaviors. *THE JOURNAL OF ASIA TEFL* Vol. 5, No. 4, pp. 49-84.
- Coombe, C., Folse, K., Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing – Volume 28*, April 2016, Pages 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- Eckes, T. (2012). Operational Rater Types in Writing Assessment: Linking Rater Cognition to Rater Behavior. *Language Assessment Quarterly*, 9: 270–292. DOI: 10.1080/15434303.2011.649381
- Fahim, M., & Bijani, H. (2011). The effects of rater training on raters' severity and bias in second language writing assessment. *Iranian Journal of Language Testing*, 1(1), 1-16.
- Ghanbari, B., Barati, H. and Moinzahed, A. (2012). Rating Scales Revisited: EFL Writing Assessment Context of Iran under Scrutiny. *Language Testing in Asia*. Volume two, Issue one. 2012, p. 83- 100.
- Hamp-Lyons, L. (2007a). The impact of testing practices on teaching. In *International handbook of English language teaching*, 487-504. Springer, Boston, MA
- Hamp-Lyons, L. (2007b). Worrying about rating. *Assessing Writing*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.05.002>.
- Jeong, H. (2015). Rubrics in the classroom: do teachers really follow them? *Language Testing in Asia* 5:6. DOI 10.1186/s40468-015-0013-5.
- Johnson, J. S., & Lim, G. S. (2009). The influence of rater language background on writing performance assessment. *Language Testing*, 26(4), 485-505. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532209340186>
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, (44)4, 294-304.
- Kim, Ah-Young and Gennaro, di Kristen. (2012). Scoring Behavior of Native vs. Non-native Speaker Raters of Writing Exams. *Language Research* 48.2, 319-342.
- Knoch, U. (2007). 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coherence. *Assessing Writing* 12 (2007) 108–128. Available online at www.sciencedirect.com.
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16,81-96.
- Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing*, 19, 143–157.
- Lim, G. S. (2011). The development and maintenance of rating quality in performance writing assessment: A longitudinal study of new and experienced raters. *Language Testing*, 28, 543– 560.
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters?. *Language Testing*, 19(3), 246-276. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt230oa>.
- Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring Teachers' Assessment Literacy: Impact on Learners' Writing Achievements and Implications for Teacher Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.1>
- Nemati, M., Alavi, S. M., Mohebbi, H., and Masjedlou, A. P. (2017). Teachers' writing proficiency and assessment ability: the missing link in teachers' written corrective feedback practice in an Iranian EFL context. *Language Testing in Asia* 7:21. DOI 10.1186/s40468-017-0053-0.
- Skar, G. B. & Jølle, L. J. (2017). Teachers as raters: An investigation of a long-term writing assessment program. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.01.06>.
- Truscott J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of second language writing*, (8)2, 111-122. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=abs/10.1.1.598.1536&rep=rep1&type=pdf>.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ВИШАХ УКРАЇНИ

Ольга Квасова, Тамара Кавицька, Вікторія Осідак

Анотація

Процес оцінювання іншомовного писемного мовлення залишається однією з активно досліджуваних проблем у теорії і практиці стандартизованого та навчального контролю. Значна увага у цих дослідженнях приділяється питанням визначення умов, які впливають на прийняття рішень щодо оцінки письма, та особливостей нарахування балів. Розуміння цих процесів дозволяє значно підвищити якість оцінювання іншомовного писемного мовлення. Стаття присвячена вивченню і аналізу особливостей контролю та оцінювання іншомовного писемного мовлення у навчальних практиках викладачів університетів. З цією метою було проведено опитування серед 104 викладачів англійської мови з 6 регіонів України. Опитування складалося з 13 питань, які дозволили отримати інформацію про традиційні форми, способи, прийоми та засоби контролю і оцінювання писемного мовлення студентів вишів, використання рейтингових шкал та критеріїв оцінювання, профіль викладача у процесі здійснення оцінювання письма, шляхи забезпечення зворотного зв'язку та програми з підвищення загальної грамотності викладачів з питань контролю і оцінювання. Отримані результати свідчать, що в українських вишах процес контролю та оцінювання не є стандартизованим. Як наслідок, підхід до оцінювання, наприклад, письмових робіт студентів є досить інтуїтивним. Так, при оцінюванні письмових завдань основним критерієм для викладачів залишається загальна (мовна) правильність роботи. Інші якісні критерії, як то «відповідність текстовим характеристикам», «логічність і зв'язність викладу», «дотримання прийнятої у певній мовній спільноті структури тексту», часто виступають додатковими критеріями оцінювання або вони зовсім не враховуються. Таким чином, постає необхідність розробки програм/ курсів тощо, спрямованих на підвищення загальної теоретичної підготовки викладачів англійської мови з питань контролю та оцінювання, а також удосконалення їх практичних вмінь оцінювати іншомовне писемне мовлення. Отримані результати свідчать про необхідність підвищення теоретичної підготовки викладачів з питань контролю та оцінювання, а також удосконалення практичних вмінь оцінювання іншомовного писемного мовлення у викладачів англійської мови.

Ключові слова: критерії оцінювання, рейтингові шкали, контроль та оцінювання іншомовного писемного мовлення, рівень компетентності викладачів з питань контролю та оцінювання, письмове завдання.

Vitae

Olga Kvasova, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign

Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include language testing and assessment (LTA), teaching and material design of English for Academic purposes and English for cross cultural communication. She is a member of ILTA, EALTA, IATEFL (TEA SIG), President of UALTA (<http://ualta.in.ua>)

Correspondence: olga.kvasova.1610@gmail.com; ualta@ukr.net

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

Correspondence: kawicka_t@ukr.net

Viktoriya Osidak, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests are self-assessment in FLT, autonomous learning, learning strategies.

Correspondence: viktoriya_osidak@ukr.net

УДК: 372:811

ORCID:0000-0001-5361-3554

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З НАВЧАННЯ АПОФАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У СИНТАКСИСІ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються особливості організації самостійної роботи студентів-філологів з навчання апофатичних конструкцій у синтаксисі давньогрецької мови. Проаналізовано залежність використання різних апофатичних моделей від функціональної семантики іменних та дієслівних форм, та їх вживання у незалежних синтаксичних зворотах. Запропоновано комплекс завдань на визначення впливу функціонального синтаксису на вибір апофатичної моделі в прозових та поетичних текстах давньогрецької мови.

Ключові слова: самостійна робота, лінгводидактичні особливості, апофатичні конструкції, синтаксис давньогрецької мови, функціональна семантика.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Виконання завдань, що постали перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студентів. Сучасна концепція вищої освіти тісно пов'язує хід і результати навчання з рівнями організації самостійної роботи студентів на різних його етапах, що потребує розроблення теоретичних і методичних основ керівництва самостійною навчальною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень. На думку науковців, система вищої освіти покликана не лише давати студентам-філологам певну систему знань, формувати у них професійні уміння і навички, але й озброювати їх методикою самостійного пошуку. Питання самостійної роботи при вивченні синтаксису давньогрецької мови висвітлювалися в нечисленних публікаціях вітчизняних науковців. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов ґрунтовно досліджені в працях В. Шовкового (Shovkovy, 2004;2005) лінгводидактичні особливості вивчення синтаксису давньогрецької мови стали предметом наукового пошуку автора статті (Zvonska, 1999; 2000; 2005), методика навчання майбутніх філологів системи давньогрецького дієслова були предметом дослідження Н.Чеп'якової (Scheryakova, 2015). Зважаючи на нечисленність публікацій з методики навчання класичних мов в цілому, та методики самостійної роботи при навчанні синтаксису давньогрецької мови, вважаємо доцільним звернутися до розгляду лінгводидактичних особливостей організації самостійної роботи студентів-філологів з навчання апофатичних конструкцій у давньогрецькій мові.

Мета дослідження – визначити особливості організації самостійної роботи з навчання апофатичних конструкцій у синтаксисі давньогрецької мови.

Завдання дослідження – окреслити етапність завдань і вправ для самостійної роботи з навчання синтаксису давньогрецької мови, зокрема апофатичних конструкцій.

Виклад основного матеріалу. Вивчення синтаксису давньогрецької мови є важливим складником підготовки філологів-елліністів, оскільки метою курсу «давньогрецька мова» є формування у студентів знань структури давньогрецької мови, уміння читати, перекладати оригінальні твори давньогрецьких письменників, що не є можливим без досконалого знання синтаксису.

Основними завданнями вивчення синтаксису апофатичних конструкцій є насамперед такі: 1) сформувані у студентів систему теоретичних знань з синтаксису (синонімічні граматичні конструкції; функціональна семантика іменних та дієслівних форм (значення форм прямих та непрямих відмінків, однини та множини, форм часу, способу, стану дієслів); функціонально-семантичні граматичні поля; типи складних речень; узгодження часів і способів у системі гіпотаксису (consecutio temporum / attractio modi)); 2) забезпечення студентів уміннями визначати функціональну семантику іменних та дієслівних форм в апофатичних конструкціях, передавати одні й ті ж граматичні значення різними формальними засобами, адекватно відтворювати при перекладі граматичні конструкції, визначати причини граматичних аномалій, встановлювати формальні та

функціонально-семантичні відношення між граматичними явищами, віднаходити відповідники граматичних явищ в інших мовах.

Система типових завдань з синтаксису давньогрецької мови для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи передбачає вироблення загальнонавчальних умінь та навичок, які зорієнтовані на розвиток у студентів умінь вчитися, на засвоєння теоретичних відомостей курсу мови, формування наукових поглядів на мовні явища, формування професійних умінь та навичок через систему професійно-зорієнтованих завдань, а також формування самостійності як невід'ємної професійної риси майбутніх філологів.

На етапі тренування для самостійної роботи пропонуються такі види вправ:

1. вправи на переклад та аналіз граматичних форм при апофазі,
 2. виявлення можливих способів передачі давньогрецького тексту засобами української мови (вправи на переклад, в яких зустрічаються апофатичні моделі, які не мають формальних аналогів у рідній мові),
 3. виявлення змісту граматичної форми в апофатичній конструкції,
 4. пояснення вживання заперечних часток та займенників в системі паратаксису і гіпотаксису.
- При навчанні синтаксису домінуватиме позааудиторна самостійна робота, оскільки переклад та аналіз оригінальних текстів потребує більшої затрати часу.

Характеристика самостійної роботи на цих етапах: за рівнем самостійності студентів вона буде високою, за видом діяльності – професійною, за формою організації – фронтальною, за проявом студентами самостійних дій – обов'язкова, за характером керівництва викладача – опосередкованою. Завдання, запропоновані студентам для самостійного виконання, перевіряються в аудиторії.

Розглянемо явища вживання апофатичних конструкцій у давньогрецькій мові залежно від функціонально-синтаксичних моделей.

Давньогрецька мова має дві прості заперечні частки: *οὐ* (*οὐκ*, *οὐχ*), що відповідає в латинській мові *non*, та *μή*, яка має значення латинської частки *ne*.

Ча стка *οὐ* і всі складені з нею заперечні слова: *οὐδέεις*, *οὐδειμία*, *οὐδέιν жоден*; *οὐδέτερος жоден з двох*; *οὔτε* - *οὔτε ні – ні*; *οὐδέ і не*; *οὔποτε οὐδέποτε ніколи*; *οὐδαμῶς ніяк*; *οὐκέτι вже не заперечують* об'єктивно, безпосередньо і фактично, тому ставляться в реченнях судження:

– незалежних реченнях: *οὐκ εἶπον μέν ταῦτα, οὐκ ἔγραψα δέ* (Дем. 18, 288) *я не сказав цього і не написав*;

– у незалежних питальних реченнях: *σκοπέει δὴ, εἰ ὀρθῶς ἐξαίρησομεν ἢ οὐ* (Пл. Пол. 387 D) *поглянь, чи правильно ми виберемо чи ні*.

– у розповідних і питальних реченнях для вираження експресивного сумніву чи заперечення. У сполученнях: *πῶς γὰρ οὐ як же ні, οὐδαμῶς зовсім ні, οὐ δὴτα у жодному разі, ніскільки*; у риторичних запитаннях: *οὐ βάρβαρος Φίλιππος*; (Дем. 3, 16) *чи не варвар Філіпп?*

– у підрядних додаткових із сполучниками *ὥς, ὅτι: καὶ ὅτι οὐκ ἐξήρκει τὰ ἐκείνου εἰς τὸν ἔκπλοῦν ἀκηκόατε* (Лυσ. 19, 55) *ви чули, що недостатньо його грошей для відплиття*; *ἀμφισβητοῦν, ὥς οὐκ ἀληθῆ λέγομεν* (Пл. Пол. 476 D) *він заперечує, що ми кажемо правду*;

– у відносних, які означають поодинокі явища, предмети: *τίς οὕτω μάλιστα, ὅστις οὐ σοι βούλεται φίλος εἶναι; хто є настільки безумцем, щоб не хотіти бути для себе другом?*

– причинових: *οἱ Ἀθηναῖοι ἐνόμιζον ἡσασθαι, ὅτι οὐ πολὺ ἐνίκων* (Θ. 7, 34) *афіняни вважали, що вони зазнали поразки, бо отримали незначну перемогу*;

– у наслідкових з присудком в особовій формі: *τοσαύτην ὥραν ἔλαβον, ὅσην οὐδέεις τῶν Ἑλλήνων ἔχωσι вони захопили таку велику країну, якої не мав ніхто з греків*;

– при предикативному або залежному дієприкметнику, в абсолютних дієприкметникових конструкціях, що замінюють підрядні часу, причини, способу дії: *οὔτ' εὐτυχοῦσα μάλλον οὔτ' ἀτωμένη* (Соф. Ант. 17) *але я не є щасливою, ані нещасливою*; *οὐκ ἀπειλούντων, οὐκ ἐπαγγελλομένων* (дгλ. τῶν ἀνθρώπων) *οὐδαμῶς ἐγὼ προσέδωκα τὴν εἰς ὑμᾶς εὐνοίαν* (Дем. 18, 322) *незважаючи на те, що мені погрожували, намагалися підкупити, я жодним чином не втратив прихильності до вас*;

– при дієслівних прикметниках на *-τός, -τέος: οὐ βιωτόν μοι ἐστι* (Аристоф. Ор. 548) *мені не слід жити, οὐκ ἀθυμητέον* (Дем. 4, 3) *не треба зневажати*.

Заперечна частка *μή* і складені з нею заперечні слова: *μηδέεις, μηδειμία, μηδέν ніхто, ніщо, μηδέτερος жоден з двох, μήτε...μήτε ні...-ні, μηδέ і не, μηδαμώς, μηδαμῆ ніяк* і т. п. заперечують щось суб'єктивно, непередбачуване, тому ставляться у реченнях волевиявлення, можливості, умови та перед зворотами і конструкціями з їх значенням:

– у незалежних реченнях з присудком в:

α) імперативі: *μηδέεις ὑμῶν προσδοκησάτω ἄλλως* (Пл. 'Ап. 17 С) *ніхто з вас хай не вважає тиме інакше;*

β) кон'юнктиві заборони: *μη φευρεθῆς ἄνους τε καὶ γέρων ἅμα* (Σοφ. 'Αντ. 281) *не виявляй на старість безглуздя;*

γ) оптативі: *ὄλοιτο μὲν μή* (Εὐρ. Μ. 83) *о, щоб він не загинув;*

– у підрядних додаткових реченнях після виразів боязні для позначення небажаності факту, якого остерігаються; поєднання двох заперечень *μη οὐ* вказує на застереження щодо бажаної обставини: *μη οὐ δέη ὑπολογίζεσθαι θάνατον* (Пл. 'Αп. 29 В) *не слід брати до уваги смерть;*

– у незалежних питальних реченнях:

α) з кон'юнктивом вагання (coniunctivus dubitativus): *τάλαντον δ' προίξ· μή λάβω; πρόσθε не в талант; чи брати?*

β) з індикативом: *μή τι νεώτερον ἀγγέλλεις;* (Пл. Провт. 310 В) *нічого новішого не сповістиш?*

– у підрядних реченнях мети, входячи до складу сполучників *ἵνα μή, ὅπως μή, μή* щоб не: *πολλὰ διδάσκεις ἀφθόνως διὰ φθόνον, ὅπως πολλὰ ἀκούων μηδὲ ἐν μάθω* (Дем. 49, 14) *ти щедро навчаєш із заздрощів, щоб багато чуючи, я нічого не навчився;*

– при інфінітиві мети, вираженому футуральним інфінітивом: *ὀμνύουσι πάντες οἱ πολῖται, μήτε τὴν τάξιν λείψαι, ἀμυνεῖν δὲ τῇ πατρίδι καὶ μη παραδώσειν усі громадяни присягають не полишати бойового порядку, захищати і не зраджувати батьківщину;*

– наслідкових з присудком, вираженим інфінітивом: *πάν ποιῶσιν, ὥστε μή διδόναι δίκην* (Пл. Пол. 470 D) *нехай вони все роблять, щоб не потрапити до суду;*

– у протасисі умовного періоду: *ἐὰν δ' μή ἐθέλωσιν ἠσυχίαν ἄγειν, πάλιν τεμῶ δίχα* (Пл. Сум. 190 D) *якщо ж не захочуть втихомиритись, знову їх розітну навпіл; фῶς εἰ μή εἴχομεν, ὅμοιοι*

τοῖς τυφλοῖς ἂν ἦμεν (Ξ. 'Απομ. 4,3,3) *якщо не мали б ми світла, були б схожими на сліпих;*

– у відносних з відтінком умови, допусту, узагальнення: *ἂ μή οἶδα, οὐδὲ οἶομαι εἰδέναι* (Ξ. 'Απομ. 5, 7, 27) *того, чого не знаю, то не вважаю, що знаю;*

– у часових з відтінком умови: *ἥπερ μεγίστη γίγνεται σωτηρία, ὅταν γυνὴ πρὸς ἄνδρα μή διχοστατῆ* (Εὐρ. Μ. 14-15) *яке величезне щастя, коли жінка не ворогує з чоловіком;*

– при інфінітиві у конструкціях accusativus (nominativus) cum infinitivo та accusativus (nominativus) cum participio: *εὖ ἴστε μηδὲν ἂν με ἐπιχειρήσουσα, εἰ ἐώρων* (Ἰσ. 5, 13) *добре знайте, що я ні до чого не прагнув би, якщо б бачив; τοῦ δὲ φήσαντος μηκέτι τοῦτο ποιήσειν* (Πλουτ. 'Αποφθ. 186 Ε) *він же сказав, що більше ніколи не вчинить так;*

– при субстантивованому інфінітиві: *φασὶν ἐκκεκρηῦχθαι τὸ μή τάφω καλύψαι μηδὲ κωκῦσαι τινα* (Σοφ. 'Αντ. 27-28) *кажуть, що наказано нікому не ховати ні не оплакувати;*

– при інфінітиві, що означає заклик чи бажання: *θεοὶ μή με δουλείας τυχεῖν* (Αἰσχ. 'Επτ.Θ. 269) *боги, о щоб я не потрапив в рабство;*

– при атрибутивних і залежних дієприкметниках та в незалежних дієприкметникових зворотах, якщо вони замінюють умовні та ітеративні речення: *ὁ μή ἰατρός γε ἀνεπιστήμων, ὦν ὁ ἰατρός ἐπιστήμων* (Пл. Горγ. 459 В) *не лікар не може знати того, на чому знається лікар; μή ἀκουσομένων ἡμῶν οὕτω διανοεῖσθε* (Пл. Пол. 327 С) *зв'яжте, що ми не станемо вас слухати;*

– при абстрактних іменниках, дієприкметниках, прикметниках: *τὸ μή ὄν – не суще, τὰ μή δίκαια – несправедливість;*

На окрему увагу заслуговують відхилення від наведених закономірностей, явища мовної аномалії та плеоназму заперечних слів. Такими є особливості апофатичних конструкцій: 1) у наслідкових реченнях, залежних від інфінітива чи дієприкметника, вживається заперечення *οὐ*: *ἔφασαν τοὺς στρατιώτας εἰς τοῦτο τρυφῆς ἐλθεῖν, ὥστε οὐκ ἐθέλειν πίνειν* (Ξ. 'Ελλ. 6, 2, 5) *казали, що воїни дійшли до такого свавілля, що не хотіли пити;* 2) сполучення *μόνον οὐ, μόνον οὐχί* означає *приблизно, можливо*: *μόνον οὐκ ἐν ταῖς ἀγκάλαις περιεφέρομεν αὐτοὺς ἀγαπῶντες* (Ξ. Κυν. 5, 50) *кохаючи, ми ледь не на руках їх носили;* 3) слова *ὅσον οὐπω, ὅσον οὐ* означають *вже, приблизно, майже що, скоро*: *ἐνόμισαν πολλαπλασίους μὲν ἢ ἐπιέναι, ὅσον*

δ' οὐπω παρῆναι (Θ. 4, 125) вони вирішили, що їх підійшло значно більше, ніж було насправді; 4) у непрямих питальних реченнях однаковою мірою вживані заперечення οὐ і μή: σκοπεῖτε, εἰ δίκαια λέγω ἢ μή (Пл. Прот. 18 А) **погляньте, чи справедливо я кажу, чи ні**; 5) у незалежних реченнях ὅπως μή з майбутнім часом дійсного способу виражає інтенсивний заклик чи заборону (аналогічно й в українській мові): ὅπως ταῦτα μηδεὶς ἀνθρώπων πείσεται (Лус. 1, 24) **нехай ніхто з людей у цьому не переконається**; 6) іноді, коли заперечення тісно пов'язане з наступним словом, так що його можна замінити відповідним синонімом, використовується οὐ замість μή: εἰ οὐ πολλοὶ ἦσαν (= εἰ ὀλίγοι ἦσαν) (Лус. 13, 62) **якщо не багато (= мало) було**; εἰ οὐκ ἔαξ (= εἰ κωλύεις) (Соф. Αἰ. 1132) **якщо не дозволяєш (= забороняєш)**; 7) якщо афективні дієслова пов'язані із заперечними словами, інфінітив-предикат нерідко плеонастично отримує подвійне заперечення μή οὐ" πείσομαι τοσοῦτον ὥστε μή οὐ καλῶς θανείν (Соф. Ἀντ. 97) **настільки переконаюсь, що радо помру**; 8) аналогічно не перекладається заперечення μή οὐ після виразів οὐ δύναμαι **не можу**, οὐχ οἶός τ' εἰμί **я не спроможний**, οὐχ ὁσιόν ἐστι **не дозволено**: οὐδεὶς οἶος τ' ἐστὶν ἄλλως λέγων μή οὐ καταγέλαστος εἶναι (Пл. Горγ. 509 Α) **ніхто не може, кажучи інше, не бути осміяним**.

Плеонастичне вживання заперечних часток οὐ і μή при дієсловах:

– заперечення: ἀντιλέγω **заперечувати**, ἀρνέομαι **суперечити**, ἀμφισβητέω **сперечатись**: οὐδὲν ἀντιλέγω (Пл. Θεαιτ. 169 С) **не заперечую**;

– заборони: εἶργω **закривати**, ἐμποδίζω **перешкоджати**, παύω **припиняти**: Προμηθεὺς ἔπαυσε θνητοὺς μή προδέρεσθαι μόρον (Αἰσχ. Π. 248) **Прометей заборонив, щоб люди передбачували долю**;

– подвійне заперечення οὐ μή з кон'юнктивом аориста та футуральним індикативом служить для емпатичного підсилення заперечного значення: ἕως ἂν ἐμπνέω οὐ μή παύσομαι φιλοσοφῶν (Пл. Ἀπ. 29 D) **допоки я дихаю, я не припиню займатись філософією**; τοὺς ποιητοὺς οὐ μή ποτε βελτίους ποιήσετε (Αἰσχιν. 3, 177) **лихих ви ніколи не зробите кращими**.

Особливо потрібно мати на увазі, що для вираження заперечення в давньогрецькій і латинській мовах, на відміну від української, достатньо одного заперечного слова.

Два заперечення або зберігають, або емпатично посилюють заперечне значення у випадках:

– якщо всі заперечення складні: οὐδεὶς οὐτε κίνδυνος οὐτε πόλεμος περὶ τηλικόντων ἡμῖν τὸ μέγεθος γέγονεν (Ἴσ. 6, 7) **ані небезпека, ані війна через такі важливі справи не стали для нас великою перешкодою**; μηδέποτε μηδὲν αἰσχρὸν ποιήσας ἔλπιζε λήσειν (Ἴσ. 1, 16) **зробивши щось ганебне, ніколи не сподівайся приховати**; οὐδενὶ οὐδαμῆ οὐδαμῶς ουδεμίαν κοινοίαν ἔχει (Пл. Пар. 166 Α) **ні з ким, ніде, ніколи не має жодної спільності**;

– якщо після першого простого заперечення йде складне: μή λαιθανέτω σε μηδέ τοῦτο (Ξ. Κυρ. 5, 2, 36) **нехай він не приховує тебе й це**; οὐκ ἔστιν οὐδὲν κρείσσον οἰκείου φίλου (Εὐρ. Ἀνδ. 986) **немає нічого кращого, ніж милий родич**.

Якщо ж після першого простого чи складного заперечення стоять заперечні частки οὐ чи μή, то все речення виходить стверджувальним: οὐδεὶς οὐκ ἔπασché (= πάντες ἔπασχοι) τι ψυχὴν (Ξ. Συμ. 1, 9) **усі перетерпіли щось у душі**.

На етапі практики, який передбачає переклад не лише окремих речень, а цілісних оригінальних текстів, для самостійної роботи пропонуються прозові і поетичні тексти. Саме на цьому етапі найбільша увага приділяється самостійній поза аудиторній роботі, оскільки переклад значних фрагментів оригінальних текстів на заняттях буде малоефективним і займатиме багато часу. Характеристика самостійної роботи на етапі практики:

– за рівнем самостійності студентів вона буде високою,
– за видом діяльності – професійною,
– за формою організації – фронтальною,
– за проявом студентами самостійних дій – обов'язковою,
– за характером керівництва викладача – опосередкованою.

Завдання, запропоновані студентам для самостійного виконання, перевіряються в аудиторії. Для навчання апофатичних синтаксичних конструкцій ми пропонуємо такий спосіб організації самостійної роботи з оригінальними прозовими і поетичними текстами. Вправа. Визначте функціональну семантику на рівні морфології та синтаксису та відповідно до неї вставте на місці крапок апофатичні слова.

Τί ποτ' οὖν τὸ αἴτιον ὧ ἀνδρες Ἀθηναῖοι, τὸ τὸν μὲν οὕτω φανερώς ἀδικοῦντα, πόλεις καταλαμβάνοντα, ...δένα τούτων πάποτ' εἰπεῖν ὡς πόλεμον ποιεῖ, τοὺς δὲ ... πιτρέπειν ...δὲ προῖεσθαι ταῦτα συμβουλεύοντας, τούτους τὸν πόλεμον ποιήσῃν αἰτιᾶσθαι; ἐγὼ διδάξω· ὅτι τὴν ὀργήν ἦν εἰκός ἐστι γενέσθαι παρ' ὑμῶν, ἄν τι λυπήσθε τῷ πολέμῳ, εἰς τοὺς ὑπὲρ ὑμῶν λέγοντας τὰ βέλτιστα τρέψαι βούλονται, ἵνα τούτους κρίνητε, ... Φίλιππον ἀμύνησθε, καὶ κατηγορῶσιν αὐτοί, ... δίκην δῶσιν ὧν ποιούσι νῦν. τοῦτ' αὐτοῖς δύναται τὸ λέγειν ὡς ἄρα βούλονται πόλεμόν τινας ποιῆσαι παρ' ὑμῖν, καὶ περὶ τούτων ἡ διδασκαλία αὕτη ἐστίν. ἐγὼ δ' οἶδ' ὅτι ...γράφαντος Ἀθηναίων ...δενὸς πόλεμον, πολλὰ Φίλιππος ἔχει τῶν τῆς πόλεως, καὶ νῦν εἰς Καρδίαν πέπομφε βοήθειαν. εἰ μέντοι βουλόμεθ' ἡμεῖς ... προσποιεῖσθαι πολεμεῖν αὐτὸν ἡμῖν, ἀνοητότατος πάντων ἂν εἴη τῶν ὄντων ἀνθρώπων, εἰ τοῦτ' ἐξελέγχοι.

λέξω δὲ μέμψιν ...τιν' ἀνθρώποις ἔχων, ἀλλ' ὧν δέδωκ' εὖνοιαν ἐξηγοῦμενος· οἱ πρῶτα μὲν βλέποντες ἔβλεπον μάτην, κλύοντες ... ἤκουον, ἀλλ' ὀνειράτων ἀλίγκιοι μορφαῖσι τὸν μακρὸν βίον ἔφυρον εἰκᾶ πάντα, ...τε πλιθυφεῖς δόμους προσείλους ἦσαν, ... ξυλουργίαν· κατώρυχες δ' ἔνοιον ὥστ' ἀήσυροι μύρμηκες ἀντρων ἐν μυχοῖς ἀνηλίους. ἦν δ' ...δὲν αὐτοῖς ...τε χείματος τέκμαρ ...τ' ἀνθεμῶδους ἦρος ...τε καρπίμου θέρους βέβαιον, ἀλλ' ἄτερ γνώμης τὸ πᾶν ἔπρασσον, ἔστε δὴ σφιν ἀντολὰς ἐγὼ ἄστρων ἔδειξα τάς τε δυσκρίτους δούσεις.

На етапі систематизації знань студентів є доцільним застосовувати завдання для поглиблення знань, умінь та навичок оперування синтаксичним матеріалом, для формування міжмовної мобільності у свідомості студентів, розуміння змісту граматичного явища, умінь відмежовувати його від форми, елементарних знань з історичного синтаксису, умінь пояснювати умови функціонування синтаксичного явища в контексті, умінь визначати причини мовних аномалій, знань з фонетики та лексики класичних мов, загальнофілологічних знань; удосконалення умінь перекладу та граматичного аналізу давньогрецьких текстів.

Вважаємо доцільним проводити заняття з систематизації знань студентів після вивчення блоків таких тем:

1. Функціональна семантика іменних частин мови в апофатичних конструкціях.

2. Функціональна семантика дієслова та синтаксичні звороти в апофатичних конструкціях.

Передбачається виконання таких завдань: 1) завдання на формування міжмовної мобільності у свідомості студентів; 2) завдання на розуміння змісту граматичного явища, на відмежування його від форми; 3) завдання на формування елементарних знань з історичного синтаксису; 4) завдання на формування умінь пояснювати умови функціонування граматичного явища; 5) завдання на формування умінь визначати причини мовних аномалій; 6) завдання на формування загальнофілологічних знань.

Пропонуємо такі завдання для узагальнення теми «Функціональна семантика іменних частин мови в апофатичних конструкціях»:

1. Визначте функціонально-семантичний діапазон відмінків у апофатичних моделях.

2. Визначте функціональну семантику заперечних займенників давньогрецької мови.

3. Визначте засоби передачі апофатичної локативності у давньогрецькій мові.

4. Визначте засоби передачі апофатичної сепаративності у давньогрецькій мові.

5. Визначте засоби передачі апофатичної інструментальності у давньогрецькій мові.

6. Визначте засоби передачі апофатичної каузальності у давньогрецькій мові.

7. Визначте засоби передачі апофатичної соціативності у давньогрецькій мові.

8. Визначте засоби передачі апофази суб'єкта та об'єкта у давньогрецькій мові

9. Визначте засоби передачі апофатичної невизначеності у давньогрецькій мові.

10. Визначте засоби передачі апофази місця та напрямку у давньогрецькій мові.

Пропонуємо завдання для узагальнення теми «Функціональна семантика дієслова та синтаксичних зворотів в апофатичних конструкціях»:

1. Зіставте функціонально-семантичний діапазон аориста і перфекта та аналогію чи розбіжності вживання апофатичних слів.

2. Визначте функціональну семантику презента та її вплив на вибір апофатичної моделі.

3. Визначте семантику умовного способу в давньогрецькій мові та вживання при ньому заперечень.

4. Визначте семантику інфінітивних форм давньогрецької мови та вживання заперечень залежно від неї.

5. Визначте особливості апофази синтаксичного звороту *ablativus absolutus* у давньогрецькій мові.

6. Визначте засоби перекладу зворотів *accusativus (nominativus) cum infinitive* з апофазою.

7. Визначте особливості апофази залежно від функціональної семантики часових, способових та станових форм дієслова у давньогрецькій мові.

8. Визначте природу та особливості апофази в конструкціях *ablativus absolutus*, *accusativus (nominativus) cum infinitivo (participio)* у давньогрецькій мові.

9. Визначте особливості апофази при оптативі в давньогрецькій мові.

10. Поясніть вживання апофатичних конструкцій при дієприкметниках у давньогрецькій мові.

11. Вкажіть на особливості вживання заперечних слів при словах, що мають перфектну (футуральну) семантику в давньогрецькій мові.

12. Визначте вживання заперечень при керуючих словах при синтаксичних зворотах *accusativus (nominativus) cum infinitivo*.

Наведені вище завдання можуть виконуватися індивідуально та колективно (у формі дискусії).

Висновки. Отже, аналіз лінгводидактичної літератури, присвяченої організації самостійної роботи з навчання давньогрецької мови, аналіз досліджень з методики навчання класичних мов дозволили окреслити особливості самостійної роботи студентів-філологів з навчання апофатичних конструкцій у синтаксисі давньогрецької мови на різних етапах та запропонувати комплекс завдань з визначення впливу функціонального синтаксису на вибір апофатичної моделі в прозових та поетичних текстах давньогрецької мови.

Перспективою подальших досліджень має стати експериментальна перевірка ефективності розробленої організації самостійної

роботи у навчанні синтаксису давньогрецької мови студентів-філологів.

References

Zvonska L.L. (1999). *Vnutrishnya sruktura davnyogrezkoi movy: osoblyvosti funkzionalno-go syntaksysu systemy dieslova* (Звонська Л. Л. Внутрішня структура давньогрецької мови: особливості функціонального синтаксису системи дієслова. – К.: УЕЗ, 1999. – 84 с.). Print.

Zvonskaya L.L. (2000). *Funkzionalnaya semantika apophqtischeskikh modeley v drevnegrescheskom yazyke* // *Res linguistica*. – Москва: Academia, 2000. – С. 430-435.). Print.

Zvonska L.L., Shovkovy V.M. (2005). *Metodychna rozrobka dlya samostiinoi roboty z syntaksysu davnyogrezkoi movy* (Звонська Л. Л., Шовковий В. М. Методична розробка для самостійної роботи з синтаксису давньогрецької мови. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2005. – 74 с.). Print.

Schepyakova I. Yu. (2015). *Navschannya majbutnikh philologiv pokhidnykh diyesliv davnyogrezkoi movy* (Чепякова І. Ю. Навчання майбутніх філологів похідних дієслів давньогрецької мови: автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.02 / Чепякова Інна Юріївна; Київськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2015. – 22 с.). Print.

Shovkovy V.M. (2005). *Metodyka vykladannya klasyschnykh mov* (Шовковий В. М. Методика викладання класичних мов. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2005. – 58 с.). Print.

Shovkovy V.M. (2004). *Methodyschni osnovy zastosyvannya vzayemozistavnogo metodu v navschanni gramatyky klasyschnykh mov* (Шовковий В. М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук: 13.00.02 / Шовковий Вячеслав Миколайович; Київськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 21 с.). Print.

MANAGING STUDENTS' AUTONOMOUS LEARNING OF APOPHATIC CONSTRUCTIONS IN THE SYNTAX OF ANCIENT GREEK

Lesia Zvonska

Abstract

The goal of university education in Philology is not only to provide students with a certain system of knowledge and develop professional skills in them but also to equip learners with the techniques of independent research. Considering a limited number of publications on teaching classical languages and organization of students' independent work on learning the syntax of ancient Greek, the author addresses linguistic and pedagogical aspects of organization of independent work of Philology majors in teaching apophatic constructions in ancient Greek.

Purpose. The article aims at giving insight into organization of independent work of Philology majors on learning apophatic constructions in the syntax of ancient Greek and analyzing the dependence of the use of apophatic models on the functional semantics of noun and verb forms.

Results and discussion. The analysis of literature on teaching classical languages and organization of students' independent work in learning ancient Greek has enabled outlining the features of independent work of Philology majors in learning apophatic constructions in syntax of ancient Greek at different stages and allowed compiling a range of tasks on determining the influence of the syntax on the choice of apophatic model in prose and poetic texts of ancient Greek. Further research might involve experimental testing of the effectiveness of the developed model of the students' independent work in teaching the syntax of ancient Greek.

Keywords: independent work, apophatic constructions, syntax of ancient Greek, functional semantics.

Vitae

Lesia Zvonska, Dr. Sc. in Philology, professor of Department Department of General Linguistics, Classical Philology and Neo-Hellenic Studies, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her scientific interests: Linguistics, Teaching methodology of ancient Greek.

**ТЕТЯНА ДРУЖЧЕНКО,
ОЛЕНА ТКАЧЕНКО (м.Київ)**

УДК 378.147:811.111

ORCID:0000-0002-8295-9674

ORCID:0000-0002-6913-4627

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У статті окреслені цілі та зміст диференційованого навчання майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення. Метою диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» визначено формування умінь у продукуванні монологів на фахову тематику у форматі повідомлення-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення з урахуванням відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях B1 та B2), шляхом забезпечення максимальних індивідуальних результатів. Зміст навчання складають матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний компоненти, які охоплюють декларативні фахові знання, лінгвістичні знання, мовленнєві навички та вміння. Цілі та зміст навчання диференційовано за критерієм навченості студентів.

Ключові слова: цілі та зміст навчання, усне монологічне мовлення, диференційоване навчання, повідомлення-презентація, індивідуальні результати, уміння та здібності студентів, навченість студентів.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Результативність впливу системи сучасної університетської освіти на особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця об'єктивно залежить від того, наскільки збігаються *освітні умови з індивідуальним освітнім досвідом* студента; чи збігаються вони з його особистісним контекстом; затребу-

ється і розвивається цей досвід освітнім простором університету. Становлення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності студента безпосередньо пов'язане з його особливостями і неможливе без опори на індивідуальність кожного окремого студента. Саме тому в психолого-педагогічній літературі все частіше говорять про розробку індивідуальних

освітніх траєкторій. Проте в традиційній системі вищої професійної освіти досить складно виробити індивідуальну траєкторію для конкретного студента. Цю проблему дозволяє вирішити **диференційований підхід** до процесу навчання (Klimentko, 2009, p.3).

Диференційований підхід до навчання визначається, насамперед, як педагогічний підхід, що враховує особливості окремих груп студентів або учнів, при якому здійснюється поступальний процес засвоєння навчального матеріалу, що призводить до кількісних і якісних змін рівня знань, вироблення вмій і навичок, розвитку пізнавальної сфери в цілому (Agoshkova 2008: 179). Диференційований підхід до навчання, інтегруючись з **комунікативним** (навчання усного монологічного мовлення здійснюється з метою та у процесі комунікації) та **компетентнісним** (навчання усного монологічного мовлення орієнтоване на формування відповідної компетентності – як здатності та готовності продукувати англійське монологічне мовлення) підходами.

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання зумовлена суперечністю між колективним характером навчальної діяльності і суто індивідуальним засвоєнням знань, виробленням умій і навичок, що залежать від суб'єктивних мотивів навчання, здібностей, особистісних якостей і досвіду студента (Agoshkova, 2008). У межах предмету нашого дослідження диференційоване навчання розглядаємо як науково-практичний напрям, що вивчає:

- методику розподілу студентів за типологічними *гомогенними групами* з урахуванням рівня навченості, інтелекту, пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, здібностей, типу нервової системи, емоційних якостей, екстравертованості / інтровертованості (Surkova 2004: 11);

- *технології, методи і прийоми* в цілісному освітньому процесі, орієнтовані на організацію умов для розвитку студента як активного суб'єкта власної діяльності з урахуванням його психофізіологічних та індивідуально-типологічних особливостей, рівня психічного, інтелектуального розвитку, інтересів, схильностей (Zhigalik 2008: 12);

- створення гнучких і варіативних навчальних *програм, диференціацію цілей і змісту навчання, різноманітність організаційних форм навчання, забезпечення особи-*

стісно-орієнтованої оцінки студентів (Surkova 2004, p.11).

Глобальну освітню мету диференційованого навчання (услід за К. О. Сурковою) визначаємо як корекцію та вдосконалення знань, навичок, умій, що складають іншомовну комунікативну компетентність кожного студента при оволодінні іноземною мовою (Surkova, 2004, p. 11). Відповідно, основними завданнями застосування диференційованого підходу (на основі висновків О. В. Агошкової (Agoshkova 2008) та Л. В. Базарової (Bazarova 2006) визначаємо: формування комунікативної компетентності студентів та їхній особистісний розвиток, допомога студенту в досягненні високих результатів у іншомовній комунікації; зміцнення інтересу студента до вивчення іноземної мови; формування та розвиток здібностей студентів, створення сприятливих умов, що дозволяють найбільш повно реалізувати можливості кожного студента відповідно до можливостей, здібностей, базового рівня знань, навичок та вмій; організація творчої навчальної діяльності студентів (під час складання монологічних висловлень, підготовки проектів); навчання студентів прийомам і способам роботи в навчальному процесі (планування, керування, рефлексія процесу підготовки монологів); стимулювання максимуму інтелектуальної активності студентів; створення позитивної мотивації студентів у навчальній діяльності; зміцнення міжособистісних відносин між викладачем і студентами.

Завдання диференціації полягає в приведенні всіх студентів до кінця курсу навчання не до єдиного стандарту, а досягнення студентами максимально оптимальних результатів відповідно до їхніх можливостей, здібностей, психофізіологічних особливостей (Surkova, 2004, p. 11). За індивідуалізованого навчання особлива увага приділяється кожному студентові окремо з урахуванням його готовності до навчання, базових знань, навичок та вмій, здібностей, вольової, емоційної, мотиваційної, фізіологічної тощо сфер.

Диференційоване навчання ґрунтується на індивідуальних особливостях студентів: рівень мотивації, пізнавальні інтереси, тип мислення (наочно-образне, наочно-дійове), пам'ять (слухова, зорова, образна), навченість, здатність до навчання, вікові характеристики, темперамент. Відповідно, одні вчені виділяють са-

мостійну роботу студентів як основну ланку диференційованого навчання, другі – акцентують увагу на *пізнавальній* активності студентів, треті – визначають індивідуалізацію метою диференційованого навчання, запроваджуючи проблемно-пошукові вправи різного рівня складності й творчого виконання; четверті – використання диференційованого навчання для реалізації можливостей індивідуального підходу в цілях попередження неуспішності (Shiipova, 2007, p. 56).

При цьому проблема реалізації диференційованого навчання студентів монологічного мовлення, незважаючи на її актуальність, залишається недостатньо дослідженою в силу її багатоаспектності.

Короткий огляд публікацій з теми. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого підходу зазнала активно дослідження в теорії лінгводидактики та застосування у практиці навчання іноземних мов, набуто значного досвіду. Зокрема, розроблення зазнали такі аспекти: застосування диференційованого підходу до навчання англійського монологічного мовлення на першому етапі немовного ЗВО (Scheseva, 1991); до навчання читання іншомовних текстів немовного ЗВО (Agasieva, 2009); до навчання іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів (Chechik, 2015); в умовах неоднорідності навчальних груп (Kuznetsova 2014); до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ЗВО з використанням технології рівневої диференціації (Zaitseva, 2007); до навчання іншомовного спілкування студентів технічного ЗВО (Lobashova, 2010); до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції (Rozhneva, 2009).

Мета цієї статті полягає у визначенні цілей та змісту диференційованого навчання англійського монологічного мовлення студентів спеціальності «Право».

Виклад основного матеріалу. Визначення цілей та змісту навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення ґрунтується на теоретичних складових методичної системи навчання мови, на програмних вимогах до іншомовної мовленнєвої компетентності майбутніх

правовиків, на вимогах, окреслених у «Загальноєвропейських рекомендаціях».

Цільовий компонент визначає провідні цілі навчання іноземної мови. Мета є системотворчим чинником у підготовці майбутніх фахівців, координатором усіх елементів методичної системи: змісту, методів, прийомів, форм організації навчання, методів та форм контролю, результату. Визначення цілей навчання ґрунтується на вимогах, які ставить перед фахівцем суспільство, на потребах самих студентів. На основі цілей навчання відбувається моделювання кінцевого результату, орієнтованого на формування відповідних компетентностей (Melokhina, 2009, p. 29). Мета навчання іноземної мови у немовному закладі вищої освіти полягає у формуванні іншомовної професійної комунікативної компетентності, яку ми трактуємо як «підготовленість фахівця (випускника немовного ЗВО) здійснювати ефективну комунікацію іноземною мовою в усній та письмовій формах у ситуаціях професійного спілкування з представниками інших країн, що полягає в обміні інформацією професійного характеру» (Tarasenko, 2008, p. 13). У визначенні мети навчання майбутніх фахівців з права англійського усного монологічного мовлення орієнтуємося на «Загальноєвропейські рекомендації» (рівні B1 та B2) та програмні вимоги.

Програмою навчальної дисципліни «Іноземна мова» для підготовки фахівців за рівнем вищої освіти «бакалавр» 081 «Право» визначено, що метою навчання іноземної мови є формування здатності та готовності до міжкультурного іншомовного спілкування; надання професійно значущих знань, формування вмінь та розвиток навичок, які забезпечують досягнення рівня іншомовної компетентності, необхідного та достатнього для реалізації цілей соціальної, наукової і професійної комунікації в галузі права. Кінцева мета навчання обумовлює комунікативну спрямованість курсу, передбачає досягнення вмінь співвідносити мовні засоби з певними цілями, ситуаціями, умовами та завданнями спілкування. Мовний матеріал розглядається як засіб реалізації комунікації. Програмні вимоги до навчання іноземної мови передбачають комунікативну спрямованість цієї дисципліни, а отже, навчання видів мовленнєвої діяльності є її прерогативою. Відповідно, потребує певного уточнення якість вмінь монологічного мовлення,

для опису яких звертаємося до «Загальноєвропейських рекомендацій».

Унаслідок проведеного тестування було встановлено, що студенти спеціальності «Право» мають вихідний рівень володіння іноземною мовою А2 та В1 (за «Загальноєвропейськими рекомендаціями»). Таким чином, під час навчання у ЗВО студенти повинні здобути комунікативні уміння в монологічному мовленні на рівні В1 та В2 (відповідно до здібностей та вихідного рівня). Тому саме на якісні показники цих рівнів орієнтуємося у процесі навчання монологічного мовлення.

Згідно з вимогами до рівня В1, студент спеціальності «Право» повинен а) у межах функціональних типів мовлення розповіді та опису – давати прості описи різноманітних знайомих об'єктів, близьких до своєї сфери інтересів, вільно та зв'язно розповідати чи описувати об'єкт у вигляді лінійно-структурного висловлення, розповідати про свої враження, описувати власне ставлення, розповідати сюжет прочитаної статті, висловлювати своє ставлення, описувати події; б) у межах функціонального типу мовлення роздуму – може розвивати аргументацію, так що його розуміють більшість часу без труднощів; може стисло викласти причини та пояснення певних думок, планів, діяльності, може робити короткі, підготовлені виступи на тему, що входить до його інтересів, може допускати помилки в наголошенні та інтонуванні (Zahalnoyevropeiski rekomendatsii, 2003, p. 59-60).

Відповідно до рівня В2, студент спеціальності «Право» повинен а) у межах функціональних типів мовлення розповіді та опису – давати чіткі, систематично розгорнуті, детальні описи та презентації (які стосуються кола його професійних інтересів) з відповідним виділенням головних положень та релевантними допоміжними деталями; б) у межах функціонального типу мовлення роздуму – послідовно розвивати досить об'ємну чітку аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно, з відповідними додатковими деталями, може обґрунтувати свою думку, наводячи різні аргументи «за» і «проти». Студент може публічно висловлюватися на найбільш загальні теми з таким ступенем точності, швидкості та спонтанності, що не спричиняє утруднень або незручностей

слухачеві (Zahalnoyevropeiski rekomendatsii, 2003, p. 59-60).

Отже, зважаючи на основну мету навчання іноземної мови, на вимоги до рівня володіння монологічним мовленням студентів спеціальності «Право» (рівні В1-В2 за «Загальноєвропейськими рекомендаціями»), метою диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право» визначаємо формування умінь складати та виголошувати монологи у форматі повідомлення-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях В1 та В2). Наша ціль полягає в тому, щоб кожен студент зміг досягнути максимальних індивідуальних результатів у продукуванні монологічного мовлення.

Очікуваний результат: студенти спеціальності «Право» досягають максимальних результатів у продукуванні монологів усіх трьох функціональних типів мовлення у форматі повідомлення-презентації відповідно до вихідного рівня їхніх умінь та здібностей на рівнях не нижче В1 та В2. Студенти вільно використовують відповідні вербальні засоби комунікації, дотримуються композиційних та лінгвістичних особливостей монологів. Якість мовлення студентів достатня для того, щоб їх розуміли носії мови. Кожен студент за час навчання у ЗВО має вийти як мінімум на один рівень вище свого вихідного в продукуванні монологічного мовлення (відповідно, студенти, які мають вихідний рівень А2 мають досягти мінімум В1, студенти, які мають рівень В1, мають досягти мінімум В2). Студенти здатні до самоконтролю та рефлексії власного монологічного мовлення.

Реалізація цілей навчання потребує визначення змісту навчання, тобто сукупності того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання (Madzigon, 2003, p. 100). У змістовому компоненті, услід за І. Л. Бім, виділяємо три компоненти – матеріальний; ідеальний; процесуально-діяльнісний (Bim, 1988).

Матеріальний компонент охоплює мовний (одиниці усіх мовних рівнів – звук, слово, словосполучення, речення, надфразова єдність тощо) і мовленнєвий матеріал (функціонування фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних одиниць у мовленні). У

навчанні майбутніх правовиків монологічного мовлення до матеріального компонента відносимо лексичні одиниці, кліше, характерні для монологів різних типів мовлення (описані в підрозділі 1.2), фонетичні одиниці (звукового рівня – для студентів з базовим рівнем A2), інтонами, логічні наголоси, паузація (для студентів з базовим рівнем A2 та B2), морфологічні одиниці (граматичні форми слів), граматичні конструкції, а також їхні семантичні та функціональні особливості, синтаксичні одиниці (словосполучення, речення, надфразові єдності), характерні для різних функціональних типів висловлення.

Ідеальний компонент змісту навчання монологічного мовлення охоплює змістові, ідейно-прагматичні та структурно-композиційні характеристики висловлень (Вім, 1988). Відповідно до цього компоненту, студенти спеціальності «Право» повинні а) розширювати та удосконалювати декларативні фахові знання, знання юридичних понять та концептів правової наукової картини світу; б) учитися висловлювати свої думки, комунікативні наміри, користуючись різними функціональними типами висловлень (розповідати, описувати, переконувати, спростовувати), а також засобами аргументації та контраргументації, вербальними засобами комунікації; в) вибудовувати своє мовлення так, щоб воно було адекватно сприйняте носіями мови.

Відповідно до диференційованого навчання, тематика, прагматика та архітектоніка монологічних висловлень буде різнитися залежно від базового рівня володіння мовою. Так, у підрозділі 1.2 зроблено розподіл тем монологічного мовлення серед студентів з базовим рівнем A2 та B1; визначено також, що студенти з рівнем A2 навчаються складати лише монологи-обґрунтування, а студенти з рівнем B1N– монологи-обґрунтування та монологи-спростування, які мають особливості в композиції.

Процесуально-діяльнісний компонент охоплює навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності (Вім, 1988). У межах навчання майбутніх правовиків англійського усного монологічного мовлення процесуально-діяльнісний компонент реалізується у формуванні низки навичок та вмінь, необхідних для продукування монологічних висловлень.

Студенти спеціальності право повинні оволодіти фонетичними, лексичними, словотвірними та граматичними репродуктивними навичками у межах мовних одиниць, окреслених матеріальним компонентом змісту навчання: а саме навичками вживання фонетичних, лексичних словотвірних, морфологічних та синтаксичних одиниць в англійському усному репродуктивному монологічному мовленні.

Окрім навичок, студенти мають оволодіти продуктивними вміннями монологічного мовлення, які ми розуміємо як вміння будувати та виголошувати логічно зв'язне, ситуативно і комунікативно мотивоване висловлення у відповідності з особливостями типів монологічного мовлення та нормативними вимогами мови (Viasova 1998: 92-93).

Означені нами диференційований, комунікативний та компетентнісний підходи як домінантні у навчанні майбутніх правовиків англійського монологічного мовлення вимагає уточнення умінь, які формуються у студентів з базовим рівнем A2 та B1.

Вивчаючи іноземну мову, студенти повинні оволодіти непідготовленим і підготовленим мовленням.

Нами було проведено зріз серед студентів, які мають базовий рівень A2 (60 осіб) та B1 (30 осіб) з метою виявлення їхньої готовності до продукування підготовленого та непідготовленого мовлення. Студенти одержали три завдання:

1. Дати непідготовлену розгорнуту відповідь на запитання викладача (на основі ситуації). Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі ситуації (наскільки студенти володіють фаховою інформацією, засобами вербалізації фахових понять, а також можуть її представляти в монологічному мовленні), вибудовувати надфразові єдності та цілісні тексти.

Завдання: Speak on THE IMPORTANCE OF LAW IN OUR LIVES AND IN THE SOCIETY.

2. Зробити непідготовлене повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі тексту як інформаційної та лінгвістичної опо-

ри, вибудувувати надфразові єдності та цілісні тексти.

Завдання: Read the text and then speak on THE DIFFERENCES BETWEEN CRIMINAL, OR PENAL LAW AND CIVIL LAW OR COMMON LAW.

In the United States, there are two bodies of law whose purpose is to deter or punish serious wrongdoing or to compensate the victims of such wrongdoing. Criminal law deals with behavior that is or can be construed as an offense against the public, society, or the state – even if the immediate victim is an individual. Examples are murder, assault, theft, and drunken driving. Civil law deals with behavior that constitutes an injury to an individual or other private party, such as a corporation. Examples are defamation (including libel and slander), breach of contract, negligence resulting in injury or death, and property damage.

Criminal law and civil law differ with respect to how cases are initiated (who may bring charges or file suit), how cases are decided (by a judge or a jury), what kinds of punishment or penalty may be imposed, what standards of proof must be met, and what legal protections may be available to the defendant. In criminal cases, for example, only the federal or a state government (the prosecution) may initiate a case; cases are almost always decided by a jury; punishment for serious (felony) charges often consists of imprisonment but may also include a fine paid to the government; to secure conviction, the prosecution must establish the guilt of the defendant “beyond a reasonable doubt”; and defendants are protected against conduct by police or prosecutors that violates their constitutional rights, including the right against unreasonable searches and seizures (Fourth Amendment) and the right against compelled self-incrimination (Fifth Amendment).

In civil cases, by contrast, cases are initiated (suits are filed) by a private party (the plaintiff); cases are usually decided by a judge (though significant cases may involve juries); punishment almost always consists of a monetary award and never consists of imprisonment; to prevail, the plaintiff must establish the defendant’s liability only according to the “preponderance of evidence”; and defendants are not entitled to the same legal protections as are the criminally accused.

Importantly, because a single wrongful act may constitute both a public offense and a private injury, it may give rise to both criminal and civil charges. (Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://www.britannica.com/story/what-is-the-difference-between-criminal-law-and-civil-law>)

3. Зробити підготовлене повідомлення на основі окремих джерел. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати підготовлені зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі кількох джерел як інформаційних та лінгвістичних опор.

Тема повідомлення: THE MOST WEIRD LAWS STILL EXISTING IN THE WORLD.

Оцінювали результати студентів за чотирма традиційними критеріями – зв'язність висловлення, інформаційна насиченість, мовна грамотність та плавність / виразність мовлення. Відповідно, ранжували студентів за високим (1 незначне порушення когезії або когерентності висловлення, подано вичерпну інформацію про об'єкт повідомлення, відсутність тавтологій, 1-2 лексичні / граматичні помилки, мовлення вільне, без запинань, необґрунтованих повторів, дотримання законів фоніки), достатнім (2-3 порушення когезії або когерентності висловлення, подано вичерпну інформацію про об'єкт повідомлення, проте наявні окремі тавтології, 3-5 лексичних / граматичних помилок, мовлення в цілому плавне, проте наявні окремі запинання, повтори, окремі порушення в інтонуванні та емпізі), середнім (близько половини речень мають порушення когезії або когерентності висловлення, інформація про об'єкт повідомлення подана не вичерпно, наявні тавтології, 6-10 лексичних / граматичних помилок, мовлення в окремих моментах втрачає плавність, має запинання, повтори, значні порушення в інтонуванні та емпізі) і низьким (більше половини речень мають порушення когезії або когерентності висловлення, інформація про об'єкт повідомлення подана спорадично, фрагментарно, наявні тавтології, понад 10 лексичних / граматичних помилок, мовлення не плавне, студент говорить з великими труднощами, відсутність емпітичних засобів, неправильне інтонування) рівнями. Результати зрізу подаємо в таблиці (табл.1).

Результати студентів у готовності до продукування підготовленого та непідготовленого мовлення

	ВР %	ДР %	СР %	НР %
A2				
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі ситуації	10	20	30	40
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі тексту	20	20	30	30
Готовність студентів створювати підготовлені монологічні висловлення	20	40	25	15
B1				
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі ситуації	15	30	25	30
Готовність студентів створювати спонтанні монологічні висловлення на основі тексту	20	40	20	20
Готовність студентів створювати підготовлені монологічні висловлення	40	30	20	10

На основі аналізу результатів, які продемонстрували студенти, нами було помічено такі закономірності:

1) готовність студентів А2 та В1 створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення на основі ситуації виявилися дещо нижчою (однак, статистично непідтвердженою), ніж готовність студентів створювати підготовлені монологи;

2) студенти обох рівнів А2 та В1 потребують розвитку умінь складати спонтанні монологи на основі ситуації та тексту, а також підготовлені монологи;

3) за критерієм зв'язності типовими помилками виявилися порушення когезії та когерентності на рівні надфразової єдності, а також невідповідність окремих компонентів надфразової єдності єдиному функціональному типу мовлення;

4) за критерієм інформаційної насиченості був відчутний брак фахових знань (особливо у випадках складання спонтанних монологічних висловлень на основі ситуації);

5) за критерієм мовної грамотності типовими недоліками були такі: помилки в номінації фахових понять, невідповідність мовних засобів висловленню авторського наміру (розповісти, описати, обґрунтувати), граматичні помилки;

6) за критерієм плавність / виразність мовлення типовим недоліком була відсутність емпатичності та виразності мовлення; порушення плавності та спонтанності в непідготовленому мовленні.

З огляду на результати проведеного зрізу серед студентів обох диференційованих груп

визначаємо, що студенти потребують спеціального навчання підготовленого та непідготовленого монологічного мовлення, а також формування низки умінь на рівні надфразової єдності та тексту.

Студенти опановують такі уміння рівня надфразової єдності:

- поєднувати кілька речень у надфразову єдність, яка виражає певну інформаційну одиницю (наприклад, у межах теми *The main tasks of a lawyer* описати одну з функцій адвоката – надання правової інформації, консультацій і роз'яснень з правових питань юридичних і фізичних осіб), марковану новизною, фаховою актуальністю, змістовою цілісністю відносною завершеністю;

- вибудовувати надфразові єдності у межах певного функціонального типу мовлення (фрагмент розповіді, фрагмент опису, наведення аргументу, наведення прикладу, фрагмент висновку);

- використовувати мовні засоби для висловлення авторського наміру (розповісти, описати, обґрунтувати) відповідно до функціонального типу мовлення, а також для забезпечення когезії та когерентності тексту;

Поділяючи висновки Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, Л. В. Лазоренко, О. В. Патієвич, С. Ф. Шатілова (Galskova, 2006; Lazorenko, 2016; Patiievych, 2015; Shatilov, 1986), окреслюємо такі мікроуміння монологічного мовлення рівня тексту:

- уміння будувати *інформативне висловлення*: добирати актуальну, нову, фахово корисну інформацію в межах визначеної тема-

тики, організувати зібрані з різних джерел інформаційні одиниці в текст;

– уміння будувати висловлення, яке визначається змістовою цілісністю, послідовністю, завершеністю (дотримання теми, зв'язність мікротем з головною темою повідомлення, логічність у переході від однієї мікротеми до іншої, логічна завершеність як композиційних елементів, так і всього тексту);

– уміння будувати висловлення певного функціонального типу (розповіді, опису, міркування-обґрунтування та міркування-спростування) з дотриманням композиційних особливостей;

– уміння інтегровано використовувати мовні засоби (фонетичні, граматичні, лексичні) у процесі складання та виголошення монологів релевантно носіям мови та відповідно до функціонального типу мовлення, забезпечення когезії та когерентності тексту, жанру повідомлення-презентації;

– уміння використовувати емпатичні, інтонаційні та емотивні засоби мовлення;

– уміння дотримуватися прагматики тексту (повідомити певну інформацію, схарактеризувати, описати, обґрунтувати, спростувати).

Відмінність монологічного мовлення студентів двох дифгруп полягає в тому, що студенти з базовим рівнем А2 у більшій кількості (65%) потребують підготовленості в моделюванні надфразових єдностей, натомість студенти з базовим рівнем В1 (70%) переважно готові до спонтанного утворення надфразових єдностей. Тому для студентів з базовим рівнем А2 необхідно більше надати часу та тренувальних вправ (порівняно зі студентами з рівнем В1) для формування у них умінь складати та виголошувати підготовлене монологічне мовлення на рівні надфразової єдності з поступовим переходом на рівень тексту. Студентам з базовим рівнем В1 необхідно акцентувати свою діяльність на складанні непідготовлених монологів на рівні надфразової єдності та підготовлених монологів текстового рівня.

Висновки: Отже, у результаті аналізу наукових праць, присвячених цільовому та змістовому компонентам системи навчання іншомовного монологічного мовлення, «Програми» навчальної дисципліни англійська мова для студентів спеціальності «Право», «Загальноєвропейських рекомендацій», а також проведеного анкетування та опитування студентів

визначено мету диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення студентів спеціальності «Право», яка полягає в формуванні умінь складати та виголошувати монологи-презентації усіх трьох функціональних типів мовлення, використовуючи вербальні засоби комунікації, відповідно до вихідних умінь та здібностей студентів (на рівнях В1 та В2). Зміст навчання складають *матеріальний, ідеальний та процесуально-діяльнісний* компоненти, які охоплюють декларативні фахові знання, лінгвістичні знання, мовленнєві навички та вміння.

References

Agasieva, I. R. (2009). *Obuchenie informativnomu chteniu spetsialnukh tekstov v mnogonatsionanoi auditoria tekhnicheskogo vusa* (Агасієва І. Р. *Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза: На материале английского языка*). Diss. Makhachkala, Print.

Agoshkova O.V. (2008). *Differentsirovannyi podhod v kontekste lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia*. (Агошкова О. В. *Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования*). Vestnik Adugeiskogo gosudarstvennogo universiteta. – № 3. – pp. 124-138. Print.

Bazarova, L.V. (2006). *Organizatsiia pedagogicheskogo vzaimodeistviia prepodavatel'ia I studentov vuz na osnove differentsirovannogo podhoda* (Базарова Л. В. *Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода*). Diss. Barnaul. Print.

Bim, I.L. (1988). *Teoriia I praktika obucheniia nemetskomu yazyku v srednei shkole: problemy I perspektivy*. – М.: Prosvescheniie. – 254 s. (Бим И. Л. *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы* :– Москва : Просвещение, 1988. – 254 с.). Print.

Chechik, I. V. (2015). *Realizatsiia differentsirovannogo podkhoda k obucheniyu RKI s uchetom individualno-psikhologicheskikh kharakteristik uchashchikhsia* (Чечик И. В. *Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся*). Diss. Saint Petersburg. Print.

Galskova, N.D. (2006). *Teoriia obucheniia inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika: ucheb. posob.* (Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособ.). Moscow, Academia, – 333 p. Print.

Klimenko, M.V. (2009). *Differentsirovannyi podhod k formirovaniu subiektnogo opyta uchebno-professionalnoi deiatelnosti buduschikh yuristov* (Клименко М. В. Дифференцированный подход к формированию субъектного опыта учебно-профессиональной деятельности будущих юристов). Diss. Briansk. Print.

Kuznetsova, N. Yu. (2014). *Sistema upravleniia differentsurovannum obucheniem angliiskomu yazyku studentov neyazykovogo vuza v usloviakh neodnorodnosti uchebnykh grup* (Кузнецова Н. Ю. Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп). Diss. Saint Petersburg. Print.

Lazorenko, L.V. (2016). *Navchannia anglo-movnogo monologichnogo movlennia maibutnikh matematykyv z vykorystanniam web-kvestu* (Лазоренко Л. В. Навчання англomовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту). Diss. Kyiv. Print.

Lobashova, S. M. (2010). *Differentsirovannyi podkhod k obucheniu studentov monologicheskoi rechi s uchetom lichnostno-tipologicheskikh osobennostei subyiktnoi regyliatsii na primere inostrannogo yazyka* (Лобашова С. М. Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции). Diss. Ulianovsk. Print.

Madzigon, V.M. (2003). *Pidruchnyk novogo pokolinnia: yakym yomu buty?* (Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути?). Kyiv. –pp.3-5. Print.

Melokhina, E.A. (2009). *Problema tselepola-ganiia v obuchenii inostrannym yazykam dlii profesionalnykh tselei* (Мелёхина Е. А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей). *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena.* – № 109. – pp. 28–36. Print.

Patievych, O.V. (2015). *Metodyka navchannia stylistychnoi unormovanosti naukovogo pysem-*

nogo angliiskogo movlennia maibutnikh fysykyv v umovakh mahistratury (Патієвич О.В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури). Diss. Kyiv. Print.

Rozhneva, E. M. (2009). *Osobennosti obucheniya inoyazychnomu obscheniyu studentov tekhnicheskogo vuza* (Рожнёва Е. М. Особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза). Diss. Kemerovo, Print.

Schoseva, E. P. (1991). *Differentsirovannyi podkhod k obucheniyu monologicheskoi rechi na pervom etape neyazykovogo vuza* (Angliiskii yazyk) (Щосева Е. П. Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза: (английский язык). Diss. Moscow. Print.

Shatilov, S.F. (1986). *Metodika obucheniia nemetskomy yazyku v srednei shkole.* (Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе). – Moscow : Prosveshcheniie. – 221p.Print.

Shyapova E.A. (2007). *Novyie pedagogicheskiie tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka: tekhnologiiia differentsirovannogo obucheniia.* (Шяпова Е. А. Новые педагогические технологии в преподавании русского языка: технология дифференцированного обучения). *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Psikhologiiia. Sotsiokinetika.* – 2007. –№ 2. – pp. 55–58. Print.

Surkova, E.A. (2004). *Differetsirovannyi podkhod v obuchenii angliiskomu yazyku studentov spetsializirovannykh grupp pedagogicheskogo vuza na nachalnom etape: angliiskii yazyk kak dopolnitelnaia spetsialnost na fakultetakh fiziki i khimii.* (Суркова Е. А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе : английский язык как дополнительная специальность на факультетах физики и химии). Diss. St. Petersburg. Print.

Tarasenko, V.V. (2008). *Osobennosti professionalno orientirovannogo monologicheskogo vyskazyvaniia studentov istoricheskogo fakulteta* (Тарасенко В. В. Особенности профессионально ориентированного монологического высказывания студентов исторического факультета). *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena.* – № 73-2. – pp. 193–196. Print.

Viazova, N.V. (1998). *Obuchenie monologicheskoi rechi na osnove teksta* (Вязовова Н. В. Обучение монологической речи на основе текста). Vestnik Tambovskogo universiteta.– № 3. Print.

Zaitseva, I.A. (2007). *Tekhnologia urovnevoi differentsiatsii kak sredstvo formirovaniia professionalnoi inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza* (Зайцева И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза). Diss. Samara. Print.

Zahalnoyevropeiski rekomendatsii z movnoii ostity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання). Kyiv: Lenvit, Print.

Zhigalik, M.A. (2008). *Differentsirovannyi podhod k razvitiuu poznavatelnoi aktivnosti starshikh doshkolnikov sredstvami nagliadnogo modelirovaniia* (Жигалик М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования). Diss. Velikii Novgorod. Print.

DIFFERENTIATED TEACHING OF ENGLISH ORAL MONOLOGIC PRODUCTION TO LAW STUDENTS: OBJECTIVES AND CONTENT

Olena Tkachenko
Tetiana Druzhchenko

Abstract.

Background: Among numerous issues of differentiated teaching, the problem of building competence in oral monologic production in Law students - considering the level of independence and knowledge of students - has not been studied in depth yet. This causes difficulties for providing qualitative foreign language (FL) education to Law majors who have not attained the appropriate level in FL communicative competence in conditions of homogenous training groups.

Purpose. The article aims to define objectives and content of differentiated teaching of English oral monologic production to Law students.

Results. The paper has proved that Law students shall be able to make up monologues in the genre of report-presentation of the three functional types, i.e. narration, description, reasoning (justification and retraction), having mastered their lingual and extralingual peculiarities. Lexico-semantic and grammatical characteristics of each of the three functional types of monologues have been defined. The report-presentation is determined as a short report up to ten minutes (based on well-studied sources of information) supported with the demonstration of the objects, which are the subject matter of the report. The triad of the categories of monologic production is essential when teaching law students, namely those of the quantity of information, the quality of information and the means of information submission.

To enhance English monologic production skills in Law students, individual and psychological characteristics of learners, their cognitive needs, communicative abilities, motivation, independence, professional mindset as well as professional activity should be taken into account.

Discussion. A set of criteria to evaluate the outcomes of the learning process and assess individual progress of students has been developed. The following criteria as for the assessment of spontaneous oral production were defined: the ease of production, the scope of the utterance, the meaningful completeness and the level of realization of the communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy. Prepared oral production was evaluated based on the criteria of informativeness, adherence to the compositional peculiarities of a certain functional type of a report, the contextual completeness and the level of realization of communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy). The category of the quantity of information provides for the integration of monologic production with professional knowledge of a lawyer who has to be able to use both: declarative and procedural knowledge – facts, data, models as well as the algorithms of solving professional tasks. While developing monologues, a Law student shall represent the sufficient amount of information for the theme exposure, for the justification or retraction of their thoughts. The category of quality of information in the lawyer's speech is regulated by the criteria of relevance and novelty. According to the category of the means of information submission, the student has to choose those verbal means of communication, which can reflect the author's idea, can be appropriately understood by native speakers, correspond to the style of communication, provide its cohesion and coherence.

Keywords: objectives and content of teaching, oral monologic production, differentiated teaching, report-presentation, individual results, skills and abilities of students, training of students.

Vitae:

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

Correspondence: imagine_tanya@ukr.net

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

Correspondence: alena.yarkova22@gmail.com

ВІРА ПОНОМАРЬОВА, АЛІНА СІКОРСЬКА (м. КИЇВ)

УДК=371:811.11

ORCID: 0000-0003-1880-4691

ORCID: 0000-0002-6980-6366

КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ПРОСОДИЧНИХ НАВИЧОК У ГОВОРІННІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

У статті визначено роль володіння просодичними навичками усного англійського мовлення описано основні шляхи їхнього формування в учнів старших класів загальноосвітніх шкіл. Проаналізовані роботи вітчизняних та зарубіжних учених із визначення компонентного складу просодичної компетентності учнів, які вивчають англійську мову в старших класах загальноосвітніх шкіл. Пильну увагу авторів привертає аналіз особливостей реалізації кожного компоненту англійської просодичної складової, схожість та відмінність реалізації кожного з них в англійській та українській мовах та запропоновано комплекс вправ та завдань для удосконалення володіння англійською просодичною складовою учнями старших класів загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: навчання просодії, інтонація, просодична компетентність учнів, просодична складова англійського мовлення, просодичний компонент якості вимови.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Згідно з чинними програмами для загальноосвітніх навчальних закладів учні старшої школи мають володіти не лише граматичним і лексичним аспектами мови, але й уміти фонетично правильно оформлювати своє власне мовлення. Мета навчання фонетики полягає у тому, щоб закласти у довготривалу пам'ять учнів нормативний склад вимовних елементів (фонем та інтоном) та автоматизувати їх відбір і комбінування. У процесі оволодіння іноземної мови відповідні навички повинні постійно вдосконалюватися і досягти свого найвищого рівня до моменту закінчення навчання у загальноосвітньому навчальному закладі. Натомість спостереження за навчальним процесом свідчать про те, що рівень володіння просодичною компетентністю учнів старшої школи до моменту закінчення навчання є досить низьким, спеціальні вправи та завдання для удосконалення просодичних навичок учнів в підручниках майже не представлені, що зумовлює **актуальність** розробки якісно нових підходів до формування просодичних навичок в говорінні учнів старших класів.

Аналіз останніх досліджень. Просодія є невід'ємним складником процесу говорін-

ня, адже просодично-інтонаційні компоненти, взяті у комплексі, не лише допомагають передавати думки, але і додають психо-емоційне забарвлення висловлюванню, викликають зацікавленість комунікаторів та реципієнтів адресованою до них інформацією (Ковалевська, 2011).

Вивчення просодії зазнало помітних змін за останній час серед авторів з прикладної лінгвістики, а поняття «просодія» отримало велике поширення й водночас різне тлумачення (А. М. Антипова, В. А. Васильєв, Л. В. Величкова, М. П. Дворжецька, Ю. О. Дубовський, А. А. Калита, Т. М. Корольова, В. Ю. Парашук, Н. Д. Світозарова, М. О. Соколова, R. Lado, K. Pike, D. Bolinger, D. Chrystal). З метою покращання інтонаційної виразності мовлення створено спеціальні комп'ютерні програми для аналізу звукових текстів та навчання фонетики («TONI» та «Plato» J A Maidment, «Speech analyzer» T. Taguchi, «Praat» P. Boersma та D. Weenink, «WASP» M. Huckvale, «Sheep & ship» T. Bowyer), наразі здійснено можливість успішної перевірки усного мовлення за допомогою застосування комп'ютерних систем колективами розробників мовних тестів. Зокрема, М. Канале та М. Свейн (Canale, Swain) відзначають, що саме по собі усне мовлення

є складним явищем, та виділяють інтонаційні навички як необхідну умову оволодіння умінням говорити іноземною мовою.

На нашу думку, питання розробки ефективних шляхів формування просодичної складової англійського усного мовлення є конче актуальним, про що свідчить ціла низка факторів. По-перше, тестування усного мовлення стає більш об'єктивним і досконалим, тому з введенням нових вимог до усних випробувань із застосуванням комп'ютерних програм, усне мовлення не буде залишатися поза увагою тестологів, а просодія як складова будь-якого усного мовлення також буде включена до обов'язкових показників володіння усним мовленням. По-друге, важливим фактором, який заслуговує особливої уваги в роботі над формуванням просодичних навичок АМ учнів старших класів є аналіз рівня їхнього психофізіологічного розвитку, який дає нам можливість виділити основні напрямки в роботі.

Отже, започаткувати дискусію, представити основні теоретичні положення, викласти власні думки та запропонувати комплекс вправ для формування просодичних слухо-вимовних навичок учнів старшої школи є **метою** цієї статті. Почнемо із аналізу теоретичних джерел із проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вирішуючи питання розробки підходів до формування просодичної складової англійського мовлення учнів старших класів, важливим є визначення лінгвістичних особливостей просодичної складової англійського мовлення вітчизняними та зарубіжними вченими.

Так, А. М. Антипова представляє два діаметрально протилежні погляди щодо понять «просодія» та «інтонація», розмежовуючи їх та розглядаючи їх як багатокomпонентну єдність. Компоненти інтонації характеризуються як «складний комплекс просодичних елементів» і фактично ототожнюються з просодією, яку розуміють як систему вимови наголошених і ненаголошених, довгих і коротких складів у висловлюванні (Антипова 1980).

Значна кількість зарубіжних фонетистів обмежують формальне визначення просодії виключно тональними змінами, проте П. Роуч пропонує визначення інтонації на двох рівнях: 1) у вузькому значенні, це коливання мелодики голосу мовця для передачі або зміни значення; 2) у ширшому розумінні інтонація є інтегра-

цією просодичних компонентів, таких як зміни якості голосу, темпу та гучності мовлення (Roach 2012).

Водночас В. Ю. Паращук зазначає, що фонетисти дійшли згоди, що на рівні сприйняття «просодія» як комплексна єдність, сформована значними варіаціями 1) тону, 2) гучності (сили вимовляння) і 3) темпу (тобто швидкості мовлення та розстановки пауз), називається *інтонаційним оформленням висловлювання*, або *інтонацією* та співвідносить поняття просодії та інтонації як більш загальне (просодія) та один із компонентів загального (інтонація). (Паращук 2009: 191).

Мовлення без інтонації, коли склади вимовляються на одному тональному рівні без пауз та змін швидкості і гучності, звучить як роботизований потік слів, позбавлений змісту. Саме інтонація наповнює висловлення змістом і має важливе значення в комунікації. На сьогодні відсутня єдина класифікація функцій інтонації, проте є багато спільного в підходах різних вчених.

Д. Крістал (Crystal 2003) узагальнює функції інтонації за наступними критеріями:

1) *Емоційна функція* передає широке коло оцінних значень висловлювань мовця, як-от збудження, нудьгу, здивування, привітність, замкненість, тощо. Тут інтонація разом з іншими просодичними та паралінгвістичними засобами забезпечує основу всіх видів голосової емоційної виразності.

2) *Граматична функція* позначає граматичні контрасти. Ідентифікація меж речення чи його частини часто залежить від контурів висоти звучання, які розділяють висловлювання. Такі специфічні протиставлення, як запитання та ствердження, схвалення чи заперечення, також залежать від інтонаційного оформлення. У багатьох мовах у процесі комунікації відбувається чітке розрізнення між «запитанням» та «розповіддю» наступним чином: *She's here, isn't she?* (де підвищення тону є розмовним еквівалентом знаку запитання) та *She's here, isn't she!* (де низхідний тон виражає окличний знак).

3) *Функція інформативного структурування* реалізується у розмежуванні між новою та вже відомою адресатові інформацією. У випадку, якщо хтось повідомляє *I saw a BLUE car*, з максимальним інтонаційним виділенням *blue*, то мається на увазі, що в адресанта пе-

ред цим запитали, якого кольору автомобіль він бачив; у той час, як наголос на / апелює до попередньо поставленого питання про те, яка особа була задіяна в цій ситуації. Було б дуже дивно запитати *Who saw a blue car?* та отримати у відповідь *I saw a BLUE car!*

4) *Текстова функція* допомагає пов'язати довші відрізки тексту. Просодична зв'язність простежується у тому, як окремі відрізки інформації набувають характерного мелодійного оформлення. В процесі переходу диктора від одного пункту новин до наступного, рівень висоти тону підвищується, потім поступово спадає і в кінці голос мовця досягає відносно низького рівня.

5) *Психологічна функція* організовує мову в одиниці, легші для сприйняття та запам'ятовування, адже розподілене на ритмічні відрізки мовлення легше сприймається (Crystal 2003).

На думку П. Роуч комунікативно актуальними функціями інтонації є функція: 1) відношення для *вираження емоцій та ставлення* мовця; 2) *експресивності* для виділення складу або слова, яке сприймається як найважливіше в інтонаційній групі; 3) граматична для *розмежування різних синтаксичних структур*; 4) дискурсивна для *розмежування нової та відомої інформації* (тема-рема) та передачі інформації про те, яка зворотна реакція очікується (Roach, 2012).

Оскільки компонентами інтонації є мелодика мовлення, наголос, темп, ритм, паузація та тембр, розглянемо кожний компонент окремо. Перший компонент – **мелодика мовлення**.

О. С. Ахманова визначає мелодику *мовлення* або *мелодію* як модуляції висоти основного (інтонаційного) тону при промовлянні фрази, що здійснюються за рахунок різного ступеню напруги голосових зв'язок (Ахманова, 2007). Як рух основного тону голосу (підвищення і пониження), мелодика створює тональний контур висловлювання та його частин і, таким чином, зв'язує та членує мовлення. Таким чином, суттєве пониження тону вказує на завершеність повідомлення або якоїсь його відносно самостійної частини. І навпаки, підвищення говорить про незавершеність думки, про те, що потрібно чекати продовження, або, при іншому мелодійному малюнку, про те, що це питання, а не твердження (Теоретична, 2015, р. 83).

М. А. Соколова, серед параметрів мелодики, виділяє три найвиразніших, а саме: 1) напрям мелодики; 2) мелодійний рівень; 3) мелодійний діапазон (Соколова, 2004).

В мовленні не всі наголошені склади є рівноцінно значущими. Один із складів важливіший за інші, він формує *ядро* або *центр* інтонаційного контура. Формально, ядро можна описати як сильно наголошений склад, який зазвичай є останнім наголошеним складом інтонаційного контура й позначає суттєву зміну напрямку мелодики / тону, тобто коли тон рухається чітко вгору чи вниз. Ядерний тон — одна з найважливіших частин інтонаційного контура, без якого останній не може існувати (там само).

З точки зору практики навчання інтонації англійської мови, доцільніше зупинитися на шістьох найбільш уживаних ядерних тонах, а саме: низькому низхідному, низькому висхідному, високому низхідному, високому висхідному, низхідно-висхідному та висхідно-низхідному. Р. Кінгдом ці тони називає кінетичними, тому що висота голосу змінюється в тому чи іншому напрямку під час тривалості всього тону. Услід за вченим також виокремлюють статичні тони: високий та низький, в яких висота голосу залишається незмінною протягом усієї тривалості тону (Kingdom, 1958).

Англійський *Low Fall* (низький низхідний) в ядрі починається дещо вище, ніж середня шкала, і зазвичай сягає найнижчого рівня тону. *Low Fall* вживається у спокійному, емоційно незабарвленому мовленні, а також надає висловлюванню мовця відтінку нейтральної, спокійної закінченості, визначеності й рішучості. Фрази, в яких ужито даний ядерний тон, звучать категорично, спокійно, нейтрально, завершено (Парашук, 2009, р. 114).

High Fall (високий низхідний) в ядрі починається дуже високо й зазвичай досягає найнижчого рівня. Такий ядерний тон забезпечує високий ступінь виділення інформації, використовується в емоційно забарвленому мовленні, особливо при запереченні чи протиставленні, з метою привернути увагу слухача до виділеного слова. Використання цього тону надає відтінку особистого ставлення, зацікавленості та теплоти. *High Fall* звучить жваво і зацікавлено, окрім цього, він може бути дуже емоційним та дружнім (там само).

Low Rise (низький висхідний), починається з найнижчого рівня та досягає середньої висоти звучання (у випадку, якщо його вжито на ядрі). Тут закладено відчуття незавершеності думки, вагання. Такі фрази звучать не категорично, здивовано, заспокійливо та можуть вказувати на те, що розмова продовжуватиметься. *Low Rise* вживається: а) у розповідних реченнях для вираження докору, іронії, вибачення, задоволення, невпевненості, прохання, звертання; б) у загальних питаннях (загальне питання починається з допоміжного, або модального дієслова, яке в цьому випадку звичайно має фразовий наголос і вимовляється за повною формою вимови) (там само).

High Rise (високий висхідний) в межах ядра підіймається від середнього до високого рівня шкали за умови відсутності заядерного безакцентного закінчення. Якщо ж є склади, котрі слідує за ядром, останнє вимовляється на дещо вищому рівні, а ненаголошені склади поступово йдуть догори. *High Rise* виражає активне бажання адресанта отримати певну інформацію. За допомогою цього тону оформлюються перепитування, прохання повторити чи запит додаткових даних, або ж із наміром перевірити, чи правильно була сприйнята інформація. Інколи цей тон використовується, щоб зазначити продовження акту комунікації (там само).

Fall-Rise (низхідно-висхідний) відносять до складних тонів, оскільки він репрезентує поєднання двох тонів: або низького низхідного в комбінації із низьким висхідним, або високого низхідного, за яким іде низький висхідний. Низхідна частина позначає ідею, яку мовець прагне підкреслити, а висхідна частина додає певну інформацію до цієї ідеї. Уживання даного тону вказує на те, що якась інформація, заздалегідь відома обом учасникам акту комунікації, зумисне замовчується. Досить часто використовується у стверджувальних реченнях та наказах. Стверджувальні конструкції з *Fall-Rise* виражають корегування сказаного кимось іншим, або протиріччя попередньо сказаному чи застереження. Накази, вимовлені цим тоном, звучать благально. Привітання та прощальні побажання звучать приємно та дружньо, якщо для них використовується *Fall-Rise* (там само).

Rise-Fall (висхідно-низхідний) є також складним тоном. У складах, які вимовляються з *Rise-Fall*, голос спочатку підіймається від дещо низького до високого рівня, а потім

швидко спадає до дуже низького. Даний тон позначає глибокі враження мовця (як позитивні, так і негативні). Цей тон використовують у твердженнях та запитаннях, які звучать здивовано, кидають виклик, заперечують відповідальність (там само).

Порівнюючи англійське та українське мовлення, маємо звернути увагу на наступні відмінності. Інтонація в обох мовах характеризується наявністю спадного, висхідного та рівного тонів. В англійській мові спадний тон є зниженням тону голосу на наголошених складах, до того ж на останньому наголошеному слові голос достатньо різко опускається вниз. Це тон категоричного твердження, завершеності, визначеності.

Спадні тони в обох мовах використовуються у простих розповідних та заперечних реченнях (She was dreaming about her future vacations. I don't want to read this book); вигуках (Oh, no!); фінальній частині альтернативних запитань (Would you like to try this sponge cake or tiramisu?); другій частині розділових запитань (у тому випадку, коли мовець упевнений у правильності першої частини висловлювання і не чекає ніяких доповнень) (They've been to Italy this summer, haven't they?); спеціальних запитань (Where have you been?); привітаннях (Hello!); спонукальних реченнях (Try not to forget this) (Корунець, 2004, р. 103-104).

Зазначимо, що для англійського мовлення характерним є наявність високого початку та різкого падіння у спадному тоні. В українській мові діапазон не є таким широким, що викликає труднощі у засвоєнні учнями цього тону.

У висхідному тоні перший наголошений склад вимовляється на достатньо низькому рівні, а підйом голосу відбувається поступово. Висхідний тон — це тон невпевненості, невизначеності, сумнівів. Висхідні тони використовуються у загальних питаннях (Do you know him?); у вимогах та проханнях (Help me, please, to translate the text); під час перепліку (She knows not only English, but also Italian, Turkish and Spanish); для вираження невпевненості, пропозиції, ввічливого запрошення, прохання, застереження (You may stay here); у першій частині альтернативних запитань (яка являє собою загальне запитання) (Are you a student or a pupil?); у завершальній частині розділових запитань, коли мовець не впевнений у правильності першої частини і бажає

отримати додаткову інформацію (He is clever, isn't he?). Слід зазначити, що в англійській мові прощання вимовляються висхідним тоном (Good bye!), а в українській – спадним (До побачення) (Корунець 2004: 107).

Рівний тон використовується в обох мовах для позначення слів автора після прямої мови («I didn't do this» – he said in a low voice); вставних слів (He can, for example, help us to decorate the living-room); уточнюючих частин речень (There, at my parents', I feel safe) (Корунець, 2004, р. 108-109).

Англійська мова характеризується наявністю спадно-висхідного тону, тобто голос спочатку знижується в межах одного складу до найнижчого рівня, а потім поступово підвищується. Цей тон використовується для уточнення (Did he really say that?); дружнього заперечення (I am afraid that's not so); сумніву (What colour is her dress? It may be grey); здогадки (May be he arrives on Friday); протиставлення (I have a lot of Russian books, but no French books) (Корунець, 2004).

Ми пропонуємо наступні вправи на удосконалення вживання різних типів англійських ядерних тонів.

Вправа 1. Мета: ознайомити учнів з вживанням ядерних тонів на рівні речення. Очікувані результати: учні слухають речення, повторюють за диктором речення, дотримуючись правильної інтонації, потім тренуються у вживанні різних типів ядерних тонів. **Вид:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа на імітацію. **Інструкція:** Listen, repeat after the speaker and then practice with your partner various nuclear tones in the following contexts.

<p>A) <i>The Low Falling Tone</i> 1. What season is it now? – It's Summer. 2. What day is it today? – It's Tuesday.</p>	<p>B) <i>The High Falling Tone</i> 1. What's your day off? – Sunday. 2. What's your hobby? – Drawing.</p>	<p>C) <i>The Low Rising Tone</i> 1. Excuse me, may I ask you a question? – Yes. 2. Here's your book. – Thanks.</p>
<p>D) <i>The High Rising Tone</i> 1. Let's meet at seven. - At the theatre? 2. Let's meet later. - At eight?</p>	<p>E) <i>The Falling-Rising Tone/ The Falling-Rising Tone Divided</i> 1. The lesson is interesting. – Dull 2. The lesson begins in ten minutes. - Hurry up.</p>	<p>F) <i>The Rising-Falling Tone</i> 1. He is a talented pianist. – Really! 2. We'll go abroad in June. - How interesting!</p>

Вправа 2. Мета: формувати навичку учнів визначати тони відповідно до прослуханого висловлювання. **Очікувані результати:** учні визначають тони відповідно до прослуханого висловлювання. **Вид:** некомунікативна, ре-

цептивно вправа на ідентифікацію ядерного тона. **Інструкція:** Listen to each word with either Falling, Rising or Level intonation. Write F if you hear a Fall, R if you hear a Rise and L if there is no change in pitch.

	Fall	Rise	Level
	Uh oh	Uh oh?	Uh oh...
	Monday	Monday?	Monday...
	Coming	Coming?	Coming...
	Later	Later?	Later...
	Fifty	Fifty?	Fifty...
	What	What?	What...

Вправа 3. Мета: формувати навичку учнів у визначенні тонів на рівні речення. **Очікувані результати:** учні визначають рух висхідного/низхідного тону, розставляючи відповідні маркери висхідного/низхідного тонів. **Вид:** некомунікативна вправа. **Інструкція:** Decide which tone the speakers use for each speech unit. Write the symbol or in each gap. Then show the stressed syllables by underlining them and the nucleus syllable by double underlining them. EXAMPLE: I lost the keys. _____

1. How was your Journey? _____ 2. Did you have a good journey? _____ 3. I need to apply for a credit card. _____ 4. I'd like an appointment with you. _____ 5. Let's turn off the air conditioner. _____

Отже, ми розглянули особливості мелодичної складової просодії та представили варіанти вправ для роботи над ядерними тонами. Другим компонентом опишемо **тембр**.

Тембр розглядається як особливе забарвлення голосу під час мовлення, що накладається на мелодику й показує емоційний стан мовця (радість, сум, іронію, злість, обурення і т. п.).

За даними проведеного спостереження за учнями старших класів, більшість учнів не володіють, або недостатньо володіють цим компонентом інтонації. 7 з 10 учнів класу майже не могли змінювати власний тембр голосу на прохання вчителя. Завданнями для розвитку тембральних модуляцій голоса можуть стати наступні вправи:

Вправа 4. Мета: формувати навичку володіння учнями тембральними змінами голосу. **Очікувані результати:** учні можуть змінювати тембр власного голосу за вчителем. Вид: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа на імітацію. Інструкція: Pronounce sentences copying the voice of your mother/father, an angry woman/ an angry teacher/ a neutral indifferent speaker.

Вправа 5. Мета: автоматизувати навичку володіння учнями тембральними змінами голосу. **Очікувані результати:** учні продукують текст, змінюючи тембр голосу. Вид: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа на імітацію. **Інструкція:** Read (Reproduce) the text like the speaker, copying the intonation.

Наступний компонент — **наголос**. Наголос у реченні (наголос на рівні висловлювання / акцент) – надання одному чи більше словам більшої значущості серед інших слів речення, що виступає силовим компонентом інтонації (Паращук, 2009, р.118).

Слухаючи англійську мову, можна легко відчутти, що вона ділиться на окремі ритмічні групи. Характерний ритм англійської мови залежить від розподілу наголошених і ненаголошених складів. Наголошені склади вимовляють із більшою силою, з більшим напруженням м'язів грудної клітини й обличчя. Окремо вимовлені англійські слова завжди мають наголошені склади, проте, в мовленні наголос виділяє лише найважливіші за змістом слова. Особливістю англійського мовленнєвого потоку є те, що наголошені склади йдуть один за одним через більш або менш регулярні проміжки часу, незалежно від того, скільки між

ними ненаголошених складів (Теоретична..., 2015, р. 91).

Для практичних цілей розрізняють три основних функціональних типи наголосу в реченні: синтагматичний, синтаксичний та логічний. Найбільш важливим функціональним типом є *синтагматичний наголос*. Разом з одним із основних тонів, цей наголос виділяє смисловий центр речення або смислову групу (Антипова, 1985, с. 61). *Синтаксичний наголос* позначає інші семантично важливі слова у межах висловлювання (там само). *Логічний наголос* пов'язаний зі зміщенням синтагматичного наголосу з його нормального місця (останнє наголошене слово) на одне з попередніх слів. Такий наголос створює новий комунікативний центр (там само).

Зазвичай службові частини мови (артиклі, частки, допоміжні та модальні дієслова, дієслова-зв'язки, прийменники, сполучники артиклі, особові, присвійні та вказівні займенники) переважно не наголошуються у зв'язному мовленні, тоді як повнозначні частини мови (дієслова, іменники, прикметники) можуть бути в реченні як під наголосом, так і без нього (Теоретична..., 2015, с. 91-93). Службові слова можуть бути наголошеними у випадку, якщо вони: 1) займають кінцеве положення в реченні: *What are you looking at?* 2) використовуються для емоційного підкреслення: *Do you want this one?* 3) використовуються для протиставлення та надання контрасту: *He is working hard. She is, but not he* (Паращук 2009).

Для опрацювання різних типів наголосу ми пропонуємо виконати наступні вправи.

Вправа 6. Мета: формувати навичку учнів у використанні правильного наголосу на рівні словосполучення. **Очікувані результати:** учні розпізнають наголошені та ненаголошені слова на рівні словосполучення. **Вид:** некомунікативна, рецептивна вправа на ідентифікацію. **Інструкція:** You will hear 15 compound nouns. Write them in the correct columns, according to whether the first, second or third part has the main stress.

main stress on the first part	main stress on the second part	main stress on the third part

(pinball machine, aircraft carrier, nail varnish remover, payback period, left-luggage office, headed notepaper, car boot sale, level playing

field, cooling-off period, first-time buyer, downhill skiing, bullet-proof vest, two-way mirror, right-hand drive, household name) (Hewings 2007).

Вправа 7. Мета: формувати навичку учнів у застосуванні наголосу на рівні слова/ словосполучення. **Очікувані результати:** учні розпізнають на слух наголошенні склади в словах та слова в словосполученнях. **Вид:** некомуніка-

_____ selfish
 _____ differentiated
 _____ decade
 _____ attic
 _____ one person
 _____ homesick (sick for home)
 (Judy 2005)

тивна, рецептивна вправа на диференціацію. **Інструкція:** Listen to the teacher say one of the words from each pair. Put a tick next to the word you hear.

_____ sell fish
 _____ different shaded
 _____ decayed
 _____ a tick
 _____ one percent
 _____ home sick (sick at home)

Вправа 8. Мета: формувати навичку учнів у використанні наголосу на рівні речення. **Очікувані результати:** учні розпізнають головний наголос у реченні. **Вид:** умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа на імі-

тацію. **Інструкція:** Listen to three dialogues. Pay attention to the pronunciation of main stress in the sentences. Then practice the dialogues with your partner.

A: How long have you been frightened of snakes? B: I've <u>always</u> been terrified of snakes	A: Why don't you try keeping a snake as a pet? B: I've always been <u>terrified</u> of snakes.	A: Is there anything that really frightens you? B: I've always been terrified of <u>snakes</u> .
---	---	---

(Hewings 2007).

Вправа 9. Мета: формувати навичку учнів визначати головний наголос у реченні. **Очікувані результати:** учні визначають головний наголос у реченні. **Вид:** некомунікативна, рецептивно-репродуктивна вправа на підста-

новку. **Інструкція:** You have 3 sentences each with 3 different questions. Change the stress as you use the same sentence to answer a different question. Work in pairs.

I am catching a train to work. Q1: Why don't you catch a bus to work? Q2: How are you going to get to work? Q3: Where are you going?	Mike's mom is a bright scientist. Q1: Do you know some bright scientist? Q2: Is your dad a bright scientist? Q3: What does your mom do?	I wish I had a Ford. Q1: Do you have a Ford? Q2: Did you say you had a Ford? Q3: What's your dream car?
---	--	--

Отже, наголос виступає як один із формантів ритмічності мовлення, а також як складова ритму і водночас, як компонент інтонації. Тому наступним компонентом ми розглянемо **ритм**. А. М. Антипова визначає мовленнєвий ритм як періодичність схожих явищ та явищ, що можуть бути співвіднесеними, і як загальномовленнєву систему, що організує мову в цілому (Антипова, 1990). Англійський фонетист М. Ламсден наголошує на необхідності першочергового вивчення ритму, бо саме ритм видає неанглійське походження учня (Lumsden, 1957).

В англійській мові наголошені склади зустрічаються через однакові відрізки часу у зв'язному мовленні. Чим більше ненаголошених складів знаходиться між наголошеними, тим

слабше і швидше вони вимовляються. Ненаголошені склади, котрі передують наголошеному, носять назву проклітиків, а ті, що слідує за наголошеним, — енклітиків. При цьому проклітики зазвичай вимовляються дуже швидко, а голосні звуки в них ослаблюються, наприклад: *He was at work*. У наведеному прикладі наголошеним є останній склад, а відповідно ті, що передують йому, втрачають свою силу. Зі смислової точки зору, адресант більше зацікавлений у тому, де саме знаходився суб'єкт, про який ідеться (Паращук, 2009).

В англійській мові існують наступні правила ритму, так: 1) Наголошені склади в смисловій групі слідує один за одним через однакові проміжки часу; тільки в дуже довгих ритмічних групах, що мають велику кількість ненаго-

лошених складів, така регулярність може не спостерігатись. 2) Більшість непочаткових ритмічних груп починаються з наголошеного складу; ненаголошені склади, що зустрічаються в середині групи, мають тенденцію відходити до передуючого ним наголошеного складу – еклітики, тільки початкові ненаголошені склади відносяться до наступного за ними наголошеного складу – проклітики. 3) Чим більша кількість ненаголошених складів знаходиться між наголошеними, тим швидше вони вимовляються. Початкові ненаголошені склади завжди вимовляються швидко. Кожна смислова група має власний ритм, залежно від наданої їй семантичної важливості в порівнянні з іншими групами висловлення (Антипова, 1990).

Говорячи про інтонаційні особливості англійської та української мов, необхідно пам'ятати, що в українському реченні всі основні частини мови (а також дуже часто і службові частини мови) наголошені. В англійському ж реченні тільки основні частини мови (за виключенням більшості займенників) мають наголос. Службові частини мови можуть набувати логічного наголосу. Саме наголошення службових слів, модальних і допоміжних дієслів, особових і присвійних займенників є типовими помилками україномовних студентів, які вивчають англійську мову. Наслідком цього є грубе порушення ритмічної організації мовлення, втрата специфічної для англійської вимови чіткої ритмічної структури мовлення з більш-менш рівними інтервалами між наголошеними словами в реченні (Антипова 1980).

В англійському реченні без наголосу вимовляються: допоміжні дієслова, дієслова зв'язки (be, get, turn тощо), модальні дієслова, прийменники (on, to, in, in front of тощо), сполучники (and, but, or, both тощо), особисті та присвійні займенники (I, me, his, her, it тощо).

Пропонуємо наступні вправи.

Вправа 10. Мета: ознайомити учнів з англійським ритмом. **Очікувані результати:** учні практикують ритмічну вимову на рівні фрази/ речення. **Вид:** некомунікативна, рецептив-

но-репродуктивна вправа на імітацію. **Інструкція:** Listen to this lengthening sentence. Note the intonation curve at the end of each phrase or statement. Practice the lengthening sentence.

An 'evening. A 'misty 'evening. A 'misty 'moisty 'evening. A 'misty 'moisty and 'cloudy 'evening. A 'misty 'moisty and 'cloudy un'pleasant 'evening. A 'misty 'moisty and 'cloudy un'pleasant 'winter 'evening.

Вправа 11. Мета: удосконалити навички ритмічної вимови учнів. **Очікувані результати:** учні створюють ритмічні групи на рівні речення. **Вид:** продуктивна вправа на самостійне вживання. **Інструкція:** Build up with your partner lengthening sentences, phrase by phrase. Then say them aloud. Possible beginnings are:

A coach. A noisy coach... An apple. A green journey... A film. An interesting film...

З поняттям ритму пов'язана **паузація** (speech unit boundaries). Паузи сприяють більш чіткому вираженню думки, не тільки в кінці, але й усередині речення, особливо в довгих реченнях. Оскільки між словами в реченні встановлюються міцні смислові та синтаксичні зв'язки, що було описано вище, паузи не можна робити в довільному місці. Довжина паузи та її місце надають реченню той чи інший смисл. У разі порушення цих зв'язків порушується і смисл речення як одиниці комунікативного спілкування (Теоретична... , 2015).

З власного досвіду варто додати, що правильна паузація говорить також про розуміння учнем тексту. Звичайно, що невірна паузація здебільшого проявляється в читанні, проте в продукуванні текстів, особливо вивчених на пам'ять, зустрічається також. Отже, для опрацювання навичок паузації пропонуємо наступні вправи.

Вправа 12. Мета: формувати рецептивні навички паузації. **Очікувані результати:** учні розпізнають різні варіанти пауз у реченні. **Вид:** некомунікативна, рецептивна вправа на впізнання. **Інструкція:** You will hear each messages 1-5 twice. Listen and write the order you hear the different meanings, A and B. Then say both messages aloud.

1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
	A		B	
<i>whole sentence</i>	You know. The answer's easy.		You know the answer's easy.	
<i>relative clause</i>	The boy who was clever won.		The boy, who was clever, won.	
<i>items in a list</i>	Apple juice and biscuits.		Apple, juice and biscuits.	
<i>Quoting</i>	'Who?' asked her brother.		Who asked her brother?	
<i>adverb phrase</i>	I saw her clearly. She was surprised.		I saw her. Clearly, she was surprised.	

(Hancock 2015)

Вправа 13. Мета: формувати навичку паузації. **Очікувані результати:** учні розставляють паузи у реченні. Вид: умовно-комунікативна, продуктивна вправа. Інструкція: In the following sentences underline the speech unit boundary (marked with //) that is more likely. Then say these sentences aloud.

EXAMPLE The only school // that teaches psychology statistics // is to move next year.

1. The ship was launched // in September 1942 // and destroyed a month later.

2. The bird is often heard // but seldom // seen in the wild.

3. Thieves made off // with the painting // despite security guards in the building.

4. Most people also speak German // which is taught // from the age of six.

5. He claimed // he was innocent // but the jury disagreed. (Hewings 2007)

Вправа 14. Мета: формувати навичку паузації на рівні тексту. **Очікувані результати:** учні розставляють паузи у тексті, потім продукують подібний текст, дотримуючись правильної паузації. Вид: комунікативна, продуктивна вправа. Інструкція: Read the text and put speech unit boundaries (marked with //). Then using this text prepare a short speech on the awareness of science among public.

We have a great opportunity//at the moment// to encourage awareness of science// among the public the public continue to see science as important the UK public continue to see science as beneficial to society four-fifths (81%) agree that science will make people's lives easier and over half (55%) think that the benefits of science outweigh any harmful effects very few (16%) disagree with this latter point of view people are positive about the contribution science to the UK economy for example three-quarters (76%) think scientific research makes a direct contribution to economic growth in the UK, and nine-in-ten (91%) agree that young people's interest in science is essential for our future prosperity
(Adapted from Public Attitudes to Science 2014, 2014. <http://www.ipsos-mori.com/pas2014>)

Висновки. Узагальнимо основні ідеї щодо особливостей просодичної складової англійського мовлення учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. Отже, існує багато поглядів щодо просодії та інтонації, вчені фактично ототожнюють компоненти інтонації, які представлені складним комплексом просодичних елементів, із просодією, яка виявляється у рівні володіння мовцем паузацією, мелодикою, наголошенням, злитістю наголошених і ненаголошених складів у ритміко-інтонаційній групі, темпом мовлення й забезпечує сприйняття та розуміння зверненого мовлення. Звертаючи увагу на певні розходження між просодичними системами англійської та української мов, ми запропонували комплекс вправ для удосконалення володіння просодичною складовою англійського мовлення учнів старших класів.

Перспективи дослідження. Просодія на сьогодні є актуальним предметом дослідження. Розроблені завдання та вправи потрібно розширювати пілотувати та модифікувати з метою удосконалення опрацювання просодичного компонента учнями старшої школи у навчальному процесі. Це віднесемо до подальшого наукового осмислення і практичного втілення.

References

Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language: 2-nd edition*. Cambridge: CUP.

Hancock M. (2015). *English Pronunciation in Use Intermediate. Second Edition*. Cambridge: CUP.

Hewings, M. (2007). *English pronunciation in use*. Advanced. Cambridge: CUP.

Judy G. B. (2005). *Clear Speech*. Cambridge: CUP.

Kingdom, K. (1958). *The Groundwork of English Intonation*. London.

Lumsden, M. (1957). *English Speech Rhythm in Theory and Practice*. London: Macmillan St. Martin's press.

Roach P. (2012). *English phonetics and phonology. 4th edition*. Cambridge: CUP.

Антипова, А. М. О ритме английской речи. *Иностранные языки в школе*. 1990. № 2. С. 55–60. (Antipova, A. M. O ritme angliyskoy rechi (1990). *Inostrannyye yazyki v shkole*. № 2. S. 55-60).

Антипова, А. М. Ритмическая организация английской речи : дис. на соискание наук. степени докт. филолог. наук. Москва, 1980. 447 с. (Antipova, A. M. (1980). *Ritmicheskaya organizatsiya angliyskoy rechi: Dis. na Soiskaniye nauk. stepeni dokt. filolog. nauk. Moskva*).

Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е. Москва : КомКнига, 2007. 576 с. (*Akhmanova, O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. Izd. Chetvortoy. Moskva: KomKniga, 2007. 576 s.*) Print.

Ковалевська, Т. І. Інтенаційні засоби актуалізації емоційного висловлювання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов.* № 5, 2011. С. 140–143. (*Kovalevska, T. I. (2011). Intonatsiynii sredstva aktualizatsii emotsional'nogo vyrazheniya. Nauchnyy zhurnal Natsional'nogo pedagogicheskogo universiteta imeni M.P. Dragomanova. Seriya 9. Sovremennyye tendentsii razvitiya yazykov. № 5. S. 140-143.*)

Теоретична фонетика англійської мови : навч. посіб. для студентів факультетів іноземних мов. // Проект / Колектив авт.: Колесник, О. С., Гаращук Л. А., Гаращук К. В. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 226 с. (*Teoreticheskaya fonetika angliyskogo yazyka:*

ucheb. posobiye. dlya studentov fakul'tetov inostrannykh yazykov (2015) // / Kolektyv avt. Kolesnik, A. S., Garashchuk L. A., Garashchuk K. V. Zhitomir: Izd-vo ZHDU imeni Ivana Franko) .

Корунець, І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов : навч. посіб. Вінниця : «Нова книга», 2004. 464 с. (*Korunets', I. V. (2004). Sravnitel'naya tipologiya angliyskogo i ukrainskogo yazykov: ucheb. posobiye. Vinnitsa: «Novaya kniga».*)

Паращук, В. Ю. Теоретична фонетика англійської мови : навч. посіб. для студ. ф-тів ін. мов. Вінниця : НОВА КНИГА, 2009. 232 с. (*Parashchuk, V. Y. (2009). Teoreticheskaya fonetika angliyskogo yazyka: ucheb. posobiye. dlya stud. f-tov dr. yazykov. Vinnitsa: NOVAYA KNIGA.*)

Соколова, М. А. Теоретическая фонетика английского языка : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Изд 3-е. М. : ВЛАДОС, 2004. 286 с. (*Sokolova, M. A. (2004). Teoreticheskaya fonetika angliyskogo yazyka: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. Izd 3-ye. M.: VLADOS.*)

A COMPLEX OF EXERCISES TO DEVELOP ENGLISH PROSODIC SKILLS IN SPEAKING IN HIGH SCHOOL STUDENTS

V. Ponomarova, A. Sikorska

Abstract

Background: The importance of mastering good pronunciation is undeniable. According to the current curricular for secondary schools, high school students have to produce phonetically correct speech. The purpose of studying phonetics is to shape the standard phonetic image of the phonemes and intonation patterns and make use of them in speech. The observation of the educational process shows that the level of prosodic competence of high school students in Ukraine is quite low, the special exercises and tasks for improving the pronunciation skills in textbooks are almost not presented.

Purpose: The objective of this paper is to develop a complex of exercises to teach prosody and intonation at high school. The authors examine the differences between English and Ukrainian prosodic constituents, and on the basis of this analysis suggests the ways to master each component in the developed tasks.

Results and Discussion: By focusing on certain differences between the prosodic systems of the English and Ukrainian languages the study presented in the article has provided possible ways to improve the prosodic skills of high school students. The further perspective of the study relates to developing, expanding, piloting and modifying tasks and exercises for mastering prosody.

Keywords: mastering prosody, intonation, prosodic competence of students, prosodic component of English language, senior pupils, prosodic component of pronunciation quality.

Vitae

Vira Ponomarova, PhD, Associate Professor of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures.

Her research interests include learning strategies, phonetics and prosody, andrology, language testing and assessment (LTA), teaching and material design of English for cross cultural communication.

Correspondence: 4091859@ukr.net

Alyona Sikorska, master student of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her research interests include learning intonation and prosody of foreign languages, prosodic interference.

УДК=371:811

ORCID: 0000-0001-7148-4805

ПІДХОДИ І ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ЗАСОБАМИ ПОЕТИЧНОГО ТВОРУ

У статті на основі наукової літератури визначено і детально проаналізовано підходи і принципи формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору. В результаті дослідження було обґрунтовано, що теоретичну основу формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні складають компетентнісний, герменевтичний, комунікативний та лінгвокраїнознавчий підходи, які інтегруються у процесі навчання.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК), принцип навчання читання, інтерпретація, культурно-специфічні поняття, поетичний твір, мовні засоби.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Формування лінгвосоціокультурної компетентності відіграє важливу роль у підготовці майбутніх філологів, адже вона забезпечує здатність студентів до усвідомлення явищ інших культур та до здійснення міжкультурної комунікації. Автентичні тексти є зразками реальної комунікації, а поетичний твір – важливою складовою культурного потенціалу. Культурна картина світу, будучи поглядом члена культури на зовнішній світ, є сукупністю знань і уявлень про цінності, норми, мораль, менталітет власної культури і культур інших народів. Ці знання і уявлення про світ, трансформуючись у художні образи, можуть вступати в найрізноманітніші відношення зі світом. Поезія – вища форма буття національної мови. У поетичній творчості з найбільшою повнотою і сконцентрованою виражається дух народу – своєрідність його історичного та культурного розвитку, його психічного ладу. Зрозуміти поезію іншого народу – означає зрозуміти інший національний характер, емоційний світ іншої культури. Таким чином, поетичний твір є культурним феноменом і фрагментом мовної картини світу, у якому відображаються культура, історія, цінності, норми, мораль, ідеали, психологія народу (Diaz-Rico, Weed, 2002).

Аналіз останніх досліджень. Дослідження методичної літератури показало, що проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності зокрема в читанні є досить актуальною. Питанню визначення підходів і принципів формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні присвячені дослідження О. В. Би-

рюк, В. В. Сафонові, О. О. Коломінової, В. М. Топалові, Л. П. Рудакової, Н. Я. Бачинської, Т. В. Починок, О. В. Бирюк, Т. П. Друженко, М. Бірам (M. Byram), І. Серку (I. Sercu), Д. Люсьє (D. Lussier) та інших. Також, значну увагу науковців приділено засобам формування лінгвосоціокультурної компетентності, серед яких іншомовні тексти різних жанрів: вірші, оповідання, прислів'я, пісні, аудіотексти, про що свідчать праці О. В. Бирюк, І. О. Ісенко, С. Е. Кіржнер, В. Є. Лапіної, В. С. Пашук, І. В. Терехової, Т. О. Яхнюк. Проаналізувавши низку праць як фундаторів теорії експерименту, так і останні теоретичні дослідження підходів і принципів формування формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні робимо висновок, що в усіх дослідженнях були висвітлені лише окремі теоретичні аспекти даної проблематики, а особливості реалізації підходів і принципів формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору залишено поза увагою науковців.

Мета статті. Враховуючи актуальність проблеми та недостатній рівень її дослідженості, ставимо за мету цієї статті визначити та детально проаналізувати підходи і принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору.

Виклад основного матеріалу. Методичні засади формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору полягають у визначенні в першу чергу підходів і принципів. Підхід – це ідеологія і методологія вирішення

проблеми, яка розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей (Ibrahimov, 2007). Підхід є ключовою категорією методики. Він задає основну траєкторію вибору цілей і змісту, методів, засобів, прийомів, організаційних форм навчання. Розуміючи *підхід* (за І. Зимньою) як глобальну і системну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, яка охоплює всі його компоненти і насамперед самих суб'єктів педагогічної взаємодії викладача і студента, вважаємо, що сучасна методична наука орієнтована на інтегрування різних підходів до навчання іноземної мови, адже навчальний процес є багатограним, охоплює природу мови та мовленнєвої діяльності, культурного контексту існування мови, особистісних характеристик суб'єктів навчання, співвідношення процесу навчання мови з іншими дисциплінами в контексті цілісної освітньої концепції. Жоден підхід не здатний вибудувати систему навчання так, щоб були враховані об'єктивні (мова, мовлення, навчальний процес) та суб'єктивні (особистісні) чинники.

Проаналізувавши різні джерела, присвячені описові підходів до навчання іноземної мови, а також врахувавши предмет нашого дослідження – підходи і принципи формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору – ключовими визначаємо такі підходи: компетентнісний, герменевтичний, комунікативний, лінгвокраїнознавчий.

Методологічною основою сучасної освіти, в тому числі вищої професійної, є **компетентнісний** підхід, що визначено в багатьох сучасних джерелах і нормативних документах (Petrov, 2005). Означений підхід передбачає розроблення системи забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців, яка відповідає потребам сучасного ринку праці (Nalitkina, 2009). Ключовим поняттям у компетентнісному підході є компетентність, яку розуміємо (за О. Петровим) як інтегративну якість особистості, яка сформована на основі знань, навичок та вмінь, індивідуально-психологічних якостей, а також практичного досвіду, що виявляються в здатності та готовності людини до практичних дій, вирішення практичних проблем (Petrov, 2005). Формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної ком-

петентності в читанні засобами поетичного твору передбачає набуття студентами лінгвосоціокультурних знань, відповідних навичок та вмінь, а також здатності та готовності читати та інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію в автентичних текстах.

Поділяючи висновки Т. Плетяго про те, що читацька компетентність студента є інтегральною характеристикою особистісних якостей, сукупністю знань і вмінь, що визначають готовність і здатність до актуалізації та збагачення особистісного і професійного досвіду в процесі сприйняття, інтерпретації, розуміння і особистісного осмислення тексту на основі володіння стратегіями ефективного пошуку, відбору і організації інформації; оперування різними соціокультурними кодами (Pletyago, 2012), кінцевою метою формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні вважаємо сформованого компетентного читача, який володіє лінгвосоціокультурними знаннями, навичками та вміннями, а також здатен переносити їх у площину читання та інтерпретації поетичних інших творів того історико-культурного періоду, в межах якого відбувалося навчання; здатний та готовий набувати нових лінгвосоціокультурних знань, розвивати лінгвосоціокультурні вміння під час читання.

Ґрунтуючись на рівнях читацької компетентності – вербально-семантичному, когнітивному, прагматичному (Pletyago, 2012), визначаємо, що компетентний читач (на вербально-семантичному рівні) здатен і готовий набувати нових лексичних одиниць з денотативним та конотативним маркерами семантики (нових культурно маркованих сем відомих лексичних одиниць), а також застосовувати ці лексичні одиниці під час рецепції речень; на когнітивному рівні читач здатен інтерпретувати та розуміти фактуальну, концептуальну, підтекстову та емотивно-оцінну лінгвосоціокультурну інформацію на рівні тексту (змістово-сміслових фрагментів тексту); на прагматичному рівні – успішно виконувати читацьку діяльність, орієнтовану на самовдосконалення, саморозвиток, на збагачення професійних лінгвосоціокультурних знань на вмінь.

Компетентнісний підхід передбачає дотримання принципів (системи вихідних теоретичних положень, керівних ідей і основних вимог до проектування цілісного освітнього процесу, що впливають з встановлених пси-

холого-педагогічною наукою закономірностей і досліджуваних в цілях, змісті, педагогічній технології, діяльності викладачів і діяльності студентів), серед основних принципів формування ЛСКК в читанні виділяємо (Matushanskii, 2009):

– принцип професійної зорієнтованості (врахування програмних вимог до читання та лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх філологів, особливості професії філолога): орієнтований на формування компетентного читача, здатного розуміти та інтерпретувати різножанрові твори;

– принцип розвитку креативності студентів (передбачає максимальну орієнтацію на творче начало у навчальній діяльності студентів; спрямований на формування потреби в творчості і умінь творчості): процес інтерпретації поетичного твору є творчим, допускає варіативність; лінгвосоціокультурна компетентність майбутнього філолога вимірюється глибиною аналізу художнього твору, здатністю аналізувати та синтезувати різноманітну інформацію в новий мисленнєвий продукт;

– принцип безперервного навчання: формування лінгвосоціокультурної компетентності орієнтоване на те, щоб сформувані стратегії розуміння та інтерпретації ЛСКК під час читання, а також здатність і готовність застосовувати ці стратегії під час читання та аналізу інших поетичних творів.

Герменевтичний підхід до навчання читання спрямований насамперед на подолання лакун міжкультурного спілкування в умовах рецептивного білінгвізму, міжмовної інтерференції, що зумовлені мовними та екстралінгвістичними факторами; на формування в студентів уявлень про культурно-специфічні поняття та реалії, які не мають аналогів в україномовній свідомості, незнання яких перешкоджає адекватному розумінню автентичного тексту (Shovkovyi, 2011). Герменевтичний підхід орієнтований на інтерпретацію текстів: метою навчання в межах цього підходу є формування інтерпретаційних умінь (тобто давати тлумачення окремим лексичним одиницям, граматичним конструкціям, змістовим одиницям тексту та смислу тексту), яке здійснюється шляхом вправлення в інтерпретації мовних одиниць та позамовних фактів, які містяться в тексті.

Ключовими принципами герменевтичного підходу є співвивчення мови і культури, домінуючої ролі вправ (Shovkovyi, 2011).

Відповідно до принципу *співвивчення мови і культури* в межах герменевтичного підходу процес формування лінгвосоціокультурної компетентності на матеріалі поетичного твору здійснюється як вивчення культури через мовні засоби художнього твору (метафори, безеквівалентна лексика, фонова лексика, концепти, прецедентні феномени, культурні символи), водночас вивчення культурно маркованих одиниць мови є можливим тільки шляхом занурення в культурний контекст. Інтерпретація поетичного твору відбувається шляхом експлікації мовних засобів, особливо їхніх конотативних культурно маркованих сем, а також інтерпретації окремих міні-ситуацій тексту, у яких інформація виводиться на основі пресупозиційних знань.

Відповідно до принципу домінуючої ролі вправ формування інтерпретаційних умінь здійснюється шляхом вправлення в аналізі та інтерпретації. Ми вбачаємо доцільність застосування лінгвосоціокультурних вправ на інтерпретацію лексичних одиниць, блоків фактальної, підтекстової та емотивно-оцінної інформації, інтегрування означених блоків інформації в код змісту та смислу тексту.

Комунікативний підхід орієнтований на формування комунікативних умінь шляхом вправлення в комунікації (Sharapova, 2009). Мовленнєва компетентність в читанні є компонентом комунікативної компетентності, яка покликана забезпечувати обмін інформації. Читання належить до інформативного опосередкованого способу комунікації (Sharapova 2009). Відповідно до комунікативного підходу процес навчання читання (а також інтерпретації – в контексті формування лінгвосоціокультурної компетентності) має здійснюватися на основі принципів (Safonova, 1998):

– комунікативної спрямованості навчання (формування ЛСКК здійснюється у процесі вивчаючого читання автентичних поетичних текстів);

– взаємодії функції і форми мовних одиниць (лінгвокультуреми – одиниці мови з культурним маркером семантики вивчаються інтегровано: форма і зміст, за таким принципом вивчаються культурні концепти, метафори, символи, безеквівалентна та фонова лексика);

– автентичного характеру навчальних матеріалів (поетичні твори як засіб навчання є автентичними, тобто не створеними для навчальних умов, тому лінгвосоціокультурна інформація представлена у повному культурному контексті й відображає культуру та ментальність носіїв мови);

– інформаційного розриву (кожен поетичний текст повинен містити нову, не відому студентам лінгвальну та екстралінгвальну інформацію: нові соціокультурні знання країнознавчого, літературознавчого характеру, нові лексичні одиниці, нові семи відомих лексичних одиниць, нові концепти, метафори, символи тощо).

Під час навчання читання як виду мовленнєвої діяльності спираємося на принципи навчання читання (John-Steiner. 1994):

– навчання читання має бути навчанням мовленнєвої діяльності (читання тексту в навчальному процесі завжди має виступати як конкретний акт комунікації, тобто має бути направлене на його розуміння, а в тій мірі повноти і точності, яка відповідає поставленим цілям): формування ЛСКК в читанні має бути зорієнтоване на розуміння актуальної, підтекстової, концептуальної та мотивно-оцінної інформації;

– читання має бути пізнавальним процесом (тексти мають бути, з одного боку, доступні, а з іншого боку, мати певні труднощі, подолання яких активізує роботу мислення, розширює знання студентів): в лінгвосоціокультурному аспекті з поетичного твору студенти повинні одержувати нові лінгвальні (про культурно марковану семантику метафор, концептів, слів-символів), нові екстралінгвальні знання;

– тексти для читання повинні містити важливу фахову інформацію: у межах ЛСКК вказані вище знання для майбутніх філологів і є фахово важливими, вони формують відповідну компетентність – здатність та готовність переносити накопичувальні знання в умови читання та інтерпретації інших творів;

– під час навчання читання слід спиратися на володіння мовними знаннями: в аспекті формування ЛСКК передбачається вивчення насамперед культурно маркованих лексичних одиниць, які і складають основу для інтерпретації текстів;

– навчання читання має охоплювати не тільки рецептивну, але і репродуктивну діяльність студентів: читання поетичного твору передбачає інтегроване формування скоріше не репродуктивного, а продуктивного мовлення шляхом обговорення змісту та смислу прочитаного; у продуктивному мовленні студенти використовують лінгвальні та екстралінгвальні лінгвосоціокультурні знання;

– функціонування читання як мовленнєвої діяльності вимагає автоматизації прийомів його здійснення: метою формування ЛСКК у читанні є формування навичок та вмінь автоматичного сприйняття та інтерпретації лінгвосоціокультурної інформації на рівні слова, речення, надфразової єдності, тексту.

У навчанні іноземних мов застосовують кілька країнознавчих підходів – лінгвокраїнознавчий, комунікативно-етнографічний, соціокультурний (Kuzmina, Kavratskaya, 2001). Варто відразу зауважити, що означені підходи мають багато спільних рис. Формування ЛСКК у читанні вважаємо доцільним здійснювати здійснюватися і на основі **лінгвокраїнознавчого підходу**, який орієнтований на навчання іноземної мови у зв'язку з культурою та історією, проникнення у світ культури, менталітету носіїв мови через мовні засоби (Rozhneva, 2004). Лінгвокраїнознавчий підхід ґрунтується на таких засадах:

– розвиток самосвідомості студента як культурно-історичного суб'єкта, носія колективних та індивідуальних соціокультурних характеристик, його ролі як суб'єкта діалогу культур, розвиток загальнокультурних і комунікативних умінь використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування (Safonova, 1998);

– попереднє вивчення соціокультурного контексту функціонування мови в конкретній країні чи національному середовищі (Safonova, 1998): означений принцип орієнтований на створення системи пресупозиційних знань, необхідних для розуміння мови;

– головним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації визначено лексику з національно-культурною семантикою, яка й імплікує країнознавчу інформацію; опис мовних одиниць здійснювався в загальному комплексі з вивченням уявлень певного народу про позначувані лексемами поняття (Kuzmina, Kavratskaya, 2001); до такої лексики нами від-

несено культурно марковану безеквівалентну та фонову лексику, метафори, символи, концепти;

– відбір і використання країнознавчих текстів (Kuzmina, Kavnatskaya, 2001); добору підлягають тексти, які містять лінгвосоціокультурну інформацію на рівні слова, речення, надфразової єдності (фрагменту тексту), цілого тексту;

– зіставлення культури іноземної мови з рідною (особливо в плані семантики лексичних одиниць) для виявлення спільних та відмінних рис з метою уникнення інтерференції (Kuzmina, Kavnatskaya, 2001); диференціації спільних та відмінних рис потребують лексичні одиниці з асиметрією конотативних значень в рідній та іноземній мовах, семантика слів, що позначають символи культури, образні та ціннісні семантичні прошарки концептів.

Лінгвокраїнознавчий підхід вважаємо доцільним застосовувати до читання, аналізу та інтерпретації текстів, які містять лінгвосоціокультурну інформацію, адже ані метафори, ані концепти, ані символи не використовуються мовцями абстрактно, поза текстом і контекстом, вони є частиною комунікації, інтегруються в інформаційні блоки, відіграють важливу роль в розумінні цих блоків; власне, через експлікацію названих мовних одиниць і відбувається інтегрування змістово-сміслових одиниць у коди змісту та смислу.

Висновки. Отже, методичні засади формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору полягають у визначенні в першу чергу підходів і принципів, так як підхід є ключовою категорією методики, що задає основну траєкторію вибору цілей і змісту, методів, засобів, прийомів, організаційних форм навчання. В результаті дослідження було доведено, що теоретичну основу формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні складають компетентнісний, герменевтичний, комунікативний та лінгвокраїнознавчий підходи, кожен з яких детально проаналізовано у статті. Зазначені підходи і принципи забезпечують формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні і можуть інтегруватися в процесі навчання.

Перспективи дослідження. Подальшими напрямками дослідження може бути виявлення критеріїв і показників сформованості

лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору, педагогічних умов, які забезпечують формування високого рівня лінгвосоціокультурної компетентності.

References

Diaz-Rico, L. T., Weed K. Z. (2002). *The crosscultural, language, and academic development*. – Allyn and Bacon. Boston. Print.

Ibrahimov, H. I. (2007). *Kompetentnosnyi podhod v professionalnom obrazovanii* (Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании). – ОТО. – №3. Print.

John-Steiner, V. (1994) *Sociocultural approaches to language and literacy: An interactionist approach*. – Cambridge University Press. UK. – pp. 331 – 346. Print.

Kuzmina, L. G., Kavnatskaya Ye. V. (2001). *Sovremennye kulturuvedcheskiye podhody k obychniyu inostrannym yazykam* (Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам). *Voronezhskiy vestnik*. – № 2. – pp. 108 – 117. Print.

Matushanskii, H. U., Kudakov O. R. (2009). *Metodologicheskiye printsipy kompetentnogo podhoda v professionalnom obrazovanii* (Матушанский Г.У., Кудakov О. Р. Методологические принципы компетентного подхода в профессиональном образовании). – КРZh. – №11-12. Print.

Nalitkina, O. V. (2009). *Kompetentnostnyi podhod kak osnova novoi paradigmat obrazovaniya* (Налиткина О. В. Компетентностный подход как основа новой парадигмы образования). – *Izvestiya RGPU imeni A. I. Gertsena*. – №94. Print.

Petrov, A. Yu. (2005). *Kompetentnostnyi podhod v nepreryvnoi professionalnoi podgotovke inzhenerno-pedagogicheskikh kadrov* (Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров). Diss. Viatka. Print.

Pletyago, T. Yu. (2012). *Formirovaniye chitatelskoi kompetentnosti studentov vuza* (Плетяго Т. Ю. Формирование читательской компетентности студентов вуза). – ONV. – №4 (111). Print.

Rozhneva, Ye. M. (2004). *Vzaimosviazannoe ovladeniye yazykom i kulturoi strany izychayemogo yazyka* (Рожнёва Е. М. Взаимосвязанное

овладение языком и культурой страны изучаемого языка). – Vestnik KuzGTU. – №3. Print.

Safonova, V. V. (1998). *Problemy sotsiokulturnogo obrazovaniya v yazykovoï pedagogike. Kulturovedcheskiye aspekty yazykovogo obrazovaniya* (Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике. Культуроведческие аспекты языкового образования). – Moscv Yevroshkola. – 63 p.

Sharapova, S. I. (2009). *Kharakteristika chteniya kak opostedovannogo sredstva komunikatsii* (Шарапова С. И. Характеристика чтения как опосредованного средства коммуникации). – Vestnik KGU. – №1. Print.

Shovkovyi, V. M. (2011). *Metodychna systema navchannia davnyogretskoi movy maibytних filologiv na zasadah hermenevtychnogo pidhody* (Шовковий В. М. Методична система навчання давньогрецької мови майбутніх філологів на засадах герменевтичного підходу). Diss. Kyiv. Print.

DEVELOPING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN PHILOLOGY MAJORS THROUGH POETRY READING: APPROACHES AND PRINCIPLES

Nataliia Semian

Abstract

Background: The need to develop students' socio-cultural competence is grounded in the socio-cultural framework which places a meaningful emphasis on interpersonal interaction as a significant motivating force of human learning and development. In this theoretical framework, 'approaches' and 'principles' of teaching foreign languages (FL) are viewed as the two essential methodology concepts affecting both FL learning and building socio-cultural competence. In a regular classroom, the suggestions to enhance socio-cultural competence through reading poetry are voiced. Socio-cultural implications for classroom activities include using specific approaches and principles which help identify a fundamental relationship between language and culture. Teaching a FL through poetry enables students to perceive the nature of the relationship between language and culture.

Purpose: The article aims at selecting approaches to developing students' socio-cultural competence in reading through poetry works. It presents the definitions, determines principles as well as provides analysis of the approaches in terms of their implementation in FL training.

Results: The role played by culture and language in human development is an essential aspect of this research. The findings of the study prove that socio-cultural competence in reading emphasizes the interdependence of social and individual processes in the construction of FL knowledge. As a result of the research, this article shows that the theoretical basis is formed by the following approaches and principles in developing students' socio-cultural competence in reading through poetry works: competency building, hermeneutic, communicative and country-study approaches. The article gives detailed analysis of each approach. The approaches and principles mentioned provide developing socio-linguistic competence in reading and can be integrated in the process of studying.

Discussion: Authentic English poetry provides invaluable information about the life of British society. However, before using authentic poems in the classroom, they should be carefully selected against certain criteria of building socio-cultural competence in reading through poetry as well as pedagogical conditions which provide developing socio-cultural competence. Attention should be paid to motivate students' interest towards the target culture enabling them to be culturally adequate speakers of English.

Keywords: socio-cultural competence, teaching reading principle, interpretation, culture-specific items, poetry work, language tools.

Vitae

Nataliia Semian, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests include communicative strategies, sociolinguistics, contemporary British poetry.

Correspondence: semian.nv@gmail.com

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ МОВ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ

ОЛЬГА ДРАГІНДА (м.Київ)

ORCID: 0000-0002-1080 -4817

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

Тема заняття: EVERY GENERATION IS A PRODUCT OF THEIR TIMES

Тип заняття: практичне, комбіноване

Цілі заняття:

Практичні:

- активізувати вживання лексики з теми заняття;
- розвивати вміння розуміти на слух основний зміст аутентичного тексту;
- розвивати вміння стисло переказувати текст
- навчити виокремлювати суттєву інформацію;
- розвивати вміння письмово передавати власну думку.

Освітні:

- розширити знання студентів про особливості представників різних поколінь та фактори, що вплинули на їхнє формування;
- розширити знання студентів про відомих представників різних поколінь в англomовних країнах.

Розвиваючі:

- розвивати пізнавальні здібності студентів;
- розвивати вміння аналізувати та систематизувати нову інформацію;
- розвивати готовність до участі в іншомовному спілкуванні;
- розвивати вміння логічного викладення думок.

Виховні:

- виховувати позитивне ставлення до іноземної мови та культури;
- формувати доброзичливе та толерантне ставлення до представників інших поколінь;
- виховувати самостійність та активність;
- формувати інтерес і позитивну мотивацію до навчання;
- прищеплювати вміння аналізувати, думати, висловлювати свою точку зору.

Хід заняття

1. Організаційний момент: (2 хв.)
 - повідомлення теми заняття;
 - повідомлення мети заняття.
2. Актуалізація теми. Мовленнєва зарядка. (3 хв.)
3. Аудіювання англomовної лекції про покоління. (35 хв.)
 - а) підготовка до аудіювання; (10 хв.)
 - б) робота над усуненням можливих лексичних труднощів під час аудіювання; (5 хв.)
 - в) презентація аудіозапису і контроль розуміння прослуханого. (20 хв.)
4. Робота над текстом «The Generation Guide – Millennials, Gen X, Y, Z and Baby Boomers» (27хв.)
 - а) читання тексту; (7 хв.)
 - б) виконання післятекстових завдань. (20 хв.)
5. Письмо (10 хв.)
6. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання.

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

Методичне забезпечення

1. Global.Upper-Intermediate Coursebook / ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne. – Macmillan, 2014. – 158 p.
2. The Generation Guide – Millennials, Gen X, Y, Z and Baby Boomers [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fourhooks.com/marketing/the-generation-guide-millennials-gen-x-y-z-and-baby-boomers-art5910718593/>

Оснащення

1. Комп'ютер / програвач.
2. Аудіозапис.
3. Роздатковий матеріал.

Розгорнутий план-конспект заняття**1. Організаційний момент: повідомлення теми та мети заняття.**

Teacher: Hello! Nice to see all of you again! Today we are going to discuss the most important traits of different generations.

2. Мовленнєва зарядка.

Teacher: You are going to listen to a lecture which starts off with the words 'Every child, every generation is a product of their times.' Do you think this statement is true?

Режим роботи: T- S1, T-S2 і т.д.

3. Аудіювання англомовної лекції про покоління.

Робота з базовим навчальним посібником Global. Upper-intermediate, p.60.

Teacher: Generation is all the people of about the same age. Children are shaped by the society into which they are born: every generation of children is greatly affected by the beliefs, ideas, laws, events of the time and place in which they grow up.

а) підготовка до аудіювання;

affluence (affluent society)
strong-minded
downside
to stand on one's own two feet
technologically savvy

Режим роботи: T-S1, T-S2, T-S3 і т.д.

Suggested answers:

Affluence – abundance of money, property or any material goods, wealth – достаток, фінансове благополуччя

Affluent society – having plenty of money, so that one can afford to buy expensive things, live in a nice house etc. – багате суспільство

Strong-minded – not easily influenced by other people to change what you believe or want – той, що самостійно мислить

Downside – the negative side – негативний аспект, мінус

To stand on one's own two feet – to be able to earn what you need without help from others – бути незалежним

Technologically savvy – having practical knowledge of and ability to use modern technology, especially computers – технологічно 'підкований'

Multitasking – a person's ability to do more than one thing at a time – багатозадачність

Task: You'll work in pairs. Decide which things give a generation their identity (the political situation, the economic situation, important historic events, scientific and technological developments, population trends, fashion, music) and to rank them in order of importance. You'll have some minutes to do it and then we'll compare your results with the results of other pairs. Do you agree with their results?

Режим роботи: S1- S2, S3-S4 і т.д.; T-S1-S3-S5 і т.д.;

б) робота над усуненням можливих лексичних труднощів під час аудіювання;

Teacher: Now we need to specify the meaning of some words that are used in the lecture you are going to listen. On the sheets of paper, you've received, there is a list of words, which may be either unfamiliar to you or useful for our further discussion. Let's elicit their meaning and probably translate some of them for you to better comprehend the lecture.

Task: Read a word / word combination and explain its meaning:

multitasking
defining characteristic
consumer culture
prime motivation

Defining characteristic – a particular feature or quality that differentiates something from other things – визначальна характеристика

Consumer culture presupposes that the economy is focused on the selling of consumer goods and the spending of consumer money; an emphasis is on lifestyle and using material goods to attain happiness and satisfaction; i.e. consumer cultures encourage consumers to spend money on goods – споживацька культура

Prime motivation – the most important reason for doing something – основна мотивація.

в) презентація аудіозапису і контроль розуміння прослуханого.

Task 1. Listen to the lecture and answer the questions:

1. What generation is being discussed? When were they born?

2. Which of the things have shaped this generation, according to the speaker?

Режим роботи: T-S1, T-S2, T-S3 і т.д.

Suggested answers:

1. Generation Y, the 'net generation'. Born between the late 1970s and late 1990s.

2. The economic situation (growing up in relative affluence); scientific and technological developments (computers and the Internet); population trends (towards smaller families). Fashion and music are not explicitly mentioned but could be included under consumer trend, and political influences are implicit.

Task 2. Listen again. Say whether the statements are true or false:

Generally speaking, this generation ...

- 1 is fairly selfish.
- 2 is independent.
- 3 can do several things at once.
- 4 lacks new ideas.
- 5 crosses national boundaries.
- 6 is loyal to employers.

Режим роботи: T-S1, T-S2, T-S3 і т.д.

Suggested answers: 1 – T, 2- F, 3 – T, 4 – F, 5 – T, 6 – F.

Audioscript (Track 1.72):

Every child, every generation is a product of their times. And this is certainly true for the net generation, often referred to as 'Generation Y'. These children were born from the late 1970s to the late 1990s. Growing up in relative affluence in many parts of the world, with abundant attention from family and friends, this generation is strong-minded, self-confident – and sometimes rather self-centered.

Many Generation Y children in more affluent societies have fewer brothers and sisters than in previous generations or are only children, and they are often quite spoiled and protected by their parents.

In China, for example, these children are known as 'Little Emperors'. In general, Generation Y is better dressed, better fed and better looked after than previous generations. The downside is that many of this generation are not used to standing on their own two feet.

Largely due of course to being the first generation to grow up with computers and the internet, this generation is well-informed and technologically – savvy. While older generations are still getting used to sending emails, members of Generation Y are competent and constant users of mobile phones, instant messaging, music downloads and social networking sites – and are used to multitasking – using different technologies at the same time and switching

between tasks. They are creative, publishing their own blogs, websites, videos and music. And they are part of a global online community with access to information and other young people from all over the world.

Consumer culture is another defining characteristic of Generation Y. Its members are financially more secure than previous generations who have had to get used to consumerism. In India, for example, where half of the population is under 25, young people no longer see a good education and a permanent job as their main aim in life. As the service industry booms, so young people are learning to adapt to a more flexible, easygoing job culture where jobs are changed on a regular basis and where money is the prime motivation – money that can be used to buy consumer products such as cars and electronic equipment.

4. Робота над текстом «The Generation Guide – Millennials, Gen X, Y, Z and Baby Boomers»

а) читання тексту;

Task: Read a description of one of the 5 generations and choose the most important information.

The Greatest Generation:

Born between 1901 – 1924, they are those who experienced the Great Depression and World War II in their adulthood, all leading to strong models of teamwork to overcome and progress. They are our great-grandfathers, growing up without modern conveniences like refrigerators, electricity and air conditioning. They are the generation that remembers life without airplanes, radio, and TV.

The Silent Generation: Also known as Builders or Maturists, born in between 1924 – 1945, coming of age during the postwar happiness. Jazz, Swing, Frank Sinatra, Gone With The Wind and Mickey Mouse generation. We are talking about pre-feminism, staying at home moms and men pledging their loyalty to a lifetime job. The



children who grew up during this time worked very hard and kept quiet. It was commonly understood that children should be seen and not heard.

While there were many civil rights leaders like Martin Luther King, Jr., Robert F. Kennedy or artists like Andy Warhol, Clint Eastwood, Bob Dylan, John Lennon, Ray Charles, Jimi Hendrix, the “Silents” focused on their careers rather than on activism, and people were largely encouraged to conform with social norms.

Baby Boomers: On this, no one says it better than The Telegraph: *“Those born in the years after World War II, when there was – thanks to soldiers returning home – a significant spike in births, both in America and in Britain. These are the men and women who tuned in, got high, dropped out, dodged the draft, swung in the Sixties and became hippies in the Seventies. Some, like Bill Clinton, made it to the White House. Idealistic and uncynical, this was the generation that fought the cold war and smashed down the Berlin Wall.”*

The generation can be segmented into two:



The Leading-Edge Baby Boomers are individuals born between 1946 and 1955, those who, for US, came of age during the Vietnam War era. The other half of the generation was born between 1956 and 1964 and is called Late Boomers, or Trailing-Edge Boomers.

It is the Rock and Roll, Elvis, Beatles, Woodstock, Miniskirts, Barbie generation. The first two-income household generation, the first TV generation, the first divorce generation, where divorce was beginning to be accepted as a tolerable reality. The first tolerant generation. Envision technology and innovation as requiring a learning process.

Generation X: Born between 1965 and 1980, they grew up street-smart but isolated, often with divorced or career-driven parents. Most remember being in school without computers and then after, the introduction of computers in middle school or high school. More interested in philosophizing than settling with a long-term career and family, they tend



to commit to self and average 7 career changes in their lifetime, unlike earlier generations. Late to marry and quick to divorce...many single parents.

Gen Xers are often called the MTV Generation. They experienced the emergence of music videos, new wave music, electronic, glam rock, heavy metal, punk, grunge and hip hop. It is the Nirvana, U2, Madonna, Friends, Beverly Hills 90210, PC generation.

They are into labels and brand names. They want what they want and want it now, but struggle to buy, and most are deeply in bank and credit card debt. With a high level of skepticism, “what’s in it for me?” defines them as consumers. Referred to as Digital Immigrants.

Generation Y or Millennials: They are individuals born between 1980 and 1995. Known as sophisticated, technology wise, immune to most traditional marketing and sales pitches, they’ve seen it all and been exposed to it all since early childhood.

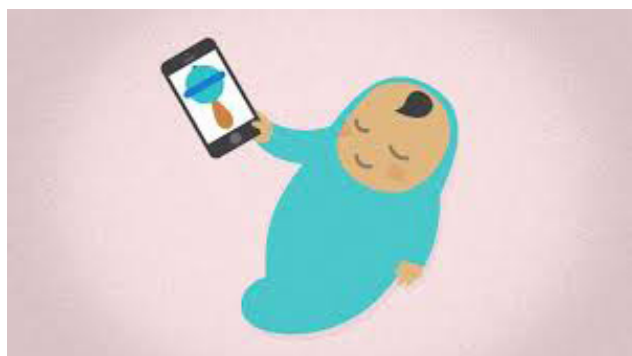


American sociologist Kathleen Shaputis labeled Millennials as the Peter Pan generation, because of their perceived tendency to delay some steps into adulthood (like housing, career and marriage) for longer periods than most generations before them. These labels were also a reference to a trend toward members living with their parents for longer. They’re also the first generation of digital natives, and their affinity for technology helps shape how they shop. They are used to instant access to price comparisons, product information and peer reviews. Finally, they are dedicated to wellness, devoting time and money to exercising and eating right. Their active

lifestyle influences trends in everything from food and drink to fashion.

They are the Yahoo, mobile phones, Google, Facebook, iPhone generation. With unlimited access to information, they tend to be assertive, with strong views. Envision the world as a 24/7 place; want fast and immediate processing. Generation Y are less brand loyal and the speed of the Internet made them flexible and changing in their fashion, style consciousness and where and how it is communicated with.

Generation Z:



It is the generation born after 1995 and they have never known a world without computers and cell phones. They are digital integrators, having integrated technology seamlessly into their lives, and having used it from the youngest age; it is almost like the air that they breathe, permeating almost all areas of their lifestyle and relationships. They are savvy consumers and they know what they want and how to get it and they are over saturated with brands. Globally focused, visually engaged, educationally transformed, socially defined. It is the generation that will experiment Google glass, nano-computing, 3D printing, driverless cars. Re-

ferred to as “Technoholics”, because they are entirely dependent on IT.

б) виконання післятекстових завдань.

Task 1: Tell the rest of the class about the defining characteristics of the generation you’ve read about. As there are only 5 texts, some of you will start presenting the particular generation and the other will continue or add some of the missing details.

Режим роботи: S1- S2, S3-S4 і т.д.

Task 2. Read the questions and choose the one with a partner. You’ll have 5 minutes to discuss this question in pairs. Tell the rest of the class what kind of conclusion you have arrived at.

Questions:

Do you see yourself as belonging to a particular generation? What characterizes this generation?

How do you think the generation born between 2000 and 2020 will be different?

Режим роботи: S1- S2, S3-S4 і т.д.; T-S1-S3-S5 і т.д.

5. Письмо

Task: To sum up our discussion answer the question “Do you think there is such a thing as “the generation gap”? Write a paragraph explaining why. Use the vocabulary we have covered.

6. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання.

Today we’ve discussed different generations, specified their peculiarities and factors which shaped them.

Оцінювання знань студентів.

Your points for today are Thank you for coming and participating. See you next week.

TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO THE FIRST-YEAR STUDENTS MAJORING IN ORIENTAL PHILOLOGY

Olha Draginda

Abstract

The publication presents a detailed lesson plan on the topic “Every Generation is the Product of their Times” within “General course of Western European language” for the first-year students majoring in Oriental Philology. The lesson is aimed at enhancing English vocabulary on the topic, improving listening, speaking, and writing skills as well as at developing critical thinking in the first-year students majoring in Oriental philology. All the activities developed by the teacher meet the basic principles of communicative, student-centered approach to teaching foreign languages.

Keywords: lesson plan, vocabulary enhancement, development of critical thinking, speaking skills.

Vitae:

Olha Draginda, PhD in Translation Studies, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

Area of research interests includes teaching English methodology and literary translation.

E-mail: olyadraginda@gmail.com.

УДК 378.147.811

ORCID: 0000-0002-6267-6263

**РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ НА ТЕМУ «МРІЇ ТА РЕАЛЬНІСТЬ»
З ДИСЦИПЛІНИ «ЗАГАЛЬНИЙ КУРС ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОВИ»
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ІІ КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СХІДНА ФІЛОЛОГІЯ»**

Тема заняття: DREAMS & REALITY**Цілі заняття:****Практичні:**

- опрацювати лексичний матеріал на тему мрії та реальність;
- розвивати вміння студентів розуміти на слух автентичне мовлення;
- розвивати вміння студентів читати та обговорювати додаткові тексти;
- активізувати уміння усного діалогічного та монологічного мовлення;
- розвивати вміння вести групову бесіду, дискусії та дебати за темою заняття;
- розвивати уміння студентів декламувати вірші.

Освітні:

- розширювати знання студентів щодо вимог публічного виступу, на прикладі промови видатного політичного діяча Мартіна Лютера Кінга "I Have A Dream", August 28, 1963;
- розвивати увагу, мовленнєву реакцію, фонематичний слух та пам'ять студентів;
- розширювати загальний і філологічний кругозір студентів;
- поглибити знання студентів шляхом інтерпретації цитат видатних англійських, американських та ірландських авторів щодо 'dreams'.

Розвиваючі:

- розвивати мовленнєві здібності студентів (фонематичний та інтонаційний слух, мовну здогадку, імітацію, логічний виклад думок тощо);
- розвивати уміння переносу знань та навичок студентів у нові ситуації мовлення на основі проблемно-пошукової діяльності;
- розвивати готовність студентів до подальшої самоосвіти.
- Виховні:
- виховувати почуття гордості за свою країну;
- виховувати культуру спілкування, прийнятну в сучасному цивілізованому світі;

- формувати критичне ставлення до вчинків людей;
- виховувати ціннісні орієнтації, почуття та емоції;
- виховувати такі риси характеру як доброзичливість, толерантність, активність.

Обладнання заняття: відеофрагменти, відеоролики, аудіозаписи, комп'ютер, роздруковані з навчального зошита, роздавальний матеріал.

Хід заняття

1. Організаційний момент (2 хв.).
повідомлення теми та цілей заняття.
2. Мовленнєва зарядка. Актуалізація теми заняття (3 хв.).
3. Аудіювання тексту "Is There An American Dream?" (15 хв.).
 - формулювання інструкції (1 хв.);
 - презентація аудіоматеріалу (4 хв.);
 - контроль розуміння прослуханого (3 хв.);
 - виконання післятекстових завдань (2 хв.);
 - обговорення тексту в режимі нон-стоп (5 хв.).
4. Перегляд короткого відеоролику 'Why the American Dream is a Myth?'. Дискусія. (10 хв.).
5. Робота з текстом "The American Dream" (15 хв.).
 - відповіді на запитання;
 - робота в мікрогрупах;
 - виконання післятекстових завдань.
6. Перегляд відеофрагменту промови видатного політичного діяча – Мартіна Лютера Кінга "I Have A Dream" із подальшим його обговоренням (15 хв.).
 - формулювання інструкції (2 хв.);
 - презентація відеоматеріалу (6 хв.);
 - контроль розуміння переглянутого та прослуханого (7 хв.);
6. Розвиток монологічного мовлення. Обговорення цитат про 'мрії' видатних англійських, американських та ірландських авторів (10 хв.).

8. Прослуховування та читання напам'ять вірша Едгара Аллана По "A Dream Within A Dream" (8 хв.).

9. Підведення підсумків заняття. Надання методичних рекомендацій щодо виконання домашнього завдання. Оцінювання знань студентів (2 хв.).

Методичне забезпечення

Global Upper-Intermediate Coursebook / ed. by Lindsay Clandfield and Rebecca Robb Benne with additional material by Amanda Jeffries. – Macmillan, 2015. – 160 p.

Global Upper-Intermediate Workbook / ed. by Robert Campbell and Adrian Tennant. – Macmillan, 2015. – 96 p.

Edgar Allan Poe "A Dream Within A Dream". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.edgarpoe.ru/a-dream-within-a-dream>

Martin Luther King, Jr. "I Have A Dream" Speech, August 28, 1963. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=vP4iY1TtS3s>

What students are saying about the American Dream? – The New York Times, February 14, 2019. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.nytimes.com/2019/02/14/>

Why the American Dream is a Myth? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DTPcmCpbiDiw>

Розгорнутий план-конспект заняття

Етап 1. Початок заняття. Повідомлення теми та цілей заняття.

Teacher: Dear ladies! I am happy to greet you at our English lesson. I was looking forward to meeting you today, you know why, don't you? Are you ready to start our lesson? OK, let's start then. Today we're going to speak about the dream, what people usually mean when they talk about the dream. We'll discuss what the American Dream is, extend our vocabulary using quotations about dreams, and practice 'conditional structures, real and unreal conditionals, wishes and regrets' in the process of communication on the given topic.

Етап 2. Мовленнєва зарядка.

Teacher: I'd like to start our topic with a discussion. Imagine you hear someone say the following sentence: "I'm living the American Dream!" Share your ideas with your partner.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Suggested answers.

S₁: The American Dream exists; it is possible to live the American Dream when you are rich.

S₂: I think that the American Dream is a myth. It's impossible to achieve. Most people cannot achieve the American Dream, even if they work hard.

S₃: I think the American Dream is a great idea. Providing you work hard and really want something, then you will get it. You can be anybody you want to be, you just have to want it enough.

Етап 3. Аудіювання тексту "Is There An American Dream?"

- 1) формулювання інструкції;
- 2) презентація аудіоматеріалу;
- 3) контроль розуміння прослуханого;
- 4) виконання післятекстових завдань;
- 5) обговорення тексту в режимі нон-стоп.

Робота з навчальним посібником *Global Upper-Intermediate Coursebook*, p. 90.

Teacher: Listen to seven Americans and answer the question 'Is there an American Dream?' If so, what is it? Which speakers are optimistic about the American Dream? Which are pessimistic?

Режим роботи: T-Ss.

Audioscript

Speaker 1. The American Dream exists; it is possible to live the American Dream ... as long as you have lots of money.

Speaker 2. I consider the American Dream is a great idea. Erm, basically it says that, providing you work hard and really want something then you will get it. You can be anybody you want to be, you just have to want it enough.

Speaker 3. Isn't it a dream that most people in this country have – to live a better life than their parents did? That's what I always heard. I think it's a bit of an illusion – just an idea that people carry in their minds. Many people today would argue that their lives are, in fact, not as good as their parents' lives.

Speaker 4. Make more money. Have more expensive things. Buy more cars. Buy bigger houses. Don't think about tomorrow. Don't have any free time because you're always working. That's living the American Dream, in my mind.

Speaker 5. My family were immigrants to this country, and they always had this idea fixed in their heads that things would be better for their

children because this is America. And they were right. As long as you work hard, and teach your children right, then things can get better for them. It's a good idea for a society.

Speaker 6. We need a new American Dream, because unless we stop buying and consuming and polluting so much we're going to destroy the environment that makes the American Dream worth living. I think we need dream that focuses on a more simple life and less on making money all the time.

Speaker 7. I have a suspicion, at the back of my mind, that the American Dream is a myth. It's impossible to achieve but it keeps people busy. Most people cannot achieve the American Dream, even if they work very hard.

(Students' suggested answers: Speakers 2 and 5 are optimistic. Speakers 3, 4, 6 and 7 are pessimistic. Speakers 1's comments are ambiguous – the speaker implies that the American Dream is a good thing but it is only possible if you are rich).

Teacher: Listen a second time and match each speaker to an opinion below. Complete the matching task. Check in pairs before feedback.

Режим роботи: T- S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

- 1) ___ People chase the American Dream but they never get it.
- 2) ___ People's lives now are not as good as in the past.
- 3) ___ The American Dream is a good idea for parents to teach their children.
- 4) ___ We need to take care of the environment and stop consuming so much.
- 5) ___ Work hard, play hard and buy lots of things.
- 6) ___ You can be anyone and do anything you want.
- 7) ___ You have to be rich to live the dream.

Suggested answers:

1. Speaker 7;
2. Speaker 3;
3. Speaker 5;
4. Speaker 6;
5. Speaker 4;
6. Speaker 2;
7. Speaker 1.

Teacher: Work in pairs. Choose two of the groups of questions to discuss.

Режим роботи: T- S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

1. Is it enough to work hard and want something to get it? If not, what other factors are important?

2. One speaker mentions a 'dream of a simple life'. What kind of life do you think that would be?

3. Is the idea of 'the American Dream' unique to America? Why? / Why not?

4. Could this be the national dream in your country? In any other countries?

5. Is it a good idea for a country to have a national dream?

Етап 4. Перегляд короткого відеоролику 'Why the American Dream is a Myth?' Дискусія.

Teacher: Формулювання інструкції:

You are going to watch a 2-minute video 'Why the American Dream is a Myth?' Compare and contrast your ideas.



Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DTPcmCpbiDiw>

- 1) Is the American Dream a Myth?
- 2) Why the American Dream is a Myth? Explain.

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

Етап 5. Робота з текстом 'The American Dream'.

Skim Reading Tasks: Read the text and find out how Adams described 'The American Dream' in 1931. Clarify the words *stature* (n), *capable* (adj.) and *regardless* (adv.) in context.

A. Виконання передтекстового завдання.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Answer the questions with a partner (Suggested answers).

- 1) What do you know about first use of American Dream?

2) Is the idea of 'the American Dream' unique to America? Why?/Why not?

3) Is it a good idea for the country to have a national dream?

The American Dream

The American Dream is the dream of a land in which life should be better and richer and fuller for everyone, with opportunity for each according to ability or achievement... It is not a dream of motor cars and high wages merely, but a dream of social order in which each man and each woman shall be able to attain to the fullest stature of which they are innately capable, and be recognized by others for what they are, regardless of the fortuitous circumstances of birth or position.

Traditionally, we think of the American Dream as owing a home and having a happy family, with some undefined financial success often referred to as 'comfortable and high-standard living'. The dream aspect of the American Dream, however, connotes a traditional and national vision, despite some of the mundane aspects of the dream as it is often defined.

The American Dream that has lured tens of millions of all nations to our shores in past century has not been a dream of merely material plenty, though that has doubtless counted heavily. It has been much more than that. It has been a dream of being able to grow to fullest development as man and woman, unhampered by the barriers, which had slowly been erected in older civilizations, unrepressed by social orders which had developed for the benefit of any and every class.

And that dream has been realized more fully in actual life here than anywhere else. Despite the fact that 'the American Dream' has been often deconstructed and sometimes attacked as the dream of a white and male-centered European culture, we offer insights as to how the concept of the American Dream was born during American history.

James Truslow Adams, the Epic of America (1931)

Glossary

fortuitous (adj.) – lucky; *mundane (adj.)* – worldly, ordinary; *to attain (v)* – reach; *to lure (v)* – tempt; *unhampered (adj.)* – not delayed, unhindered.

В. Виконання післятекстних завдань.

Режим роботи: S₁-S₂-S₃-S₄ (робота у мікро-групах).

Task 1. Перевірка розуміння основного змісту тексту за допомогою питань про основні факти.

Answer the questions.

1) In your own words, what do you think the author means?

2) Do you think this is a good dream?

3) Is this what people usually mean when they talk about the American Dream?

4) Is this book a must for students of American history and American literature? Express your ideas.

Task 2. Перевірка вмінь орієнтуватися в прочитаному тексті за допомогою завдань на пошук певної інформації:

Teacher: Find as quickly as possible and read ...

Give laconic answers to ...

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Етап 6. Презентація відеоматеріалу. Перегляд відеофрагменту промови видатного політичного діяча – Мартіна Лютера Кінга "I Have A Dream" із подальшим його обговоренням.

А. Формулювання інструкції:

You are going to watch an emotionally persuasive Dr. King's appeal in which he describes the dream of human dignity and mutual toleration and love that is expressed in both the legal and the sentimental documents of the United States. The argument he builds from needs no further proof; but the social implication of that argument, he reminds us, need yet to be realized.

Teacher: Коротко розповідає про Мартіна Лютера Кінга. Нижче подається уривок з тексту відео.

Режим роботи: T-S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Martin Luther King, Jr.

I HAVE A DREAM

On August 28, 1963, a quarter of a million people of all races marches on Washin-gton, D.C., in a civil rights demonstration. This March for Freedom culminated at the Lincoln Memorial, where leaders of the civil rights movement spoke the hopes of most Americans. It was Dr. Martin

Luther King, Jr. (1929-1968), however, who made the most eloquent statement of the Negroes' dreams and aspirations. Seven years before, he rose to international prominence as organizer of the year-long boycott of the local bus companies in Montgomery, Alabama, which ended in the desegregation of the buses. The year after the march on Washington, Dr. King receives the Nobel Prize for Peace. In his last speech he said, "I've seen the promised land", but added, "I may not get there with you". The next day, April 4, 1968, in Memphis, he was assassinated.

Б. Презентація відеоматеріалу:

Teacher: Watch the video and take notes on the speaker attempts to move his audience through his use of words and their arrangement. Pay attention to repetition of phrases; the emphatic repetition of a single word; alliteration; figurative language; and appeal to the emotions and the imaginations, as well as to the intellect.

Режим роботи: T-S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.



Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=vP4iY1TtS3s>

[1] I am happy to join you today in what will go down in history as the greatest demonstration for freedom in the history of our nation.

[2] Five score years ago, a great American, in whose symbolic shadow we stand today, signed the Emancipation Proclamation. This momentous decree came as a great beacon light of hope to millions of Negro slaves who had been seared in the flames of withering injustice... But one hundred years later, the Negro still is not free. One hundred years later, the life of the Negro is still sadly crippled by the manacles of segregation and the chains of discrimination. One hundred years later, the Negro lives on a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of the material prosperity. One hundred years later, the Negro is still anguished in the corners of

American society and finds himself in exile in his own land. And so we have come here today to dramatize a shameful condition...

[11] I say to you today, my friends, even though we face the difficulties of today and tomorrow, I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream. I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal". I have a dream that one day, on the red hill of Georgia, sons of former slaves and the sons of former slave owners will be able to sit down together at the table of brotherhood. I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state sweltering with the heat of injustice, sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice. I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin, but by the content of their character.

[12] I have a dream today. I have a dream that one day down in Alabama – with its vicious racists, with its governor's lips dripping with the words of interposition and nullification – one day right there in Alabama, little Black boys and Black girls will be able to join hands with little white boys and white girls as sisters and brothers.

[13] I have a dream today. I have a dream that one day every valley shall be exalted and every hill and mountain shall be made low, the rough places will be made plain and the crooked places will be made straight, and the glory of the Lord shall be revealed, and the flesh shall see it together.

[14] This is our hope. This is the faith...

В. Контроль розуміння переглянутого та прослуханого:

Teacher: What is the most important feature of an emotional speech? What makes Dr. King a prominent speaker? What attempts does the speaker use to move his audience through his use of words and their arrangement?

Define the following words as they are used in the selection: *sear* (adj.), *to cripple* (v), *to assassinate* (v), *segregation* (n), *to anguish* (v), *creed* (n), *to swelter* (v), *dripping* (adj.), *nullification* (n).

Dr. King makes much use of adjectives to communicate emotion. In Paragraph 2, the evocative adjectives are *great* (used twice), *symbolic*,

momentous, withering, and joyous. What further examples of evocative adjectives do you find?

Dr. King quotes from and alludes to several famous American documents. What is the effect of these references and allusions? What is the basis of their appeal?

What, specifically, is the argumentative content of the speech? What is Dr. King advising his listeners to do?

Режим роботи: T-S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.
(Students' answers).

Етап 7. Розвиток монологічного мовлення. Обговорення цитат про 'мрії' видатних англійських, американських та ірландських авторів.

Teacher: Listen to the following quotations about dreams by four writers. Repeat the quotations. For each quotation discuss with a partner what you think it means and what sort of dreams they are talking about. Which quotations do you like the best?

1. 'The supreme object of life is to live. Few people live. It is true life only to realize one's own perfection, to make one's every dream reality'. *Oscar Wilde*

2. 'I have dreamed in my life, dreams that have stayed with me ever after, and changed my ideas; they have gone through and through me, like wine through water, and altered the color of my mind'. *Emily Bronte*

3. 'You see things; and you say, "Why?" But I dream things that never were; and I say, "Why not?"' *George Bernard Shaw*

4. 'Dreaming is an act pure imagination, attesting in all men a creative power, which if it were available in walking, would make every man a Dante or Shakespeare'. *F.H. Hedge*

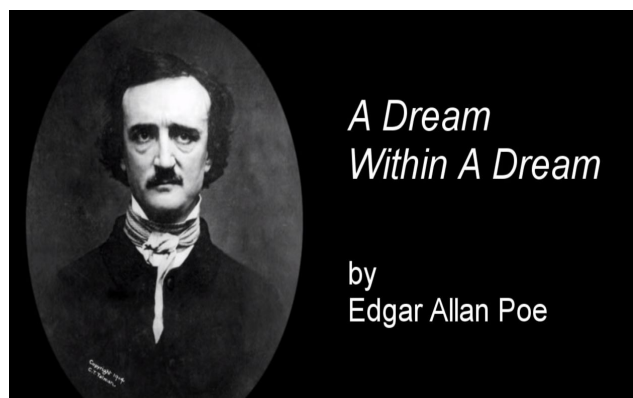
Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Етап 8. Прослуховування та читання напам'ять вірша Едгара Аллана По "A Dream Within A Dream". Робота над формуванням інтонаційних навичок.

Teacher:

Task 1. To pronounce words distinctly is an important skill for all of us. Read the biographical information about Edgar Allan Poe and listen to the poem "A Dream Within A Dream".

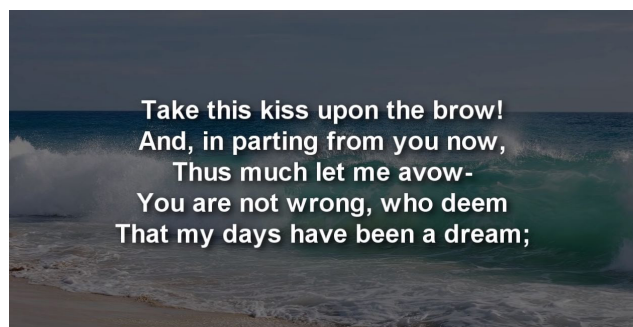
Audioscript



A DREAM WITHIN A DREAM

Take this kiss upon the brow!
And, in parting from you now,
Thus much let me avow –
You are not wrong, who deem
That my days have been a dream;
Yet if hope has flown away
In a night, or in a day,
In a vision, or in none,
Is it therefore the less gone?
All that we see or seem
Is but a dream within a dream.

I stand amid the roar
Of a surf-tormented shore,
And I hold within my hand
Grains of the golden sand –
How few! yet how they creep
Through my fingers to the deep,
While I weep – While I weep!
O God! can I not grasp
Them with a tighter clasp?
O God! can I not save
One from the pitiless wave?
Is all that we see or seem
But a dream within a dream? *Edgar Allan Poe*



Teacher: Choose the best summary. Prove your points.

a The writer feels worried and uncertain about his future. He has had a dream about the sea which he finds difficult to interpret.

b The writer feels sad and frustrated. The whole of his life feels like a dream and he is losing everything that is important to him.

c The writer feels optimistic and full of hope. He is certain that his dreams of a happy and wealthy future are going to be fulfilled.

Suggested answer: sentence **b**.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Task 2. Choose the correct meanings of these words. Use the poem to help you. Then compare with your partner.

1) *part from*

a meet **b** leave

2) *avow*

a confess **b** complain

3) *deem*

a decide **b** think

4) *roar*

a noise **b** stillness

5) *creep*

a rush **b** move slowly

6) *grasp*

a hold loosely **b** hold firmly

Suggested answers: 1 – b; 2 – a; 3 – b; 4 – a; 5 – b; 6 – b.

Режим роботи: T-S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Task 3. Discuss the questions.

Teacher: Work with a partner and discuss the questions.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

First verse:

1) Who do you think the writer is parting from? In what way?

2) What does this person think about the writer's life? What does the writer think?

Second verse:

1) Where is the writer?

2) What is he trying to hold on to? What is happening to it?

3) What do you think is 'the pitiless wave'?

Teacher: Do you like the poem? Why or why not?

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Task 4. Read the poem by heart.

Режим роботи: T-S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Етап 9. Підведення підсумків заняття. Надання методичних рекомендацій щодо виконання домашнього завдання. Оцінювання знань студентів.

Today, my dear, we've done a lot of work. Thank you for being so active and enthusiastic. It was a real pleasure to work with you today. You get ...

Home task: Using Dr. King's speech as a model, write an emotionally persuasive appeal, to be delivered at a site of appropriate historical significance, urging and encouraging your fellow student to adopt a course of action or to assume an attitude of mind that you believe necessary. Subjects that readily come to mind bear on such issues as civil rights, the environment, overpopulation, peace, women's liberation, justice, and education.

Good-bye. See you in a week. Have a nice day.

“DREAMS AND REALITY”: DESIGNING A LESSON PLAN FOR THE SECOND-YEAR STUDENTS MAJORING IN ORIENTAL PHILOLOGY

Tetiana Kolodko

Abstract

The publication is a lesson plan on the topic “Dreams and Reality” within “General course of Western European language” for the second-year students majoring in Oriental Philology. The lesson is aimed at enhancing integrated English skills with a particular emphasis on speaking skills such as dialogical interaction, expressing opinion in a monologue and group discussion. Phonetic skills are enhanced through listening and reciting poetry. All the exercises suggested by the teacher meet the basic principles of communicative, student-centered approach to teaching foreign languages.

Keywords: lesson plan, dialogical interaction, group discussion, phonetic skills.

Vitae:

Tetiana Kolodko, PhD in Pedagogical Studies, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests are methodology of teaching English, innovations in teaching foreign languages, interactive technologies, learning strategies.

Correspondence: tnkolodko@gmail.com

ОГЛЯДИ ТА РЕЦЕНЗІЇ: ЛІНГВОДИДАКТИКА

ВІКТОРІЯ ДРОБОТУН,
ТАМАРА КАВИЦЬКА (м. Київ)

УДК 372.881

ORCID: 0000-0002-5628-6381

ORCID: 0000-0002-1528-9439

“ISOBEL RAINEY. EFL IN THE SECONDARY SCHOOL SECTOR: GRASSROOTS TEACHERS’ REALITIES, RESEARCH AND PRACTICES” : ОГЛЯД ПОСІБНИКА

Isobel Rainey. EFL in The Secondary School Sector: Grassroots teachers’ realities, research and practices. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017. – 310p.

Швидкий ритм сучасного життя створює конкурентні умови, які спонукають науковців різних галузей досліджувати невідомі та мало вивчені явища і процеси або ж розглядати вже досліджене крізь призму новаторських підходів. Такі стрімкі наукові тенденції зумовлені світовими процесами інтеграції та глобалізації, які покликані стирати не лише територіальні кордони країн, а й політичні, економічні, культурні та наукові. Так зване віртуальне звуження світової спільноти, а точніше світової наукової спільноти, відкриває нові горизонти і для фахівців такої дисципліни, як *методика викладання іноземних мов*, а відтак для педагогів, учителів та методистів різних країн з’являється можливість стати членами міжнародних організацій, таких як Міжнародна асоціація освіти дітей (Association for Childhood Education International), Міжнародна освіта (Education International), Глобальне партнерство у сфері освіти (The Global Partnership for Education), ЮНЕСКО (UNESCO), ЮНІСЕФ (UNICEF), Викладачі англійської мови для носіїв інших мов (TESOL) та брати участь у спільних проектах. У межах таких проектів, як правило, проводяться порівняльні дослідження із залученням мультикультурної аудиторії та апробацією використання спільних методик, з’ясовуються глобально затребувальні проблеми та здійснюються пошуки методів і прийомів подолання перешкод. У подальшому міжнародна співпраця дозволяє поширювати відчизняні наукові здобутки та запозичувати ті, які спри-

ятимуть підняття національних стандартів викладання іноземних мов і освіти в цілому.

Отже, актуальність ознайомлення з книгами іноземних авторів зумовлена потребами і вимогами сучасного наукового простору, оскільки вивчення досвіду іноземних колег та впровадження їхніх методик в навчальні процеси вітчизняних закладів є продуктивним способом забезпечення якості освіти і наближення її стандартів до міжнародного рівня. Об’єктом ознайомлення є книга Ісobel Рейні “EFL in the Secondary Sector”. Цю працю можна рекомендувати як підручник з курсу *методики викладання англійської мови у середній школі*, оскільки в ньому авторка описала результати своєї багаторічної праці в міжнародних освітніх проектах країн Європи (Іспанія, Італія), Середнього та Далекого Сходу (Японія, Пакистан, Південна Корея, Об’єднані Арабські Емірати), Південної Америки (Аргентина, Колумбія, Перу). Цінність підручника полягає, по-перше, в тому, що Ісobel Рейні пропонує до розгляду фрагменти уроків англійської мови у середній школі, де англійська мова вивчається як іноземна, а по-друге, те, що вона подає аналіз як вдалих, так і невдалих частин уроків та надає практичні поради.

Перш ніж перейти до деталізованого огляду підручника з методики викладання англійської мови у середній школі “EFL in the Secondary Sector: Grassroots teachers’ realities, research and practices”, звернімо увагу на професійний досвід його авторки. У 1964 році Ісobel Рейні, ірландка за походженням, отримала ступінь бакалавра в Королівському університеті Белфасту (Queen’s University Belfast) за спеціалізацією «німецька та іспанська мови»; у 1965 році закінчила аспірантуру (Викладання

іноземних мов) у Королівському університеті Белфаста, а в 1978 – здобула диплом магістра в Уельському університеті в Бангорі (University of Wales at Bangor) зі спеціалізації «прикладна лінгвістика». Працюючи в різних країнах світу, викладачка й методистка за фахом, Ісобель Рейні мала можливість долучатися до освітніх процесів у середній та вищій школах різних країн, враховуючи особливості місцевих мов та культур і надаючи рекомендації, поради та проводячи моніторинги, засновані на віковій практиці викладання англійської мови у світі. Професійний шлях та викладацький досвід ученої є унікальним, оскільки її робота в численних закордонних проектах була спрямована на підвищення рівня знання та якості викладання англійської мови у світі.

Ісобель Рейні упродовж декількох десятиліть викладала дисципліну «Прикладна лінгвістика» в різних освітніх закладах світу. У Великій Британії цю практику вона здійснювала у співпраці з методистами Організації викладання англійської мови носіям інших мов (TESOL) в університеті Суррей (м. Гілфорд). Працюючи у країнах Європи, в Південній Африці та на Середньому й Далекому Сході, відпрацьовувала й удосконалювала методику викладання та вивчення англійської мови як викладач та вчитель-наставник. Ісобель Рейні була координатором ряду проектів Відділу міжнародного розвитку (Великобританія), які були спрямовані на впровадження ефективного викладання англійської мови в середній школі. За успішні результати своєї праці вона удостоєна нагороди від Міністерства освіти Перу (1993р.).

У період викладацької практики Ісобель Рейні була екзаменатором на усних іспитах, а також зовнішнім екзаменатором у декількох комісіях, включаючи Міжнародний бакалаврат, Трінті коледж у Лондоні та Екзаменувальний синдикат Кембриджського університету (UCLES). Після завершення викладацької діяльності Ісобель Рейні продовжує ділитися досвідом викладача й екзаменатора, успішно співпрацюючи з приватною організацією «Англійська мова для носіїв інших мов» (ESOL). У цій організації Ісобель Рейні в якості консультанта займалася програмами, спрямованими на підвищення рівня викладання англійської мови як іноземної в країнах Азії та Латинській Америці.

Ісобель Рейні є автором 27 підручників з курсу англійської мови для різних рівнів: «Intercom 2000 / Levels 1-4»; «Perspectives 2000: Intermediate English 1-2 Student Text», «Test Manual and Test Tape Package»; «New Perspectives: Intermediate English 1-2»; «Up Close 1-4: Student Book»; «In Detail 1-2: English for Global Communication» та інші.

Результати своєї педагогічної діяльності та знання вчителя-методиста і консультанта Ісобель Рейні виклала на сторінках книги «EFL in the Secondary School Sector: G» у 2012 році. Книгу фактично можна вважати підручником з курсу *методики викладання англійської мови як іноземної в середній школі*, оскільки в ній авторка подає теоретичний матеріал, а також ознайомлює читача з фрагментами уроків, надає їх аналіз і пропонує практичні поради.

Слід зазначити, що у 2018/2019 навчальному році підручник «EFL in the Secondary School Sector: Grassroots teachers' realities, research and practices» був апробований на заняттях з курсу «Методика викладання іноземних мов» на кафедрі методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Зважаючи на позитивний результат роботи з підручником протягом року на семінарських заняттях та схвальні відгуки студентів, вважаємо за потрібне ознайомити з цим підручником освітян і всіх, хто долучається до освітніх програм у галузі методики викладання іноземних мов.

Аналізований підручник складається з 7 розділів. У *першому* розділі, який називається «*EFL in the Secondary School Sector*», авторка ознайомлює читача з історією такої дисципліни, як прикладна лінгвістика, а саме викладання англійської як іноземної, а також пояснює причини відсутності літератури, яка б висвітлювала тематику проблем викладання англійської мови як іноземної у середній школі.

Другий розділ під назвою «*Theory and Modes of Inquiry*» знайомить вимогами до необхідної теоретичної бази знань вчителів англійської мови як іноземної, з концепцією підготовки вчителів, вимог до роботитав класі, а також тут розглядається наскільки успішною та ефективною є освітня програма з підготовки вчителів. Особлива увага приділяється соціокультурному аспектові. Автор аналізує поширену в наукових колах думку про те, що

рівень професійних знань та навичок учителів середньої школи удосконалюється відповідно до вимог освітнього закладу та учасників освітнього процесу. Ідеться також про те, що проведені дослідження та спостереження виявили перешкоди й труднощі, які постають перед учителями середньої школи, а саме соціальні, культурні та матеріальні.

Третій розділ – «*Teachers' Classroom and other School Experiences*», присвячений реаліям вчителів середньої школи, на які Ісобель Рейні звертає увагу не як наставник, а як уважний спостерігач. Зміст розділу можна поділити на три частини: а) обговорення того, що контекст потрібно інтерпретувати, виходячи з реалій та потреб учителя, а також організаційної дружнього та позитивного клімату на робочому місці; б) детальний опис та аналіз роботи п'яти вчителів як в аудиторії, так і поза нею; в) заключні зауваження, які підсумовують ознайомлення з таким досвідом та подають аналітичну оцінку того, що є спільним і що впливає на професійну роботу вчителів.

У центрі уваги четвертого розділу, «*Teachers' Narratives*», – повсякденні будні вчителя середньої школи, який викладає англійську мову як іноземну. Особливістю цього розділу є те, що реалії свого професійного життя представляють самі вчителі. Тут зібрані оповіді вчителів за період з 2000 до 2016 року, в яких розповідається не лише про те, що впливає на роботу та життя вчителя, а й про різний ступінь контролю, його психологічні та емоційні наслідки. Кожна оповідь супроводжується аналізом, розділ завершується обговоренням важливості загального ознайомлення з рівнем освіти вчителя та програмами, спрямованими на розвиток професійних знань, на орієнтацію до залучення інновацій та проблеми, пов'язані з частими змінами програм викладання англійської мови.

П'ятий розділ, «*Research and Practices in Secondary School*», складається з двох частин. У першій пропонується опис та аналіз уже опублікованих звітів учителів про роботу в шкільній аудиторії. Зазначені дослідження проводилися вчителями самостійно або у співпраці з місцевим учителем-наставником. Увага приділялася залученню сучасних інноваційних теорій у методиці викладання іноземних мов з урахуванням культурних особливостей краю. Ісобель Рейні зазначає, що, попри неабияку зайнятість, шкільні вчителі знаходять час удосконалювати свої знання. Авторка

зауважує, що шкільні вчителі в різних країнах мають багато спільних проблем, зокрема часте і непослідовне проведення реформ освіти (зміна навчальних програм та підручників), дисонанс у спробі залучати сучасні методики та підходи і в той же час використання застарілого наповнення тестових завдань та формату проведення вступних іспитів. У другій частині йдеться про роботу вчителя в класі середньої школи, чий досвід ще не був розглянутий у наукових статтях, але заслуговує на увагу. Цей матеріал було відібрано авторкою на відкритих заняттях, семінарах, на яких вчителі ділилися досвідом та в процесі роботи в класі демонстрували ефективні види вправ. Загалом, у цьому розділі повідомляється про мету програми курсу «англійська як друга мова»; про потреби учнів-підлітків у вивченні мови та про ефективні підходи до вивчення другої мови в середній школі.

Шостий розділ, «*Profile of Grassroots Secondary School Teachers of EFL*», починається з вивчення матеріалу, зібраного про вчителів та їхні плани на майбутнє. Ідеться про те, яким чином реформи та інновації впливають на особисте життя вчителів, кваліфікацію молодих учителів середньої школи та вчителів-методистів. Авторка також повідомляє про розчарування вчителів, оскільки програми розвитку вчителів часто провадять фахівці, які мають обмежені соціокультурні знання.

У сьомому розділі, «*Summaries and Concluding Comments*», представлена інформація, яка була зібрана відповідно до обраної мети дослідження: а) роздуми вчителів щодо напрямків та засобів заохочення в реформуванні програми навчання вчителів та програм, спрямованих на вдосконалення знань і вмінь учителів; б) принципи, на яких базуються переконання та практики вчителів; с) ідентичність молодих учителів та їхнє сумнівне членство у великій спільноті TESOL.

Залучення книги "EFL in the Secondary Sector" до програми курсу методики викладання англійської мови може стати корисним, насамперед, тим, що в цій праці подано описи фрагментів уроків, присутній теоретичний матеріал і проаналізовано практичний досвід учителів, викладачів та екзаменаторів різних рівнів навчання англійської мови як іноземної, а зрештою, ще й тим, що в ній широко представлена новітня наукова та методична термінологія, поширена у сфері фахового викладання англійської мови та визначення рівнів володіння нею.

Book Review

Isobel Rainey. EFL in the Secondary School Sector: Grassroots teachers' realities, research and practices. Columbia Sc, 2018. – 300p.

Reviewed by

Dr. Tamara Kavytska

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

kawicka_t@ukr.net

An excellent resource for teachers, students and EFL enthusiasts, this book is an interesting research in the field of teaching English as a foreign language in a secondary education setting. The author discusses typical challenges faced by most secondary school (SS) teachers of English all over the world by inviting readers to an engaging professional dialogue on the issue that has not received much attention in literature. In her book, Isobel Rainey combines a broad theoretical analysis of the SS EFL research with observations of classroom activities, which breathes life into the author's narrative.

The theory of EFL – considered by many as a dull subject – is treated as a means to achieve the goal of improving language teaching and learning. The description of teachers' classroom experiences is the most valuable asset of the book, as it gives SS teachers practical tips on how to respond to certain challenges in the classroom. Another positive aspect of the book is that with the terminology explained, the writing is clear and understandable; it allows readers to easily follow the author's narration, which makes the book attractive for language educators whose English is a second or foreign language.

The author's enthusiasm for the topic is obvious throughout the book; its manifestation can be traced in the content of the book, its structural organization, design and careful reports of numerous classroom episodes collected by the author for many years. The book is completed by a thorough bibliography, making skillful use of the sources. I recommend this book to secondary EFL teachers, students and researchers as I am sure all these audiences will benefit from reading it.

Tamara Kavytska

August 28, 2018

Нижче наводимо уривки з книги (з дозволу авторки).

PROLOGUE

Two companies were keen to acquire the rights to publish this book. Both wanted me to produce what would have amounted to a manual for teaching English as a foreign language in the secondary school sector. I could not comply with this orientation. I do not believe that anyone can, or should even attempt to, produce such a book. The EFL secondary school sector is too vast and the contexts of teaching too complex and varied for such an undertaking to be feasible.

A third company with which I discussed the project stated quite categorically that they had nothing whatsoever to do with secondary school teachers'. This made me all the more determined to write the book, among other reasons, to show that such disdain is unmerited.

Publishing independently has had many advantages: I have been able to show the realities of grassroots secondary school teachers as they themselves experience them in disparate regions, countries and settings. I did not have to propose a creed or even a strong orientation for the teaching of English as a foreign language in secondary schools; thus, I was in a position to

show what teachers do, why they do what they do, what their priorities and challenges are and how they respond to mainstream knowledge. In chapters 3-5, I present my own analyses of episodes, narratives, research and practices of secondary school teachers but these are open to debate – in teacher education and teacher development programmes, for example. In some cases the analyses contain unanswered questions to encourage users of the book to offer their own reflections and opinions on the issues.

Although I have not been prescriptive with respect to classroom teaching, I have been quite detailed about how teacher education and teacher development programmes for the sector could be improved. This reflects my belief that many problems in the sector derive not from teacher inadequacies but from flaws in their initial education and teacher development programmes, as well as in the nature and implementation of mainstream-influence reforms for EFL secondary school curricula.

Self-publishing meant I could be true to my conviction that we cannot understand secondary school teachers and learners without drawing on

information about the world outside the classrooms. Some of that information can be found in the media, in the results of large scale polls and survey, in letters to the editor, and so on, from which, and without compunction, I occasionally quote.

Because it is an area of TESOL which has been neglected for many decades by the mainstream, it is not easy to find literature or research reports on the secondary school sector. In addition to the meagre supply of articles and chapters in books from standard mainstream literature, I have also drawn on regional publications which I have collected while on tour in Latin America and Asia. There are, however, many more such publications, to which I did not have access. An interesting project for future research into this field would be to collect as many regional publications as possible and expand further on the research in this study [viii – ix].

INTRODUCTION

English as a foreign language (EFL) in the secondary school sector receives scant attention in the literature and research agenda of the Teaching of English to Speakers of Other Languages (TESOL) mainstream. Lee (2012) describes it as ‘an instructional context that unfortunately tends to be neglected ...’ (p. 167); and Lie (2007) asserts that ‘[i]t’s time that the scholarship and fellowship be directed also to secondary school teachers rather than to university teachers only’ (p. 13). Yet, as chapter I reveals, neglect of the secondary school sector has not always been the case. Its absence or very low profile in today’s mainstream debate is, however, a fact and something of an aberration, given that it is arguably still the largest of the three main English Language Teaching (EL T) sectors; primary school and programmes for adults at university language centres and in private language academies being the other two. The main aim of this book is to redress this dereliction by providing insights into the teaching of EFL in secondary schools and by initiating the construction of the corresponding and much-needed knowledge base, which, in this case, derives from the realities, research and practices of grassroots secondary school teachers themselves [1].

Teacher knowledge

Traditionally, research into teacher knowledge is explored formally deductively and using instruments such as questionnaires, semi-structured

interviews, post-lesson self-reflection schedules, autobiographical diaries, and so on. The content of these instruments reflects the literature on conceptions of teacher knowledge (see, for example, Appel 2011; Yu, 2011; Macias, 2013). Problems with this approach arise from the multiplicity and complexity of, and disparities in, categories of teacher knowledge proposed by scholars.

Perspectives on teacher knowledge

Elbaz (1983) proposes five categories: knowledge of subject matter; knowledge of the curriculum; knowledge of instruction [classroom management, classroom routines, and students’ needs]; knowledge of self; knowledge of the milieu of schooling. She argues that, when it comes to practice, there is a dynamic relationship between these five domains. Thus, ‘they embody “knowledge of practice” as well as “knowledge mediated by practice”’ (Tsui, 2011, p. 18, original italics).

Fenstermacher’s (1994) conceptualisation of teacher knowledge is less complex as he proposes two basic categories: (a) formal knowledge, which is the knowledge accessed by teachers through familiarising themselves with the knowledge produced by scholars and researchers; and (b) practical knowledge, which is produced by the teachers themselves and is the result of their own teaching experiences.

This perspective on teacher knowledge runs contrary to the view of some earlier scholars who propose that experts, that is, teachers in this case, have an intuitive, tacit knowledge which involves ‘knowing how’ rather than ‘knowing what’ (see Ryle, 1949, p. 32) and that the ‘knowing how’ knowledge is hard to articulate or explain. Modern researchers would claim, however, that methods, such as reflective practice and teachers’ post-lesson ruminations on the interactions in classroom events which have been documented in video recordings and transcripts (see, for example, Appel, 2011, pp. 38-40) offer ways of uncovering the rationales underlying this ‘knowing how’ knowledge.

Schulman (1986, p. 6), for his part, rejects any view of teacher knowledge which excludes subject matter knowledge and the ways in which it is transformed into the content of instruction. Although similar to Elbaz’s categories of teacher knowledge, Schulman’s framework is even more complex and detailed, involving seven categories. Of major interest to this study (see chapters

3-5) is the importance he attaches to knowledge of the learners, their 'characteristics and cognition and their learning development and motivation' (Tsui, 2011, p. 20); and his acknowledgement of the importance of teachers' knowledge of other content, that is, knowledge that falls outside the boundaries of the official content that is being taught. In his research, Borg (2003) uses the term 'teacher cognition', as opposed to teacher knowledge, and defines it as 'the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers think, know and believe and the relationships of these mental constructs to what Ts do in the language teaching classroom' (p. 81). There are those who argue, on the other hand, that what teachers do in the classroom, the observable, can offer major insights into the unobservable, that is, into the thoughts, knowledge and beliefs of teachers (Fajardo Castafieda, 2014).

Researching teacher knowledge and research questions

Although the foregoing overview is incomplete, it reveals the complexity of the frameworks for conceptualising teacher knowledge. It also reveals the difficulty of maintaining the proposed categories separate when attempting to understand teacher activity as they constantly interact and overlap with one another. Thus, any effort to research teacher knowledge via traditional theory-constructed instruments is rejected here.

The challenge of researching knowledge through formal instruments is further compounded by the tendency in the literature to blend together teacher knowledge and teacher beliefs and to research them simultaneously as if they were one and the same concept (see, for example, Yi, 2011). This is perhaps indicative of the very close interaction which exists between the two, and of how they feed from and into one another. This study proposes that although most theories view beliefs as rooted in a person's mind, it is in the classroom where beliefs are manifested and understood so 'one way to approach beliefs is by describing and explaining some of the actions undertaken in the language classroom' (Fajardo Castafieda, 2014, p.40). Teacher knowledge, on the other hand, concerns the sum of their beliefs as manifested in their approach and as articulated, the case of this book, by teachers themselves.

In eschewing the use of conventional research instruments, this study attempts to avoid

placing 'teachers' knowledge as external to the teacher' (Golombek, 1994, p. 404) or reproducing 'knowledge that has been given to teachers by outside authorities' (Golombek, 1994, p. 405). In line with the views outlined above, it endeavours to understand their knowledge and beliefs inductively from observing their experiences, examining their research and classroom practices and listening to their stories. It seeks, therefore, '... to develop a holistic base' (Goodson, 1997, p. 20) for their knowledge by examining their work from a variety of angles and, in so doing, seeks to answer the following questions:

In what ways can this study inform EFL curriculum reform and the contents of teacher education and development programmes?

What principles (or maxims) underpin these teachers' beliefs and the decisions they take about their learners' needs?

What insights are gained, in the course of this study, into the profile of grassroots SS teachers of EFL? [42-45]

Research from Korea

Whereas Fang's report is concerned with overall curriculum reform that of Kim's (2012) deals with reform to one, albeit major, aspect of the curriculum; namely, implementing ability grouping within the EFL programme. Kim's study was researcher-led and involved 55 English teachers of EFL and 754 Korean middle school students, average age 15; the students were, therefore, at the crossroads between early and late adolescence.

Although she does not discuss the reasons for this initiative on the part of the Korean Ministry of Education, title the majority of the references in Kim's literature review derive from Western educational sources. This could indicate that the decision to implement ability grouping in EFL courses in Korean primary and secondary schools was strongly influenced by Western scholarship.

Drawing on McCoach, et al. (2006), Kim describes ability grouping as a 'format which refers to the process of teaching students in groups that are stratified by achievement, skill or ability' (p. 290). She justifies her research on the grounds that '[a]lthough the issue of ability grouping has received growing attention among English educational researchers in Korean' (p. 291), only a few have been data driven. Because those data-driven studies which have carried out have produced inconsistent results, possibly because

different ways of implementing ability grouping were not accounted for, Kim, in her large-scale, questionnaire-based study, sets out to explore the actual practices of ability grouping in schools and participants (both teachers' and students') perceptions of those practices.

Given that this initiative has affected SS teachers with already demanding work schedules and learners who are still experiencing the challenges of adolescence, it is not surprising that one of Kim's main concerns in carrying out the research is to examine 'the benefits and problems associated with the practice based on teachers' and students' first hand experiences' (p. 292) so this discussion concentrates on those aspects of her report.

Kim's report is detailed and complex as not all schools implemented ability grouping in the same way; for example, in some schools, learners were divided into three groups: high, mid and low; in others, they were divided into just two: high and low. Furthermore, not all schools applied ability grouping to all EFL class hours, confining its application, in some instances, to just one hour a week. Kim's research accounts for and analyses the perceived outcomes ability grouping for all these different modalities. For the purpose of the current study, however, it is the overall perceptions of ability groupings reported which are of interest.

The benefits identified by teachers (Ts) and learners (Ls) are very similar, the most salient among them being: appropriate levels of lesson content; promoting student learning (Ts and Ls); facilitating student participation (Ts); and developing motivation (Ls). However, comments such as 'facilitating student learning' (Ts) were made with reference mainly to high group learners; in fact, some teachers felt that ability grouping was beneficial mainly to learners in the high groups. What is most revealing in this research is that both teachers and learners identify a lot more problems than benefits in ability grouping and most worrying are some of the reasons they give for the problems.

The teachers reported, for example, that they had a lot more discipline problems especially in the low groups, where the learners appeared to suffer from a lack of confidence due to feelings of inferiority induced by the ability grouping. Low groups were, therefore, a lot more stressful to teach and teachers tried to avoid teaching them, a situation which most likely led to tension among the teachers themselves.

Administrative problems related to ability grouping also developed. Teachers stated that

there were not enough rooms in the schools to accommodate all the groups; nor were there enough teachers to teach them. What's more, scheduling for the different groups was proving very complicated.

Two other problems identified by the teachers have come up regularly in the discussions of curriculum reform in other contexts discussed so far in this book (see chapters 3 and 4 and the report from China immediately above). First, there was an increase in the teachers' workload – they now had to prepare two or three lessons whereas before they had to prepare only one. Second, there was, once again, a lack of fit between assessment and material taught. Despite this initiative, where mid and low level learners were taught, in theory at least, easier material at a slower pace, all learners still had to take the same final written exam

Given the types of problems identified, it is not unreasonable to assume that the stress and frustration associated with similar outcomes of curriculum reform in other contexts examined so far are just as likely to have affected these South Korean teachers. These in turn could result in deterioration in the quality of their teaching and erosion of their job satisfaction.

Learners complained that the system was chaotic because they had to leave their regular classrooms and go other rooms and sit at another learner's desk for EFL lessons; what's more, the moving around reduced their break time. Others reported feeling 'embarrassed' because of the group to which they had been assigned and believed that they had been treated unequally and unfairly, especially as only limited information had been used to group students.

In short, this initiative had created, in many of the adolescent learners, the kinds of emotions and feelings which it is imperative to try to avoid at this stage of their development. What's more, being placed in the lower groups was likely to aggravate the sense of failure with which many adolescents already struggle (see chapter 1, p. 27) and this would doubtless lower their motivation for EFL. The belief that they were being treated unfairly could result in their loss of trust in the very adults the learners would normally choose to have as their role models at this age (see Pete, Episode 2, chapter 3, p. 74); this in turn would augur badly for the establishment and maintenance of good teacher-student relationships [146-149].

“ISOBEL RAINEY. EFL IN THE SECONDARY SCHOOL SECTOR: GRASSROOTS TEACHERS’ REALITIES AND PRACTICES”: REVIEW OF THE BOOK

Viktoriia Drobotun, Tamara Kavvytska

Abstract

The article is a review of the book “Isobel Rainey. EFL in the Secondary School Sector: Grassroots Teachers’ Realities and Practices”. An excellent resource for teachers, students and EFL enthusiasts, this book is an interesting research in the field of teaching English as a foreign language in a secondary education setting. The author discusses typical challenges faced by most secondary school teachers of English all over the world by inviting readers to an engaging professional dialogue on the issue that has not received much attention in literature. In her book, Isobel Rainey combines a broad theoretical analysis of the secondary school EFL research with observations of classroom activities, which breathes life into the author’s narrative. The description of teachers’ classroom experiences is the most valuable asset of the book, as it gives teachers practical tips on how to respond to certain challenges in the classroom. Another positive aspect of the book is that with the terminology explained, the writing is clear and understandable; it allows readers to easily follow the author’s narration, which makes the book attractive for language educators whose English is a second or foreign language.

Keywords: Grassroots teachers, secondary school sector, EFL, classroom observations.

Vitae

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

Correspondence: v. drobotun@ukr.net

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

Correspondence: kawicka_t@ukr.net

ОЛЕСЯ ЛАЗЕР-ПАНЬКІВ (м.Київ)

ПРОБЛЕМАТИКА ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ У КИЇВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Лінгвометодичний напрям в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка сьогодні динамічно розвивається, про що свідчать численні наукові публікації у вітчизняних і закордонних фахових періодичних виданнях, міжнародні конференції, наукові дослідження з цього напрямку і відповідні захисти дисертацій.

З 2014 року в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка функціонує спеціалізована вчена рада К 26.001.49 по захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальностями 13.00.02 – теорія та методика навчання (класичні мови) та 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови).

За час дії повноважень спеціалізованої вченої ради К 26.001.49 захищено 26 кандидатських дисертаційних робіт, на момент написання цих рядків прийнято до захисту ще чотири дисертаційні роботи.

Аналіз змісту зазначених робіт дозволяє окреслити тематичний спектр та основну проблематику методичних досліджень у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

У дисертаційних дослідженнях здійснюється спроба вирішення проблеми методичного забезпечення процесу навчання германських мов на різних рівнях освіти. Предметом наукового пошуку є процес навчання іноземної мови як учнів загальноосвітньої школи, так і студентів закладів вищої освіти різних типів за профорієнтацією. Так, дисертаційні дослідження М. Заболотної [8] та І. Бачинської (Бронетко) [1] присвячено методиці навчання англійської мови старшокласників, решта робіт – студентів різних спеціальностей та профілів: студентів технічних спеціальностей (І. Литвиненко [22]), філологів (Т. Кавицька [13], І. Чеп’якова [44], І. Кіндрась [15], О. Михайленко [33], Ю. Трикашна [41], К. Дж. Р. Аль-Г’ханімі [46], С. Білоус [2], Ма Мін [23], А. Савченко [38]), фізиків та астрономів (О. Патівич [36]), математиків

(Л. Лазоренко [20]), виноробів (С. Маслово [25]), лікарів (Л. Крисак [17]), фахівців з машинобудування (О. Цепкало [43]), журналістів (С. Коновальчук [16], О. Жовнич [7]), маркетологів (А. Онуфрив [34]), юристів (Т. Дружченко [5], І. Заярна [12]), інженерів-будівельників (Н. Тарасюк (Кузло) [39]), менеджерів з адміністративної діяльності (А. Медведчук [31]), перекладачів (Л. Гурєєва [4]). Робота О. Задорожної [10] присвячена навчанню німецької мови майбутніх лікарів.

Більшість робіт, захист яких відбувався у спеціалізованій вченій раді К 26.001.49, присвячені розробці та удосконаленню лінгводидактичної теорії **германських мов** (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови)): у 21 роботі здійснюється дослідження методики навчання різних аспектів англійської мови, у одній роботі – німецької мови.

Варто зазначити, що спеціалізована вчена рада К 26.001.49 є єдиною спеціалізованою вченою радою в Україні, що проводить захисти дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (**класичні мови**). Зокрема, у 2015 році тут відбувся захист дисертаційної роботи І. Чеп'якової «Навчання майбутніх філологів похідних дієслів давньогрецької мов» [44].

Неодноразово у спеціалізованій вченій раді розглядалися роботи, присвячені методиці навчання студентів-філологів **східних мов**: турецької (дослідження І. Кіндрась [15]) та китайської (роботи Ма Мінь [23] та А. Савченко [38]).

Захищені в спеціалізованій вченій раді роботи за спеціальностями 13.00.02 – теорія та методика навчання (класичні мови), 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови) та 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови) свідчать про глибоку постановку й розкриття наукової проблематики завдяки широкому застосуванню інформаційних методів, інтегруванню різних **підходів та методів** у навчанні іноземних мов, впровадженню новітніх форм та технологій організації процесу навчання, мультидисциплінарності досліджень.

Інтегрований підхід покладено в основу технології та моделі процесу навчання англійської мови у дисертаційній роботі І. Литвиненко [22]; дисертацію С. Маслової присвячено практичному розробленню та експериментальній перевірці методики навчання англійської мови професійно орієнтованого спілкування на засадах контекстно-інтегрованого підходу [25]. У дисертації С. Коновальчук [16]

інтегроване навчання застосовується при підготовці студентів-журналістів до англійської мови писемного спілкування. На засадах інтегративного (поряд з комунікативним) підходу пропонує здійснювати навчання наукового писемного англійського мовлення О. Патієвич [36].

Натомість Т. Дружченко [5] обґрунтовує та розробляє методику диференційованого навчання англійської мови.

У методичних дослідженнях віддзеркалюються й сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій: зокрема, відбувається активне залучення до процесу навчання іноземних мов засобів масової інформації (радіо, телебачення), засобів інтернету як універсального засобу комунікації та доступного джерела оперативного отримання необхідної інформації. Зокрема, М. Заболотна у своїй роботі пропонує проводити навчання старшокласників аудіювання за допомогою відеофонограм, а саме репортажів [8]. Дослідження Ю. Трикашної присвячено розв'язанню проблеми формування англійської соціокультурної компетентності із використанням автентичного художнього фільму [41]. Л. Лазоренко досліджує проблеми навчання студентів англійської мови усного монологічного мовлення з використанням Веб-квесту [20], а О. Жовнич спрямовує свій науковий інтерес на проблему навчання професійно орієнтованого англійського писемного спілкування із застосуванням засобів блог-технологій [7]. О. Цепкало на основі теоретичних положень свого дисертаційного дослідження розробив «Мультимедійний навчальний курс з дисципліни “Англійська мова професійного спрямування” до самостійної роботи з англійськими текстами патентів для студентів IV курсу інженерно-хімічного факультету» [42]. І. Бачинська (Бронетко) [3] уклала електронний підручник «Cultural Identity of the Britons» для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл для формування англійськомовної лінгвосоціокультурної компетенції.

Дистанційне навчання стало предметом наукового пошуку у роботах Л. Гурєєвої (її дисертацію присвячено вирішенню проблеми дистанційного формування термінологічної компетентності на основі навчальної платформи Moodle [4]) та І. Заярної (теоретично обґрунтовує, розробляє та здійснює експериментальну перевірку методики дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення [12]).

Тематичний спектр наукових досліджень з теорії та методики навчання іноземних мов,

захист яких відбувався у спеціалізованій вчній раді К 26.001.49 Київського національного університету імені Тараса Шевченка, досить широкий. Адже науковці приділяють увагу проблемам формування різних компетентностей, набуттю та розвитку знань, умінь та навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Значну увагу дослідники приділяють проблемі навчання **писемного спілкування**. Так, у 2016 році О. Патівич захистила дисертацію, присвячену розробленню та експериментальній перевірці методики навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури [36].

У дисертаційному дослідженні С. Коновальчук (2017 рік) розроблено лінгводидактичну модель навчання майбутніх журналістів професійного англомовного писемного мовлення [16].

Робота О. Цепкала (2017 рік) становить вагомий науковий внесок у вирішення проблеми навчання професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування [43].

О. Жовнич у своїй роботі (2018 рік) розробила та обґрунтувала методику професійно орієнтованого навчання студентів-журналістів англомовного писемного спілкування засобами блог-технологій, орієнтовану на формування умінь складати висловлювання різних функціональних типів мовлення [7].

Навчання писемного мовлення присвячено також роботу І. Заярної «Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців» (2019 рік) [12].

Формування компетентності в китайському писемному мовленні досліджується А. Савченко у роботі «Методика формування компетентності в китайському писемному мовленні у майбутніх філологів» (2019 рік) [38].

Значне зацікавлення молодих науковців викликає також методика формування компетентності в **усному спілкуванні**. Зокрема, Л. Лазоренко [20] досліджувала проблему навчання англомовного монологічного мовлення майбутніх математиків (2016 рік); І. Кіндрась [15] – усного турецького монологічного мовлення студентів мовних спеціальностей (2016 рік); С. Білоус [2] – майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення (2017 рік); Т. Друженко [5] – майбутніх юристів англійського усного монологічного мовлення (2018 рік).

Особливості навчання англомовного спілкування були об'єктом досліджень С. Маслової («Методика навчання англомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх винаробів на засадах контекстно-інтегрованого підходу» – 2016 рік [25]) та А. Онуфрив («Формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні» – 2017 рік [34]).

Діалогічному мовленню присвячено роботи Л. Крисак («Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення» – 2016 рік [17]), Ма Мінь («Методика навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні» – 2018 рік [23]) та А. Медведчук («Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності» – 2019 рік [31]).

У роботах значна увага приділялась також іншим видам мовленнєвої діяльності:

– **аудіюванню** (дослідження М. Заболотної «Методика навчання аудіювання англомовних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання» – 2015 рік [8]);

– **читанню** (дослідження І. Литвиненко «Методика навчання студентів технічних спеціальностей англомовного читання на засадах інтеграції» – 2015 рік [22], Аль-Ғханімі К. Дж. Р. «Teaching reading English academic texts to philology students» – 2017 рік [46], Н. Тарасюк (Кузло) «Формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні» – 2018 рік [39]);

– **рецептивним видам** мовленнєвої діяльності (робота О. Задорожної «Формування у майбутніх лікарів німецькомовних комунікативних стратегій у рецептивних видах мовленнєвої діяльності» – 2018 рік [10]).

Не оминули увагою науковці і проблеми формування **(лінгво)соціокультурної компетентності**. Зокрема, І. Бачинська (Бронетко) досліджує питання формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи (2016 рік) [1], а Ю. Трикашна – формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів (2017 рік) [41].

Важливо також відзначити, що за період функціонування ради у ній було розглянуто три роботи, присвячені дослідженню проблеми формування **перекладацької компетентності**. Так, Т. Кавицька ще у 2015 році спрямувала свій науковий пошук на вирішення

проблеми формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську [13]. Навчання стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську присвячене дослідження О. Михайленко (2016 рік) [33]. А Л. Гуреєва у своєму дослідженні робить внесок у вирішення проблеми дистанційного формування у майбутніх перекладачів термінологічної компетентності в усному двосторонньому перекладі (англійська та українська мови) (2019 рік) [4].

Особливо цінним є практичний внесок здобувачів у розвиток методичної науки в Україні. Результати дослідження методики навчання іноземних мов (розробленої, експериментально перевіреної та впровадженої кожним з них у навчальний процес закладів освіти України різних ступенів – шкіл та ЗВО), відображено не лише у численних наукових статтях (близько 300 публікацій, у тому числі у закордонних фахових періодичних виданнях та виданнях, включених до наукометричних баз даних), але й у методичних виданнях:

– навчально-методичних посібниках (Т. Друженко [48], О. Жовнич [6], М. Заболотної [9], О. Задорожної [50], Л. Лазоренко [19], І. Литвиненко [21], С. Маслової [24], А. Онуфрив [35], Н. Тарасюк (Кузло) [18], Ю. Трикашної [40]);

– практикумах та збірниках вправ (С. Білоус [47], Т. Кавицької [49], І. Кіндрась [14], О. Михайленко [32], І. Чеп'якової [45]);

– методичних вказівок та рекомендацій (С. Маслової [26-30], О. Патієвич [37]);

– електронних підручниках та дистанційних курсах (І. Бачинської (Бронетко) [3], І. Зарної [11], О. Цепкала [42]).

Отже, як показав огляд дисертаційних робіт, захист яких відбувся протягом останніх п'яти років у спеціалізованій вченій раді К 26.001.49 Київського національного університету імені Тараса Шевченка, методика навчання іноземних мов у стінах університету активно розвивається: науковці здійснюють наукове обґрунтування, розробку та експериментальну перевірку пропонувананих ними методик, таким чином роблять вагомий внесок в удосконалення лінгводидактичної теорії в цілому.

Література

Бачинська І. А. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ба-

чинська Ірина Анатоліївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2016. – 218 с.

Білоус С. В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Білоус Світлана Віталіївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2017. – 228 с.

Бронетко І. А. Cultural identity of the Britons : електронний підручник. – Херсон : Айлант, 2014. – 276 с.

Гуреєва Л. В. Методика дистанційного формування у майбутніх перекладачів термінологічної компетентності в усному двосторонньому перекладі (англійська та українська мови) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гуреєва Людмила Вікторівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2019. – 233 с.

Друженко Т. П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Друженко Тетяна Петрівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2018. – 268 с.

Жовнич О. В. Використання блог-технологій в навчанні майбутніх журналістів професійно орієнтованому англомовному писемному спілкуванню : навч.-метод. посіб. – Вінниця : ТОВ «Друк», 2017. – 111 с.

Жовнич О. В. Методика навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жовнич Олеся Володимирівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2018. – 303 с.

Заболотна М. І. Методика навчання аудіювання англомовних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заболотна Марина Ігорівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2015. – 254 с.

Заболотна М. І. Навчання аудіювання англомовних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання : навч.-метод. посіб. – Київ : Знання України, 2014. – 103 с.

Задорожна О. І. Формування у майбутніх лікарів німецькомовних комунікативних стратегій у рецептивних видах мовленнєвої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ольга Іванівна ; М-во освіти і науки

України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2018. – 249 с.

Заярна І. С. Дистанційний курс English Reasoning Writing for Law Students. – Режим доступу: <https://dl.knu.ua/course/view.php?id=9264>.

Заярна І. С. Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заярна Інна Сергіївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2019. – 228 с.

Кавицька Т. І. Формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів у письмовому перекладі з української мови на англійську : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кавицька Тамара Іванівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2015. – 304 с.

Кіндрась І. В. Збірник вправ з формування турецької усномовленневої компетентності у монологічному мовленні (для студентів 1-го та 2-го року навчання) : навч. посіб. – Київ : Райдуга, 2015. – 74 с.

Кіндрась І. В. Навчання усного турецького монологічного мовлення студентів мовних спеціальностей (початковий рівень) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіндрась Ірина Володимирівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2016. – 239 с.

Коновальчук С. А. Методика інтегрованого навчання професійно орієнтованої англійської писемного спілкування журналістів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коновальчук Світлана Андріївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2017. – 240 с.

Крисак Л. В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англійської професійно орієнтованого діалогічного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крисак Лариса Василівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2016. – 285 с.

Кузло Н. М. English for civil engineering students : навч. посіб. – Рівне : НУВГП, 2017. – 166 с.

Лазоренко Л. В. English for Mathematicians : Навч. посіб. – Київ, 2014. – 97 с.

Лазоренко Л. В. Навчання англійської монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лазоренко Людмила Володимирівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац.

ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2016. – 251 с.

Литвиненко І. Ю. English for Navigators: Reading Comprehension: навчальний посібник з англійської мови для курсантів морських закладів. – Херсон : Айлант, 2014. – 78 с.

Литвиненко І. Ю. Методика навчання студентів технічних спеціальностей англійського читання на засадах інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Литвиненко Ірина Юріївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2015. – 255 с.

Ма Мінь. Методика навчання студентів мовних спеціальностей усного китайського діалогічного мовлення на середньому рівні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ма Мінь ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2018. – 190 с.

Маслова С. Я. Англійська мова для виноробів / Л. І. Морська, С. Я. Маслова. – Одеса : ОНАХТ, 2015. – 57 с.

Маслова С. Я. Методика навчання англійського професійно орієнтованого спілкування майбутніх виноробів на засадах контекстно-інтегрованого підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маслова Світлана Яківна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2016. – 224 с.

Маслова С. Я. Методические указания к практическим занятиям по курсу «Иностранный язык» (английский язык) для студентов, обучающихся по учебному плану бакалавров специальности 6.091711 дневной формы обучения / И. С. Михайлова, В. В. Рубцова, З. Б. Осипова, С. Я. Маслова. – Одесса : ОНАПТ, 2005. – 80 с.

Маслова С. Я. Методичні вказівки до виконання практичних занять з курсу «Іноземна мова» (англійська мова) для студентів професійного напрямку 6.051701 денної форми навчання / Л. Б. Зукіна, Л. Л. Карпинська, Л. І. Парфененко, Л. П. Харкалюк, С. Я. Маслова. – Одеса : ОНАХТ, 2015. – 55 с.

Маслова С. Я. Методичні вказівки до практичних занять з курсу «Іноземна мова» (англійська мова) (І частина) для студентів, які навчаються за навчальним планом бакалаврів спеціальності 7.050201 денної форми навчання / Л. Б. Зукіна, І. С. Михайлова, С. Я. Маслова. – Одеса : ОНАХТ, 2006. – 47 с.

Маслова С. Я. Методичні вказівки до практичних занять з курсу «Іноземна мова» (англійська мова) для студентів напрямку підготовки 6.051701 «Харчові технології та інженерія» денної форми навчання / Л. Б. Зукіна, І. С. Михай-

лова, С. Я. Маслова. – Одеса : ОНАХТ, 2013. – 39 с.

Маслова С. Я. Методичні вказівки до практичних занять з курсу «Іноземна мова» (англійська мова) (II частина) для студентів підготовки 6.030601 денної форми навчання / Л. Б. Зукіна, І. С. Михайлова, С. Я. Маслова. – Одеса : ОНАХТ, 2012. – 52 с.

Медведчук А. В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Медведчук Аліна Володимирівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2019. – 296 с.

Михайленко О. А. Збірник вправ з перекладу (для студентів ОКР «Магістр» спеціальності «Переклад»): практикум. – Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2015. – 67 с.

Михайленко О. А. Методика навчання майбутніх філологів стратегій письмового перекладу офіційно-ділових текстів з української мови на англійську : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Михайленко Ольга Анатоліївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2016. – 258 с.

Онуфрив А. Р. Формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Онуфрив Андріана Ростиславівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2017. – 238 с.

Онуфрив А. Р., Котловський А. М. *Face the Challenge: Presentations for Marketers*. – Тернопіль : Вектор, 2016. – 112 с.

Патієвич О. В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Патієвич Ольга Василівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2016. – 276 с.

Патієвич О. В. Методичні рекомендації «Write it up. Sciences» для аудиторної та самостійної роботи студентів I та II курсів магістратури природничих спеціальностей (на матеріалі оригінальної англомовної літератури). – Львів : Видавничий центр «Арал», 2015. – 116 с.

Савченко А. С. Методика формування компетентності в китайському писемному мовленні у майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Савченко Алла Сергіївна ; М-во

освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2019. – 232 с.

Тарасюк (Кузло) Н. М. Формування у майбутніх інженерів-будівельників англомовної лексико-граматичної компетентності у читанні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тарасюк (Кузло) Наталія Миколаївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2018. – 308 с.

Трикашна Ю. І. *British Culture in Films*. Британська культура у фільмах : навч.-метод. посіб. – Київ : Логос, 2016. – 70 с.

Трикашна Ю. І. Формування англомовної соціокультурної компетентності у майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Трикашна Юлія Іванівна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2017. – 389 с.

Цепкало О. В. Дистанційний курс «Англійська мова професійного спрямування» мультимедійний навчальний курс для самостійної роботи з англомовними текстами патентів студентів IV курсу інженерно-хімічного факультету. – Режим доступу: <http://moodle.ipo.kpi.ua/moodle/course/view.php?id=554>

Цепкало О. В. Методика навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цепкало Олексій Володимирович ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2017. – 244 с.

Чеп'якова І. Ю. Навчання майбутніх філологів похідних дієслів давньогрецької мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чеп'якова Інна Юріївна ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2015. – 280 с.

Чеп'якова І. Ю. *Словотвір давньогрецької мови: збірник вправ: Методичні вказівки для студентів відділення класичної філології*. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. – 72 с.

Al-Ghanimi Q. J. R. *Teaching reading English academic texts to philology students* (Навчання майбутніх філологів читання англомовних академічних текстів) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Al-Ghanimi Qabas Jameel Rashid ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Ін-т філології. – Київ, 2017. – 323 с.

Bilous S. *Speak to Persuade: English for Advanced Learners. Student's Book*. // Sites

Google. – Режим доступу: <https://sites.google.com/view/speak-to-persuade>.

Druzhchenko T. English for Law and Communication // Sites Google. – Режим доступу: <https://sites.google.com/view/english-law-communication>.

Kavytska T. Translate academically. Практикум з письмового перекладу текстів академічного дискурсу з української мови на англійську. – Київ: Логос, 2015. – 55с.

Zadorozhna O. Rezipieren auf Deutsch . – Львів : ЛМНУ ім. Д. Галицького, 2018. – 91 с.

AN OVERVIEW OF DOCTORAL RESEARCH IN TEACHING METHODOLOGY CONDUCTED AND DEFENDED AT TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

Olesia Lazer-Pankiv

Abstract

The article focuses on the Language Pedagogy research conducted at the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. In particular, it gives an overview of the publications as well as the doctoral theses defended at the above-mentioned university within 2014-2019. The research areas cover from teaching classical languages at university to teaching Germanic languages or Translation at both secondary and tertiary schools. The variety of the topics discussed and research problems solved is a perfect indication of the necessity and urgency of Language Pedagogy in Ukraine.

Keywords: Language pedagogy research, Classical languages, Germanic languages, doctoral theses.

Vitae

Olesia Lazer-Pankiv, PhD in Philology, Associate professor of the Department of General Linguistics, Classical Philology and Neo-Hellenic Studies, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her scientific interests: Linguistics, Teaching methodology of classical languages.

Correspondence: o.lazer-pankiv@knu.ua.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Irini-Renika Porokammenou, PhD in Linguistics, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Parakammenou, Greece.

Звонська Олеся, доктор філологічних наук, професор. Кафедра загального мовознавства, класичної філології та неоеліністики. **Lesia Zvonska**, *Department of General Linguistics, Classical Philology and Neo-Hellenic Studies*.

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

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

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

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

Лазер-Паньків Олеся Василівна, кандидат філологічних наук, доцент. Кафедра загального мовознавства, класичної філології та неоеліністики. Учений секретар спеціалізованої вченої ради К 26.001.49. // **Olesia Lazer-Pankiv**, *Department of General Linguistics, Classical Philology and Neo-Hellenic Studies*.

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

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

Сем'ян Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, асистент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Nataliya Semyan**, *Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv*.

Сікорська Аліна, магістр, спеціальність: «Українська та іноземна філологія: теорія та методика навчання», Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Alina Sikorska**, a master student, *Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv*.

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

Наукове видання

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 4 (2-2019)

Підписано до друку 17.12.2019. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 8,84. Наклад 300 прим.

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

Відповідальна за друк:

Сем'ян Н.В.