

ISSN 2663-0303

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

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 6 (1-2021)

КИЇВ 2021

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №6 (1-2021). – К. : Лів-принт, 2021. – 68 с.

ISBN 978-617-7507-84-9

ISSN 2663-0303

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

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

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

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

Головний редактор	<i>Олеся Любашенко</i> , доктор педагогічних наук, професор
Заступники головного редактора	<i>В'ячеслав Шовковий</i> , доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри <i>Тамара Кавицька</i> , кандидат педагогічних наук, доцент
Редакційна колегія	<i>Daniel M. K. Lam</i> , PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom); <i>Isobel Rainey</i> , academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom); <i>Olena Rossi</i> , researcher, Lancaster University (United Kingdom); <i>Anjali Patil-Gaikwad</i> , Associate professor of English, C.P.& Berar College (India); <i>Irini-Renika Papakammenou</i> , PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Papakammenou, (Greece); <i>Dina Tsagari</i> , Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway); <i>Carolyn Westbrook</i> , PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom); <i>Наталія Дмитренко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Станіслав Караман</i> , кандидат педагогічних наук, професор (Україна); <i>Ольга Квасова</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Людмила Науменко</i> , доктор філологічних наук, професор, (Україна); <i>Вікторія Осідак</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Ірина Сімкова</i> , доктор педагогічних наук, професор, (Україна); <i>Людмила Смовженко</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Наталія Сорокіна</i> , кандидат педагогічних наук, доцент (Україна); <i>Валентина Черниш</i> , доктор педагогічних наук, професор (Україна).
	Відповідальний за випуск: кандидат педагогічних наук <i>Наталія Сем'ян</i>
Адреса редколегії	01601, Київ, бульв. Т.Шевченка, 14, к. 134. +38 (044) 239-33-38. Електронна пошта: kafmetod@ukr.net
Затверджено	Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Протокол № 1 від 7 вересня 2021 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 У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Olga KvasovaEnhancing teachers' language assessment literacy via activities
of a professional organization 4

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тамара Кавицька

Дидактичні аспекти теорій перекладу 10

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

Оксана Михайлова, Ольга Гуманкова, Тетяна Григор'єваВикористання драматизації у навчанні англійської мови дітей
молодшого шкільного віку 21**Ірина Борбенчук, Зоя Корнєва**Формування латинськомовної соціокультурної компетентності
майбутніх філологів: досвід і перспективи 29

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Олеся Любашенко, Леся МанаковаЗмістово-мовне інтегроване навчання української наукової мови
учнів 10-го класу середньої школи природничо-математичного профілю 36**В'ячеслав Шовковий, Олена Сапожнікова**Формування граматичної компетентності з української мови
в учнів 10-11-х класів в умовах підготовки до ЗНО 46

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 67

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

OLGA KVASOVA (Ukraine)

УДК 378.091.12-051:811

ORCID: 0000-0002-1479-0811

ENHANCING TEACHERS' LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY VIA ACTIVITIES OF A PROFESSIONAL ORGANIZATION

Abstract

The paper discusses the issues related to the language assessment literacy (LAL) of Ukrainian university teachers of English. The author overviews the development of LAL beginning in 2010 when the first survey of LAL state was conducted by her. The surveys conducted later enabled the comparison of teacher respondents' perceptions of the advances and/or issues in LAL. Although the surveys were not large-scale, the samples were quite fully representative of the university teacher community which allowed to capture the major trends of LAL development. The author further describes the activities of a professional non-for-profit organization – Ukrainian Association for Language Testing and Assessment (UALTA) who made a major contribution to LAL development in the past 6 years by regularly holding training events. The latest event was an in-service teacher training (IN-SETT) course conducted online. The course has laid theoretical and organizational bases for the future events of such kind.

Key words: language assessment literacy, assessment profile, in-service teacher training.

Introduction and literature review

Given its ever-rising significance in today's language education, LAL has received a plethora of definitions in the recent decades. Broadly, it is defined as the capacity of teachers to design and conduct assessments and interpret results in compliance with the purpose of each assessment – formative or summative.

In an oft-cited definition made by Fulcher, LAL is “the knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate, large-scale standardized and/or classroom-based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles and concepts within wider historical, social, political and philosophical frameworks in order understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals” (Fulcher, 2012, p.125). According to O'Loughlin, who expressed LAL in terms of objectives of LTA courses for student teachers, LAL envisages enabling students “to develop (a) a sound understanding of key concepts in second language assessment; (b) their ability to critically evaluate existing assessment documents,

and (3) their capacity to design or adapt assessment instruments for the particular teaching context” (O'Loughlin, 2006, p. 73). One of the recent definitions of LAL is offered by Vogt and Tzagari who comprehensively define LAL as “the ability to design, develop, and critically evaluate tests and other assessment procedures, as well as the ability to monitor, evaluate, grade, and score assessments on the basis of theoretical knowledge” (Vogt & Tzagari, 2014, p.377).

Frequently referred to in the literature is the system of LAL profiles of different stakeholders developed by Taylor (2013). The language assessment literacy profiles proposed by her includes such categories as knowledge of theory, technical skills, principles and concepts, language pedagogy, sociocultural values, local practices, personal beliefs/attitudes, as well as scores and decision making. Clearly, the profile for classroom teacher differs significantly from the profiles of other groups of stakeholders, e.g. test makers and/or researchers (see Fig.1).

Obviously, the teacher's LAL profile undergoes modifications in line with the new global educational conditions and needs, such as, for instance, the pandemic-forced remote instruction. Apart from the global perspective, the teacher's LAL profile is ultimately a function of local educa-

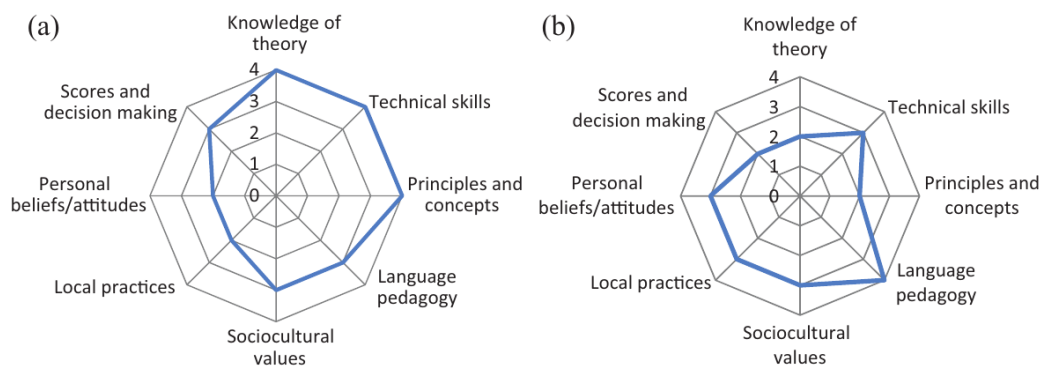


Figure 1. Values of (a) profile for test writers and (b) profile for classroom teachers.

tional culture. In Ukraine, wherein higher education according to Bolitho and West (2017) lacks official standards of language education and the quality assurance system is only emerging, a generally poor quality of language tests and exams seems to be a norm. No essential measures have been taken as yet to meet the “pressing need for training [teachers] in modern, valid testing and assessment procedures” (Bolitho & West, 2017, p. 77). In this light, the niche for LAL has been occupied by non-governmental professional organization, Ukrainian Association for Language Testing and Assessment, that has accepted the role of a beacon of promoting LAL of Ukrainian university teachers. The current paper highlights its activities drawing on the data of several studies and analysis of practical experience.

Methodology

The author employs the data of several qualitative studies conducted in 2010-2019 with the view to gauge the progress in LAL in the country. The studies were based on small-scale surveys of university teachers’ training needs and accomplishments in LAL enhancement. The author also draws on the experiential analysis of training events – courses, workshops, etc. In term of theory, concept analysis was employed to contextualize LAL profile for a university teacher.

Results and discussion

Survey 1 (2010) replicated the survey of European teachers conducted by Vogt and others (Vogt et al. 2008) which allowed comparing the responses of European and Ukrainian teachers of English. The findings of this survey stated that the Ukrainian respondents in the survey (50) were almost as assessment literate as their European counterparts. Some areas were likewise

identified as problematic and lacking assessment literacy, such as alternative assessments (self – and peer-assessment and portfolio) in both contexts. However, the differences in educational traditions including concepts and terminology urged preparing and conducting another survey which needed to be better adjusted to the culture-specific national context.

Survey 2 (2013) intended to determine the spectrum of local particularities of a LAL profile. It appeared that the Ukrainian respondents were quite advanced in implementing formative assessments and fulfilled multiple responsibilities related to summative test design and administration. The majority of the respondents, however, claimed that they had hardly received any formal training in language testing and assessment but expressed willingness and commitment to undergo training be it offered by educational administrators.

This survey also yielded insights into typical assessment practices shared by the respondents. By 2013, the teachers had mostly focused on testing reading skills, language use. Additionally, some of them used tests of writing skills, assessed oral presentations and projects (Kvasova and Kavytska, 2014).

The results of the survey were used to develop a curriculum for in-service teacher training course consisting of six modules. Module One of this course was piloted by the author in years 2009-2012 and Module Two in 2014 (Kvasova, 2016). The course had a comprehensive theoretical foundation, the coursework contained contact and independent work, individual as well as team work, readings and tasks to be carried out individually/in teams. Interesting conclusions were made in relation to language teacher’s LAL profile in terms of its adaptation to the target audience needs. This will be touched upon later in this article.

With the inauguration of Ukrainian Association for Language Testing and Assessment (UALTA) in 2015, the organization developed close ties with international language testing experts and organisations. International Language Testing Association (ILTA) and European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) funded several workshops involving 35-50 Ukrainian participants each. A series of dissemination events following those workshops multiplied the impact of the workshops on the local participants' LAL. The workshops conducted by UALTA facilitators at universities across the country as well as co-organizing of several conferences were yet another constructive experience promoting LAL.

This point was confirmed by the data elicited in *Survey 3 (2017)* the respondents in which were 34 UALTA members and 21 teachers who were not UALTA members. This participation allowed comparing the responses of the two groups of respondents thus specifying UALTA's impact on LAL development. In this survey, both groups of respondents prioritized the impact of UALTA- conducted workshops probably because few training events by other organisations were dedicated purely to assessment and testing. Webinars and on-line courses did not receive the top scores in popularity either. Interestingly, the respondents, who had claimed that they owed their current assessment literacy level to self-study, expressed willingness to undergo formally orga-

nized training. However, none of such training events had been offered to teachers in the years discussed. In the meantime, the respondents stated they took an active part in preparing not only moderate-stakes tests such as mid-term and end-of-course tests but also high-stakes ones – graduation and admission tests as well as tests for accreditation purposes (Kvasova, 2018).

Survey 4 (2019) did not involve only UALTA members as respondents although it was conducted in the institutions which kept close ties with UALTA. The survey aimed to investigate the reliability of classroom-based assessments developed by grassroots teachers and proved to demonstrate enhanced understanding of assessment-related issues by respondents and their more conscious and meticulous implementation of assessments. Additionally, the survey aimed to gauge the perceptions of training needs in LTA. On the one hand, it confirmed the increased attention to organization of teacher training in LTA at places. The teachers, for instance, paid due credit to the seminars in LTA conducted at their departments by the teachers alike. On the other hand, the respondents in the survey expressed clear preference for systematical training organized by specialists rather than for departmental seminars or self-study. The most feasible of the mentioned formats of LAL enhancement were short-term in-service teacher training courses (Kvasova and Shovkovy, 2020) (see Table 1.)

Table 1.

Ranking of Training Format in order of Effectiveness (Kvasova and Shovkovy, 2020, p.190)

Rank	Format	Score
1	Traineeship abroad	4,97
2	Workshops by international experts	4,2
3	Workshops by national experts	3,59
4	Short-term courses	3,25
5	Staff seminars	3,23
6	LTA conferences	3,19
7	Traineeship in Ukraine	2,8
8	Longer courses	2,54
9	Self-study	2,19
10	Distant courses	1,76
11	Other	0

In response to these needs, a joint course in LTA was launched in February 2021 at Taras Shevchenko National University of Kyiv. The only possible format for running/conducting the course under the circumstances of Covid-19 pandemic

was an online one. The preparation of the course in terms of its content and organization drew a lot on running INSETT and PRESETT course in previous years (Kvasova 2017, 2020).

The course curriculum covered such areas as assessment for and of learning, development and administration of assessments, qualities of efficient assessments, item types and item writing, testing grammar and integrated skills, assessing oral production and oral interaction, peer- and self-assessment, washback effect and feedback in teaching at university. The course consisted of eight modules, with each module including a plenary delivered by an international expert and a follow-up workshop conducted by a local facilitator. This structure enabled a synergy of solid theoretical input and a practical elaboration of the topic. Importantly, within each module an assignment to be done independently was offered to the participants. The latter were also supplied with the recordings of the sessions as well as slides and supplementary materials – articles and even books/handbooks authored by the plenary speakers.

Feedback questionnaire filled in after the course completion yielded overall very high level of appreciation. The respondents stated that both course plenaries and workshops were useful (82.6 % and 91.3% respectively) with only a few areas reported as not quite useful in answers to open-ended questions. The participants also came up with the areas in LTA that they would like to get further training in, the list suggesting that some areas covered in the course should additionally be further elaborated on in the future (assessing speaking, integrated skills, self-assessment, etc.). Some thought-provoking responses were provided as for the length of the course which in fact lasted for three months (with two webinars conducted every other week) and the assignments for independent work with which 10 % of the respondents were not fully satisfied. The majority of the participants, however, supported the point of view expressed by one of the respondents: *“All the workshops followed by home assignments were very useful, which helped consolidate the insights gained and reflect on the issues under consideration in more depth”*. Overall, the format including a 60-minute plenary followed by an 80-minute workshop on the following day was found very efficient, the evaluation of the course was very positive, which suggests that the course was insightful and effectively promoting professional development in LTA.

It is worthwhile paying special attention to the home assignments offered to the course par-

ticipants. The tasks included: 1) activities in the test format (matching, gap-filling, etc.) aimed at hands-on mastering of the main concepts of LTA such as components of a test task, aspects of test usefulness, etc.; 2) writing a test specification for a mid-term local test; 3) rating oral test-takers' performance; 4) providing feedback on the recorded paired tasks; 5) analysing the offered test tasks; 6) writing discursive essay; 7) doing a project (developing a test specification and a mid-term test paper). The tasks are diverse in form and focus on a variety of aspects of LTA.

The analysis of the tasks performed by the participants in the course independently yielded interesting information of teachers' engagement in it. Approximately 30% of the tasks were rated as excellent by trainers, demonstrating their authors' very good knowledge of the subject and high level of performance bordering on mastery. The major part of the tasks (about 55 %) was performed at a good level, with occasional errors in tasks concerned with the development of technical skills (e.g. item writing) or caused by misunderstanding of the task structure. The smaller part (15%) of the tasks were underperformed or incomplete which suggests that the participants could not meet deadlines due to certain reasons, regular workload included.

Based on the previously run PRESETT courses and multiple INSETT workshops for in-service teachers conducted by the author of this paper, the course proves to have integrated the accomplishments of both mentioned types of training. In fact, it can serve a pilot version of a contact short-term course in LTA to be conducted within the teacher re-training programme at the university.

The course also appeared efficient in terms of its organisation. The involvement of eight testing experts from a number of foreign countries has built up the organisers' experience of international collaboration and laid the basis for further similar endeavours. Additionally, the organisers grew expertise in conducting webinars which is sure to promote opportunities for larger attendances of future events.

The extensive experience gained by the author of this paper during a decade supported by the data of the surveys described above allows contextualising the language teacher LAL profile proposed by Taylor (2013) and mentioned above. With respect to a Ukrainian university teacher level of LAL, we may hypothesise that such as-

pects of the profile as “Knowledge of theory” as well as “Principles and concepts” occupy a more prominent position. Given a university teacher’s role in developing and conducting assessments, particularly assessment for accountability, it appears that “Scoring and decision making” should



be raised within the profile not by one but by two points. Accordingly, the representation of a Ukrainian university teacher’s LAL profile acquires the following configuration (Figure 2), thus approaching to some extent the profile of a testing professional.



Figure 2. Values of (b) profile for university teachers and (d) profile for professional language testers.

We conclude that the LAL profile for a university teacher should be positioned higher than that for a classroom teacher and not be radically different from the profile for a test writer. For a teacher working in higher education, it is equally important to have knowledge of theory and testing principles alongside the knowledge of language pedagogy which is marked top in the profile of a secondary school teacher. Moreover, given a broad range of university teacher’s responsibilities regarding the development of moderately high-stakes assessments, university teachers need to have a proper level of technical skills in test design as well as possess the ability to assign scores and make accurate decisions while interpreting them.

Conclusion

The contextual representation of the LAL profile for university English teachers in Ukraine is hypothetically developed on the basis of the empirical studies and experience considered in this paper. In order to attain the theoretical status, the contextualized LAL profile needs to be further researched and underpinned by a broader range and scope of empirical data. However, even in its current view the profile may be relied on in designing in-services training courses and programmes in LTA for university teachers.

With respect to LAL enhancement, it is desirable that it should be paid more attention of educational administrators. The much sought-after by teachers short-term courses in LTA may

be efficiently organized based on a content base of the curricula developed for INSETT and PRE-SETT. The activities of UALTA, the professional organization, should be supported and relied on while meeting the pressing need in enhancing the language testing culture in the country.

References

- Bolitho, R., & West, R. (2017). *The internationalisation of Ukrainian universities: the English language dimension*. British Council Ukraine report on English for Universities Project. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/internationalisation-ukrainian-universities-english-language-dimension>
- Fulcher G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), pp.113-132.
- Kvasova, O. (2016). A case of training university teachers in developing and validating classroom reading test tasks. In D. Tsagari (ed.), *Classroom-based Assessment in L2 Contexts*, 54-74. Cambridge Scholars Publishing.
- Kvasova, O. (2017). An inset course on language assessment for university teachers in Ukraine. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. – Випуск 58: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. – С. 64-70.
- Kvasova, O. (2018). Climbing the assessment ladder: spotlight on Ukrainian practices. *IATEFL*

TEASIG Conference Selections (Luton, UK), pp. 11-14.

Kvasova, O., and Kavytska, T. (2014). The assessment competence of University foreign language teachers: A Ukrainian perspective". *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 159–177. <https://doi.org/10.1515/cer-cles-2014-0010>

Kvasova, O. and Shovkovy, V. (2020). Reliability of Classroom-Based Assessment as Perceived by University Managers, Teachers and Students. In S. Hidri (ed.) *Perspectives on Language Assessment Literacy: Challenges for Improved Student Learning*, 176-195. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781003016083/chapters/10.4324/9781003016083-10>

Kvasova, O. (2020). Will a boom lead to a bloom, or how to secure a launch of assessment literacy in Ukraine. In D. Tsagari (ed.). *Language assessment: from theory to practice*. – Cambridge Scholars Publishing, 116-136.

O'Loughlin K. (2006). Learning about second language assessment: Insights from a postgraduate student on-line subject forum. – *University of Sydney Papers in TESOL*, 1, 71-85.

Taylor, L. (2013) Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections." *Language Testing*, 30(3): 403-412.

<https://doi.org/10.1177/0265532213480338>.

Vogt, K., Guerin, E., Sahinkarakas, S., Pavlou, P., Tsagari, D. and Afiri, Q. (2008). Assessment literacy of foreign language teachers in Europe. Poster presented at the Fifth Annual Conference of EALTA, Athens, 8–11 May. http://www.ealta.eu.org/conference/2008/docs/posters/Vogt_Guerin_et_al_Poster.pdf

Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402.

<https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>.

Zavershivsia tsykl onlain vebinariv dlia vykladachiv ZVO. [Завершився цикл онлайн вебінарів для викладачів ЗВО]. Retrieved from <https://news.philology.knu.ua/news#h.mjpfsgzjs63z>. on 07.06.2021.

ПІДВИЩЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У КОНТРОЛІ ТА ОЦІНЮВАННІ ЗА ДОПОМОГОЮ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Ольга Квасова (Україна)

Анотація

У статті обговорені питання, що стосуються підвищення компетентності у контролі та оцінюванні викладачів англійської мови, які працюють в українських університетах. Авторка оглядає розвиток компетентності викладачів у контролі та оцінюванні починаючи з 2010 року, коли вперше провела відповідне опитування. Опитування, проведені пізніше, дозволили порівняти відповіді респондентів стосовно успіхів та проблем у розвитку цієї компетентності. Незважаючи на невелику вибірку респондентів у опитуваннях, авторці вдалося охопити представників різноманітної спільноти викладачів іноземних мов університетів та окреслити основні тенденції розвитку компетентності у контролі та оцінюванні. Далі авторка описує діяльність професійної неприбуткової організації – Всеукраїнської асоціації з мовного тестування та оцінювання (ВУАМТО), яка зробила вагомий внесок до розвитку компетентності у контролі та оцінюванні викладачів протягом останніх 6 років. Останнім заходом асоціації став курс з підвищення компетентності викладачів, проведений онлайн. Курсом закладені теоретичні та організаційні основи для наступних навчальних подій подібного типу.

Ключові слова: компетентність у контролі та оцінюванні; профіль умінь у контролі та оцінюванні; підвищення кваліфікації викладачів.

БІО

Olga Kvasova, PhD, Associate Professor at the Department for teaching Ukrainian and foreign languages and literatures. Taras Shevchenko national University of Kyiv. Her research interests include teaching academic English, language testing and assessment, curricula and material design.

Email: olga.kvasova.1610@gmail.com

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

ТАМАРА КАВИЦЬКА (Україна)

ORCID: 0000-0002-1528-9439

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕОРІЙ ПЕРЕКЛАДУ

Анотація

У статті здійснено аналіз теорій перекладу з метою виокремлення дидактичного доробку представників літературної, лінгвістичної, комунікативної та когнітивної теорій. Розглянуто суперечливі погляди представників зазначених теорій на результат та процес перекладу, а також на базові перекладацькі поняття: еквівалентність, одиниця перекладу, трансформація тощо. В результаті критичного аналізу теоретичних джерел та популярних підручників з перекладу, що широко використовувалися в навчальному процесі у середині ХХ – початку ХХІ століття, були виокремлені як дидактичні здобутки, так і недоліки зазначених теорій перекладу.

Ключові слова: літературна, лінгвістична, комунікативна, когнітивна теорії перекладу; дидактичні аспекти.

Вступ. Постановка проблеми та актуальність дослідження

Взаємозв'язок між теорією та лінгводидактикою перекладу є беззаперечним. Перекладознавство, фактично, виникло й розвивається на основі аналізу та теоретичного узагальнення як професійної, так і навчальної перекладацької діяльності. Однак, погляди щодо ролі теорії у навчанні перекладу різняться. З одного боку, існує усвідомлення того, що методика та організація процесу навчання перекладу залежить від того, на яку теорію спираються у процесі навчання й, зокрема, як розуміють такі ключові поняття перекладознавства, як: *еквівалентність, адекватність, одиниця перекладу, трансформація* тощо (Klaudy, 2006). З іншого боку, як зазначає О. Мінченков (2008), застосування цих термінів і деяких теоретичних постулатів у реальній перекладацькій діяльності чи викладанні перекладу може дезорієнтувати студентів, викладачів чи перекладачів-початківців і призвести до перекладацьких помилок, оскільки зазначені поняття є дещо ідеальними, далекими від реального перекладацького процесу.

Поділяючи наведену думку, додамо, що поняття адекватності й еквівалентності перекладу відіграють вагому роль не лише в навчанні, але й в оцінюванні якості перекладених студентами текстів, а трактування понять «одиниця перекладу» та «трансформація» фактично окреслюють підхід до формування у студентів

стратегій перекладацької діяльності. Наведені поняття отримали різне тлумачення в окремих теоріях перекладу, тому вважаємо за доцільне подати їхнє критичне осмислення, адже від того, на позиціях якої теорії стоїть викладач, залежить підхід до навчання перекладу взагалі і створення конкретної дидактичної моделі зокрема.

Підкреслимо, однак, що попри велику кількість праць, присвячених огляду теорій перекладу, однастайності щодо їх розуміння немає й досі. Недослідженими залишаються *дидактичні аспекти* теорій перекладу: наскільки нам відомо, відсутні праці, в яких здійснювався аналіз дидактичного доробку теоретиків перекладу. Таким чином, з необхідністю заповнити зазначену дослідницьку прогалину і пов'язується **актуальність** цієї статті. Звідси **мета дослідження** – в результаті звернення до основних напрямів теорії перекладу систематизувати її *дидактичний доробок*, оскільки не виявили такого аналізу в літературі.

Метод

Методологія дослідження полягає у критичному аналізі зарубіжних та вітчизняних праць, присвячених огляду існуючих теорій перекладу, а також підручників з практики перекладу з метою виокремлення лінгводидактичного доробку перекладознавства.

Виклад основного матеріалу та результати

Як показав здійснений нами аналіз перекладознавчих праць, у сучасній теорії перекладу чітко виділяються чотири напрями: *літературний* (К. Чуковський, С. Маршак, Н. Галь, Н. Демурова, М. Рильський, Д. Павличко, В. Коптілов); *лінгвістичний* (Л. Бархударов, Дж. Кетфорд, З. Львовська); *комунікативний* (О. Каде, А. Нойберт, О. Швейцер, В. Комісаров) та *когнітивно-психолінгвістичний* (Т. Фесенко, Г. Воскобойник, М. Цвілінг, І. Ремхе, О. Мінченков). Зупинимося на вищезгаданих напрямках, зосередивши особливу увагу на лінгводидактичній спадщині кожного з них.

Почнемо з розгляду *літературної теорії* або *теорії художнього перекладу*, яка була панівною до появи лінгвістичного напрямку і деякий час існувала паралельно з ним (30-60 роки ХХ століття). Її прихильниками були професійні перекладачі, що підводили теоретичну базу під перекладацьку діяльність на основі аналізу художніх перекладів і розглядали переклад як *творчий процес створення тексту перекладу (ТП)*, *естетично і стилістично рівноцінного з текстом оригіналу (ТО)*. У своїх працях вони ділилися власним перекладацьким досвідом та критичними зауваженнями щодо якості опублікованих перекладів, пропонували критерії оцінювання перекладів, аналіз перекладацьких помилок та шляхи їх усунення.

Однак, думки та критичні зауваження щодо якості перекладених літературних творів, висловлені представниками цієї течії (Галь, 2017; Коптілов, 2002; Чуковський, 2014), не набули системного характеру і, таким чином, не заклали необхідні підвалини для створення послідовної теорії перекладу. Так само як і принципове бачення перекладу як мистецтва або діяльності для обраних не сприяло створенню наукового підґрунтя методики навчання перекладу. Слід додати, що підхід до підготовки перекладачів художньої літератури був винятково *індивідуальним і практично-орієнтованим*: учнями у визнаних майстрів художнього перекладу були, у більшості випадків, випускники літературних інститутів, які працювали у своїх вчителів коректорами, секретарями тощо. Тож, перекладу навчали у клопіткій праці над *продуктом* перекладацької діяльності. Навчальними матеріалами за таких умов

слугували аналітичні праці наставників-перекладачів, які навряд чи можна розглядати як власне посібники з перекладу.

Таким чином, процес підготовки художніх перекладачів характеризувався, з одного боку, відсутністю фундаментальної методологічної бази, а з іншого, і певними *дидактичними* перевагами: 1) орієнтуванням творчого процесу навчання на створення якісного продукту; 2) діяльнісним характером навчання – через участь у виконанні та редагуванні перекладів художніх текстів; 3) індивідуальним підходом до навчання на основі ретельного відбору учнів.

Літературна теорія, яка хронологічно панувала в середині ХХ століття, має й сучасних прихильників. Так, наприклад, О. Белякова, яка є адептом лінгвістики тексту та вважає переклад діяльністю зі створення тексту (текстовою діяльністю) визначає переклад як творчий процес перекодування інформації. У своєму посібнику авторка пропонує такі типові завдання до вправ: *Чим відрізняється переклад А від перекладу Б? У якому перекладі почуття і образи передані більш адекватно? Що впадає в око в перекладі А? Проаналізуйте текст на основі принципів стилістики декодування. Побудуйте тематичну сітку дощу в оригіналі та перекладі і порівняйте їх. Яка формальна ознака вірша привертає увагу читача і чи відтворена вона в перекладі? Що треба змінити в перекладі, щоб точніше передати настрій і почуття героїні?* (Белякова 2003: 15).

Підсумовуючи сказане вище, варто відзначити, що літературна теорія мала як позитивні постулати, так і недоліки. Концептуальні недоліки літературної теорії стали очевидними, коли у зв'язку з поживленням міжнародних контактів збільшився попит на переклад *інформативних* текстів, переклад яких став предметом вивчення *лінгвістичної* теорії. Замість адекватного відтворення емоційного та естетичного впливу ТП на читачів, у межах лінгвістичної теорії основним завданням перекладачів стало відтворення *інформації* у всіх деталях або навіть досягнення повної автентичності з оригіналом (Комісаров, 2014). Наслідком нагальної потреби у перекладах *інформативних* текстів стала зміна у ставленні до перекладу як об'єкту навчання – переклад поступово почав розглядатися як ремесло, якого можна *навчити*, а методологічну базу

для такого навчання створювали дослідження лінгвістів (Бархударов 1975; Комиссаров, 1965; Catford 1965; Nida, 1969).

Прихильники *лінгвістичної теорії* трактували процес перекладу як *мовну діяльність* та вважали, що перекладацький процес зумовлюється відмінностями в структурах і правилах функціонування мов, що беруть участь у ньому, та що саме ці відмінності й викликають основні труднощі перекладу. Спираючись на вивчення мови (як системи), а також мови в дії (як мовлення) і застосовуючи при цьому порівняльний аналіз мов, лінгвістична теорія, поклала початок осмисленню перекладу з точки зору *продукту і процесу* міжмовної діяльності. Так, Л. Бархударов, підводячи під теорію перекладу структурно-лінгвістичну основу визначав *процес перекладу* як «перетворення мовленнєвого твору на одній мові в мовленнєвий твір на іншій мові при збереженні плану змісту, тобто значення» (Бархударов 1975, с. 11). При цьому дослідник також вказував на *текстотвірний* аспект перекладу та необхідність типологічних досліджень тексту, зазначаючи, що лінгвістична теорія перекладу фактично «порівняльною лінгвістикою тексту» (Бархударов 1975, с. 28).

Подібних поглядів на процес перекладу дотримувався й О.В. Федоров (1983), а також автори розроблених у руслі лінгвістичної теорії семантичної (Catford, 1965) та ситуативної моделей перекладу (Гак, 2019). Текст перекладу як *продукт*, на думку цих вчених, не є самостійним, а лише семантично та функціонально подібним до ТО. Також прихильниками лінгвістичної теорії були введені в обіг поняття „трансформація” (Nida, 1969) та „одиниця перекладу”, причому визначення сутності останніх є й досі джерелом розбрату між теоретиками перекладу.

Зазначена неоднотайність поглядів теоретиків, а також принципове значення понять для вироблення методики навчання перекладу спонукає нас визначитися зі власними позиціями щодо тлумачення термінів. Так, здійснений нами аналіз перекладознавчих джерел показав, що поняття трансформації – основне в трансформаційній моделі перекладу – знало жорсткої критики у зарубіжному перекладознавстві (Gentzler, 2001), проте у багатьох вітчизняних підручниках з перекладу й досі посідає місце основи для побудови

вправ і формування знаннєвого компоненту перекладацької компетентності. Як зазначає З. Львовська, більшість трансформацій мають «невелике значення для пояснення процесу перекладу і професійної підготовки перекладачів. Скоріш за все, вони придатні для критики перекладу» (Львовская 2008, с. 29). Це пояснюється тим, що трансформації виділялись на основі спостережень за виконаними перекладами (*продуктами* перекладу), і не стосуються *процесу* перекладу. Звідси, вважаємо методично недоречними вправи з завданнями: *Перекладіть, застосовуючи трансформації...* Власне навіть семантика терміну *трансформація* акцентує зміну *форми* мовної одиниці у перекладі, в той час як насправді всі операції перекладача спрямовані на відтворення *смислу*.

Зауважимо принагідно, що термін «translation transformation» в автентичній англійській перекладознавчій літературі не зустрічається, вживаним є термін «translation technique» (Molina & Hurtado, 2001). Так само, більшість сучасних російських лінгводидактів перекладу відмовились від терміну «трансформація» та ввели в обіг термін «прийом перекладу». Ми підтримуємо таку тенденцію, приєднуючись до прихильників когнітивно-психолінгвістичної теорії перекладу, про яку детальніше йтиметься нижче. Згідно з цією теорією, трансформації, які традиційно розглядаються як операції між одиницями двох мов, насправді є зовнішнім виявом глибинних мисленнєвих операцій, що відбуваються у свідомості перекладача у процесі перекладу (Мінченков 2008).

Щодо поняття одиниці перекладу (ОП), то останні емпіричні дослідження процесу перекладу як діяльності доводять, що такою є не одиниця різних рівнів мови, а мінімальна перекладацька операція (Мінченков 2008). Проте, у межах лінгвістичної теорії визначення поняття ОП йшло шляхом її ототожнення з: 1) одиницею мови, що має відповідник у мові перекладу (МП) (Бархударов 1969); 2) мінімальним набором лексем/грамем мови оригіналу (МО), який можна поставити у відповідність до певних лексем/грамем МП; 3) мінімальною одиницею плану змісту тексту оригіналу, що відтворюється у тексті МП; 4) відрізком тексту; 5) мінімальною одиницею тексту, що виступає у процесі перекладу самостійним об'єктом

перекладу (Комиссаров 1973). Представники дещо медіальної позиції між лінгвістичною і літературною теоріями взагалі висловлювали сумніви щодо можливості виділення одиниці перекладу (Федоров 1970).

Спробу пояснити таку неоднотайність поглядів знаходимо у А. Вітренка (2006). На його думку, дещо хибні тлумачення одиниці перекладу представниками згаданої теорії обумовлені, з одного боку, тим, що фактично всі засновники перекладознавства прийшли в теорію перекладу з лінгвістики і за своєю науковою ментальністю залишалися граматистами, лексикологами, стилістами тощо. Спираючись на двомовні словники та аналіз виконаних перекладів, дослідники-лінгвісти вважали, що в основі перекладності лежать універсальні риси всіх мов, а також здатність різнорівневих одиниць мов вступати в еквівалентні відношення на основі певного смислу, що виражається цими одиницями у конкретному контексті. Сучасні ж трактування одиниці перекладу спираються на вивчення перекладу як процесу і діяльності і у межах когнітивно-психолінгвістичної теорії, яку опишемо нижче, пов'язуються із розумінням її як «операційної одиниці» (Бродович, 2000, с.13).

Повертаючись до лінгвістичної теорії, варто підкреслити, що саме з її виникненням почалися пошуки методології навчання перекладу, про що свідчать роботи перекладознавців, починаючи з 60-х років ХХ століття (Комиссаров 1997; Цвиллинг 1982). Ставши фактично провісниками виокремлення методики навчання перекладу в окрему гілку методичної науки, ці вчені, однак, здебільшого узагальнювали багатий перекладацький та викладацький досвід без наукового обґрунтування методологічних основ і принципів навчання. Певним винятком можна вважати посібники з навчання військового перекладу, що спиралися на чітко сформульовані дидактичні принципи, викладені в публікаціях, присвячених проблемам навчання перекладу у військових інститутах (Читалина 1978). Пояснюється це, напевно, більшим практичним досвідом викладання військового перекладу у порівнянні з іншими видами галузевого перекладу, що було ознакою радянської доби.

Отже, саме лінгвістичній теорії завдячуємо звернення перекладознавців до розробки методології навчання перекладу і появу великої

кількості посібників з навчання галузевого перекладу. Зауважимо, однак, що у посібниках того часу знайшли відображення різні, а часом, і протилежні погляди на сутність перекладу, зокрема, помітним є акцентування певного аспекту мови для процесу перекладу і його навчання, що позначалося на вправах, які були націлені на формування окремих (лексичних, граматичних, стилістичних) навичок та умінь перекладу. На підходах до навчання перекладу позначилася, серед іншого, і відсутність консенсусу щодо поняття «одиниця перекладу». Так, у посібниках авторів-прибічників лінгвістичної теорії, чітко відстежується орієнтування завдань на переклад одиниць певного рівня: від морфем, слів і словосполучень до речення й тексту.

Наприклад, посібники М. Аполової (1977) та Т. Мальчевської (1970) були спрямовані на формування граматичних навичок та умінь перекладу, посібник В. Комісарова, Я. Рецкера і В. Тархова (1965) – лексичних. Наведемо кілька інструкцій до вправ, типових для цих посібників: *Перекладіть, звертаючи увагу на стан дієслова; використовуючи ...; звертаючи увагу на значення виділених ЛО; перекладіть, підбравши правильний прийменник; правильну відмінкову форму; беручи до уваги особливості перекладу.....конструкцій; Визначте часову форму дієслова і дайте всі можливі варіанти перекладу; вкажіть, де неможливо вжитиконструкцію; перекладіть за зразком; Перекладіть, беручи до уваги різні значення виділених ЛО; вживаючи ...ЛО у кожному реченні; відтворивши значення синонімів (антонімів).*

У посібниках, де акцентується стилістичний аспект мовлення, вправи спрямовані на розвиток умінь перекладацького аналізу на основі порівняння паралельних та аналогічних текстів – ТО і ТП (Брандес, Проворотов 2001): *Визначте прийоми зовнішнього стандартного оформлення документа; проаналізуйте мовні особливості тексту; визначте засоби вираження рекламності/специфіку книжного стилю/синтаксичні засоби створення когезії; упевніться, що такою мовою не спілкуються в умовах реальної комунікації; трансформуйте канцелярський стиль в розмовний.*

Як вже було згадано, спробу примирити літературну та лінгвістичну теорії здійснив О.В. Федоров (Федоров 1983). Дотримуючись,

в цілому, лінгвістичного напрямку, він оперував літературними поняттями і розглядав переклад як творчий процес, мистецтво. Втіленням подібних поглядів стали, на наш погляд, підручник з навчання перекладу, створений українським перекладознавцем і перекладачем І.В. Корунцем (2003), у якому представлені усі наведені нами вище види вправ, та підручник сучасних білоруських авторів К.А. Місуно та І.В. Шаблігіної (2009). В останньому, незважаючи на те, що формат вправ автори залишили типовим для послідовників лінгвістичної теорії: *Перекладіть, звертаючи увагу на ...*, є декілька позитивних аспектів, вартих уваги. По-перше, авторам вдалося доречно поєднати виклад базового теоретичного матеріалу з практичними завданнями, розробленими на основі сучасного і цікавого автентичного текстового матеріалу. По-друге, розділ, присвячений особливостям перекладу політкоректної лексики, розроблений з позицій культурологічного підходу до навчання іноземної мови і перекладу, зокрема.

Синтезувавши погляди представників *лінгвістичної теорії* на процес та результат перекладу, виділимо його основні постулати: 1) переклад є мовною діяльністю, об'єктом якої виступають два тексти – ТО і ТП, а також одиниці, що до них входять; 2) процес перекладу являє собою міжмовну трансформацію, перетворення вихідного тексту в цільовий за об'єктивними законами, що існують між мовами; 3) ТП не є самостійним, а лише семантично й функціонально подібним утворенням з ТО; 4) перетворення одного тексту на інший здійснюється згідно з описаними в теорії моделями перекладу і шляхом різноманітних трансформацій, чий вибір спирається на конкретну ситуацію; 5) методом дослідження перекладу є порівняльний аналіз.

Отже, попри вирішальну роль у становленні перекладознавства як окремої науки та впровадження дидактичних студій, лінгвістична теорія не може претендувати на остаточне розв'язання концептуальних питань теорії перекладу. Описавши системні відмінності та спільні риси у мовах, що беруть участь у перекладі, прихильники теорії наводили шляхи подолання перекладацьких труднощів, але не давали чітких методичних рекомендацій щодо формування умінь прийняття перекладацьких рішень. Ці проблеми знайшли висвітлення

у *комунікативній* теорії перекладу, представники якої, оперуючи положеннями і термінами теорії мовленнєвих актів, лінгвістичної прагматики та теорії комунікації (Воеводина, 1983), відстоюють думку про те, що процес перекладу є *актом міжмовної комунікації*.

Так, Р. Міньяр-Белоручев вказує на інформативний характер перекладу як акту *міжмовної комунікації*, метою якого є передача повідомлень у випадках, коли коди відправника і отримувача не співпадають (Міньяр-Белоручев 1996). Л. Латишев підкреслює соціальну детермінованість перекладу як виду міжмовного посередництва, суспільне призначення якого полягає в тому, щоб максимально наблизити опосередковану двомовну комунікацію по повноті, ефективності й природності до одномовної комунікації (Латишев 1988). В.М.Комісаров, у свою чергу, виділяє прагматичний аспект перекладу як акту міжмовної комунікації, у ході якої зміст тексту оригіналу передається на іншу мову і створюється *комунікативно рівноцінний текст* (Комиссаров 2004).

На основі поглядів на переклад як акт міжмовної комунікації сформувався точка зору на переклад як на акт міжкультурної комунікації і феномен культури (Швейцер 1988). К. Норд і О. Д. Швейцер визначають переклад як комунікативну діяльність, що забезпечує спілкування між двома культурами і спрямована одночасно на культуру як цільової, так і вихідної мови (Nord 1991; Швейцер 1988). Отже, згідно з такими позиціями, переклад виступає засобом взаємного збагачення культур. Л. Латишев, зокрема, уточнює, що результатом перекладу є ТП, який не є універсальним замінником ТО через відмінності контактуючих мов і культур, але може замінити його у багатьох комунікативних ситуаціях (Латишев, 2001).

На думку А. Вітренка (2006), саме представники комунікативної теорії перекладу, а також прихильники машинного перекладу найближче підійшли до сучасного розуміння одиниці перекладу як мінімальної перекладацької операції. Так, О. Швейцер, ототожнюючи одиницю перекладу з відрізком тексту, що було властиво лінгвістичній теорії, з іншого боку, зазначав, що процес перекладу неможливо звести до простого поєднання мовних одиниць, оскільки у ньому задіяні набагато складніші операції (Швейцер, 1973). Розуміння процесу перекладу як *послідовності операцій* одними

з перших проголосили представники теорії машинного перекладу І. Ревзін та В. Розенцвейг (1964), що й отримало подальший розвиток у когнітивно-психолінгвістичній теорії.

Наведені погляди на визначення одиниці перекладу також позначилися на методиці навчання перекладу. Певною інновацією в ній можна вважати запровадження вправ на переклад, у яких за допомогою схем-підказок пропонувались перекладацькі операції, до яких студент мусить вдатися під час перекладу. Інструкції до вправ подаються таким чином: *Перекладіть, застосовуючи зазначені прийоми* (Бреус 1998). Крім того, прогресивною ідеєю комунікативної теорії, порівняно з попередньою, є думка про динамічний характер процесу перекладу. Згідно з нею, здійснюючи переклад, перекладач щоразу має справу з новою комунікативною ситуацією, тому в залежності від різних комунікативних ситуацій відтворення у перекладі одного й того ж змісту може призвести до створення багатьох текстів з різним, а часом і протилежним смислом (Львовская, 2008). Таке розуміння перекладу прихильниками комунікативної теорії дало підстави для перегляду доцільності використання перекладених паралельних (перекладених) текстів у якості навчальних матеріалів, які часто використовувалися прихильниками лінгвістичної теорії. Висловлювалися думки, які ми цілком поділяємо, про те, що «еквівалент» тексту, знайдений для певної комунікативної ситуації є малокорисним для майбутньої практичної перекладацької діяльності, яка, скоріше за все, протікатиме в інших умовах.

Не можна, однак, оминати увагою постулат комунікативної теорії, що став об'єктом критики з боку теоретиків перекладу. Це – запропоноване цією теорією поняття «комунікативна еквівалентність», згідно з яким ТО і ТП можна вважати рівноцінними на основі лише одного критерію – *прагматичного/ функціонально-інтенціонального* (Львовская, 2008). Критичні аргументи зводилися до того, що орієнтування на реакцію отримувачів обох текстів не може бути критерієм еквівалентності (Hatim, Mason 1990), оскільки залишає поза увагою інший аспект прагматики – замисел автора ТО (Львовская, 2008). До того ж, визнання пріоритетності комунікативних параметрів тексту і комунікативної ситуації в цілому призвело до недооцінки семантичного компонента тексту, в результаті чого межа між перекладом і пере-

казом є нечіткою, а норми оцінки якості перекладу є досить абстрактними.

Зупинимося на дидактичному втіленні постулатів комунікативної теорії. Розуміння перекладу як акту міжмовного і міжкультурного спілкування знайшло відображення у підручнику з усного перекладу С. Максимова (2006), у якому чільне місце у структурі кожного уроку відводиться культурологічному коментареві. Привертає увагу також посібник з письмового перекладу Т. Казакової (2006), інструкції до вправ у якому націлюють студентів на виявлення та урахування міжмовних та міжкультурних відмінностей контактуючих мов у процесі перекладу. Наприклад: *Підберіть відповідники англійських метафор і перекладіть текст, зберігаючи цілісність рекламного тексту; Перекладіть текст, порівнюючи умови сполучуваності слів і культурних традицій в МО та МП; Перекладіть текст буквальним і комунікативним способами. Порівняйте результати; Застосуйте функціональний переклад; Використовуючи прийоми синтаксичних трансформацій, відредагуйте текст, що є підрядником і відзначається синтаксичною невпорядкованістю. Складіть перекладацький коментар.*

Отже, представимо основні характеристики процесу перекладу крізь призму *комунікативного* підходу до феномену: 1) переклад є актом міжмовної/міжкультурної комунікації; 2) на процес перекладу впливають екстралінгвістичні фактори (умови та терміни виконання перекладу) та фонові знання перекладача; 3) ТП є лише комунікативно рівноцінним з ТО.

Недостатня увага в рамках розглянутих вище теорій перекладу до вивчення *когнітивних процесів*, що відбуваються під час перекладу, а також активної ролі у них перекладача з його фоновими знаннями та здібностями сприймати та створювати тексти і спричинила появу *когнітивно-психолінгвістичної теорії* перекладу (Воскобойник, 2004). У руслі цієї теорії науковий доробок вітчизняних та зарубіжних перекладознавців останнього десятиліття (Р. Белл, Ж. Дансетт, Д. Кіралі, О.Г. Мінченков, А. Нойберт) засвідчує тенденцію тлумачити переклад як: а) *евристичний процес* об'єктивації засобами МП *концептуальної* структури вихідного тексту; б) *мисленнєво-мовленнєва діяльність*, що здійснюється перекладачем у певному соціокультурному контексті (Мин-

ченков, 2008). Поштовхом до цього став не лише панівний когнітивний підхід до вивчення мовних явищ, а й розповсюдження емпіричних методів вивчення процесу перекладу, серед яких популярними стали методики Протоколу «розмірковуй уголос» та Translog, інформантом для яких виступила й авторка статті.

Переклад як результат трактується представниками когнітивної теорії як ТП, що забезпечує адекватну, однак, часткову передачу смислу. До того ж, ТП, за висловом Гарбовського, вважається єдиним і унікальним джерелом інформації про особливості перекладацької діяльності та її механізми (Гарбовський, 2004). Щодо процесу перекладу, то виділяють його *інтерактивний та човниковий* характер, тобто порядок перекладацьких операцій не є фіксованим, а повернення до попередніх стадій процесу і перегляд виконаних операцій є, скоріше, нормою, аніж винятком (Bell, 1993). Р. Белл вказує також на дві основні стадії процесу перекладу, – аналіз і синтез – кожна з яких містить три види операцій: синтаксичні, семантичні та прагматичні. При цьому, на стадії аналізу, як показали емпіричні дослідження, операції здійснюються у такій послідовності: синтаксичні → семантичні → прагматичні. На стадії синтезу операції проходять у зворотному порядку: прагматичні → семантичні → синтаксичні, які передбачають і вибір лексики. Стадії процесу перекладу у межах когнітивно-евристичної моделі (Мінченков) зводяться до таких: когнітивний пошук смислу → пошук засобів об'єктивації концепту (поняття).

Отже, у більшості сучасних робіт, які можна віднести до когнітивно-психолінгвістичної теорії перекладу, процес перекладу тлумачиться не як міжмовна трансформація одного тексту в інший, а як *мисленнєво-мовленнєвий процес*, у результаті якого в свідомості перекладача відбувається активне осмислення ТО, формування певної смислової структури, на основі якої потім (або паралельно з нею) проходить процес створення ТП. Виділимо основні постулати когнітивної теорії перекладу, які на наш погляд, є особливо цінними для навчання перекладу. По-перше, це теза про те, що окремо взяті одиниці двох мов практично ніколи не знаходяться у відношеннях еквівалентності. Ця думка знайшла експериментальне підтвердження, довівши, що переважне використання двомовного словника

як джерела міжмовних еквівалентів зазвичай ставало причиною неуспішного перекладу. По-друге, беручи до уваги евристичний характер перекладацької діяльності, було доведено, що варіанти перекладу можуть відрізнятися повнотою і способами передачі смислу, однак, оцінюються як «успішні» чи «неуспішні» (Мінченков, 2008).

У контексті когнітивної теорії змінилися й погляди на одиницю перекладу. У сучасному російському перекладознавстві напрям пошуків змінив Н. Гарбовський, який розглядав одиницю перекладу як окремих елемент, що складає єдиний перекладацький процес, але потім пішов по шляху віднайдення перекладацьких еквівалентів (Гарбовський, 2004). У західному ж перекладознавстві поширення емпіричних досліджень перекладацького процесу спричинило відхід від трактування одиниці перекладу як сегменту тексту до розуміння її як одиниці уваги перекладача, необхідної для виконання певної операції (Lörschner, 1992). У контексті таких міркувань процес перекладу визначається як *серія операцій*, спрямованих на вирішення перекладацьких проблем та прийняття рішень під час відтворення ТО мовою перекладу. Такі операції виконуються поетапно, в лінійній або нелінійній послідовності, а отже, логічно припустити, що саме цей мінімальний крок, операція і складе одиницю перекладу як діяльності.

Саме таке визначення одиниці перекладу, запропоноване А. Вітренко ми підтримуємо, розглядаючи переклад як процес і діяльність. Об'єктом перекладу, на думку вченого, виступає *семема* – лінгвістично релевантна і соціально обумовлена одиниця значення, що виступає як змістова сторона мовної одиниці на комунікативному рівні (Витренко, 2006). Одиницею мисленнєвих операцій під час процесу перекладу, слідом за О. Г. Мінченковим, вважаємо концепт-поняття (Мінченков, 2008).

Підсумуємо основні характеристики процесу перекладу з когнітивно-психолінгвістичних позицій: 1) переклад – евристичний процес об'єктивації засобами МП концептуальної структури вихідного тексту; 2) процеси розуміння ТО і створення ТП (і взаємодії з текстом) є *багатоетапними і мають човниковий характер*; 3) створення ТП, як правило, відбувається паралельно з розумінням ТО. Представимо основні здобутки описаних теорій перекладу у таблиці 1.

Еволюція поглядів перекладознавців на сутність перекладу

Розуміння перекладу	Літературна теорія	Лінгвістична теорія	Комунікативна теорія	Когнітивна теорія
Діяльність	акт створення вистову мистецтва.	мовна діяльність.	акт міжмовної/ міжкультурної комунікації.	евристична діяльність.
Процес	відтворення естетичної інформації, формальних ознак та естетичного впливу ТО у ТП.	міжмовної трансформації ТО у ТП засобами МП.	комунікації ТО й перекладача як міжмовного/ міжкультурного посередника .у створенні ТП.	мисленнєво-мовленнєвий процес, під час якого відбувається паралельне формування структури смислів і створення ТП.
Результат	ТП естетично рівноцінний з ТО.	ТП не є самостійним, а лише семантично, функціонально і комунікативно подібним утворенням з ТО.	ТП, що комунікативно рівноцінний з ТО.	ТП, що адекватно відтворює концептуальну структуру смислу ТО.
О д и н и ц я перекладу:	Текст	від морфеми до тексту.	над фразова єдність; текст.	операція.

Як видно з таблиці, погляди на ключові поняття перекладу пройшли складний шлях становлення та еволюції від розуміння перекладу як мистецтва і ремесла для обраних до вивчення психофізіологічних та когнітивних процесів під час перекладацької діяльності.

У *дидактичному* плані кожна теорія перекладу справила свій вплив на вироблення переважючих підходів до навчання предмету. Для наочності представимо дидактичний доробок описаних теорій у таблиці 2.

Таблиця 2

Внесок основних теорій перекладу до лінгводидактики перекладу

Літературна теорія	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Текстовий підхід</i> до навчання (орієнтування на продукт.) 2. <i>Діяльнісний</i> характер навчання. 3. <i>Індивідуалізація</i> навчання. 4. Жорстка система відбору учнів.
Лінгвістична теорія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закладення теоретичних основ лінгводидактики перекладу. 2. Зосередження на формуванні <i>контрастивних</i> мовних навичок та умінь. 3. Поява перших підручників з теорії перекладу. 4. Укладання великої кількості посібників у зв'язку з появою різноманітних .видів перекладу.
Комунікативна теорія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Закладення підвалин для досліджень у галузі навчання перекладу . 2. Зосередження на формуванні навичок переносу на основі <i>контрастивних</i> мовленнєвих навичок та умінь. 3. Акцент теорії перекладу на формуванні навичок та умінь відтворення прагматичних аспектів ТО у перекладі.. 4. Акцентування у посібниках культурологічних особливостей текстів на переклад
Когнітивна теорія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Період становлення і розвитку дидактики перекладу 2. Зосередження на формуванні <i>перекладацької компетентності</i> та її окремих складових; умінь природного перекладу з урахуванням ідіоетнічної та культурологічної специфіки мовлення цільової мови. 3. Перегляд теорії перекладу і її ролі у навчанні перекладу. 4. Вивчення когнітивних механізмів у процесі навчання перекладу. 5. Принцип різножанровості у відборі текстів для навчання перекладу.

Наведена таблиця наочно демонструє ті позитивні зрушення, що відбулися в дидактиці перекладу у контексті окремих теорій перекладу.

Висновки

Виділивши прогресивні моменти розглянутих вище теорій, узагальнимо їх. Так, текстовий та діяльнісний підходи до навчання вважаємо основними дидактичними здобутками літературної теорії. Лінгвістичній теорії завдячуємо закладення теоретичних основ навчання перекладу та створення посібників, що відповідають дидактичним вимогам. Навчання перекладу з позицій розуміння його як процесу комунікації лінгвокультур стало надбанням комунікативної теорії. До здобутків когнітивно-психолінгвістичної теорії слід віднести прийняття компетентнісного підходу до навчання перекладу, а також активізацію дослідницьких зусиль у царині перекладацької лінгводидактики.

Окрім дидактичних здобутків, описані теорії перекладу відзначилися також певними недоліками. *Літературна теорія*: 1) заперечення власне ідеї навчання перекладу через його розуміння як мистецтва; *лінгвістична теорія*: 1) акцентування окремих аспектів мови у навчанні перекладу; 2) ідея міжмовної еквівалентності одиниць МО і МП призвела до абсолютного переважаючого двомовних словників у навчанні перекладу, що на сучасному етапі вважається невиправданим (Stein, 1990); 3) трансформаційна модель перекладу спровокувала певне захоплення аналізом трансформацій замість формування перекладацьких навичок та умінь, а також розуміння трансформацій не як глибинних ментальних процесів, а як набір готових перекладацьких рішень, що зачіпають формальний рівень МО і МП. *Комунікативна теорія*: ідея комунікативної еквівалентності негативно позначилася на підходах до оцінювання перекладів у процесі навчання. *Когнітивна теорія*: відсутність застосування теоретичних постулатів для розробки методів навчання та укладання посібників.

References

Apolova, M. A. (1977). *Specific English (grammaticheskiye trudnosti perevoda)*. Mezhdunarodnyie otnosheniya. In Rus. (Аполова М.А. (1977). *Specific English (грамматические трудности перевода)*. Международные отношения).

Barkhudarov, L.S. (1975). *Yazyk i perevod (Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda)*. Mezhdunarodnyie otnosheniya. (Бархударов, Л. С. (1975). *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Международные отношения).

Bell R.T. (1993). *Translation and translating: Theory and practice*. Longman.

Beliakova, E.I. (2003). *Perevodim s angliyskogo*. Materialy dlia seminarok i prakticheskikh zaniatii po teorii i praktike perevoda. KARO. In Rus. (Белякова Е. И. (2003). *Переводим с английского*. Материалы для семинарских и практических занятий по теории и практике перевода. КАРО).

Brandes, M.P., Provotorov, V.I. (2001). *Predperevodcheskiy analiz teksta (dlia institutov i fakultetov inostrannykh yazykov: Ucheb. posobiye)*. ROSI. (Брандес М. П., Провоторов, В. И. *Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. Пособие*. РОСИ).

Breus, E.V. (1998). *Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na angliyskiy*. URAO. In Rus. (Бреус Е. В. (1998). *Основы теории и практики с русского языка на английский: Учебное пособие*. УРАО).

Brodovich, O.I. (2000). *Yedinitsa perevoda: Ontologiya? Evristika? Materialy XXIX Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii prepodavatelei i aspirantov, Vyp.8*. Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta. In Rus. (Бродович О. И. (2000). *Единица перевода: Онтология? Эвристика? Материалы XXIX Международной научно-методической конференции преподавателей и аспирантов, Вып. 8*. Изд-во Санкт-Петербургского ун-та).

Catford J. (1965). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.

Chitalina, N.A. (1978). *Chastnaya metodika prepodavaniya obshchestvenno-politicheskogo perevoda: metodicheskaya razrabotka*. Voen. in-t. In Rus. (Читалина Н. А. (1978). *Частная методика преподавания общественно-политического перевода: методическая разработка*. Воен. ин-т).

Chukovskiy, K.I. (2014). *Vysokoye iskusstvo*. Vremia. In Rus. (Чуковский, К.И. (2014). *Высокое искусство*. Время).

Fyodorov, A.V. (1983). *Osnovy obshchei teorii perevoda (lingvisticheskiye problemy)*. Ucheb. Posob. Vysshaya shkola. In Rus. (Федоров, А. В.

(1983). *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*. Учеб.пособ. Высшая школа).

Fyodorov, A.V. (1970). *Ocherki obshchei I sopostavitelnoi stilistiki*. Vysshaya shkola. In Rus. (Федоров, А. В. (1970). *Очерки общей и сопоставительной стилистики*. Высшая школа).

Gal, N. (2017). *Slovo zhivoye I mertvoye*. Azbuka. In Rus. (Галь, Н. (2017). *Слово живое и мертвое*. Азбука).

Gak, V.G. (2019.). *Teoriia I praktika perevoda: frantsuzskiy yazyk. Lenand*. In Rus (Гак, В.Г. *Теория и практика перевода: Французский язык*. Ленанд).

Garbovskiy, N.K. (2004). *Teoriia perevoda. Izd-vo Mosk. Un-ta*. In Rus. (Гарбовский Н. К. (2004). *Теория перевода*. Изд-во Моск. ун-та).

Gentzler, Edwin (2001). *Contemporary Translation Theories*. Revised 2nd Edition. Multilingual Matters Ltd.

Hatim, B., Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman.

Kazakova, T.A. (2006). *Prakticheskiye osnovy perevoda: Uchebnoye posobiye*. Soyuz. In Rus. (Казакова Т. А. (2006). *Практические основы перевода: Учебное пособие*. Союз).

Klaudy, K. (2006). The Role of Translation Theory in Translator Training. *Paper presented at the EMT Conference, Brussels, 19-20. October 2006*.

Komissarov, V.N., Retsker, Y.I., Tarkhov, V.I. (1965). *Posobiye po perevodu s angliyskogo yazyka na russkiy. Ch. II: Grammaticheskiye I zhanrovo-stilisticheskiye osnovy perevoda*. In Rus. (Комиссаров В. Я, Рецкер Я. И., Тархов В. И. (1965). *Пособие по переводу с английского языка на русский. – Ч. II: Грамматические и жанрово-стилистические основы перевода*).

Komissarov, V.N. (1973). *Slovo o perevode. Mezhdunarodnyie otnosheniya*. In Rus. (Комиссаров, В. Н. (1973). *Слово о переводе. Международные отношения*).

Komissarov, V.N. (1997). *Teoreticheskiye osnovy metodiki obucheniya perevodu*. REMA. In Rus. (Комиссаров В. Н. (1997). *Теоретические основы методики обучения переводу*. РЕМА).

Komissarov, V.N. (2014). *Sovremennoye perevodovedeniye. Valent*. In Rus (Комиссаров, В. Н. (2014). *Современное переводоведение*. Валент).

Koptilov, V.V. (2002). *Teoriya I praktika perekladu*. Vyshcha shkola. In Ukr. (Коптілов, В.В.

(2002). *Теорія і практика перекладу*. Вища школа).

Korunrts, I.V. (2003). *Teoriya I praktyka perekladu (aspektnyi pereklad): pidruchnyk*. Nova knyga. In Ukr. (Корунець І. В. (2003). *Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник*. Нова книга).

Latyshev, L.K. (1988). *Perevod: Problemy teorii, praktiki I metodiki prepodavaniia*. Prosveshcheniye. In Rus. (Латышев, Л. К. (1988). *Перевод: Проблемы теории, практики и методики преподавания*. Просвещение).

Lörscher, W. (1992). Investigating the Translation Process. *Meta: Translators' Journal*, Vol. 37, № 3, 426-439.

Lvovskaya, Z.D. (2008). *Sovremennyye problemy perevods: per. s ispan. Izd-vo LKI*. In Rus. (Львовская З.Д. (2008). *Современные проблемы перевода: пер. с исп.* Изд-во ЛКИ).

Maksimov, S.Y. (2006). *Praktychnyi kurs perekladu (angliiska ta ukrainska movy). Teoriya ta praktyka perekladatskogo analizu tekstu*. Lenvit. In Ukr. (Максимов С.Є. (2006). *Практичний курс перекладу (англійська та українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу тексту*. Ленвіт).

Malchevskaya, T.N. (1970). *Sbornik uprazhneniy po perevodu gumanitarnykh tekstov s angliyskogo yazyka na russkiy*. Nauka. (Мальчевская, Т.Н. (1970). *Сборник упражнений по переводу гуманитарных текстов с английского языка на русский*. Наука).

Minchenkov, A.G. (2008). *Kognitivno-evristicheskaia model perevoda (na materiale angliyskogo yazyka): dis. D-ra philol. Nauk.: 10.02.04. S-Peterburg*. In Rus. (Минченков А. Г. (2008). *Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка) : дис. д-ра филол. наук: 10.02.04. С-Петербург*).

Minyar-Beloruichev, R.K. (1996). *Teoriya I metody perevoda*. Moskovskiy litsei. In Rus. (Миньяр-Белоручев Р. К. (1996). *Теория и методы перевода*. Московский лицей).

Misuno, E.A., Shablygina, I.V. (2009). *Perevod s angliyskogo yazyka na russkiy yazyk. Praktikum: ucheb. Posob. Aversev*. (Мисуно, Е.А., Шаблыгина, И.В. (2009). *Перевод с английского языка на русский язык. Практикум: учеб. пособие*. Аверсэв).

Molina, L., Hurtado A. (2002). *Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Function-*

alist Approach. *Meta: Translators' Journal*, Vol. 47, № 4, P. 498-512.

Nida, E., Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*: E. J. Brill.

Revzin, I.I., Rosentsveig, V.Y. (1964). *Osnovy obshchego i mashinnogo perevoda*. Vysshaia shkola. In Rus. (Ревзин, И. И., Розенцвейг, В. Ю. (1964). *Основы общего и машинного перевода*. Высшая школа).

Швейцер, А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 214 с.

Stein G. (1990). *From the bilingual to the monolingual dictionary*. BudaLEX '88 Proceedings. Papers from the EURALEX Third International Congress, Budapest, 4-9 September 1988. Akademiai Kiado.

Tsvilling, M.Y. (1982). *Metodika obucheniya perevodu*. Obucheniye inostrannomu yazyku

как spetsialnosti, 2 izd. Vysshaia shkola. In Rus. (Цвиллинг М. Я. (1982). *Методика обучения переводу*. Обучение иностранному языку как специальности, 2-е изд. Высшая школа).

Vitrenko, A.G. (2006). Chto zhe vse-taki yedinita perevoda? Voprosy philologii, 53-61. In Rus. (Витренко А. Г. (2006). Что же все-таки „единица перевода“? *Вопросы филологии*. С. 53-61).

Voskoboinik, G.D. (2004). *Linvofilosofskiye osnovaniya obshchei kognitivnoi teorii perevoda*: dis.dokt.philol. nauk.spets. 10.02.20 'Sravnitelno-istoricheskoye, tipologicheskoye i сопоставительное yazykoznanie. Irkutsk. In Rus. (Воскобойник Г. Д. (2004). *Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода*: дис. докт. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Иркутск).

DIDACTIC ASPECTS OF TRANSLATION THEORIES

Tamara Kavytska (Ukraine)

Abstract

The relationship between translation theory and translation pedagogy is undeniable. Translation studies developed, in fact, as a result of analysis and theoretical generalization of both professional and classroom translation activities. However, the views on the role of theory in translation instruction are rather controversial. Moreover, even though numerous studies have given detailed insights into translation theories, there are still issues to consider. Unexplored are didactic aspects of translation theories: to our knowledge, no research has discussed the didactic contribution of translation theorists to translation pedagogy. Hence the purpose of the paper is to carry out a critical analysis of literary, linguistic, communicative, and cognitive translation theories with a view to exploring and interpreting their didactic strengths and weaknesses. The research methodology relies on the analysis of available literature as well as textbooks in translation practice to discover the didactic contribution of translation theories to translation pedagogy. Noteworthy is the fact that every translation theory has contributed to the development of translation pedagogy as a branch of applied linguistics. Among the major gains of literary theory is textual approach to learning and teaching translation. Linguistic theory has provided the theoretical foundations for translation pedagogy and creating textbooks that meet the didactic requirements. Teaching translation from the standpoint of treating it as a process of communication has become the achievement of communicative theory. The gains of cognitive theory include the adoption of a competence-based approach to teaching translation, as well as the intensification of research efforts in the field of translation pedagogy. In addition to progressive aspects, the translation theories had certain shortcomings. Literary theory, for instance, rejected the idea of translation pedagogy because of perception of the activity as art. Linguistic theory overemphasized certain aspects of language in teaching translation and promoted the idea of interlingual equivalence. This idea has led to the absolute predominance of bilingual dictionaries in translation classrooms, which is currently considered unjustified. The concept of communicative equivalence, supported by the advocates of communicative theory, has negatively affected evaluation of classroom translations. Finally, cognitive theory is criticized for its failure to apply its theoretical concepts to the development of translation pedagogy.

BIO

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

Email: kawicka_t@ukr.net

З ДОСВІДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

ОКСАНА МИХАЙЛОВА (Україна),
ОЛЬГА ГУМАНКОВА (Україна),
ТЕТЯНА ГРИГОР'ЄВА (Україна)

УДК 378:37.011.3:316.61
ORCID: 0000-0003-2999-8583
ORCID: 0000-0002-1294-8371
ORCID: 0000-0003-3228-2033

ВИКОРИСТАННЯ ДРАМАТИЗАЦІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація

У статті розглянуто використання драматизації в процесі викладання англійської мови як один із найважливіших засобів навчання, що сприяє розвитку природних здібностей учнів та підвищенню пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови. Проаналізовано наукові підходи до поняття «драматизація» та визначено сутнісні характеристики драматизації в процесі навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку. На основі аналізу методичної літератури виявлено переваги використання драматизації у навчанні іноземних мов дітей молодшого шкільного віку та доведено важливість їх використання на початковому етапі навчання. Представлено практичну ілюстрацію уроку англійської мови на початковому етапі навчання з використанням драматизації (на прикладі казки) та акцентовано увагу на тому, що зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги до діяльності вчителя, яка орієнтована на учня як культуротворчу особистість, що викликає необхідність по-новому підійти до проблеми викладання англійської мови в початковій школі.

Ключові слова: драматико-педагогічні технології, драматизація, англійська мова, учні початкової школи, засіб навчання.

Постановка проблеми та актуальність дослідження

Оновлення освіти сьогодні потребує від педагогів знання тенденцій інноваційних змін в системі сучасної освіти; розуміння сутності педагогічної інноваційної технології; знання інтерактивних форм і методів навчання та володіння ними; умінь аналізувати й оцінювати особливості та ефективність інноваційних технологій, які застосовуються, та особистої педагогічної діяльності. В останні роки все частіше порушується питання про застосування інноваційних технологій у сучасній українській школі. Це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, нові технології, новий підхід до процесу навчання.

Аналіз публікацій

У педагогічній та методичній літературі проблему використання драматико-педагогічних технологій у навчанні англійської мови

розглядають Т.І. Олійник, А.І. Лозанов, Чарльз Куррак, Джеймс Ангер, Марк Крашен, Сара Філіпс, Галєб Гатєгно, М.З. Біболєтова, І.М. Верцагіна, Г.В. Рогова, З.І. Никитенко, В.О. Калінін. Дослідження драматико-педагогічних технологій дозволить підвищити мотивацію молодших школярів, практичну спрямованість занять, домогтися більш гарантованих результатів у процесі вивчення англійської мови учнів початкової школи.

Аналіз літератури показав, що умінь і бажання навчатися – це той фундамент, який має закласти вчитель. Тому перед кожним уроком він шукає відповідь на “вічне” запитання: як побудувати навчальну роботу, щоб вона викликала емоційне піднесення у дітей, неодмінно позитивно впливала на їхні почуття і мислення, збагачувала їх? Як поєднати ситуації життя дітей, залучаючи всі органи чуття, жести, рухи, емоції з навчальним процесом? Таку відповідь дає впровадження драмати-

ко-педагогічних технологій у навчальний процес вивчення англійської мови дітей молодшого шкільного віку.

Спираючись на досвід вищезгаданих вчених, а також шукаючи шляхи оптимізації використання драматико-педагогічних технологій у навчанні англійської мови, ми вважаємо необхідним акцентувати можливості розвитку драматико-педагогічних технологій у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку.

Великий інтерес викликає драматико-педагогічна технологія навчання іноземних мов, яка повністю орієнтована на дію. Використання драматизації має певні переваги для вивчення іноземної мови. Це заохочує дітей до говоріння, дає їм можливість використовувати рухи тіла і вирази обличчя. Драматична технологія включає дітей у взаємодію між собою через їх рухи, жести, емоції та мову.

Питанням використання драматико-педагогічних технологій у навчанні займалися багато дослідників (В. Сілівон, С. Соломаха, Н. Карпинська, О. Запорожець, С. Русова, Сара Філіпс), які доводили, що театралізована гра вчить дитину перейматися думками, почуттями інших людей, виходячи за коло повсякденних вражень у світ людських прагнень і вчинків.

Слід зауважити, що починаючи з початкової школи, виховні можливості навчального закладу зорієнтовані на розвиток природних обдарувань дитини. Тому **мета нашої статті** – розробити урок з англійської мови з використанням драматизації як одного із найважливіших засобів навчання, що сприяє розвитку природних здібностей учнів початкової школи та підвищенню пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови.

Поставлена мета реалізується через низку **завдань**: схарактеризувати особливості використання драматизації у навчання іноземної мови; розробити систему вправ для використання драматизації у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку (на прикладі казки).

Основний **метод дослідження** – критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також власного доробку з використання драматизації у навчанні англійської мови дітей молодшого шкільного віку (на прикладі казки).

Огляд сучасних досліджень з проблеми

Загальновідомо, що драматизація як методика широко використовувалася у шкільній практиці минулих епох. Так, С. Русова виділяла драматизацію як «живий необхідний засіб розвитку мови й виховання» та радила використовувати елементи театралізації в процесі навчання дітей раннього віку (Русова, 1996, с. 86). Згідно поглядам С. Русової (1996), використання ігор-драматизацій є доцільним і необхідним в процесі навчання, тому що заучування слів літературних героїв сприяє збагаченню словника дітей образними літературними висловами.

Сучасні дослідники звертають увагу на значний потенціал драматико-педагогічних технологій. О. Запорожець (1986) доводить, що драматизація вчить дитину: 1) перейматися думками, почуттями інших людей, виходячи за коло повсякденних вражень у світ людських прагнень і вчинків; 2) наслідувати те, що вона бачить, та передавати своє ставлення до побаченого; 3) жваво мислити; 4) щиро переживати події.

На думку В. Сілівон (1983), драматизація не тільки розважає учнів, але й естетично виховує, сприяє вмінню співпереживати, створює відповідний емоційний настрій та підвищує впевненість у собі, а також формує в учнів цілеспрямованість, зібраність, взаємодопомогу. Драматико-педагогічні технології сприяють умінню реалізувати свій потенціал та бути толерантними до однолітків, стриманими та зібраними.

Н. Карпинська (1999) наголошує на впливі драматизації на розвиток виразності й образності мови молодших школярів, що проявляється в здатності до естетичного сприйняття мистецтва художнього слова, вмінні розрізняти інтонацію та особливості мовних зворотів. Для виконання ролі учень повинен володіти різноманітними виразними засобами (мімікою, жестами, виразною мовою). С. Соломаха (1995) зосереджує увагу на впровадженні драматико-педагогічних технологій у навчально-виховний процес початкової школи, що поєднує навчання, гру і працю.

Як зазначає С. Роман (2005), драматизація у процесі навчання іноземної мови дозволяє зняти побоювання та інші негативні емоції у молодшого школяра, дає змогу активізувати розвивально-творчі можливості молодших школярів. Н. Водолага (2001) використовує

драматизацію як унікальний засіб для збагачення мовленнєвого досвіду дітей.

На думку Р. Калько (2011), **драматизація** - ефективний метод вивчення нових лексичних одиниць та метод розвитку розумової діяльності, який насамперед використовується в 4 класі, коли учні вже добре володіють словом. Найчастіше даний метод використовують для з'ясування змісту всього прочитаного тексту чи для осмислення окремих фраз або слів. Метод драматизації дозволяє успішно розвивати творчі здібності, уяву, активність і самостійність. Драматизація сприяє розвитку мислення, розробці прийомів співтворчості та інтелектуальної напруги, передбачає експериментування дітьми, гнучке і гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, педагогічно скерованої.

Під час драматизації твору діти залучаються до мистецтва художнього слова, формується техніка та логіка усного мовлення, розвивається вимова та долаються мовленнєві недоліки. Учні засвоюють основні етапи роботи з текстом, принципи його членування, вчать логічним наголосам у текстах і використанню засобів їх виділення, знайомляться з видами пауз.

Отже, молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для засвоєння іноземної мови. Пластичність природного механізму засвоєння мови дітьми раннього віку, імітативні здібності, природна допитливість і потреба в пізнанні нового, відсутність "застиглої" системи цінностей і настанов, а також так званого "мовного бар'єру" сприяють ефективному вирішенню завдань, які постають як перед навчальним предметом "Іноземна мова", так і перед початковою ланкою середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження

Зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги до діяльності вчителя, яка орієнтована на учня як культуротворчої особистості, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми викладання іноземної мови в початковій школі. Підходячи до проблеми використання драматико-педагогічних технологій у процесі вивчення іноземної мови доречно наголосити, що під драматико-педагогічними технологіями найчастіше розуміють процес

становлення особистості за допомогою драматизації чи інсценізації.

Ми вважаємо, що заняття з використанням драматизації сприяють зняттю емоційної скрутності учнів, невпевненості в собі, активізують здібності, допомагають застосовувати їх невеликий життєвий досвід, набутий як на уроках, так і на позашкільних заходах. Учні молодших класів опановують необхідну суму знань з акторської майстерності, розвивається їх фантазія та уява, увага, спостережливість, допитливість. Самостійність учнів під час виконання ролей здебільшого залежить від того, чи знають вони зміст казки, твору.

Отже, драматико-педагогічні технології оригінально поєднують у собі драматичну дію, художнє слово, пантоміму, живопис, скульптуру й музику, розвивають мову, інтонацію, увагу, пам'ять, уяву, низку технічних і конструктивних здібностей. Драматизацію можна розглядати як метод викладання, який забезпечуватиме активність творчих знань учнів. У молодшій школі досить ефективними є драматизації казок.

Наведемо приклад уроку англійської мови на початковому етапі навчання з використанням драматизації на тему: **In the Land of Fairy-tales.**

Мета: розвивати соціокультурний світогляд учнів, здатність співпереживати, проявляти чуйність та увагу, виховувати доброту та працьовитість, вміння цінувати турботу та справедливість; ознайомити учнів з казками англійських країн, їх героями; звернути увагу на те, як поводяться персонажі англійських казок, які риси характеру їм притаманні, а також порівняти їх з українськими казковими героями.

Обладнання: тексти, картинки, вікторини, кросворди.

ХІД УРОКУ

Teacher: **Dear friends! Today we shall travel to the world of fairy tales. We shall meet many characters from your favourite tales. I hope that all of you like them immensely. So, let's start. We begin our lesson with a parade of the fairy-tale characters. They will introduce themselves. And your task is to guess who they are and from what fairy-tale they have come.**

Cinderella: I am a beautiful girl. I have long fairy hair. My eyes are blue and big. But I have

no nice dresses. I have no beautiful shoes. I sleep in the kitchen. I have no mother. But my sisters have beautiful dresses and shoes. Who am I?

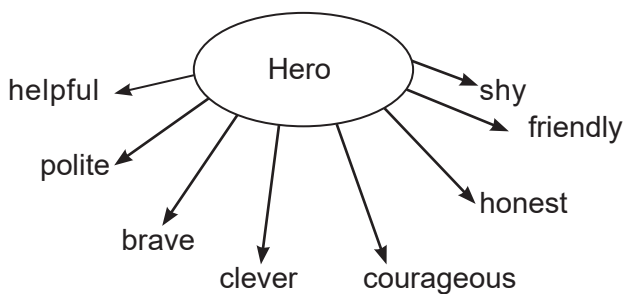
Malvina: I am a very nice girl. I have a round face. My eyes are large and blue. My hair is blue and long. I have a blue ribbon in my hair. My dress is blue too. I'm kind and clever. I can read and write. I help my friends. Who am I?

Karabas-Barabas: I'm a big man. I have a very long beard. My mouth is big and round. My eyes are very big and round too. I am...

Red Riding Hood: I am a nice little girl. I love my mother and grandmother. I have a white skirt and shirt on. I have a red hat on. I have a basket in my hand. Who am I?

Pinocchio: I'm small and very thin. I have a long nose. My hair is long. I have a hat on. I'm kind to my friends. I help them. I was made of wood. I am...

Teacher: Well done. You have guessed all the heroes of the fairy tales. Sometimes, we feel like a hero after the victory. So, any person can be a hero in this or that situation. Oxford Word Power Dictionary for learners of English defines hero as "a person who is admired, especially for having done something very brave, difficult or good". So, what kind of person a hero should be?



Teacher: Tell your class what character you like and whom you dislike using these adjectives.

Example: I like Cinderella because she is friendly and polite.

Teacher: Now, please let's read a fairy-tale "Cinderella" in roles.

Narrator: Once upon a time, in a far way place, there lived a beautiful girl called Cinderella. She lives in an old house with her stepmother and two sisters.

Teacher: Look at the pictures of the two houses and find the differences between them.

Try to guess what house is typical of Ukrainians and what – of Englishmen. Say why?



1)



2)

Narrator: They were horrid to her because she was beautiful, and they were not. Cinderella's only friends were the mice who lived in the house, and Bruno the dog. Cinderella worked hard in the house. She wore old clothes and did all the cleaning, polishing, cooking, and mending. Her stepsisters, who were very ugly, dressed in fine clothes and went out to parties. One day an invitation came from the palace. The king and queen were giving a ball for their son, the prince. All the young ladies in the land were invited to attend.

The sisters: The prince will choose his bride at the ball!

Cinderella (her eyes sparkling): How exciting!

Stepmother and stepsisters (laughing): How can you go to the ball! You have nothing to wear. And anyway, you will have to help us to get ready.

Narrator: The day of the ball arrived, and the ugly sisters found lots of jobs for Cinderella to do.

Stepsisters 1 (loudly shouting): Cinderella, wash my stockings and curl my hair!

Stepsisters 2: Cinderella, find my fan and fetch my dancing slippers!

Narrator: And all the time, Cinderella's stepmother scolded her for being so slow. At last the ugly sisters were dressed in their finest clothes, ready for the ball. Their coach arrived and they climbed in, chattering and singing happily. They waved to their mother.

Stepsisters: Good-bye, Cinderella!

Teacher: Look at the party clothes the sisters were dressed in. What is unusual for you? What Ukrainian fairy-characters wear?



Narrator: Cinderella went out into the garden and cried and cried.

Teacher: **Look at the gardens. What garden looks like yours? Explain why?**



Cinderella (sobbing): If I only could go to the ball.

Narrator: Suddenly she saw a strange light in the sky. Cinderella rubbed her eyes to see if she was dreaming. But when she looked again, she saw a lady standing in front of her holding a wand.

Fairy (kindly): Don't cry, Cinderella. I am your fairy, godmother.

Teacher: **Look at Cinderella's godmother. Do you have a godmother? When does your godmother visit you?**



Fairy: You are going to the ball. But first, you must fetch me a large pumpkin.

Narrator: Cinderella found the biggest and fattest pumpkin in the garden and Bruno and the mice helped her to bring it to the fairy godmother. With a wave of her wand and a flash of light, the fairy godmother turned the pumpkin into a beautiful coach.

Cinderella: I cannot believe my eyes!

Narrator: The fairy godmother waved her wand again and turned the mice into fine horses and a driver for the sparkling coach. Bruno the dog became a very handsome footman.

Fairy: There. Now you are ready!

Narrator: The fairy godmother saw that Cinderella was still wearing her old dress.

Fairy: Oh, dear me! That will never do!

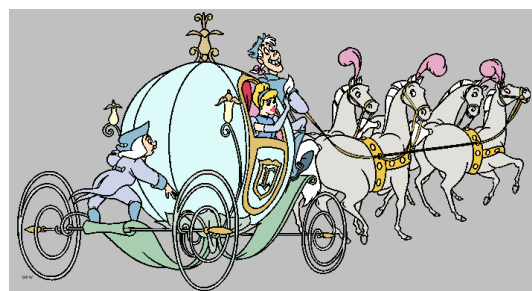
Narrator: She waved her magic wand once more. Suddenly Cinderella's old clothes

disappeared and she was dressed in the most beautiful ball-gown that she had ever seen. She had dainty glass slippers on her feet and long satin gloves on her hands.

Teacher: **Look at Cinderella's dress. Do Ukrainian girls wear such dresses? When?**



Teacher: **Look at Cinderella's presents. As you've just read, all these things are presents from her godmother. What presents do you receive from your godmother? Are they different?**



Cinderella: Oh! How can I ever thank you?

Fairy: Just have a wonderful time. But remember, the magic stops at midnight.

Narrator: Cinderella promised that she would be home by midnight. Then stepped into the magic coach and waved good-bye to her fairy godmother. She was going to the ball. The palace looked splendid. Every room was filled with music and lights.

Teacher: Listen to the English music at the ball and say what holiday it reminds you of. Can you dance like Cinderella? Let's try.

Narrator: As the clock struck twelve, the magic coach, driver, footman, and horses all disappeared. The magic had stopped. Next morning the kingdom was filled with news of the ball and the prince's search for the owner of a glass slipper. The Grand Duke was visiting every house in the land with the glass slipper in his hand.

Teacher: Who from Ukrainian fairy-tale heroes brought slippers to his sweetheart?

Pupil: Wakulla, the smith, brought slippers to his sweetheart, Oksana, in the Ukrainian fairy-tale "Night before Christmas".

Teacher: Look at the pictures of different footwear and try to guess where Cinderella's slipper is. What is the difference between Cinderella's slipper and Ukrainian 'chobotok'?



Narrator: The Duke was delighted. His search was over. The ugly sisters and the cruel stepmother were furious that Cinderella should have the other glass slipper. They could not think how it could have happened. So, Cinderella married the prince. The mice and Bruno the Dog went to live with them in the palace. And they all lived happily ever after.

Teacher: Look at the picture of Cinderella's wedding. Let's compare Cinderella's wedding and Ukrainian one.



1)



2)

Teacher: Look at the characters and sav.

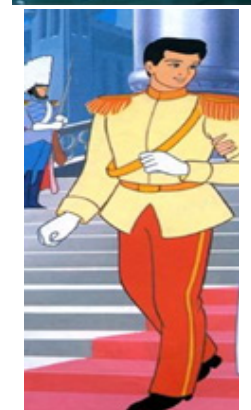
Who was kind,

happy,

cruel,

generous,

helpful?



Teacher: Let's say what you have in common with Cinderella? Fairy tales and their characters, whatever country they belong to, teach us to be kind, to love each other people, to be good, friendly to everybody.

Висновки та перспективи досліджень.

Таким чином, можна зробити висновок про доцільність використання драматизації в процесі навчання англійської мови за умови створення атмосфери адекватного творчого пошуку, освоєння елементів вчителем режисури уроку, що сприяє подоланню низки проблем стосовно методології роботи з навчальним матеріалом, побудови й ведення навчального процесу.

Разом з тим лишається за межами дослідження та потребує подальших розвідок процес становлення молодшого школяра як особистості в органічній єдності з усією діяльністю навчального процесу, а також виявлення мотивації діяльності молодшого школяра в контексті домінуючих факторів функціонування формальних та неформальних організацій.

References

- Vodolaga, N. (2001). Navchannia rozpovidannia ditei starshoho doshkilnogo viku v teatralizovanii diialnosti: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. In Ukr. (Водолага Н.В. (2001). Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02).
- Kalko, R. (2011). Vykorystannia teatralnoi pedahohiky u pochatkovii shkoli. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. Ch. I, № 10 (221), 215-221. In Ukr. (Калько Р. М. (2011). Використання театральної педагогіки у початковій школі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Ч. I, № 10 (221), 215-221).
- Karpynska, N. (1999). Sprymannia ditmy literaturnykh tvoriv. Vyrasne chytannia vykhovatel'ia. Hra-dramatyzatsiia yak zasib rozvytku tvorchykh zdibnostei ditei. *Doshkilna lnhvodydaktyka: khrestomatiia*. Vyshcha shkola. Ch. 2, S. 222-232. (Карпинська Н.С. (1999). Сприймання дітьми літературних творів. Виразне читання вихователя. Гра-драматизація як засіб розвитку творчих здібностей дітей. *Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія* / упоряд. А. М. Богуш. Ч. 2. Вища школа, С. 222-232).
- Roman S.V. (2005). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli (Methods of Teaching English in Primary School)*: Navch. posibnyk. Lenvit. In Ukr. (Роман С.В. (2005). *Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навч. посібник*. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.;
- Rusova, S. (1996). *Rozvytok movy dytyny*. Osvita. (Русова С. (1996). *Розвиток мови дитини*. Освіта.
- Silivon, V. (1983). Razvitiye tvorchestva detei v protsesse igr-dramatyzatsyi. *Doshkolnoe vospytanye*, № 4, 8-9. In Rus. (Силивон В. (1983). Развитие творчества детей в процессе игр-драматизаций. *Дошкольное воспитание*, № 4, 8-9).
- Solomakha, S. (1995). Podgotovka budushchykh uchytel'ei nachalnykh klassov k rukovodstvu teatralnoi deiatel'nostiu mladshykh shkolnykov: avtoref. dyss. na soyskanye nauch. stepeny kand. ped. nauk: 13.00.04 spets. «Professyonalnaia podgotovka. In Rus. (Соломаха С. (1995). Подготовка будущих учителей начальных классов к руководству театральной деятельностью младших школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.04 спец. «Профессиональная подготовка»).

USING DRAMA IN TEACHING ENGLISH TO PRIMARY SCHOOL LEARNERS**Oksana Mykhailova, Olga Humankova, Tetiana Grigorieva****Abstract**

*The article deals with a thorough analysis of drama techniques in teaching English to primary school learners. The review of literature on the problem under discussion has enabled the authors to conclude that using drama in the process of teaching English is a powerful teaching tool that promotes the development of creativity in the learners and enhances cognitive interest in learning a foreign language. Theoretically, however, the problem is underinvestigated in the Ukrainian context; so, the topicality of the research is ensured by existing difficulties in using drama in teaching English to primary school learners. The challenges are mainly caused by the lack of specially designed tasks for this purpose. Hence, the **goal** of this article is to outline the theoretical prerequisites and develop a methodologically grounded system of exercises and tasks to use drama in teaching English to primary school learners. The **methodology** of the research relies on the analysis of the available literature on the issue under investigation, with age and psychological characteristics of primary school learners considered. The paper discusses the approaches to defining the concept of dramatization and reveals the essential characteristics of dramatization in the process of teaching English to primary school children. The authors provide a detailed analysis of the classroom benefits of using drama techniques in teaching English to primary school learners and illustrate them by offering a lesson designed for primary school learners. The material used for the lesson designing is based on the educational and language capacity of fairy tales. The paper concludes that a positive effect of using drama in the primary school classroom contributes to enhancing both language and cognitive skills of young learners.*

Keywords: drama, techniques, dramatization, English language, primary school learners, teaching tool.

BIOS

Oksana Mykhailova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include Oral and Written English, Primary School ELT Methodology, English for Specific Purposes.

Email: oksana.mykhailova@gmail.com

Olga Humankova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include Oral and Written English, English for Specific Purposes, Primary School ELT Methodology, Innovative Techniques for Learning English.

Email: olgagumankova1@gmail.com

Tetiana Grygorieva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of the English Language, Educational and Research Institute of Foreign Philology, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. Her areas of research interests include Oral and Written English, Methodology of Teaching Foreign Languages in Educational Institutions.

Email: tanya2marshal@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3531-6884

ORCID: 0000-0002-8848-4323

ФОРМУВАННЯ ЛАТИНСЬКОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація

У статті розглянуто особливості формування латинськомовної соціокультурної компетентності студентів мовних спеціальностей. Проаналізовано наукові розвідки, що окреслюють застосування соціокультурного підходу у процесі навчання латинської мови. На матеріалі практичних занять і власних спостережень розроблено види завдань, що допомагають опанувати дисципліну, викликають зацікавлення студентів до латинської мови та сприяють їхньому всебічному розвитку. З'ясовано, що інтерактивні методи у поєднанні з соціокультурним підходом сприяють активній взаємодії учасників навчально-виховного процесу та є ефективним засобом формування соціокультурної компетентності студентів. Важливу роль на заняттях відіграють метатексти, які з одного боку є розважальним елементом, а з іншого – матеріалом для аналізу лексико-граматичних явищ. Установлено, що завдяки проведенню олімпіад, творчих конкурсів, підготовки презентацій формуються уміння роботи в команді, розкривається творчий потенціал студентів. Підсумовано, що латинська мова є тим предметом, що розвиває інтелектуальні й мистецькі здібності майбутніх фахівців, спонукає до роботи в команді, надирає на творчість

Ключові слова: латинська мова, інтерактивні методи, соціокультурний підхід.

Вступ. Проблема, стан її розв'язання і актуальність дослідження

Латинська мова є предметом вивчення кредитного модуля «Вступ до романо-германського мовознавства. Латинська мова» і складовою навчальної дисципліни «Вступ до романо-германського мовознавства» в навчальному плані факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Міждисциплінарна за характером, вона є базою для подальшого оволодіння студентами таких дисциплін, як «Англійська мова (основний, практичний курс)», «Німецька мова (основний, практичний курс)», «Французька мова (основний, практичний курс)».

Сьогодні, що спирається на вікові традиції викладання латинської мови, вимагає перегляду класичних методів з урахуванням необхідності розширення соціокультурних знань студентів, що сприяє підвищенню мотивації до поглибленого вивчення латини та розуміння її значення у світі.

Актуальність даної статті зумовлена потребами викликати зацікавленість до вивчення латинської мови через впровадження ефективних методів та прийомів, а також необхідністю забезпечення суспільства висококвалі-

фікованими фахівцями, здатними виявляти проблеми й уміти їх вирішувати шляхом пошуку нетрадиційних підходів і креативних ідей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Перспективні дослідження дидактики античних мов розкрито у працях В. Кузнецової, А. Мусоріна, О. Румика, Ю. Стасюка. Методику викладання латинської мови розглянуто в наукових доробках С. Гриценко, Й. Кацман, В. Покровської, В. Шовкового. Важливим у процесі навчання іноземної мови є використання різних підходів та методів, що формують низку професійних компетентностей. Зокрема, обґрунтуванням важливості культурологічного підходу займалися Г. Елизарова, М. Чемоданова, питання інтерактивного навчання висвітлили О. Буйницька, Н. Бондар, А. Кочубей, М. Соснова, Є. Полат тощо.

Так, О. Румик (2010), аналізуючи розвиваючий аспект при вивченні латинської мови, що сприяє формуванню якісно нових здібностей студентів, вважає доцільним використання продуктивних методик порівняно з традиційними та акцентує увагу на когнітивному (уявлення мовної системи у вигляді концептуальної моделі) й ономаціологічному (розгляд мови як номінативний процес особливого типу) підходах. Автор пропонує не обмежуватися латиною кла-

сичного періоду, а звернутися до середньовічної спадщини, що дозволить студентам перейти до ознайомлення з автентичними текстами, сприятиме поглибленому вивченню дотичних дисциплін, що в свою чергу передбачає розвиток особистості, її аналітичних й інтелектуальних здібностей. У такому випадку латинська мова сприятиме формуванню навичок сприйняття теми, розвитку когнітивних здібностей, систематизування й узагальнення матеріалу.

Н. Бондар (2016), всесторонньо оцінивши особливості застосування інтерактивних методів на заняттях з латинської мови у медичних ЗВО, услід за О. Пометун та Л. Пироженко виділила наступні завдання їхнього використання:

- активізація розумової діяльності студентів;
- актуалізація опорних знань студентів;
- індивідуалізація та диференціація навчального процесу;
- надання можливості студентам самостійно осмислювати значення одержаних знань для використання їх на практиці.

Серед найбільш результативних і перевірених на практиці авторка виділяє такі інтерактивні методи навчання і контролю, як: робота в парах і групах з елементами гри, «мозковий штурм», «мереживна пилка», інтерактивні комп'ютерні технології (мультимедійна візуалізація матеріалу, комп'ютерне тестування), виконання міні-проектів.

М. Чемоданова (2018) розглядає важливість викладання іноземної мови у системі Moodle не лише як наріжну потребу, але і як соціокультурну реальність з необхідністю ознайомлення з культурним різноманіттям країни мови, що вивчається. Дистанційне навчання зіткнулося з рядом культурологічних бар'єрів, що вимагають пошуку психолого-педагогічних і методологічних рішень, а тому при вивченні іноземної мови до уваги слід брати культурологічний компонент, що спонукає до більш глибокого осмислення специфічних явищ, реалій (традиції, побутова культура). При цьому мову необхідно розуміти як прояв культури, національного характеру, поведінки її носіїв. Реалізація лінгвокультурологічного підходу передбачає застосування таких методів:

- метод проблемних ситуацій і проблемних питань;
- контент-аналіз і лінгвокультурологічний аналіз прислів'їв, приказок, фразеологізмів;

– метод освоєння всіх аспектів мови через призму культури;

– метод привчання, призначений для вироблення навичок культури поведінки.

Варто відзначити назріле дослідження, присвячене власне формуванню латинськомовної лінгвістичної компетентності шляхом ретельного підбору вправ і завдань з даної дисципліни. Запропонована триетапна методика формування зазначеної компетентності (I етап – формування декларативних та процедурних знань; II етап – формування фонетичних, граматичних, лексичних навичок; III етап – формування фонетичних, лексичних, граматичних аналітичних умінь) дозволяє вирішити лінгвістичні завдання, пов'язані з аналізом мовного матеріалу, шляхом інтегрування латини з навчальними дисциплінами фаху (Шовковий, 2020).

Недосліджені аспекти проблеми, мета і завдання статті

Незважаючи на ґрунтовні дослідження викладання латинської мови у ЗВО, деякі аспекти лишилися недостатньо вивченими, зокрема питання формування соціокультурної компетентності засобами латинської мови. Звідси **мета** статті – дослідити та розробити прийоми для формування латинськомовної соціокультурної компетентності майбутніх лінгвістів. Досягнення поставленої мети вимагає вирішення таких **завдань**: проаналізувати сучасні підходи до вивчення латинської мови у ЗВО; здійснити добір навчального матеріалу та на прикладі власного досвіду розкрити ефективні прийоми навчання із використанням платформ дистанційного навчання «Сікорський».

Методологія дослідження

У процесі вирішення завдань було використано метод аналізу сучасних лінгвістичних, дидактичних досліджень, що дозволило виявити лінгвістичні особливості латинських текстів, стан розроблення вправ і завдань для формування латинськомовної соціокультурної компетентності у майбутніх лінгвістів.

Результати дослідження, винесені на обговорення, їх виклад і обґрунтування

Власний досвід викладання латинської мови студентам факультету лінгвістики дозволяє говорити про доречність і результативність

використання широкого спектру прийомів та методів. Основні прийоми, що на практиці допомогли ефективно навчати латинської мови першокурсників, максимально якісно й різносторонньо перевіряти їхні знання, спонукати до пошуку оригінальних ідей, викладено нижче.

Формули привітання. Беззаперечно, вивчення іноземної мови починається із формул привітання. Ознайомити з ними студентів є певною мірою відродженням латинської мови, ілюстрацією її використання у діалогічному мовленні. Добірка таких висловлювань виховує культуру ввічливості (*Salve! Ave! – Вітаю! Te saluto! – Вітаю тебе! Bonum mane / diem / vesperum! – Доброго ранку / дня / вечора! Opto tibi noctem bonam! – Бажаю тобі доброї ночі! Vale! Fac te videam! – До побачення! Vale! Cura ut valeas! Salutem tibi! – Будь здоровий!*), а також спонукає до живого спілкування (*Bene ambula! – Щасливої дороги! Quietem jucundam! – Приємного відпочинку! Adventum tuum gratulor! – Ласкаво прошу! Belle te habeas! – Почувай себе добре! Multas voluptates opto! – Приємних розваг!*)

Латинські сентенції. Заучування латинських висловів формує усвідомлення принципів буття людини, суспільства, поглиблює лексико-граматичні навички. Перевірка усних завдань під час зустрічей на платформі дистанційного навчання «Сікорський» була схожою на дитячу гру в піжмурки: студенти із закритими очима складали матеріал. Окрім сентенцій, студенти вивчили студентський гімн «*Gaudeamus*», зимову пісеньку «*In silva*», молитву «*Ave, Maria*»; твори при цьому виконувалися в форматі соло, дуєтом, під акомпанемент гітари, з використанням відео тощо. Бажання першокурсників взаємодіяти й спілкуватися надихнуло на творче завдання, метою якого було формування навичок засвоєння і грамотного вживання латинської лексики. Працюючи в команді, але на відстані, студенти представили власне розуміння мудрості римлян крізь призму латинських сентенцій у формі мемів, презентацій, озвучених відеороликів, колажів.

Середньовічні тексти. Оскільки латинську мову на факультеті лінгвістики вивчають студенти за спеціальністю «Переклад (англійська, німецька, французька)», то для усвідомлення загальнолюдських цінностей й світового досвіду розвитку емоційного інтелекту доцільно підбирати середньовічні латинські

тексти, що мають історичне, культурне і територіальне відношення до виучуваних мов. Як приклад, студентам англійської групи було запропоновано уривок легенди про собаку короля Артура з «*Historia Brittonum*»:

Est aliud mirabile in regione quae dicitur Buelt: est ibi cumulus lapidum et unus lapis superpositus super congestum cum vestigio canis in eo; quando venatus est porcum Troynt, impressit Cabal, qui erat canis Arthuri militis, vestigium in lapide et Arthur postea congregavit congestum lapidum sub lapide in quo erat vestigium canis sui et vocatur Carn Cabal. Et veniunt homines et tollunt lapidem in manibus suis per spatium diei et noctis et in crastino die invenitur super congestum suum. (Delannoy)

Розповідаючи у французькій групі про життя студентів найдавнішого університету Франції Монпельє, які через свою бідність отримували стипендію, можна навести уривок тексту 1366 року:

Concessio pro Johanne de Hogenna, la'ico, Lugdunensis diocesis, [ut] possit in monasterio Sancti Benedicti de Montepessulano, nuper fundato, unam habere cameram, secundum sui status exigentiam, quamdiu vixerit retinendam, ac de vestitu congrue ex dicti monasterii proventibus provideri, sine derogatione similis gratiae illi concessae in monasterio S. Victoris massiliensis. (Delannoy)

У XI–XIV ст. в Західній Європі з'являються ваганти, мандрівні священники-поети, які у своїх творах критикували католицьку церкву, вихваляли життя, кохання, молодість. Уривок поезії одного з найвидатніших вагантів Архипііти Кельнського (бл. 1130–1165) варто запропонувати для ознайомлення студентам німецької групи:

*Fama tuba dante sonum
excitata vox preconum
clamat virum regionum
advenire virum bonum,
patrem pacis et patronum,
cui Vienna parat tronum.
multitudo marchionum;
turba strepens istrionum
iam conformat tono tonum.
genus omen balatronum
intrat ante diem nonum;
quisque sperat grande donum. (Archpoet)*

Метатексти. Панування латинської мови в освіті, в католицькій церкві, в ужитку політиків і учених призвело до появи цікавих історій, анекдотів, пов'язаних з її вивченням і використанням. Застосування таких метатекстів удосконалюють граматичні навички шляхом читання і перекладу. Наприклад:

1) Під час відвідування монастиря його настоятель запропонував єпископу келих вина. "Vinus bona", – відгукнувся єпископ, куштуючи вино. Коли на столі з'явився інший, кращий сорт вина, гість сказав: "Vinus bonus". Коли ж був піднесений третій келих – з найкращим монастирським вином, – єпископ вигукнув: "Vinum bonum!". Далі він поплескав по плечу настоятеля, який із здивуванням вислухав три різні латинські оцінки вина, і сказав: "Quale vinum, tale Latinum".

2) У Віттенберзі деканом факультету був сивий професор Хунд (Hund німецькою означає «собака»), який написав дисертацію про сивину. На нього була написана епіграма з використанням алітерацій та гри слів:

Es Canis átque canís de cánis, cáne decáne.
Né canás de canís, cave, decáne Canís.

3) Анекдот "Quid est patria?":

Centurio quidam coram militibus contionem habet quibus haec explanat: "Patria est mater nostra..." Deinde unum ex militibus interrogat: – Quid est patria, Antoni? Antonius: – Patria est mater mea. Postea Josepho: Quid est patria, Josephe? Josephus: Est mater Antonii!

Класична поезія. Ознайомлення з класичною поезією формує знання про латинське віршування, особливості наголосу, фонетичні явища мови. Традиційне читання й переклад поезій рідною мовою було дещо урізноманітнено і на прикладі двовірша римського поета Катутла (87–54 рр. до н. е.) проілюстровано іншомовні переклади:

Od(i) et amo. Quar(e) id faciam, fortasse requiris,

Nescio, sed fieri senti(o) et excrutior.

Українською:

Я і люблю, і ненавиджу. «Як це?» – спитаєш. – Не знаю.

Чую, що так воно є. Чую – і мучуся тим. (Андрій Содомора)

Англійською:

I hate and I love, why do I so, perhaps you ask?

I do not know, but I feel it, and I am crucified. (Daisy Dunn)

Німецькою:

Ich hasse, ich liebe. Wie das so geht, fragst du dich wohl.

Weiß nicht. Doch spüre ich, wie es geschieht, und den Schmerz. (Fritz Nussbaum)

Французькою:

Je hais et j'aime. Par quel moyen le ferai-je, peut-être demandes-tu.

Je ne sais pas, mais je sens que ça le devient et je suis tourmenté. (Автор невідомий)

Розважальна поезія. Гумор також має місце на заняттях з латинської мови. Усім відомо дитяча лічилка «Один, два, три, чотири, п'ять...» в латинському варіанті розвиває навички правильного читання з урахуванням метричних особливостей:

Joci gratia

Únum, dúo, trés et múlt(um) –

Ámbuláre lépus vúlt.

Súbitó venátor ít,

Státim lépor(em) óccidít!

Pif-paf, ti-ta-tu –

Lépus méus móritúr.

Póstquam dóm(um) ill(e) áffertúr,

Vívus íll(e) effícitúr!

Діалог. Діалог як вид мовленнєвої діяльності вдосконалює лексико-граматичні навички, осучаснює латину і сприяє розширенню соціокультурних знань через відтворення сімейної розмови римської сім'ї в таверні:

– Cupiō locustam

– Ubi prandēre possumus?

– Hospitēs in tricliniō prandent. Quot estis?

– Quattuor sumus.

– Assidite ad hanc mēnsam.

Maria! Affer omnia ad prandium quattuor convīvārum necessāria. Convīvae in tricliniō sunt.

Maria est nōmen famulae. Famula quattuor catīnōs affert... Apud ūnumquemque catīnum, pōnit pōculum, cultrum, cochlear, fuscīnamque ūnam.

– Quid edere cupitis? Hīc est cibōrum index.

Parvus Victor indicem capit et respondet:

– Ego cupiō lōcūstam jūre armoricānō, deinde leporem vel cunīculum assum vēnātōriō mōre, dēnique crustulum cum mālis.

Māter īrāta colaphum Victōrī dūcit, dīcēns:

Nimia cupis! Nōbīs satis erunt, pānis, ōva, cāseum. (*LinguaAeterna*)

Олімпіада. Олімпіада з латинської мови вже більше десяти років є традиційним заходом на факультеті лінгвістики та націлена на розвиток умінь використовувати дистанційні технології як перспективну форму навчання; сформуванню умінь метричного аналізу латинських поетичних творів та їх перекладу рідною мовою; підвищити інтерес студентів до вивчення латинської мови за допомогою високих технологій; поглибити знання студентів з історії та культури Давнього Риму. Цього навчального року олімпіада пройшла під гаслом «Poētis mentīri licet», а студенти мали завдання перекласти латинську пісню «Lingua poētārum» українською. Відповідно до поставленої мети, учасники зуміли творчо підійти до виконання роботи і доповнили свої переклади мистецьким оформленням, візуалізацією поезії картинками на античну тематику, власними переспівами у стилі хіп-хоп, під гітару латинською й українською мовами (Борбенчук, 2020).

Висновки та перспективи дослідження.

Загалом окреслене дає підстави для висновку, що викладання латинської мови із застосуванням лінгвокультурологічний підходу підвищує інтерес студентів до предмету вивчення, сприяє поглибленню ерудиції, відкриває можливості широкого розуміння цінностей, традицій, матеріальних і духовних здобутків носіїв латинської спільноти (давніх римлян, середньовічних людей).

References

Bondar, N. (2016). Bondar N. Metody interaktyvnoho navchannia latynskoi movy u medychnykh VNZ. *Pedahohichni nauky. «Molodyi vchenyi»*, № 12 (39), 400–403. (Бондар Н. (2016). Методи інтерактивного навчання латинської мови у медичних ВНЗ. *Педагогічні науки. «Молодий вчений»*, № 12 (39), 400–403).

Borbenchuk, I. (2020). Viva Latina: zhyva latyna. *Kyivskyi politekhnik*, № 41 (3333). S. 6 (in Ukrainian). (Борбенчук І. (2020). Viva Latina: жива латина. *Київський політехнік*, № 41 (3333), С. 6).

Rumyk, O. (2010). Shchodo humanitarnoho aspektu pry vuvchenni latynskoi movy. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya «Movoznavstvo»*, № 11, Vyp. 16, 299–304 (in Ukrainian). Румик О. (2010). Щодо гуманітарного аспекту при вивченні латинської мови. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство»*, № 11, Вип. 16, 299 – 304).

Chemodanova M. (2018). Vzaiemodiia kulturolohichnoho komponenta pry navchanni inozemni movy u systemi dystantsiinoi osvity. *Mova i kultura. (Naukovyi zhurnal)*. VD Dmytra Buraho, Vyp. 21, T. II (191), 503–507. (Чемоданова М. (2018). Взаємодія культурологічного компонента при навчанні іноземної мови у системі дистанційної освіти. *Мова і культура. (Науковий журнал)*. ВД Дмитра Бурого, Вип. 21, Т. II (191), 503–507).

Shovkovyi V., Kavytska T., Shovkova T. (2020). The System of Exercises Tasks to Build the Linguistic Competence in Latin. *Ars Linguodidacticae*. 5, 32–44. Шовковий В., Кавицька Т., Шовкова Т. (2020). Система вправ і завдань для формування латинськомовної лінгвістичної компетентності. *Ars Linguodidacticae*, 5, 32–44).

Sources of illustrative material

Catullus, G.V. Odi et amo. Retrieved from: <https://lyricstranslate.com>

Delannoy, J. Textes latins du Moyen-Age pour server à l'histoire de la civilization. O.C.D.L., 76 bis, rue des Saints-Pères, Paris VIIe. Retrieved from: <http://www.mgl.ru/library/7/delanuahrestomatiya-srednevekovih-latinskih-textov.html>

LinguaAeterna. Retrieved from: <http://linguaeterna.com/humor>

Archpoet. Retrieved from: <http://www.thelatinlibrary.com/archpoet.html>

**BUILDING LATIN SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN LINGUISTICS MAJORS:
EXPERIENCE AND PERSPECTIVES****Iryna Borbenchuk, Zoia Kornieva (Ukraine)****Abstract**

The article focuses on the development of Latin socio-cultural competence in Linguistics majors. The research under consideration outlines the techniques applied in the process of teaching Latin and contributes to building a number of professional competencies. The material of practical classes and the authors' observations define the types of tasks that help to master the discipline, facilitate students' interest in the Latin language and contribute to their comprehensive development. Multimedia tools combined with the arsenal of methods and creative activities developed by the teacher promote qualitative, thorough, and effective training. It has been found out that interactive methods in combination with the linguistic and cultural approach contribute to the active interaction of participants in the educational process and are an effective means of building the cultural competence in students. In particular, Latin dialogues and greeting formulas encourage live communication; the medieval texts, carefully selected based on the students major, encourage heuristic conversation and enhance awareness of certain historical events. The paper reveals an important role of metatexts in the teaching process; on the one hand, the texts are an entertaining element, and on the other – a material for the analysis of lexical and grammatical phenomena. Additionally, the classical poetry as the classroom material was analyzed. The classical poetry appeared an effective model to follow and a stimulus for individual translations not only into students' native language, but also into the target foreign language. The paper also reveals a significant role of creative contests and presentations in the enhancement of students' teamwork skills and their creative potential. The article concludes that the Latin language is a subject that develops the intellectual and artistic abilities of future professionals, encourages teamwork, and inspires creativity.

Keywords: Latin, distant teaching, interactive methods, linguocultural approach.

BIOS

Iryna Borbenchuk, Candidate of Philology, PhD, Associate Professor, Department of Theory, Practice and Translation of the English Language, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine.

E-mail: borbenchuk.ira@gmail.com

Zoia Kornieva is a Doctor of Pedagogy, Full Professor at Department of the English Language Theory, Practice and Translation, Faculty of Linguistics at National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine. Her professional and research interests lie in the areas of immersion, BE and EFL teaching as well as modern English lexicology and lexicography.

E-mail: zoyamk18@gmail.com

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

ОЛЕСЯ ЛЮБАШЕНКО (Україна)

ЛЕСЯ МАНАКОВА (Україна)

УДК 372.881

ORCID 0000-0002-8167-0940

ORCID 0000-0002-3877-5253

ЗМІСТОВО-МОВНЕ ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ МОВИ УЧНІВ 10-ГО КЛАСУ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація

У статті обґрунтовано змістово-мовну інтегровану організацію дистанційного навчання української наукової мови в 10-му класі природничо-математичного профілю з урахуванням особливостей поглибленого вивчення фізики, математики, біології, хімії. Автори пропонують структуру такого навчання з інтегрованими змістовими елементами, серед яких: опанування лексикологією у роботі з термінологією профільного навчання; ознайомлення з лексикографічними джерелами та робота з термінологічними словниками; здійснення керованого медіапошуку наукових текстів із інтернет-джерел та їх опрацювання; аналіз синтаксису наукового мовлення і створення наукового тексту в окремій галузі науки. Було визначено, що дистанційне навчання української наукової мови учнів 10-го класу природничо-математичного профілю повинно мати трикомпонентну структуру і розвивати одночасно декілька мовленнєвих компетенцій.

Ключові слова: змістово-мовне інтегроване навчання, українська наукова мова, дистанційне навчання, природничо-математичні галузі знань.

Постановка проблеми та актуальність дослідження

У 'Концепції профільної освіти' зазначається, що профільними слід вважати предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст окремих галузей знань, які поглиблено опановують учні, обравши певний профіль. Мета навчання в старшій профільній школі полягає 'у розвитку інтелектуально-креативних здібностей старшокласників та у постійному формуванні навичок самостійної навчальної діяльності' (Концепція, 2013). Учителю профільної школи бере участь у реалізації низки різноманітних навчальних курсів: базових, профільних, спеціальних та елективних (Буринська, 2010). В Україні, як і в Європі, сьогодні школярі все частіше обирають саме природничо-математичну спеціалізацію, оскільки вона пов'язана з підвищеним попитом на спеціалістів цієї галузі знань. Грамотне володіння українською науковою мовою забезпечить учням профільної школи заглиблення в основи науки і майбутньої професії, задоволення їхніх пізнавальних інтересів.

В опануванні природничо-математичного профілю необхідні предмети, які складають цілісний навчальний цикл: біологія, географія, екологія, фізика, астрономія, хімія, інформатика та ін. На вивчення профільних предметів відводиться до 10-12 годин на тиждень у старших класах середньої загальноосвітньої школи залежно від кількості обраних учнем предметів для поглибленого вивчення. При цьому навчання української мови, як свідчать програми, підручники та освітня практика, не передбачає окремої профілізації української мови як предмета в середній школі. Поодинокі джерела, наприклад стаття Т.Гнаткович (2009), лише накреслюють окремі методичні орієнтири розв'язання цієї проблеми. Та й у теоретичній царині також можна помітити недостатнє опрацювання різних аспектів цієї проблеми, зокрема: мало досліджено зв'язок навчання української наукової мови і природничо-математичних предметів; зовсім не сформовані теоретичні засади створення підручників і посібників з української мови для класів, які визначилися із поглибленим опануванням галузі природничо-математичних знань

(хімічної, біологічної, фізичної, математичної); недостатньо розроблено методичне підґрунтя для оволодіння науковим стилем української мови на основі текстів, які можуть бути аналізовані, використані чи створені в подальшій професійній діяльності учня або відповідно до його зацікавленнь. Тому головним питанням для дослідників є: за яких умов навчання старшокласників української наукової мови дасть змогу їм досягти позитивних результатів в оволодінні всіма видами мовленнєвої діяльності так, щоб вони могли бути використані згідно з профілізацією їхнього навчання? Йдеться про засвоєння профільного контенту знань, для чого необхідне знання різних аспектів мови та активне володіння мовленням для пізнання та висловлювання предметів спеціалізації.

У цей же час у Європі та США від початку 2000-х років активно розвивається система змістово-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning, CLIL), яка здебільшого впроваджена в навчанні іноземних мов та формуванні білінгвальної компетентності (Perez-Canado, 2012). Її метою є одночасне опанування іноземної мови та змісту предметів шкільної програми, цікавих для учнів, як наприклад, фізики, математики, хімії. Хоча англomовне середовище такого навчання є найбільш опрацьованим (Goris et al., 2013), проте спроби інтеграції такого підходу у неанглomовний контент Швеції (Sylvan, 2004), Іспанії та Японії (Tsuchiya & Murillo, 2019) систематично реалізуються. Це дає підстави припускати, що така навчальна система може бути плідно адаптована і для навчання української мови. Ще більшої актуальності інтегроване змістово-мовне навчання набуває саме в умовах реформи профілізації в середній школі в Україні та зокрема для навчання української наукової мови у дистанційній формі. Адже навчання мови для старшокласників повинно відповідати потребам сучасного середовища комунікації, яке все більше здійснюється дистанційним шляхом.

Аналіз останніх досліджень

Навчання старшокласників відбувається в умовах пристосування наукового стилю української мови до трансформацій онлайн-простору. Науковий текст постає як писемно-електронний і усно-електронний. До головних ознак наукового стилю, таких як логічна послідовність мовлення, використання термінології,

стислість, використання абстрактних понять, додаються ті, що відповідають дистанційній формі спілкування: формалізація повідомлення, нелінійна побудова тексту, символи, картинки, малюнки, які можуть замінити речення. Це враховують дослідники О. Семеног (2010), Г. Онуфрієнко (2006), О. Левченко (2012). Навчання української наукової мови в старших класах – це можливість оволодіти науковим стилем за обраним профілем освіти і реалізувати його завдяки онлайн-ресурсам та за допомогою дистанційних технологій. Тому для проведення уроків з наукової української мови повинні використовуватися різноманітні інтерактивні ресурси та методи (Солодюк, 2010). Це забезпечують онлайн-програми, текстові редактори, наукові освітні бази. Незаперечною залишається і необхідність використання на уроках української наукової мови різноманітних онлайн-словників, довідників і енциклопедій. Навчальні програми з української мови та методичні розробки уроків вчителів-практиків також можна знайти в мережі Інтернет.

Для того, щоб запровадити змістово-мовну інтегровану систему навчання української наукової мови, необхідно визначити головні дидактичні цілі такого навчання. При цьому помітно, що цих цілей можна успішно досягати у різноманітних мовних та культурних контекстах, у середній школі, університетах та осередках неформальної мовної освіти (Marsh & Wolff, 2007). За визнаною у світі концепцією CLIL Д.Коял та Д.Марша (Coyle et al., 2010), ці цілі встановлено з теорії мовного спілкування: знання і розуміння змісту мовлення (контенту), використання знань мови для спілкування, розвиток умінь пізнавати і міркувати, формування культури особистості та задоволення культурних запитів мовця. Особливо часто у фокус дослідників потрапляє культурно-освітній аспект змістово-мовного інтегрованого навчання (Carrío-Pastor & Lang, 2009) та реалізація теоретичних цілей у практичній площині (Pérez Cañado, 2018). На особливу увагу заслуговує головний складник навчання – дистанційний урок. Зауважимо, що такий урок (CLIL lesson) містить змістовий контент української мови, щільно пов'язаний із немовною спеціалізацією учня.

Мета статті – з'ясувавши вимоги і можливості навчання наукового мовлення за на-

вчальними програмами та підручниками для учнів 10-го класу природничо-математичного профілю, визначити зміст і структуру організації дистанційного навчання наукового мовлення на теоретичних засадах змістово-мовного інтегрованого навчання (CLIL).

Метод. Дослідження здійснене на основі теоретичного узагальнення наукового доробку вчених із проблем змістово-мовного інтегрованого навчання та навчання наукової української мови у профільній школі. Представлено часткові дані огляду стану навчання наукового стилю української мови в 10-му класі у профільних школах і класах в областях України, аналіз підручників та навчальної програми середньої школи. В експериментальній частині узяв участь профільний клас Броварської ЗОШ №9. Автори співпрацювали з учителем-методистом української мови з багаторічним стажем роботи та 26-ма учнями 10-го класу природничо-математичного профілю.

Виклад основного матеріалу. У ході цього дослідження було проведено огляд шкіл України і визначено ті, в яких є спеціалізовані класи з вивчення предметів природничо-математичного циклу. Найбільше таких шкіл та класів в Україні зосереджено в м. Київ, у Київській, Львівській, Вінницькій, Харківській, Дніпропетровській та Херсонській областях. В обласних та районних центрах розташовано більше шкіл, відповідно, більша кількість учнів вивчає профільні предмети поглиблено. Учні переважно обирають математику, фізику, біологію, хімію. Щодо кількості учнів, які навчаються за природничо-математичним профілем, то їх більше у великих містах. Так, за даними в Харківській області, школярі більше спеціалізуються з фізики й математики, наприклад, в Аерокосмічному ліцеї на базі Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського 'ХАІ', у Харківському приватному ліцеї 'Теорема', у комунальному закладі 'Харківський науковий ліцей-інтернат 'Обдарованість'. Так само математику і фізику поглиблено вивчають десятикласники Вінницької області, зокрема в Комунальному закладі 'Вінницький фізико-математичний ліцей №17' та Комунальному закладі 'Подільський науково-технічний ліцей для обдарованої молоді'. Біологію й хімію обирають як профіль у Дні-

пропетровській області учні Марганецької спеціалізованої природничо-математичної школа І-ІІІ ступенів №11, у Комунальному навчальному закладі 'Хіміко-екологічний ліцей' Дніпровської міської ради. У місті Києві школярі одразу мають змогу спеціалізуватися з математики, фізики, біології та хімії у Ліцеї 'Наукова зміна'.

Головним змістом навчання української наукової мови є оволодіння науковим стилем. Однією з найцікавіших спроб узагальнити його особливості є праця П. Селігея (Селігей, 2016). Потрібними для молоді науковими підстилями є чи можуть виявитися:

- власне науковий (наукова стаття, доповідь, відгук, стаття у словнику);
- науково-навчальний (текст у підручнику, навчальна лекція);
- науково-популярний (нарис, есе, текст на сайті).

Тому саме їх опановують старшокласники в середній школі. Важливою особливістю наукового стилю української мови, яку потрібно врахувати у навчанні – це академічна репрезентація жанрів наукових підстилів для учнів, які поглиблюють знання з інших предметів. Для цих учнів необхідно надати зразки мовлення, на які можна орієнтуватися у переконуванні, аргументації, напрацюванні навичок логічної послідовності та лаконічності наукового нарративу. Академічну форму репрезентації наукового підстилю повинен забезпечити учням вчитель у вигляді окремих закінчених творів, структура яких підпорядкована законам жанру.

Для з'ясування можливостей вивчення наукового мовлення у 10 класах природничо-математичного профілю навчання було проаналізовано програму 10-го класу (Програма з української мови для 10-го класу). У Програмі з української мови 10-го класу сформульовано вимоги до вивчення наукового мовлення, однак вони не відповідають системі змістово-мовного навчання, тому наукове мовлення учнів формується фрагментарно і підпорядковане вивченню, наприклад, граматики або стилістики. При цьому, згідно з програмою, наукове мовлення можна вивчати і за мовною лінією, оскільки ця лінія містить перелік питань, які є обов'язковими для засвоєння теорії мови, і за мовленнєвою лінією, яка ставить за мету формування вмінь і навичок, що є важливими для предметної і ключових компетентностей. Програмою

для 10-го класу не передбачено вивчення синтаксичної норми та текстотворення; це внесено до програми 11 класу. Однак, у 10-му класі пропонуються такі завдання, як: продукування і редагування текстів, усне та письмове докладне переказування текстів різних стилів із творчим завданням, підготовка конспекту тексту наукового стилю, коментування висловлень відомих людей щодо збереження природи, написання есе про явище природи. Виконання цих завдань неможливе без актуалізації синтаксичних знань, вмінь і навичок учнів.

Відповідно до структурування навчальних процесів у змістово-мовній інтегрованій систе-

мі, за Д. Коял (Coyle, 2007), накопичення знань і вмінь на контентному рівні залежить від розвитку дій та операцій мовлення. Наприклад, на контентному рівні термінологічної компетентності у певній галузі наук запам'ятовування значення терміна і його правопису пов'язане із процесами розпізнавання його в читанні і слуханні, з повторенням слова в усному мовленні, а також з уведенням його в текст. У дослідженні було створено загальний сценарій дистанційного навчання української наукової мови у змістово-мовній інтегрованій системі навчання (Таб.1).

Таблиця 1

**Система змістово-мовного інтегрованого навчання української наукової мови
у 10-му класі природничо-математичного профілю**

Контентні рівні української наукової мови за профілем навчання	Процеси мовлення і мислення	Навчальна активність
Лексикографія	Розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, пояснення, доповнення, описування, вибір, порівняння	<ul style="list-style-type: none"> – Пошук термінів за підпрофілем навчання (хімічним, фізичним, біологічним, математичним). – Пошук словників, які надають інформацію про зміст термінів та понять, синоніми у позначенні наукових понять. – Розрізнення типів сучасних лексикографічних джерел: словників, довідкової літератури (у тому числі на електронних носіях). – Аналіз текстів словникових статей. – Засвоєння інформативної та нормативної функцій словникових статей. – Складання словникових статей.
Довідкові медіаресурси	Простеження зв'язків між темою навчання і змістом тексту, порівняння і коригування помилок, підтвердження тези, виразне і дослідницьке читання, запам'ятовування.	<ul style="list-style-type: none"> – Пошук інформації у ЗМІ та на сайтах з теми профільного навчання на уроці хімії, біології тощо. – Аналіз текстів, розміщених у медіаресурсах, редагування. – Уточнення інформації для конкретного медіаресурсу з теми уроків математики, фізики тощо. – Складання інформаційних довідок із тем за профілем навчання.
Лексикологія	Комбінування, визначення схожого і відмінного, класифікування, зіставлення, формулювання, рекомендації	<ul style="list-style-type: none"> – Розрізнення власне української і запозиченої лексики у науковому тексті. – Редакція виправданих і небажаних запозичення у природничо-математичних науках. – Складання словника молодого науковця за профілем навчання.
Синтаксис і наукове текстотворення	Переказ, опис, створення висновків, простеження причинно-наслідкових зв'язків, творче трансформування синтаксичних одиниць, усне виголошення, писемне оформлення.	<ul style="list-style-type: none"> – Аналіз текстів наукового стилю з погляду складу мовних одиниць і наукового жанру. – Перетворення різних синтаксичних конструкцій у тексті – Створення доповідей МАН – Написання текстів для підручників з хімії, математики тощо

Щоб перевірити можливості впровадження змістово-мовного інтегрованого навчання української наукової мови в 10-му профільному класі, було здійснено детальний аналіз підручників, рекомендованих МОН України з повного переліку (Перелік підручників з української мови для 10-го класу). Навіть у найбільш придатних для організації цієї системи навчання підручниках авторства О. Аврамен-

ка та Н. Голуб, В. Новосьолова вміщено багато уривків із творів сучасної української літератури, відомості з історії, мистецтва, культури, фольклору, що навряд чи може зацікавити учнів природничо-математичної профілізації. У цих підручниках дуже мало текстів і вправ, які відповідають запитам учнів, які вивчають хімію, фізику, біологію, та математику (Таб.2,3).

Таблиця 2

Підручник 'Українська мова' авторства О.М. Авраменка (рівень стандарту)

Зміст (контент)	Сторінки підручника, вправи, до яких можна звернутися учням природничо-математичного профілю для навчання наукового мовлення	Тексти, які б зацікавили учнів природничо-математичного профілю
Лексикографія	Стор.10 Впр.3 стор.11.	_____
Довідкові медіаресурси	_____	_____
Лексикологія	Стор.23	Впр.6, стор. 13 «Ядерна лексика», «Список Сводеша»
Синтаксис і наукове текстотворення	_____	_____

(Джерело: <https://files.pidruchnyk.com.ua/uploads/book/10-klas-ukrajinska-mova-avramenko-2018.pdf>)

У цьому підручнику є матеріал для вивчення наукової лексикографії і загалом лексики, проте, на нашу думку для навчання текстотво-

рення і синтаксису наукового мовлення підходить занадто мало матеріалів. Також мало інформації з довідкових медіаресурсів.

Таблиця 3

Підручник 'Українська мова' авторства Н.Б. Голуб, В.І. Новосьолової (рівень стандарту)

Тема	Сторінки підручника, вправи, де можна провадити навчання наукового мовлення	Тексти, які б зацікавили учнів природничо-математичного профілю
Лексикографія	Стор.4 Впр.7, стор.5 Стор.7-8 Впр.17, стор. 8	_____
Довідкові медіаресурси	Стор.11 Стор. 193	_____
Лексикологія.	Впр. 685, стор. 187	_____
Синтаксис і наукове текстотворення	Впр. 683, стор. 186	Впр. 628, стор. 172 – про 10 найкращих природних явищ. Впр. 684, стор. 186 – «Людина не повинна панувати над природою...» Впр. 691, стор. 187 – проект «Душа лісу»

(Джерело: <https://files.pidruchnyk.com.ua/uploads/book/10-klas-ukrajinska-mova-golub-2018.pdf>)

У цьому підручнику міститься деякий матеріал для вивчення наукової лексикографії і загалом лексики, підрозділ «Довідкові медіа-

ресурси», вправи, пропонується проект «Душа лісу», які можуть зацікавити учнів, що поглиблено вивчають біологію.

Зважаючи на обмаль навчальних матеріалів за профілем, вчитель української мови здебільшого змушений сам добирати тексти, наочність, вправи і завдання для навчання старшокласників, враховувати їхні предметні зацікавлення. Крім того, доводиться консультиватися з учителями хімії, біології, математики, фізики і організувати уроки так, щоб вони задовольняли цікавість учнів профільних класів до наукової мови.

У змістово-мовній інтегрованій системі навчання необхідно застосовувати методи дистанційного навчання, які, на наш погляд, повинні поєднуватися із звичними для учнів і вчителів методами опанування української мови в 10-му класі. Для цього в процесі дослідження було адаптовано перелік методів, запропонованих О. Потапенком та ін. (Потапенко, 2006). У 10-му класі природничо-математичного профілю варто застосувати:

- метод добору наукових текстів з електронних ресурсів;
- метод усвідомленого сприйняття змісту мовлення з аудіо- та відеоджерел, інтернетних медіаресурсів;
- метод словникової роботи з лексикографічними джерелами;
- метод алгоритмізації у представленні інформації для створення текстів, схем, таблиць, презентацій;
- метод наукового нарративу у текстотворенні;
- метод контролю за недоліками та помилками учнів у писемних і усних текстах за профілем наукових знань.

З огляду на брак матеріалів за профілем у підручниках в ході дослідження здійснено добір інтернет-ресурсів, на яких розміщено наукові тексти природничо-математичного профілю українською мовою (Таб. 4).

Структуру навчання наукового мовлення в 10-му класі розроблено з урахуванням змістово-мовної інтегрованої організації навчання і методів навчання. Її складають:

Перший складник – Підготовка (Preparatory activities). Учні виконують вправи, знаходять та опрацьовують інформацію з інтернет-джерел, актуалізують вміння і навички опрацювання мовних одиниць, засвоюють матеріал запропонований учителем на інтернет-платформах, повторюють раніше вивчені теми;

Другий складник – Дистанційний урок (CLIL distance lesson). Учні та вчитель використовують кілька методів навчання, інтерактивні форми уроків, залучають тексти з інтернет-джерел, що відповідає цілям змістово-мовного інтегрованого навчання.

Третій складник – Закріплення (Consolidation). Учні виконують домашні завдання, вчителі оцінюють і контролюють результати, підводять підсумки, учні практикують відповіді українською мовою на уроках хімії, фізики тощо.

Результати. Для реалізації *першого* складника 'Підготовка' у класі, який поглиблено вивчає хімію, можна запропонувати такі завдання:

Завдання 1: переказ почутого тексту.

Посилання на запис: <https://youtu.be/69Vbh-FwCL4>. Учні переглядають відео на YouTube, складають план, роблять нотатки. Потім здійснюють письмовий переказ тексту. Після цього зачитують свої відповіді.

Завдання 2: письмовий переказ тексту. Учні читають статтю в підручнику з хімії і роблять стислий письмовий переказ. Джерело тексту: <https://subject.com.ua/chemistry/admission/145.html>.

Завдання 3: усний переказ тексту. Учні читають науково-навчальний текст і усно переказують його. Джерело тексту: <http://www.chemistry.in.ua/grade-10/general-of-nitrogen-and-phosphate-fertilizers>. Для цього завдання вчитель може використати групову роботу. Він ділить учнів на трійки і просить їх переказувати текст по-черзі: перший учень починає, другий продовжує, а третій закінчує.

Другий складник навчання 'Дистанційний урок' проходить у різних формах. У статті «Види дистанційних занять» на порталі «Українська педагогіка» (<http://ukped.com/informatyka/674-.html>) наводяться приклади таких занять і надаються поради щодо їх проведення. Цей матеріал було використано для організації дистанційних уроків та адаптовано для 10-го класу природничо-математичного профілю (Таб. 5).

Інтернет-джерела для дистанційного уроку українського наукового мовлення в 10 класі

Інтернет -ресурс	Тексти природничо-математичного напрямку
https://www.sites.google.com/site/zikavafizica/	Тексти з фізики
http://gutpfusik.blogspot.com	Тексти з фізики
http://physics.dp.ua/	Тексти з фізики
http://subject-biology.blogspot.com/	Тексти з біології
https://pti.kiev.ua	Тексти з біології
https://www.poznavayka.org/uk/biologiya-2/	Тексти з біології
http://cikavahimiya.blogspot.com	Тексти з хімії
http://himiya.in.ua	Тексти з хімії
https://experiment679.blogspot.com	Тексти з хімії
https://ist-matemat.at.ua	Тексти з математики
http://matematik.in.ua/	Тексти з математики
https://formula.co.ua/uk/	Тексти з математики
https://www.poznavayka.org/uk/	Тексти з природничо-математичних наук
https://podcasts.apple.com/us/podcast/буде-тобі-наука/id1460800568	Подкасти з математики, фізики, біології, хімії
https://www.youtube.com/c/MONUKRAINE/playlists	Відеоуроки МОН

Таблиця 5

Форми дистанційного уроку з української наукової мови в 10-му класі природничо-математичного профілю

Форма уроку	Дистанційні платформи	Навчальні цілі учнів
Чат-урок	Viber, Telegram	Ставити запитання, відповідати на запитання, уточнювати інформацію, вдосконалювати групову форму роботи на уроці, формулювати повідомлення.
Веб-урок	Google Meet, Skype, Zoom	Обговорювати тему, слухати лекцію, вести діалог з учителем і між собою, розуміти завдання, аналізувати науковий текст.
Урок-листування	Subject, LearningApps, Google Docs	Вести наукове листування, дискутувати з популярних екологічних тем, пояснювати письмово формулу, графік.
Урок-інтерв'ю Опитування	Google Forms, Google Meet	Давати як розгорнуті відповіді на запитання, так і вибрати правильну відповідь з декількох запропонованих. Створювати опитування однокласників з теми навчання наукового мовлення і коментувати їх.
Ігрові уроки Інтерактивні тести	Kahoot, Quizlet.	Кооперуватися з іншими учнями, створювати інтерактивні тести, перевіряти засвоєний матеріал та компетентність наукового мовлення.
Урок-презентації	Padlet, Prezi, Canva	Систематизувати знання та вміння з української наукової мови, використовуючи аудіо-та візуальні канали сприйняття інформації.

Загалом для проведення таких уроків проаналізовано інтернет-платформи для інтерактивної співпраці учня і вчителя за підпрофілями. Учителям та учням запропоновано 21 платформу для різних активностей і вибрано ті, що підходять для організації навчання української наукової мови, щоб: транслювати матеріали та завдання, записувати коментарі

на дошці, створювати інтерактивні тести, опитування, обмінюватися відео- та фотоматеріалами, створювати навчальну презентацію та іншу наочність, розробляти ментальні карти та ігрові завдання. З усіх рекомендованих платформ найбільше використовували у навчанні української мови в 10-му класі GoogleDocs, Zoom, Padlet, Prezi, Kahoot, Quizlet.

На уроках учні, зацікавлені фізикою, виконували такі завдання:

Завдання 1. Знайдіть текст з фізики на сайтах <http://physics.dp.ua/> або <http://gutpfusik.blogspot.com>, доведіть, що цей текст належить до наукового стилю.

Завдання 2. Знайдіть науковий текст з фізики у словнику Словник термінів з фізики на сайті <https://moyaosvita.com.ua/osvita-2/slovník-terminiv-z-fiziki> або оберіть лекцію з фізики на сайті <https://www.youtube.com/c/MONUKRAINE/playlists>, прочитайте або прослухайте текст і законспекуйте його. Переверте грамотність писемного мовлення одне в одного.

Завдання 3. Знайдіть у словниках з фізики <https://moyaosvita.com.ua/osvita-2/slovník-terminiv-z-fiziki>, <https://ddpu.edu.ua/fizmatzbirnyk/slovníky/sl11.pdf>, https://issuu.com/iend/docs/slovník_fizichnoyi_terminologiyi такі статті: *прискорення, рух, швидкість, Архімед, Ньютон, ньютон, оптика*. Дайте визначення понять і персоналій за словниками.

Для учнів, що поглиблено вивчають хімію, пропонуємо такі завдання:

Завдання 1. Змагання: Учні розподіляються на групи, обирають тему з програми: перша група – з фізики, друга- з хімії, третя – з біології, четверта – з математики. Кожна група створює термінологічний словник слів і словосполучень до теми. Мета – дібрати і записати якомога більше термінів за визначений час, наприклад, за 5 хвилин. Перемагає та група, яка дібрала найбільшу кількість термінів і правильно їх записала та вимовила. Така діяльність тренує пам'ять, актуалізує орфографічні та орфоепічні навички.

Завдання 2. Поділіть текст на частини і складіть план прочитаного тексту. Скориставшись алгоритмом, оформте конспект або переказ. Випишіть і поясніть терміни.

Джерело тексту: <https://www.poznavayka.org/uk/biologiya-2/yak-pobuduvati-novij-gen/#more-13402>.

Завдання 3. Складіть план тексту «Як побудувати новий ген?» .Стисло перекажіть кожен пункт плану. Прослухайте розповідь вчителя про проблеми українського термінотворення, про виправдані і небажані запозичення в природничо-математичній галузі. Перегляньте презентацію.

Третій складник системного навчання 'Закріплення' реалізовано у завданнях, які посилюють мотивацію подальшого опанування української наукової мови. Наприклад, учні, що поглиблено вивчають біологію, виконують такі завдання:

Завдання 1. Укладіть термінологічний словник до тексту з підручника для вашого профілю. Випишіть з довідників, енциклопедичних словників, підручників не менше 20 слів і словосполучень, які є науковими термінами. Вкажіть значення кожного терміна і галузь науки, де він застосовується, пояснюючи терміни.

Завдання 2. Випишіть і поясніть терміни статті. Джерело тексту: http://subject-biology.blogspot.com/p/blog-page_23.html.

Завдання 3. Створіть текст-опис рослини, занесеної до Червоної книги України, для науково-популярного журналу «Познавайка» (<https://www.poznavayka.org/uk/pro-avtora-2/>).

Учні, які спеціалізуються з хімії отримали завдання:

Завдання 1. Написати довідку про будь-який хімічний елемент з використанням статистичних даних, використавши 2-3 різні словники. Запитати думку вчителя хімії про правильність наукових даних.

Завдання 2. Написати доповідь після прослуховування подкасту 'Буде тобі наука' (джерело: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/%D0%B1%D1%83%D0%B4%D0%B5-%D1%82%D0%BE%D0%B1%D1%96-D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B0/id1460800568>) з теми «Азотні та фосфорні добрива на присадибній ділянці».

За результатами експериментального навчання, проведеного у 10-му класі Броварської загальноосвітньої школи №9, учителька української мови оцінювала виконання навчальних дій за 12-бальною шкалою і рівнями успішності: 1-5- низький рівень (НР), 6-9- середній (СР), 10-12 високий (ВР) (Таб.6).

Учитель та учні схвально оцінили дистанційне змістово-мовне інтегроване навчання насамперед за ефективне чергування завдань і багато практики. Учнім було складно сприймати і засвоювати великий обсяг інформації або аналізувати тексти в аудіоформатах. Успішною була така послідовність дій: перегляд короткого відеоролика або презентації, завдання на міркування, робота з текстом,

відповіді на питання, письмові завдання. Учні підтвердили, що профільні знання з хімії, біології, фізики та математики допомагали їм у вивченні української наукової мови: вони почувалися впевнено і могли самостійно готува-

тися до уроків. Крім того, заняття з української мови сприяли грамотному формулюванню відповідей на профільних уроках та у підготовці робіт для Малої академії наук.

Таблиця 6

Оцінювання виконання навчальних операцій у системі змістово-мовного інтегрованого навчання української наукової мови(частотність із 26 учнів)

Контентний рівень української наукової мови	Досягнення цілей навчання	
	Рівень успішності	Кількість учнів після експериментального навчання
Лексикографія	ВР	13
	СР	11
	НР	2
Довідкові медіаресурси	ВР	9
	СР	12
	НР	5
Лексикологія	ВР	10
	СР	14
	НР	2
Синтаксис і наукове текстотворення	ВР	7
	СР	14
	НР	5

Висновки

Загалом, змістово-мовне інтегроване навчання від початку концентрувалося навколо немовних предметів, які викладалися іноземною мовою. Контент інших наук, наприклад фізики чи математики, використовувався як мотиваційний стимул опанування мови. До сьогоднішня така модель розвинулася у багатьох варіантах як контентному, так і мовному. У цій статті запропоновано і підтверджено, що навчання наукової української мови стає значущим для школярів, якщо стає засобом засвоєння змісту, який вони опановують поглиблено й самі обрали як профільні. Хоча в навчальному процесі фігурують наукові знання з різних дисциплін на контентних рівнях тієї ж мови, яку студенти опановують, а до системи не включено другої чи іноземної мови, і в такому варіанті не порушено жодних принципів, що лежать в основі змістово-мовних інтегрованого навчання (CLIL), сформульованих С. Дарном (Darn, 2009): мова є головним засобом навчання і спілкування про немовний предмет; мова сприяє пізнанню немовного предмета, головну увагу зосереджено на розвитку компетентності сприйняття і продукування тексту за немовним фахом; урок розвиває вміння та навички мислення і загальну культуру особи-

стості. Незважаючи на деяку спільність цих положень із концепцією навчання мови для спеціальних цілей, наприклад ESP, головна різниця полягає у відсутності пояснення граматичних правил, синтаксичного ладу, тобто усього, що стосується самої мови. Вивчення біології або математики відбувається одночасно із вдосконаленням українського мовлення, а розвиток українського мовлення провадиться шляхом опанування наукової мови немовних галузей знань на різних контентних рівнях.

У цьому дослідженні було визначено, що такий взаємний змістово-мовний зв'язок у профільному природничо-математичному класі насамперед сприятиме формуванню: навичок користування фізичною, математичною, хімічною, біологічною термінологією; вміння користуватися словниками свого профілю; створенню синтаксично, стилістично грамотного наукового тексту; добору і використання текстів з природничо-математичних галузей відповідно до потреб і зацікавлень учнів; орієнтуванню у довідкових медіаресурсах, зокрема в електронних словниках, спеціалізованих сайтах і навчальних платформах природничо-математичного напрямку. Завдяки трикомпонентній структурі змістово-мовного інтегрованого навчання, забезпечено залучення усіх видів мовлення.

Проте навіть на розвиненому етапі розвитку дистанційної освіти учням і вчителям досі складно провадити безперервний інтернет-пошук навчальних матеріалів для профільного наукового мовлення учнів. Тому наступним кроком у запровадженні новітніх систем опанування української мови міг би стати посібник, який би містив сучасні наукові та науково-популярні тексти для аналізу, трансформування, доповнення, виразного читання, а також завдання з української мови на наукових платформах та блоковий дистанційний курс з наукової мови для учнів профільної школи, які поглиблено вивчають математичні і природничі науки.

References

- Buryns'ka, N. (2010). Uchytelevi – pro profil'ne navchannya uchniv u starshiy shkoli / N. M. Buryns'ka // *Biolohiya i khimiya*, 4, 10–11. (Буринська Н. (2010). Учителєві – про профільне навчання учнів у старшій школі, *Біологія і хімія*, 4, 10–11.). In Ukr.
- Carrió-Pastor, M.L., & Lang, P. (eds.) (2009). *Content and language Integrated Learning: Cultural Diversity. Linguistic Series, Studies in language and Communication*, Vol. 92. Peter Lang: Frankfurt
- Coyle, D. (2007). 'Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies'. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Darn, S (2009). Teaching Other Subjects through English, Cross-Curricular Resources for Young Learners, Uncovering CLIL, *ELT Journal*, 63 (3), 75–277.
- Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2013). Effects of the content and language integrated learning approach to EFL teaching: A comparative study. *Written Language and Literacy*, 16, 186-207.
- Hnatkovych, T. (2009). Profilizatsiya vyvchennya ukrayins'koyi movy (Na prykladi bezspoluchnykovykh rechen'), *Dyvoslovo*, 2, 7-16. (Гнаткович Т. (2009). Профілізація вивчення української мови (На прикладі безсполучникових речень), *Дивослово*, 2, 7-16.). In Ukr.
- Kontseptsiya profil'noho navchannya v starshiy shkoli (zatverdzheno Nakazom MON Ukrayiny vid 21 veresnya 2013 № 1456. (Концепція профільного навчання в старшій школі (затверджено Наказом МОН України від 21 вересня 2013 № 1456.) <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a9c95d.pdf>.) In Ukr.
- Levchenko, O. (2012). *Naukovyy styl': kul'tura movlennya: navchal'nyu posibnyk. V-vo L'vivs'koyi politekhniki*. (Левченко О. (2012). *Науковий стиль: культура мовлення: навчальний посібник*. В-во Львівської політехніки). In Ukr.
- Marsh, D., & Wolff, D (eds.) (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Onufriyenko, H. (2006). *Naukovyy styl' ukrayins'koyi movy : [navch. posib.]* K.: Tsentri navch. I-ry Onufriyenko G. (2006). *Науковий стиль української мови : [навч. посіб.]* K.: Центр навч. л-ри. In.Ukr
- Perelik pidruchnykiv z ukrayins'koyi movy dlya 10-ho klasu MON Ukrayiny (Перелік підручників з української мови для 10-го класу МОН України) <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/> In Ukr.
- Pérez Cañado, ML (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory into Practice* 57(3), 1–10.
- Perez-Canado, ML (2012) CLIL research in Europe: past, present, and future, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 315-341.
- Potapenko, O ta in. (2006). *Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v DVNZ ta serednikh osvithnikh zakladakh. Kredytno-modul'nyy kurs*. Milenium. (Потапенко О та ін. (2006) Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс. К.: Міленіум. In.Ukr.
- Prohramy z ukrayins'koyi movy dlya 10-ho klasu, MON Ukrayiny (Програми з української мови для 10-го класу, МОН України) <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>).In Ukr.
- Selihey, P. (2016). *Svitlo i tini naukovoho stylyu*. – K.: Vyd. dim «Kyuevo-Mohylyans'ka akademiya» (Селігей, П. (2016). *Світло і тіні наукового стилю*. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія»). In.Ukr.
- Semenoh ,O. (2010) *Kul'tura naukovoyi ukrayins'koyi movy: Posibnyk*. Kyuiv: Akademiya. (Семенов О. (2010). *Культура наукової української мови: Посібник*. Київ: Академія). In Ukr.

Solodyuk, N. (2010) Osoblyvosti funktsionuvannya interaktyvnykh metodiv na urokakh ukrayins'koyi movy v starshykh klasakh, *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*, 4, 5-10. (Солодюк Н. (2010). Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах, *Українська мова і література в школі*, 4, 5-10.) In Ukr.

Sylvén, L. (2004). Teaching in English or English Teaching? On the effects of content

and language integrated learning on Swedish learners' incidental vocabulary acquisition. *Semantic scholar*, <https://www.semanticscholar.org/paper/Content-and-language-integrated-learning-in-English-Goris/53040e9e3ddc027bf9583a83d5d585c3b4e364f0>

Tsuchiya, K., & Murillo, M. (2019). *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy*, Springer Nature, Cham, Switzerland

CONTENT-AND-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING AND TEACHING SCIENTIFIC UKRAINIAN TO 10TH-GRADE STUDENTS OF SECONDARY SCHOOL MAJORING IN NATURE AND MATHEMATICS

Olesia Liubashenko, Lesia Manakova (Ukraine)

Abstract

Background. More and more secondary school students in Ukraine and Europe are opting nowadays to stream for Nature and Mathematics, which is preconditioned by the increased demand for the professionals in these areas. In this context, Scientific Ukrainian could be packaged into content learning of a range of science disciplines such as Physics, Mathematics, Chemistry, and others if the appropriate CLIL framework is provided both for contact and distant learning and teaching. As the researchers claim (D.Koyl & D.Marsh), it is the development of speech operations and actions that affects knowledge and skills accumulation on the content level.

Purpose: The purpose of the article is to revisit the instructional capacities of Scientific Ukrainian based on the syllabi and textbooks for the 10th-grade secondary school students majoring in nature and mathematics. The aim is to ground the dual focus on Scientific Ukrainian and content learning in upper- secondary school.

Results and Discussion: Our theoretical speculations have led the authors to the conclusion that the language component of learning and teaching Scientific Ukrainian to 10th grade students should involve lexicography and working with dictionaries, lexicology and mastering the terminology, text search in media resources and its analysis, syntax of the scientific language and scientific text production. According to our observations, most Ukrainian 10th-grade secondary school students majoring in nature and mathematics are keen to master scientific Ukrainian for future careers related to the fields of Physics, Chemistry, Biology and Mathematics. The distant CLIL instruction was carried out with the involvement of platforms and tools such as GoogleDocs, Zoom, Padlet, Prezi, Kahoot, Quizlet. The empirical part of the study, with 26 10th- grade students and their teacher of Ukrainian participating, has clearly demonstrated the advantages of CLIL in enhancing both content learning and language competence. Despite positive results observed, more research efforts should be channeled to the development of the criteria to assess every content component of Scientific Ukrainian as well as to enhancing cooperation between content and language teachers to create opportunities for using the new language resources by students in curriculum planning.

Key words: content-and-language integrated learning, Scientific Ukrainian, distant teaching and learning, nature and mathematics.

BIOS

Olesia Liubashenko, PhD in Applied Linguistics, Dr.Sc. in Education, Full Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her areas of research interests: communication interaction, teaching and learning strategies, professional discourse.

Email: telesykivasyk@ua.fm

Lesia Manakova, MA in Teaching and Learning Languages, 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: interactive language teaching, teaching methodology of native and foreign languages.

Email: manakova28@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4876-2162

ORCID: 0000-0002-0880-3671

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧНІВ 10-11-Х КЛАСІВ В УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ДО ЗНО

Анотація

У статті розроблена технологія блочного формування граматичної компетентності учнів 10-11-х класів в умовах підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Обґрунтовано, що означена технологія орієнтована насамперед на узагальнення, систематизацію та коригування знань учнів, удосконалення навичок та вмінь. Блочну методику складають чотири компоненти – теоретичний, практичний, самостійна робота, підсумковий контроль із кожного блоку, які реалізуються в чотири етапи: презентація теоретичного матеріалу, закріплення теоретичного матеріалу / формування навичок та вмінь, самостійна робота, підсумковий контроль. У процесі апробації емпірично було підтверджено ефективність цієї технології.

Ключові слова: блочна технологія навчання, методика навчання української мови, граматична компетентність, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО).

Постановка проблеми та актуальність дослідження

Підготовка учнів 10-11-х класів до ЗНО з української мови є особливим процесом, який відбувається в умовах блочного навчання й орієнтований на те, щоб за мінімально короткий час (від кількох місяців до кількох тижнів) сформувати в учнів необхідні знання, навички та вміння, достатні для успішного складання підсумкової атестації. Метою блочного курсу української мови в процесі підготовки до ЗНО є формування та розвиток низки компетентностей (зокрема, граматичної, лексикологічної, фонетичної, правописної, мовленнєвих компетентностей у письмі та читанні) за відносно короткий час (орієнтовно – 50-120 академічних годин), а точніше – формування, закріплення, систематизація та узагальнення знань з української мови, а також формування та удосконалення навичок та вмінь, набутих протягом 10–11 років вивчення української мови в школі.

Грамматична компетентність з української мови учнів-випускників середньої школи є важливою складовою, з одного боку, їхньої шкільної освіти, а з іншого боку, ця компетентність складає базу для подальшої мовної освіти як у галузі україністики, так і в галузі вивчення іноземних мов. Тому граматиці слід приділяти особливої уваги. Аналіз тестових завдань ЗНО з української мови показує, що близько 40% таких завдань орієнтовано саме на пере-

вірку рівня володіння граматику української мови; крім того, окремі завдання з орфографії, пунктуації, морфеміки інтегруються з граматику, а успішне їх виконання можливе лише завдяки хорошим знанням граматичних процесів української мови. Грамматичний аспект посідає важливе місце і в частині написання власного висловлення, адже якість останнього залежить від рівня володіння граматику.

Багаторічний досвід викладання авторів цієї статті на підготовчому відділенні Київського національного університету імені Тараса Шевченка показує, що в переважній більшості старшокласників (за рандомної вибірки) на початку рівень граматичної компетентності низький (близько 36–38%) або середній (близько 50%). І лише в 10–12% слухачів спостерігається достатній або високий рівень. Це викликає потребу в розробленні нових методик навчання української мови учнів випускних класів з метою їхньої підготовки до ЗНО, методик, які здатні за короткий час удосконалити, скоригувати, доповнити, закріпити, систематизувати знання з української мови, а також розвинути необхідні навички та вміння.

Отже, потреба в мовній підготовці до ЗНО випускників школи, вимоги до рівня володіння граматику української мови, а також посередній рівень граматичної компетентності багатьох учнів випускових класів зумовлюють актуальність нашої публікації.

Мета статті: розробити та апробувати блочну технологію формування граматичної компетентності з української мови в учнів 11-х класів в умовах підготовки до ЗНО.

Основні методи дослідження – критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також власного доробку з методики формування граматичної компетентності з української мови в учнів 10–11-х класів в умовах підготовки до ЗНО; педагогічне спостереження – з метою апробації авторської методики та визначення її ефективності.

Огляд літератури

Методика блочного навчання української мови не нова у вітчизняній лінгводидактиці, проте не зазнала ґрунтовного вивчення. Так, науковці оперують поняттями «блочне навчання» (Кучерук, 2007, с. 53), «блочно-консультативне навчання» (Котляр), «модульно-блочне навчання». Наразі визначено суть блочної технології, яка полягає в укрупненні навчального матеріалу, викладанні його змістовими блоками, що дає можливість сформувати цілісне й системне уявлення про зміст теми, окремі аспекти якої розглядають на наступних заняттях більш поглиблено (Бородіна, 2016; Кучерук, 2007). Обґрунтовано, що блочна технологія охоплює такі компоненти: теоретичний, практичний, самостійну роботу, перевірку знань, навичок та вмінь (Караоол, 2012, с. 70). Науковцями окреслено теоретичні засади блочного навчання української мови: ключові методи (бесіда, усний виклад матеріалу вчителем за опорним конспектом, спостереження над мовними явищами, робота з теоретичним матеріалом підручника, словником і додатковою літературою); принципи навчання (зокрема, принципи модульності та укрупнення); форми організації навчання (заняття-семінар, заняття-практикум, лабораторне заняття; контрольне заняття; урок у вигляді творчого звіту); види навчальної діяльності (колективний розгляд і аналіз інформаційно-тематичної моделі навчального блоку, самостійна робота, вправлення, складання системи запитань для взаємоопитування; узагальнення й систематизація вивченого шляхом розроблення опорних таблиць, схем; перевірку та оцінювання); засоби навчання (тематичний словник ключових понять, блок-схеми, таблиці, кодограми, моде-

лі-матриці, графічні схеми речень) (Кучерук, 2007). Отже, блочна технологія орієнтована в основному на систематизацію, узагальнення знань, удосконалення та закріплення набутих навичок та вмінь, що є релевантним у процесі підготовки старшокласників до ЗНО.

Виклад основного матеріалу

Блочна технологія навчання української мови слухачів підготовчих курсів спрямована на те, щоб сформувати в слухачів системне уявлення про мову, повторити, скоригувати, удосконалити знання, навички та вміння. Означена технологія передбачає об'єднання навчальних матеріалів у змістові блоки.

Змістовий блок навчального матеріалу розуміємо як «об'єднання логічно упорядкованих змістових елементів однієї теми чи розділу, що вивчається впродовж кількох уроків» [Кучерук, 2007, с. 53–54]. У навчанні граматики змістовий блок має охоплювати навчальні матеріали з морфології та синтаксису. Об'єднувати навчальні матеріали вважаємо доцільним за такими принципами:

- укрупнення та модульності навчального матеріалу;
- логічної завершеності та структурованості матеріалу;
- посиленості: здатність слухачів до сприйняття певного обсягу матеріалу;
- врахування рівня навченості та готовності до сприйняття матеріалу;
- взаємопов'язаності інформаційних вузлів у межах змістового блоку (інтеграція блоків інформації, зокрема морфології та орфографії, синтаксису та пунктуації);
- відповідність навчальних матеріалів Програмі ЗНО: змістові блоки повинні охоплювати теоретичні (орієнтовані на формування мовних знань) та практичні (орієнтовані на формування мовних і мовленнєвих навичок та вмінь) компоненти.

На основі означених принципів виділяємо такі змістові блоки:

Змістовий блок 1. Теоретичний компонент: Іменник: лексико-граматичні групи іменників, граматичні категорії іменників, відміни іменників, групи іменників за кінцевим приголосним основи. Невідмінювані іменники. Правопис відмінкових закінчень іменників. Утворення та відмінювання прізвищ, імен та імен по батькові. **Практичний компонент:** мовні навички та

вміння визначати лексико-граматичний розряд іменника, граматичні категорії іменника, відміну та групу іменника, відмінювати іменники, правильно вживати відмінкові закінчення, утворювати та відмінювати прізвища, імена та імена по батькові; мовленнєві навички та вміння вживання іменників різних лексико-граматичних груп, граматичних категорій, відмінкових форм у писемному мовленні.

Змістовий блок 2. Теоретичний компонент: Прикметник: розряди прикметників за значенням, граматичні категорії прикметників, градування прикметників, відмінювання прикметників, повні та короткі форми прикметників. **Практичний компонент:** мовні навички та вміння визначати розряд за значенням прикметника, визначати ступінь порівняння прикметника, утворювати градувані форми, відмінювати прикметники, правильно вживати відмінкові закінчення, утворювати та впізнавати повні та короткі форми прикметників; мовленнєві навички вживання відмінкових та градуваних форм прикметників в писемному мовленні.

Змістовий блок 3. Теоретичний компонент: Числівник: розряди числівників за будовою та значенням. Відмінювання числівників, узгодження числівників та іменників. **Практичний компонент:** мовні навички та вміння визначати розряд числівника за будовою та значенням, відмінювати числівники, узгоджувати числівники та іменники; мовленнєві навички та вміння вживання числівникових форм та числівникових словосполучень в писемному мовленні.

Змістовий блок 4. Теоретичний компонент: Займенник: розряди займенників за значенням, відмінювання займенників. **Практичний компонент:** мовні навички та вміння визначати розряд займенника, відмінювати займенники; мовленнєві навички та вміння вживання займенників в писемному мовленні.

Змістовий блок 5. Теоретичний компонент: Дієслово. Граматичні категорії дієслова, парадигма дієслова української мови, правопис особових закінчень. Граматичні категорії дієприкметника та дієприслівника. Вживання дієприслівникового звороту. **Практичний компонент:** мовні навички та вміння визначення граматичних значень дієслова, навички дієслівної словозміни, правопису особових закінчень, визначення граматичних значень

дієприкметників та дієприслівників; мовленнєві навички та вміння вживання дієслів, дієприслівників та дієприкметників в писемному мовленні.

Змістовий блок 6. Теоретичний компонент: Прислівник. Семантичні розряди прислівників. Градування прислівників. **Практичний компонент:** мовні навички та вміння визначення розряду прислівника, утворення та визначення градуваних форм прислівника; мовленнєві навички та вміння вживання прислівників у писемному мовленні.

Змістовий блок 7. Теоретичний компонент: Службові частини мови. Розряди прийменників, сполучників, часток. Вигук. Граматичні особливості вигуків. **Практичний компонент:** навички та вміння розрізняти службові частини мови, визначати їхній розряд за походженням, значенням, функціями, визначати вигуки; мовленнєві навички та вміння вживати службові слова в писемному мовленні (правильно використовувати прийменникове керування, вживання сполучників, вживання часток та вигуків з метою надання виразності мовленню).

Змістовий блок 8. Теоретичний компонент: Словосполучення. Види словосполучень. Сполуки слів, які не є словосполученнями. **Практичний компонент:** навички та вміння виділяти та утворювати словосполучення, вирізняти словосполучення серед сполук слів, які не є словосполученнями; визначати вид словосполучення; мовленнєві навички та вміння вживати правильно сконструйовані словосполучення в писемному мовленні.

Змістовий блок 9. Теоретичний компонент: Просте речення. Види простих речень за метою висловлювання, за окличністю, за будовою, за способами вираження синтаксичного центра (односкладні/двоскладні); за наявністю необхідних членів речення (повні/неповні); за наявністю другорядних членів речення (поширені/непоширені). **Практичний компонент:** мовні навички та вміння розпізнавати та утворювати речення різних типів; мовленнєві уміння вживання речень різних типів у писемному мовленні з метою надання мовленню точності та виразності.

Змістовий блок 10. Теоретичний компонент: Головні та другорядні члени речення. Способи вираження головних та другорядних членів речення. Сполучення підмета та прису-

дка. Розділові знаки між підметом і присудком. *Практичний компонент*: мовні навички та вміння визначати головні та другорядні члени речення; складати речення з різними видами головних та другорядних членів речення, ставити тире між підметом та присудком; мовленнєві навички та вміння використовувати арсенал головних та другорядних членів речення з метою надання мовленню точності та виразності.

Змістовий блок 11. *Теоретичний компонент*: Просте речення, ускладнене звертанням, вставними та вставленими конструкціями (види цих конструкцій), однорідними членами (однорідні та неоднорідні означення). Розділові знаки при окреслених ускладнювальних засобах. *Практичний компонент*: мовні навички та вміння визначати звертання, вставні, вставлені конструкції, другорядні члени речення, пояснювати та розставляти розділові знаки при них; складати речення, ускладнені звертанням, вставними та вставленими конструкціями, однорідними членами; мовленнєві навички та вміння використовувати в писемному мовленні ускладнені речення.

Змістовий блок 12. *Теоретичний компонент*: Просте речення, ускладнене відокремленими членами. Розділові знаки при відокремлених членах речення. *Практичний компонент*: мовні навички та вміння визначати відокремлені члени речення, пояснювати розділові знаки при них, складати речення, ускладнені другорядними членами речення, розставляти розділові знаки при відокремлених членах речення; мовленнєві навички та вміння використовувати у писемному мовленні ускладнені речення.

Змістовий блок 13. *Теоретичний компонент*: Складне речення. Складносурядне та безсполучникове речення. Типи складносурядних та безсполучникових речень, розділові знаки в складносурядному та безсполучниковому реченні. *Практичний компонент*: мовні навички та вміння визначати типи складних речень, типи складносурядних та безсполучникових речень, пояснювати розділові знаки; складати складносурядні та безсполучникові речення, розставляти розділові знаки; мовленнєві навички та вміння використовувати у писемному мовленні складні речення.

Змістовий блок 14. *Теоретичний компонент*: Складнопідрядні речення. Типи склад-

нопідрядних речень. Типи речень із кількома підрядними частинами. Розділові знаки в складнопідрядних частинах. *Практичний компонент*: мовні навички та вміння вирізняти складнопідрядні речення, визначати вид підрядності, пояснювати розділові знаки в складнопідрядних реченнях; мовленнєві навички та вміння вживання складнопідрядних речень (у тому числі й з кількома підрядними частинами) у писемному мовленні.

Змістовий блок 15. *Теоретичний компонент*: Складні речення з різними видами зв'язку. Типи цих речень. Розділові знаки в складних реченнях із різними видами зв'язку. *Практичний компонент*: мовні навички та вміння визначати та характеризувати тип речення з різними видами зв'язку, встановлювати ці види зв'язку; пояснювати розділові знаки; складати речення з різними видами зв'язку, розставляти в них розділові знаки; мовленнєві навички та вміння вживати складні речення з різними видами зв'язку в писемному мовленні.

Отже, означені змістові блоки спрямовано на інтеграцію процесу навчання граматики української мови з орфографією та пунктуацією, з розвитком писемного мовлення слухачів.

У розробленні технології блочного навчання української мови в процесі підготовки учнів старших класів до ЗНО спираємося на компоненти, які виділяє Л. Караол: теоретичний, практичний, самостійна робота, підсумковий контроль (Караол, 2012). Відповідно виокремлюємо такі етапи реалізації технології:

- презентація теоретичного граматичного матеріалу;
- закріплення теоретичного матеріалу/формування навичок та вмінь;
- самостійна робота;
- підсумковий контроль зі змістового блоку.

Презентація теоретичного граматичного матеріалу цілого змістового блоку. На етапі презентації відбувається пояснення навчального матеріалу та поетапне створення **узагальненої схеми** викладачем. Слухачі переносять цю схему в зошит. Після пояснення викладач наголошує на основних поняттях теми.

Пропонуємо узагальнену схему до теми «Числівник» (рис. 1).

Загальне поняття про числівник	→	Розряди числівників за значенням та за будовою	→	Відмінювання числівників	→	Правопис складних числівників відчислівникових слів	→	Зв'язок числівників з іменниками	→	Цифрова та словесно-цифрова форма запису інформації
--------------------------------	---	--	---	--------------------------	---	---	---	----------------------------------	---	---

Загальне поняття про числівник										
<p>Числівник – це частина мови, що означає кількість предметів або їх порядок при лічбі і відповідає на запитання скільки?, котрий?</p>			<p>Синтаксична роль числівників:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Підмет: Двоє третього не ждуть. 2. Іменна частина складеного присудка: Два плюс один становить три. 3. Означення: Йому третю весну пішло; Одного року рівень води може бути нижчий, а другого – вищий. 4. Додаток: Годинник у залі продзвонив дванадцять. 5. Обставина: Крамниці зачиняють о п'ятій годині. 				<p>Числівники слід відрізнати від інших частин мови:</p> <ul style="list-style-type: none"> - іменників: двійка; - прикметників: двоповерховий; - прислівників: удвох; - дієслів: двоїтися. 			

Розряди числівників за значенням

Кількісні

Порядкові

власне кількісні: п'ять, вісімнадцять, тридцять три

дробові: чотири, восьмих, сім цілих і три десятих

збірні: троє, десятеро

неозначено-кількісні: кілька, багато, чимало

Перший, двадцять, другий, одинадцятий, двісті, сорок, шостий

Відмінювання числівників

Тип відмінювання	Особливості відмінювання
1. Числівник «один»	Відмінюється за родами й числами (один / одна / одне / одні)
2. Числівники «два, обидва, три, чотири, кілька, багато»	у непрямих відмінках числівник обидва втрачає частину -два (обидва / обох / обом)
3. Числівники від 5 до 20, 30, 50, 60, 70, 80, кільканадцять, кількадесят	У назвах десятків змінюється тільки ДРУГА частина (шістдесяти / шістдесятьох)
4. Числівники 40, 90, 100	Мають тільки дві форми: (Н.в та З.в – сорок, дев'яносто, сто), Р.в., Д.в., О.в., М.в. закінчуються на -а (Немає ста, сорока, даю ста, сорока)
5. Числівники двісті, триста, чотириста, п'ятсот, шістсот, сімсот, вісімсот, дев'ятсот, кількасот	Змінюються обидві частини (шестисот, шістьмастами)
6. Числівники «нуль, тисяча, мільйон, мільярд»	Відмінюються як іменники
7. Збірні числівники	У непрямих відмінках втрачають суфікс -еро і змінюються як кількісні: восьмеро, вісьмох
8. Дробові числівники	перша частина відмінюється як кількісний числівник, а друга – як порядковий, до того: - при чисельнику один знаменник стоїть у Н. в. однини жіночого роду: одна друга, одна третя, одна четверта, - при чисельниках два, три, чотири знаменник стоїть у Н. в. множини: дві треті, чотири десяті, три восьмі, - при чисельниках п'ять і більше – у формі Р. в. множини: п'ять третіх, шість десятих, сім восьмих
9. Числівники півтора, півтори, півтораста	Не відмінюються

Правопис складних числівників і відчислівникових слів
- у порядкових числівниках та іменниках, утворених від назв так званих десятків, перша частина не змінюється: п'ятдесятий, вісімдесятый
- разом пишуться складні слова, які до складу основи яких належить числівник: двоцижневий, двоярусний, двадцятирічний, чотирикутник
- окремо пишуться складні відчислівникові слова:
а) одне з яких має форму Н. в., а друге — О. в.: одним одна;
б) що означають приблизність: день-другий, година-дві, три-чотири
- з тире або з дефісом пишуться складні відчислівникові слова:
а) якщо поєднуються слова зі значенням приблизності або певних числових меж і складаються з двох числівників, позначених цифрами: 3 — 4 дні, учні 8 — 10 класів;
б) у скороченнях із належними до них цифрами: Ан-124, Б-17, БУ-1;
в) числівниково-літерні найменування класів, будинків, корпусів, поштових відділень тощо: 7-А клас, 10-В клас, будинок № 28-Г, корпус 3-А
Зв'язок числівників з іменниками
Іменники <u>Ч.р.</u> , які поєднуються з числівниками «обидва, два, три, чотири», мають закінчення -и / і: два столі, три учні.
Закінчення -а мають іменники із суфіксом -ин-, який випадає у формах множини: два громадянина, чотири болгарина, але: три грузини.
При складених числівниках іменники вживаються так, як того вимагає останнє слово: сто двадцять три монітори, сто двадцять п'ять моніторів.
Після дробових числівників іменник уживається лише в Р. в. однини: одна третя уроку, дві цілих і одна десята тонни, але: два з половиною роки, три з чвертю місяці, п'ять з третиною кілограмів.
З числівниками півтора, півтори вживається іменник у Р. в. однини, а з числівником півтора – у Р. в. множини: півтора тижня, півтори тонни, півтора місяців.
У датах назви місяців уживаються тільки в Р. в. однини: з Першим вересня, про Чотирнадцяте жовтня.
Збірні числівники вживаються з іменниками, які є назвами істот чоловічого роду: одинадцятьо вояків, IV відміни: семеро козенят, назвами неістот середнього роду: троє життів, з множинними іменниками: шестеро дверей.
Цифрова та словесно-цифрова форма запису інформації
- прості кількісні числівники, якщо при них немає одиниць виміру, пишуть словами: шести верстатів, а не 6 верстатів; на трьох зразках, а не на 3 зразках
- числа із скороченим позначенням одиниць виміру пишуть цифрами: 7 л, 24 кг; після скорочення л, кг та ін. крапку не ставимо
- кількісні числівники, записані арабськими цифрами, не мають на письмі відмінкових закінчень, якщо вони супроводжуються іменниками: на 20 сторінках, а не на 20-ти сторінках
- прості та складні порядкові числівники пишуть словами: третій, тридцять четвертий, двісті шостий; винятком є випадки, коли написання порядкового номера зумовлено традицією: 4-й Український фронт
- числівники, що входять до складних слів, у навчальних текстах пишуть цифрами: 15-тонний вантаж, 30-відсотковий розчин
- порядкові числівники, позначені арабськими цифрами, мають відмінкові закінчення: третя декада – 3-я декада, а не 3-тя, шістнадцятий день – 16-й день, а не 16-ий, тридцятих років – 30-х років, а не 30-их
- перераховуючи кілька порядкових числівників, відмінкове закінчення ставимо тільки один раз: товари 1 та 2-го сорту
- без відмінкових закінчень записують порядкові числівники римськими цифрами для позначення порядкових номерів століть, кварталів, томів видань: XX століття, а не XX-е століття

Рис. 1. Узагальнена схема до теми «Числівник».

Ця схема використовується як опора на етапі закріплення теоретичного матеріалу/формування навичок та вмінь під час виконання вправ і завдань. Блочна методика реалізується за допомогою методів навчання, що здатні оптимально здійснювати організацію навчального процесу. Означена технологія передбачає усвідомлення учнями цілей навчання, формування зовнішніх та внутрішніх мотивів до вивчення української мови. Саме для цього вважаємо доцільними методи стимулювання обов'язку й відповідальності (викладач має донести слухачам, що виучуваний матеріал винесено на ЗНО і що від рівня його засвоєння будуть залежати результати ЗНО, а відтак, і вступ до закладів вищої освіти); а також метод створення ситуації інтересу (який може бути реалізований за допомогою використання цікавих фактів, яскравих прикладів тощо).

Для презентації навчального матеріалу найбільш релевантними є дедуктивний (виклад навчального матеріалу викладачем, як наприклад, розповідь-пояснення) та індуктивний (створення таких ситуацій, які мотивують слухачів робити самостійно висновки, тим самим набувати необхідних знань). Презентація навчального матеріалу має здійснюватися також з використанням методу демонстрації (насамперед мовних одиниць, процесів та явищ), яка полягає не лише в матеріалізації мовних одиниць, явищ, процесів, але й алгоритмів роботи з граматичними одиницями. Метод роботи з підручником (зокрема, перерахування теоретичної інформації) варто застосовувати після створення узагальненої схеми з тим, щоб слухачі повторили вивчений матеріал.

Закріплення теоретичного матеріалу/формування навичок та вмінь орієнтоване на формування мовних і мовленнєвих навичок та вмінь. Цей етап має, з одного боку, відповідати традиційній моделі формування навички/уміння (сприйняття, розуміння та усвідомлення граматичної одиниці, тренування у її впізнаванні та відтворенні, використання у власному мовленні), а з іншого боку, має охоплювати такі вправи і завдання, які відображають зміст інструкцій тестових завдань ЗНО. Крім того, вправи мають бути орієнтовані на повторення теоретичного матеріалу. Зважаючи на сказане вище пропонуємо такі види та таку послідовність вправ і завдань:

1) рецептивні аналітичні вправи на впізнавання та розпізнавання граматичних форм та конструкцій, супроводжуються поясненнями та коментарями;

2) трансформаційні та підстановчі вправи на утворення граматичних форм та конструкцій, супроводжуються поясненнями та коментарями;

3) корективні та редагувальні вправи на пошук та виправлення помилок на рівні окремих граматичних форм, словосполучень, речень, текстів;

4) продуктивні вправи на складання письмових висловлювань із використанням граматичних форм чи конструкцій;

5) тестові вправи на пошук та визначення правильних відповідей: такі вправи, на нашу думку, є вкрай важливими, оскільки максимально наближають учнів до умов ЗНО, сприяють не лише повторенню мовного матеріалу, але й розвивають когнітивні та метакогнітивні стратегії роботи з тестовими завданнями.

Закріплення теоретичного матеріалу/формування навичок та вмінь вважаємо доцільним здійснювати у два етапи: 1) на аудиторному занятті з української мови; 2) під час самостійної позааудиторної роботи. Під час аудиторного заняття слухачі повинні набути первинних умінь, пов'язаних із рецепцією, репродукцією та продукцією граматичних форм та конструкцій, набувають алгоритмів їх аналізу та утворення. На аудиторному занятті пропонуємо слухачам виконувати вправи групи 1–3. Перевірка вправ відбувається під контролем викладача.

Під час **самостійної роботи** відбувається формування рецептивних та репродуктивних граматичних навичок, формуються уміння вживання граматичних форм та конструкцій у письмових висловлюваннях. На етапі самостійної роботи пропонуємо вправи 1–4. Частина вправ перевіряється під керівництвом викладача, а частина – самостійно, за ключами відповідей. Письмові висловлювання перевіряються викладачем.

Підсумковий контроль проводиться по кожному змістовому блоку. Підсумковий контроль має містити завдання, типові для ЗНО – завдання тестового характеру з вибірковими відповідями (множинного та перехресного вибору); завдання з конструйованою відповіддю – написання власних висловлювань,

у яких використовується вивчений матеріал. Така систематичність контролю (після кожного змістового блоку) дозволить, з одного боку, мотивувати слухачів підготовчих відділень до вивчення предмета, до регулярних повторень; а з іншого боку, забезпечити сталий моніторинг рівня навченості, регулярне й вчасне коригування набутих знань, навичок та вмінь слухачів, розвивати готовність до розв'язання тестових завдань на ЗНО.

Наводимо **приклад** навчання змістового блоку №3. *Теоретичний компонент*: Числівник: розряди числівників за будовою та значенням. Відмінювання числівників, узгодження числівників та іменників. *Практичний компонент*: мовні навички та вміння визначати розряд числівника за будовою та значенням, відмінювати числівники, узгоджувати числівники та іменники; мовленнєві навички та вміння вживання числівникових форм та числівникових словосполучень в писемному мовленні.

Аудиторне заняття 1. Тема: Числівник.

Цілі заняття:

– сформулювати знання про числівник як частину мови, про розряди числівників за будовою та значенням, знання типів відмінювання числівника, парадигм числівників, про правила узгодження числівників та іменників;

– удосконалити навички впізнавання числівників серед інших частин мови; первинні уміння визначати розряд числівника за значенням та за будовою; відмінювання числівників та вживання правильних відмінкових форм числівників; узгоджувати числівник та іменник.

Хід заняття

I. Організаційна частина.

II. Перевірка домашніх завдань. Повторення раніше вивченого, виконання тестових завдань.

III. Презентація теоретичного матеріалу (за рис. 1).

IV. Закріплення теоретичного матеріалу / формування навичок та вмінь.

Вправа 1.

Мета вправи: закріпити знання про граматичні особливості числівників, удосконалити навички визначення граматичних особливостей числівників.

Інструкція: *Перепишіть фрагменти речень, записуючи цифри і скорочення словами. Схарактеризуйте числівники за значенням і будовою. Зверніть увагу на інші частини*

мови з кількісним значенням, з'ясуйте їхню синтаксичну роль, підкресліть їх.

1. У компанію прийшов найматися кандидат у менеджери з продажу. Переговори тривали 1,5 години. З початкових 500 доларів піднялись до 5 тисяч, плюс бонуси, персональна машина, оплата телефону. За 1 місяць продажі подвоїлися, за 2 – почотверилися, за 4 – поддесятирилися. На 5 місяць менеджер продав усе. Меблі – в ломбард, директора – податковій. І не тому що сволота – просто такий от сильний менеджер з продажу.

2. Дрофи – смішні, неповороткі, довірливі птахи, які самі йдуть до рук. Якось пташеня бігло за нами з парку. Ми підгодували його, і воно просило ще гостинців. Почали гладити, а це суворо заборонено. На 1 раз нас попередили. Іншим разом малий примудрився влізти у гніздо качкодзьобів і розтросив 2 яєць. Охорона парку виписала 900 американських доларів штрафу.

Вправа 2.

Мета вправи: удосконалення навичок відмінювання числівників.

Інструкція: *Провідмініайте числівники 149, 256; 75; 204; 10132; кількасот; одна третя; 603,7; 2022 рік, 13 січня.*

Вправа 3.

Мета вправи: удосконалення навичок поєднання числівників з іменниками.

Інструкція: *Запишіть словосполучення, розкриваючи дужки.*

Три (груша, яблуко, слива, горіх, апельсин, мандарин), чотири (українець, росіянин, громадянин, болгарин, вірменин, грузин, іранець, китаянка), п'ять (менеджер, монітор, комп'ютер, університет, факультет), чотири і одна сьома (зошит, книжка, метр, сантиметр, кілометр, рік), два (дуб, ясен, кущ, явір, горіх, клен).

Вправа 4.

Мета: Удосконалення навичок правопису складних числівників та відчислівникових слів.

Інструкція. *Перепишіть слова, розкрийте дужки.*

Шести/місячний, багато/річний, три/кутний, двадцяти/шести/поверховий, сто(а)/двадцяти/восьми/тисячний, одним/одна, сім/вісім років, два/три дні, В/123будинок 45/А.

Вправа 5. Мета вправи: удосконалення навичок цифрового та словесно-цифрового запису інформації.

Інструкція: *Перепишіть речення. Де треба, вставте відмінкові закінчення і замініть цифри словами.*

1. Польське верховне головнокомандування одержало у своє розпорядження 3 повнокровні піхотні дивізії (2 і 3 Великопольські й 11) та 4 кавалерійські полки (1, 12 уланські, 2 шволежерський, 2 Великопольській). 2. Тоді ж розпочалося створення нового з'єднання – 16 Поморської піхотної дивізії, формування якої планувалося завершити наприкінці квітня 1920 р. 3. У своєму складі армія мала чотири (4, 7, 13, 15) піхотні дивізії та дві (3, 4) кавалерійські бригади. 4. Армія складалась з 3 стрілецьких бригад, розподілених по різних дивізіях: 1 бригаду сотника М. Барана відправили до 44 дивізії в околиці Чуднова; 2 сотника Ю. Головінського – до 45 під Літин; 3 сотника О. Станіміра – до 60 в район Бара (А. Руккас, з кн. «Армія УНР 1920 року: організація та чисельність»).

V. Узагальнення та систематизація вивченого. Підведення підсумків, домашнє завдання та інструкції щодо його виконання.

Самостійна робота.

Цілі самостійної роботи:

– **удосконалити** знання про числівник як частину мови, про розряди числівників за будовою та значенням, знання типів відмінювання числівника, парадигм числівників, про правила узгодження числівників та іменників;

– **сформувати навички** визначати розряд числівника за значенням та за будовою; відмінювання числівників та вживання правильних відмінкових форм числівників; узгодження числівника та іменника;

– **сформувати уміння** правильно вживати числівники, а також словосполучення «числівник + іменник» у писемному мовленні.

Пропонуємо такі вправи та завдання для самостійного вивчення теми.

Вправа 1.

Мета вправи: закріпити знання про граматичні особливості числівників, удосконалювати навички визначення граматичних особливостей числівників.

Інструкція: *Перепишіть фрагменти речень, записуючи цифри і скорочення словами. Схарактеризуйте числівники за значенням і будовою. Зверніть увагу на інші частини*

мови з кількісним значенням, з'ясуйте їхню синтаксичну роль, підкресліть їх.

1 візит заплануйте так, щоб відвідати Великий бар'єрний риф. Якщо ви вже прилетіли в Австралію, мусите хоч раз пірнути. Це коштує від 400 до 2 тисяч доларів, але воно того варте. Раз ми опинилися на перетині шляху близько 1000 риб, які мали проплисти кількома днями пізніше. Але косяки потрапили в течію і збилися в часі. Туристи доплачують, щоб побачити таке.

Австралія – країна, що займає цілий континент у Південній півкулі, а також у її складі 8 222 острови. Найбільший із них – Тасманія. На площі у понад 7,6 млн. кв. км, це більш як 2/3 Європи, живуть близько 23 млн. людей, тобто трохи менше 3 на квадратний кілометр. Більшість жителів континенту зосереджена на південно-східному узбережжі у містах Сідней, Мельбурн – понад 4 млн. населення в кожному, Брісбейн – 2 млн., Перт і Аделаїда – понад 1 млн. Столиця Канберра з 367 тис. жителів – найбільший на континенті не прибережний населений пункт (3 тижневика «Країна»).

Перевірка: *за ключем з відповідями.*

Вправа 2.

Мета вправи: удосконалення навичок відмінювання числівників.

Інструкція: *Провідмінійте числівники 111, 222, 333, 444, 555, 666, 777, 8888, 9999, 0,5, 2/3, 12 листопада.*

Перевірка: *викладачем, слухачі мають усно відмінити ці числівники.*

Вправа 3.

Мета вправи: удосконалення навичок поєднання числівників з іменниками.

Інструкція: *Запишіть словосполучення, розкриваючи дужки.*

Півтора (день, місяць, рік, тиждень), півтора (день, місяць, рік, тиждень), п'ятсот шістьдесят три (річка, гора, пагорб, озеро, ставок, рівчак), дванадцять (апостол, заповідь, параграф, розділ, пункт), двоє (теля, левеня, ластів'я, кача, гусеня), п'ятнадцятеро (учень, студент, чоловік, лікар, бібліотекар, математик), два з половиною (мішок, огірок, помідор), чотири з чвертю (відсоток), три з третиною (частина).

Перевірка: *за ключем з відповідями.*

Вправа 4.

Мета: Удосконалення навичок правопису складних числівників та відчислівникових слів.

Інструкція. *Перепишіть слова, розкрийте дужки.*

Двох/тисячний, сімнадцяти/ярусний, сорока/денний, сімдесяти/річний, двохсот/п'ятдесяти/мільйонний.

Вправа 5. Мета вправи: удосконалення навичок цифрового та словесно-цифрового запису інформації.

Інструкція: *Перепишіть речення. Де треба, застосуйте загальноприйняті скорочення, вставте відмінкові закінчення і замініть цифри словами або навпаки.*

У селищі Удельная 75 років вирощують п'явок. Спеціальний центр щороку розводить 3 мільйони черв'яків. Перед тим їх виловлюють у водоймах. Потім саджають до банок із водою та накривають марлею. Одну особину продають по 44 рублі, або по 10 гривень. 2. «Беремо п'явку віком 2,5 роки – 3 роки і вагою від 2,5 грамів до 4,5 грамів. Підгодовуємо її свіжою бичачою кров'ю. Ще краще брати молоду телячу, – каже власник львівської біофабрики з вирощування п'явок, ціни на його товар починаються від 5,5 гривень за штуку. – Розгодовуємо до ваги 10–12 грамів. Потім поміщаємо їх у трілітрові банки з водою приблизно по 12 особин. Живуть у чистій воді, яка проходить крізь фільтр. У банці перебувають 40 діб. Тут запліднюються. Потім переносимо їх у торф, де 1,5 місяця черви утворюють кокони. За рік вилуплені п'явочки набувають товарного вигляду. Їх можна продавати аптекам» (З тижневика «Країна»).

Перевірка: *самоперевірка за ключем з відповідями.*

Вправа 6.

Мета вправи: удосконалення навичок вживання числівників на позначення часу.

Інструкція: *Прочитайте уривок з книги Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо» про вживання числівників на позначення часу. Запам'ятайте корисні поради. Зробіть завдання в кінці тексту.*

Кількісні й порядкові числівники на позначення часу

І досі ще багато хто не знає, як треба точно означити час, і питає: «Скільки зараз годин?», – замість – «Котра година?» Чуємо інколи «Зараз година ночі», – замість – «Зараз перша година ночі». (...) Наша мовна традиція стоїть за порядковими числівниками: «О п'ятій годині

виїхали ми з монастиря» (М. Коцюбинський); «Завтра об одинадцятій на мене чекатиме інженер» (Ю. Смолич). У цих фразах порядкові числівники п'ятій, одинадцятій означають не проміжок часу між двома годинами – четвертою й п'ятою, десятою й одинадцятю, а точно визначену годину. (...) Виходячи з цього, треба питати не «Скільки годин?», а – «Котра година?», казати не «Одна година ночі», а – «Перша година ночі».

Якщо треба сказати не про точно означений час, а лиш приблизно назвати період між двома годинами, (...) тоді слід ставити перед порядковим числівником прийменник *на*: «Ой сплю *годину*, сплю і *другу*, й а вже повертає та *на третю*» (С. Гулак-Артемовський). Отож, (...) треба сказати по-українському: «Я прийду *на п'яту годину*», а не «Я прийду *о п'ятій годині*», – бо це означає вже точний, а не приблизний час.

Дробові числівники часу передаються відповідним дробом із прийменником *на* до половини години: *чверть на третю*, – з прийменниками *на* або *до*, коли буде половина години *пів на сьому*, або *пів до сьомої*, чи з прийменниками *до* або *за*, коли перейшло вже за половину години: *за чверть сьома*, або *чверть до сьомої*, цебто чверть години залишилось до сьомої або за чверть години буде сьома. Не дробові числівники, а цілі, що означають кількість хвилин якоїсь години, треба ставити з тими самими прийменниками за попередніми правилами: *десять на другу*, *тридцять на другу* або *тридцять до другої*, *за двадцять друга* або *двадцять до другої*.

Коли мовиться не про означення часу доби, поділеної на 24 години, а про кількість часу, витрачену на якусь роботу чи дію, тоді слід користуватись кількісними числівниками: «Як ось із неба дощ полився, *в годину* весь пожар залив» (І. Котляревський); «От ми й узялися перевіряти рахунки з *десятої* ранку аж до *сімнадцятої* дня, витративши на це діло *сім годин*» (Із живих уст).

Запишіть визначення часу, замінивши числа словами. Поміркуйте, якими числівниками (порядковими чи кількісними) слід користуватися.

7 год. 15 хв.

8 год. 30 хв.

17 год.

12 год. 50 хв.

23 год. 45 хв.

1 год.

18 год. 40 хв.

3 год. 10 хв.

19 год. 20 хв.

9 год.

Перевірка: студенти перевіряють усі разом в аудиторії під керівництвом викладача.

Вправа 7.

Мета: Удосконалення навичок вживання окремих числівників у мовленні.

Інструкція 1: Прочитайте уривок з книги Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо» про вживання слів *один, одні, самий, самі*. Запам'ятайте корисні поради. Зробіть завдання в кінці тексту.

Один, одні, самий, самі

В українській мові числівники *один, одна, одне, одні* мають або кількісне значення: «З одного вола двох шкур не деруть» (*Прислів'я*); «Ой одна ж я, одна, як билиночка в полі» (*Т. Шевченко*), або значення займенника *якийсь*: «В одній долині під горою високий явір зеленів» (*Л. Глібов*). Але ці числівники не мають значення займенників *самий, сама, саме, самі*, як у російській мові: «Он выбежал в одном белье». Однак трапляється читати не тільки в сучасних газетних і журнальних статтях, а навіть у художніх творах: «Вона вийшла в одному жакеті», «Одні старі залишилися в селі».

Українська класична література й народне мовлення в таких випадках користувалися здебільшого займенниками *самий, сама, саме, самі*: «Самий борщ та борщ, без нічого як щодня їсти, то хіба наїсися?» (*Казка*); «Зосталися самі вишкарки» (*М. Номис*); «Самі діти в хаті сидять, а батьки кудись пішли» (*Із живих уст*). Отож, авторам наведених вище двох фраз слід було написати: «Вона вийшла в самому жакеті», бо фраза з висловом в *одному* жакеті дає змогу припускати, що жінка носить часом і по два-три жакети; «Самі старі залишилися в селі», бо тут ідеться не про кількість людей, що залишилися в селі, а про їхній вік.

На місці пропущених вставте потрібні за змістом слова.

1. _____ пирогом не наїсися.
2. _____ слово, робітник повинен жити в достатку.
3. Чи раз, чи два – _____ біда.
4. Усі як _____ його судять.
5. Біда

не ходить _____. 6. Нещастя ніколи _____ не приходить. 7. Був собі на світі _____ чоловік і була в нього _____ дитина. 8. Зосередження влади в _____ руці. 9. _____ добре слово часом примирих лютих ворогів. 10. Ось я і _____, навкруги – ні душі. 11. Діти залишилися вдома _____. 12. Не я _____, а всі це кажуть. 13. В _____ тільки вікні і світилося. 14. _____ річ тільки й турбує мене. 15. У _____ сорочці. 16. Залишилася я _____. 17. Хліба нема, їмо _____ картоплю. 18. Жити в тому _____ будинку. 19. _____ брат був багатий, а другий – бідний. 20. _____ вчені поділяють цю думку, а інші – ні. 21. _____ раз людина народжується, раз і вмирає. 22. Семеро _____ не ждуть. 23. За _____ би того двох небитих дають, та й то не беруть. 24. Пізнай _____ себе, і цього буде досить для тебе.

Інструкція 2. Прочитайте уривок з книги Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо» про вживання слів *другий та інший, пара й кілька*. Запам'ятайте корисні поради. Зробіть завдання в кінці тексту.

Другий та інший

Слово *другий* буває українською мовою порядковим числівником: «А в *другий* раз пройшла не глянувши на нього» (*Леся Українка*) або синонімом займенника *інший*: «Сам він не знав, не міг сказати, а *другі* з нього сміялись» (*М. Коцюбинський*). У сучасній українській мові повелося вживати цього слова тільки як порядкового числівника, користуючись для іншого значення займенником *інший*: «Війна є продовження політики *іншими* засобами». Часом цим займенником надуживають і ставлять його там, де без числівника *другий* не обійтись: «Від цього берега до *іншого* буде не більше як двадцять метрів; невже не переплинеш?» Тут неодмінно треба поставити слово *другий*: «Від цього берега до другого...», – бо в річці два береги — один і другий.

На місці пропущених вставте потрібні за змістом слова *другий* або *інший*.

1. Кравець, як перешивав свиту, то перевернув її на _____ бік.
2. Один кивне, _____ моргне, третій засміється, а мій милий замітливий – мені не минеться.
3. Один коло землі працює, хліб

робить, а _____ звіра ловить, м'яса на всіх постачає. 4. Малі босі ноженята підкидали порох – три рази в один бік, три рази в _____. 5. Вірність обов'язку – _____ скарб, який робить життя щасливим і дає душі сили не зраджувати своїх ідеалів. 6. Відійти на _____ план. 7. Один у френчі, _____ у світленькому пильовику, а третій... а третьою була жінка, тільки зодягнута по-чоловічому. 8. Бельетаж – це _____ поверх. 9. А шлях не спить, то той стринеться, то _____, то возом їде, то йде. 10. _____ у ноги кланяється, а за п'яти кусає.

Пара й кілька

«Позич мені на *пару* днів гроші»; «Зустрінемося через *пару* днів», – чуємо інколи в розмовах, а зрідка читаємо й на сторінках сучасних художніх творів. Так сказати по-українському не можна, а слід «Позич мені на *кілька* днів (на два-три дні, на які два дні) гроші»; «Зустрінемося через *кілька* днів (через два-три дні, через які два дні)».

Числовий іменник *пара* треба ставити при іменниках, що позначають однакові речі – *пара* чобіт, *пара* білизни: «Йому Дідона підослала штани і *пару* чобіток» (І. Котляревський), людей, чимось між собою пов'язаних: «Цвіт лине, лине і закриває закохану *пару*» (Леся Українка), худобу: «Ой на тобі *пару* волів лисих» («Матеріали й дослідження» П. Чубинського).

На місці пропущених вставте потрібні за змістом слова *пара* або *кілька*.

1. Прошу на _____ слів. 2. Шукаємо для нашої дівчини _____. 3. _____ миршавих коненят ледве тягнула підводу. 4. Скажу вам _____ слів, та й будьте здорові! 5. Уже в нас і конячка, вже й _____ бичків. 6. Добирати до _____. 7. _____ книжок з української історії доробили діло. 8. За останні два роки він написав _____ гарних оповідань. 9. Дібрана _____, як пироги й сметана. 10. Напиши хоч _____ слів. 11. Кінь воліві не _____. 12. Я спинився тут на _____ днів. 13. У мене більший спіх у руках, ніж у хазяїна: доки він одного чобота пошиє, у мене вже й _____ готова.

Перевірка: самоперевірка за ключем з відповідями.

Вправа 8.

Мета: Розвиток навичок вживання числівників в письмових висловленнях, умінь скласти письмові висловлення.

Інструкція: «За двома зайцями не жемись, бо й одного не піймаєш».

Викладіть Ваш погляд на цю народну мудрість.

Сформулюйте тезу, наведіть переконливий аргумент, що найкраще підтвердить Вашу думку. Проілюструйте Ваші міркування посиланням на приклад із художньої літератури або з власного життя. Сформулюйте висновок. Обов'язково використайте 5-8 числівників або відчислівникових слів.

Перевірка: кілька слухачів зачитують свої висловлювання в аудиторії, потім викладач перевіряє усі роботи індивідуально.

Аудиторне заняття 2. Тема: Числівник.

Цілі заняття:

- скоригувати, систематизувати та узагальнити знання про числівник як частину мови, про розряди числівників за будовою та значенням, знання типів відмінювання числівника, парадигм числівників, про правила узгодження числівників та іменників;

- сформувати навички визначати розряд числівника за значенням та за будовою; відмінювання числівників та вживання правильних відмінкових форм числівників; узгодження числівника та іменника;

- сформувати навички виконання тестових завдань.

Хід заняття

I. Організаційна частина.

II. Перевірка домашніх завдань (завдань, які студенти мали виконати самостійно).

III. Повторення раніше вивченого. Виконання тестових завдань (зразок тесту подається далі – в апробаційній частині).

Апробація блокової методики навчання граматики української мови слухачів підготовчого відділення.

Апробація здійснювалася серед слухачів підготовчого відділення Київського національного університету імені Тараса Шевченка. В апробації взяли участь 76 слухачів – учні 10–11-х класів. Апробація авторської методики проходила в кілька етапів:

1. Передапробаційний тест та аналіз його результатів.

2. Упровадження в процес навчання змістового блоку №3 (тема: Числівник).

3. Тематичний тест та аналіз його результатів.

4. У провадження в процес навчання змістового блоку №12 (Тема: Просте речення, ускладнене відокремленими членами).

5. Тематичний тест та аналіз його результатів.

Передапробаційний тест був орієнтований на виявлення рівня сформованості в слухачів знань, навичок та вмій в межах двох

тем – «Числівник; Просте речення, ускладнене відокремленими членами». Тест охоплював 20 завдань: 19 завдань з вибірковою відповіддю до кожної теми (1 бал за кожне завдання множинного вибору, 0-4 бали за кожне завдання перехресного вибору); 1 завдання з конструйованою відповіддю – написання власного висловлення (0-20 балів за кожне висловлення, відповідно до критеріїв оцінювання ЗНО). Тож кожен учасник апробації міг набрати 0-51 бал за кожен тест (відповідно, 46-51 бал – «відмінно», 38-45 балів «добре», 30-37 – «задовільно», 29 і нижче – «незадовільно»).

Наводимо приклад тесту.

Завдання 1–10 мають по чотири варіанти відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді.

1. Числівниками є всі слова в рядку

- А** дванадцятий, дванадцять, дванадцятро, дванадцятиметровий
- Б** сто, сотий, сотник, сотня
- В** півтора, півтораста, півтори, три з чвертю
- Г** двовірш, двохактний, двовладдя, двозначний

2. Складні числівники вжито в усіх словах рядка

- А** п'ять, тринадцять, тисяча
- Б** двісті десять, сто, сорок
- В** кільканадцять, кількасот, тридцятро
- Г** півтора, мільйон, півтораста

3. Помилку у відмінкових формах кількісних числівників допущено в рядку

- А** на восьмистах, п'ятьмастами, на трьохстах
- Б** із сорока восьми, сімдесятьма, двох тисяч восьмисот
- В** трьома, з чотирьохсот сімдесяти восьми, п'ятдесяти
- Г** вісьма, шістьма, сіма

4. Правильною є відмінкова форма (Р. в., Д. в., О. в.) кількісного числівника

- А** п'ятидесяти, п'ятдесятьом, п'ятдесятьома
- Б** п'ятдесяти, п'ятидесятьом, п'ятдесятьма
- В** п'ятдесяти, п'ятдесятьом, п'ятдесятьома
- Г** п'ятдесятьох, п'ятьдесяти, п'ятдесятьома

5. Правильною є відмінкова форма порядкового числівника

- А** дві тисячі двадцять другий рік
- Б** двох тисячний двадцять другий рік
- В** дві тисячний двадцять другий рік
- Г** дві тисячі двадцятий другий рік

6. Неправильною є відмінкова форма дробового числівника, ОКРІМ

- А** двом третім
- Б** дві треті
- В** дві третіх
- Г** двома третіми

7. НЕ правильно вжито іменник із числівником у рядку

- А три груші, три горіхи
- Б три громадянини, три грузини
- В три зошити, три підручники
- Г три дуби, три явори

8. Правильно поєднано іменник із числівником в рядку

- А півтора тижні
- Б сто двадцять три монітори
- В півтора місяця
- Г п'ять з третиною кілограми

9. Помилку у вживанні збірних числівників допущено в рядку

- А одинадцятро страусів
- Б п'ятеро джинсів
- В двоє котенят
- Г троє студенток

10. Правильно вжито відмінкову форму числівника в реченні, ОКРІМ

- А Повені, що сталися в Таїланді, забрали життя щонайменше двохсот двадцяти чотирьох людей.
- Б Понад п'ятидесяти тисяч людей готуються до евакуації в провінції Чіангмай.
- В За поточний рік від повеней постраждали п'ятдесят вісім із сімдесяти семи провінцій країни.
- Г У двадцятьох п'ятьох провінціях ситуація досі вкрай небезпечна.

Завдання 11–15 мають по п'ять варіантів відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді.

11. Правильне вживання відчислівникового складного слова і числівників у реченні: (...) француз з німецьким корінням **Ян** Лахнер поставив собі за мету стати працівником (...) найтипівіших галузей в (...) містах світу протягом (...) років – **позначено в рядку**

- А 25-тирічний, двадцятьох п'ятьох, двохстах п'ятдесяти, двох з половиною
- Б 25-річний, двадцятьох п'ятьох, двохстах п'ятдесяти, двох з половиною
- В 25-річний, двадцятьох п'ятьох, двохстах п'ятдесяти, двох з половиною
- Г 25-річний, двадцятьох п'ятьох, двохстах п'ятидесяти, двох з половиною
- Д 25-річний, двадцятьох п'ятьох, двохстах п'ятидесяти, два з половиною

12. Числівник *три* слід ужити в усіх фразеологізмах, ОКРІМ

- А у (...) словах
- Б алюр (...) хрести
- В у (...) погібелі
- Г спустити (...) шкури
- Д як (...) дні не їв

13. Замість числівника *кілька* слід вжити іменник *пара* в реченні

- А Зустрінемося за *кілька* днів.
- Б Позич мені на *кілька* днів гроші.
- В Прошу на *кілька* слів.
- Г Уже в нас і конячка, вже й *кілька* бичків.
- Д Напиши мені хоч *кілька* слів.

14. НЕ правильно записано словами визначення часу 23 год. 45 хв. в рядку

- А** двадцять третя година сорок п'ять хвилин
- Б** за чверть північ
- В** за п'ятнадцять хвилин дванадцята ночі
- Г** одинадцять годин сорок п'ять хвилин
- Д** чверть до півночі

15. Прочитайте речення

Махатма Ганді народився (1)*тисяча вісімсот шістдесят дев'ятого* року в Індії. У (2)*тридцятидев'ятирічному* віці із (3)*сімдесятьма восьма* прихильниками здійснив пішу ходу, подолавши територію Індії (4)*двісті сорок одну* миль, й таким чином поклав початок масовій акції громадянської непокорі англійській владі. Провів загалом (5)*дві тисячі триста тридцять вісім* днів у в'язниці у невинній боротьбі за мир.

НЕПРАВИЛЬНО вжито числівник, позначений цифрою

- А** 1
- Б** 2
- В** 3
- Г** 4
- Д** 5

У завданнях 16–19 до кожного з чотирьох рядків інформації, позначених цифрами, виберіть один правильний, на Вашу думку, варіант, позначений буквою. Поставте позначки на перетині відповідних рядків (цифри) і колонок (букви).

16. Увідповідніть числівники та їх розряди за значенням

Розряди за значенням	Числівники
1 порядкові	А багато, мало, кількасот
2 власне кількісні	Б чотири восьмих, сім цілих і три десятих
3 неозначено-кількісні	В п'ять, вісімнадцять, тридцять три
4 збірні кількісні	Г троє, десятеро, одинадцятро
	Д двадцять перший, десятий

17. Увідповідніть фразеологізми з їх значенням

Фразеологізм	Значення
1 під три чорти	А швидко, умить
2 ні в дві ні в три	Б небилиці
3 три мішки гречаної вовни	В куди завгодно
4 у три погибелі	Г розгубитися, знітитися
	Д надмірно, важко

18. Увідповідніть типи відмінювання із числівниками

Типи відмінювання	Числівник
1 змінюються обидві частини слова	А п'ятдесят, шістдесят, сімдесят
2 змінюється лише друга частина слова	Б п'ятсот, шістсот, сімсот
3 відмінюються всі складові	В сорок, дев'яносто, сто
4 відмінюється остання складова	Г п'ятсот шістдесят сім
	Д п'ятсот шістдесят сьомий

19. Увідповідніть прислів'я зі словами, яких бракує**Фразеологізм**

- 1 (...) одного не ждуть.
- 2 (...) рукою в долоні не заплещеш.
- 3 Наговорити (...) мішків гречаної вовни.
- 4 Від великого до смішного (...) крок.

Слова

- А сім
- Б одною
- В семеро
- Г п'ять
- Д один

20. Сім разів одмір, а раз одріж.

Викладіть Ваш погляд на цю народну мудрість.

Сформулюйте тезу, наведіть переконливий аргумент, що найкраще підтвердить Вашу думку. Проілюструйте Ваші міркування посиланням на приклад із художньої літератури або з власного життя. Сформулюйте висновок. Обов'язково використайте 5-8 числівників або відчислівникових слів.

Результати за передапробаційний тест подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати передапробаційного тесту

Тема: Числівник		К-кість слухачів	Відсоток слухачів
	Відмінно	2	2,6%
	Добре	8	10,5%
	Задовільно	37	48,7%
	Незадовільно	29	38,2%
Тема: Просте речення, ускладнене відокремленими членами	Відмінно	2	2,6%
	Добре	7	9,2%
	Задовільно	39	51,4%
	Незадовільно	28	36,8%
		76	100%

Тож слухачі вступають на підготовче відділення з таким рівнем граматичної компетентності: 12–13% мають високий та достатній рівень навченості; середній рівень близько 50%, низький рівень – 36–38%.

Метою **тематичних підсумкових тестів** була перевірка динаміки впливу блокової

методики на формування граматичної компетентності слухачів. Тематичні тести проводилися на матеріалі тем: Числівник; Просте речення, ускладнене відокремленими членами. За структурою тести були ідентичними передапробаційним.

Наводимо приклад тематичного підсумкового тесту.

Завдання 1–10 мають по чотири варіанти відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді.

1. Числівниками є всі слова в рядку

- А по-перше, єдиний, одна друга
- Б два, двійко, двійка
- В триповерховий, троє, тридцять
- Г шість, шостий, шестеро

2. Складені числівники вжито в усіх словах рядка

- А три десяті, два з половиною
- Б кільканадцять, тринадцять
- В п'ятсот, п'ятсот шістдесят
- Г сто тридцять, одна десята

3. Помилку у відмінкових формах кількісних числівників допущено в рядку

- А** чотирма, трьома, п'ятьмастами
- Б** вісьма, вісьмома, вісьмох
- В** чотирьома, багатьма, десятима
- Г** вісьмох, шістьох, сімох

4. Правильною є відмінкова форма (Р. в., Д. в., О. в.) кількісного числівника

- А** семи, сімом, сьомома
- Б** семи, сімом, сімома
- В** сімох, семом, сімома
- Г** семи, сімом, сіма

5. Правильною є відмінкова форма порядкового числівника

- А** у тисячу дев'ятсот тридцять дев'ятому році
- Б** у тисяча дев'ятьсот тридцять дев'ятому році
- В** у тисяча дев'ятсот тридцять дев'ятому році
- Г** у тисяча дев'ятсот тридцять дев'ятому році

6. Неправильною є відмінкова форма дробового числівника, ОКРІМ

- А** одна друга
- Б** три восьмі
- В** п'ять десятих
- Г** дві п'ятих

7. Правильно поєднані числівники з іменниками в рядку

- А** три кілограма, півтора місяця, п'ять цілих і одна четверта кілограмів
- Б** три брати, шість цілих і п'ять сотих метра, півтора метрів
- В** два вірменина, півтора тижні, п'ять цілих і одна четверта кілограма
- Г** три апельсина, п'ять цілих і одна четверта літра
- Д** три апельсини, п'ять цілих і одна четверта тонн

8. Правильно поєднано іменник із числівником в рядку

- А** півтора ящики
- Б** двісті чотири комп'ютери
- В** з Першим вересням
- Г** п'ять з третиною кілограми

9. Помилку у вживанні збірних числівників допущено в рядку

- А** дванадцяттеро жирафів
- Б** семеро журавлів
- В** п'ятеро олівців
- Г** двоє селян

10. Правильно вжито відмінкову форму числівника в реченні, ОКРІМ

- А** За час роботи виставки, де можна було побачити весільну сукню герцогині Кембриджської, її відвідали близько шістсот тис. осіб
- Б** Назви всі числа від тридцяти до сорок два.
- В** Назви всі числа другого десятка, четвертого десятка, десятого десятка.
- Г** За звітний період податкова база зросла з двохсот до двісті п'ятдесяти млн. грн.

Завдання 11–15 мають по п'ять варіантів відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть правильний, на Вашу думку, варіант відповіді.

11. Правильне вживання числівників у реченні: (...) собак та кішок нагодували (...) галетами. Кожному собаці дісталось (...) галет, кожній кішці – (...). Скільки було собак і скільки кішок? – **позначено в рядку**

- А** десять, п'ятдесятьма шістьма, шість, п'ять
- Б** десятиох, п'ятидесятьма шістьма, шість, п'ять
- В** десятиох, п'ятдесятьма шістка, шість, п'ять
- Г** десятиох, п'ятдесятьма шістьма, шість, п'ять
- Д** десятиох, п'ятьдесятьма шістьома, шість, п'ять

12. Числівник два слід ужити в усіх фразеологізмах, ОКРІМ

- А** (...) боки однієї медалі
- Б** за (...) кроки
- В** в (...) погібелі
- Г** у (...) словах
- Д** як (...) краплі води

13. Замість числівника один слід вжити займенник сам в реченні, ОКРІМ

- А** *Одним* пирогом не наїсися.
- Б** Вона вийшла в *одному* жакеті
- В** *Одні* діти в хаті сидять,
- Г** Залишилася я *одна*.
- Д** В *одному* тільки вікні і світилося.

14. НЕ правильно записано визначення часу (18 год. 40 хв.)

- А** за двадцять сьома
- Б** сорок по шостій
- В** вісімнадцята година сорок хвилин
- Г** без двадцяти сьома
- Д** за двадцять сьома вечора

15. Прочитайте речення

Нельсон Мандела народився в (1)тисячу дев'ятсот вісімнадцятому році. На початку (2)тисяча дев'ятсот сорокового року пішов у підпілля. Провів (3)двадцять сім років за ґратами. Обраний президентом Південно-Африканської республіки на (4)перших демократичних виборах у цій країні у віці (5)сімдесяти шести років.

НЕПРАВИЛЬНО вжито числівник, позначений цифрою

- А** 1
- Б** 2
- В** 3
- Г** 4
- Д** 5

У завданнях 16–19 до кожного з чотирьох рядків інформації, позначених цифрами, виберіть один правильний, на Вашу думку, варіант, позначений буквою. Поставте позначки на перетині відповідних рядків (цифри) і колонок (букви).

16. Увідповідніть числівники та їх розряди за значенням

Розряди за значенням

- 1** порядкові
- 2** власне кількісні
- 3** дробові
- 4** збірні кількісні

Числівники

- А** кількадесят, кільканадцять
- Б** три десяти, сім восьмих
- В** три, одинадцять
- Г** троє, одинадцятро
- Д** одинадцятий, третій

17. Увідповідніть фразеологізми з їх значенням

Фразеологізм	Значення
1 сім футів під кілем	А швидко, умить
2 сім п'ятниць на тиждень	Б не надійно
3 за сімома печатками	В надійно
4 за сім земель	Г далеко
	Д вдало, успішно

18. Увідповідніть типи відмінювання із числівниками

Типи відмінювання	Числівник
1 в основах слів чергуються голосні	А п'ятдесят, шістдесят, сімдесят
2 змінюється лише друга частина слова	Б п'ятсот, шістсот, сімсот
3 крім Н. в і З. в. мають однакові закінчення	В сорок, дев'яносто, сто
4 відмінюється остання складова	Г шість, сім, вісім
	Д п'ятсот шістдесят сьомий

19. Увідповідніть прислів'я зі словами, яких бракує

Фразеологізм	Слова
1 З (...) ягоди немає вигоди.	А три
2 Надувся, як (...) нещастя	Б півтора
3 (...) п'ятниць на тиждень.	В одна
4 Говорить так, як (...) дні хліба не їв.	Г сім
	Д п'ять

20. За одного вченого дають десять невчених.

Викладіть Ваш погляд на цю народну мудрість.

Сформулюйте тезу, наведіть переконливий аргумент, що найкраще підтвердить Вашу думку. Проілюструйте Ваші міркування посиланням на приклад із художньої літератури або з власного життя. Сформулюйте висновок. Обов'язково використайте 5-8 числівників або відчислівникових слів.

Результати за тематичні підсумкові тести подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати за тематичні підсумкові тести

Тема: Числівник		К-кість слухачів	Відсоток слухачів
	Відмінно	16	21%
	Добре	40	52,6%
	Задовільно	15	19,7%
	Незадовільно	5	6,7%
Тема: Просте речення, ускладнене відокремленими членами	Відмінно	14	18,4%
	Добре	41	54%
	Задовільно	15	19,7%
	Незадовільно	6	7,9%
		76	100%

Підсумкові тести показали позитивний вплив блокової методики на формування граматичної компетентності слухачів підготовчих відділень: кількість слухачів з високим рівнем граматичної компетентності зросла з 2,6% до 21% (з теми «Числівник») та до 18,4% з теми «Просте речення, ускладнене відокремленими членами»; кількість слухачів з достатнім рівнем зросла з 9,2% та 10,5% до 52,6% та 54% відповідно; натомість кількість слухачів із

середнім рівнем знизилася з 48,7% та 51,4% до 19,7%, а кількість слухачів з низьким рівнем зменшилася із 38,2% та 36,8% до 6,7% та 7,9%. Отже, у цілому ми можемо констатувати позитивний вплив блокової методики на формування граматичної компетентності з української мови слухачів підготовчих відділень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Блочна технологія є ефективною у формуванні граматичної компетентно-

сті з української мови учнів випускових класів у межах підготовки до ЗНО, оскільки означена технологія орієнтована насамперед на узагальнення, систематизацію та коригування знань учнів, удосконалення навичок та вмінь. Означена технологія здатна сформувати цілісне уявлення про граматичну систему мови й імплементується в чотири компоненти – теоретичний, практичний, самостійна робота, підсумковий контроль з кожного блоку, які реалізуються в чотири етапи: презентація теоретичного матеріалу, закріплення теоретичного матеріалу/формування навичок та вмінь, самостійна робота, підсумковий контроль. Апробація означеної методики підтвердила її ефективність.

References

- Belousova, M. A. (2016). Ispolzovaniye pedagogicheskikh tekhnologiy pri prepodavanii yestestvennonauchnykh distsiplin (geografiya, biologiya) v neprofil'nom vuze. *Elektronnyi nauchno-metodicheskii zhurnal Oms'kogo GAU*. №S2. In Rus. (Белюсова М. А. (2016). Использование педагогических технологий при преподавании естественнонаучных дисциплин (география, биология) в непрофильном вузе. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. №S2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-pedagogicheskikh-tehnologiy-pri-prepodavanii-estestvennonauchnykh-distsiplin-geografiya-biologiya-v-neprofilnom-vuze> (Accessed: 27.05.2021).
- Borodina N. S. (2016). *Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy: zahal'ni pytannya: navch.-metod. posibn.* MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho. In Ukr. (Бородина Н. С. *Методика навчання української мови: загальні питання: навч.-метод. посібн.* МНУ імені В. О. Сухомлинського).
- Karaool L. S. (2012). Blochnyi metod obucheniya kak odin iz putei povysheniya orfograficheskoi gramotnosti studentov. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki*. №4. In Rus (Караоол Л. С. Блочный метод обучения как один из путей повышения орфографической грамотности студентов. *Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки*. №4.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blochnyy-metod-obucheniya-kak-odin-iz-putey-povysheniya-orfograficheskoy-gramotnosti-studentov> (Accessed: 23.05.2021).
- Kotlyar R. Tekhnolohiyi blochno-konsul'tatyvnoho navchannya na urokakh ukrayins'koyi movy (Котляр Р. Технології блочно-консультативного навчання на уроках української мови) Available from: <https://blanki-ua.com.ua/other/9704/index.html>
- Kucheruk O. A. (2007). *Perspektyvni tekhnolohiyi navchannya u shkil'nomu kursі ukrayins'koyi movy: Navchal'nyy posibnyk.* ZHDU im. I. Franka. In Ukr. (Кучерук О. А. (2007). *Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник.* ЖДУ ім. І. Франка).

**DEVELOPMENT OF UKRAINIAN GRAMMAR COMPETENCE IN SCHOOL GRADUATES
IN EIE-TEST-DRIVEN INSTRUCTION**

Viacheslav Shovkovyi, Olena Sapozhnikova

Abstract

Background: *Training school graduates for External Independent Evaluation (EIE) in Ukrainian is a special process oriented towards developing students' necessary knowledge, skills, and abilities sufficient for passing the EIE test within the shortest time possible taking from several months to several weeks. Part of the EIE, grammar occupies a prominent place in training schoolers for the test. The development of graduates' grammar competence relies on the block teaching technology which is intended to improve, systematize, and guide students' knowledge acquisition as well as to enhance their skills and abilities. The technology was designed to organize grammar learning material in relatively complete conceptual blocks, each of them involving four components: theory, practice, individual work, and assessment.*

Purpose: *The present study aims to design a block technology for developing Ukrainian grammar competence in 10-11th- grade students in training them for External Independent Evaluation and provide its implementation in the educational process.*

Results and Discussion: *The paper proves that the block technology for developing Ukrainian grammar competence in school graduates is relevant to the aims and content of the EIE-test-driven curriculum. The technology includes 15 modules involving theory, practice, individual work, and assessment. Each block is based on the principles of consolidation, logical completeness and coherence, consideration of students' performance level, their perceptions towards learning materials, correlation of information within each conceptual block, alignment of learning material with EIE curriculum. Moreover, the block teaching technology includes four stages: theory presentation; developing skills and abilities through exercising; individual work; assessment after each conceptual block. The developed methodology confirmed its effectiveness in the EIE-oriented classroom. The perspective of further research lies in designing block teaching technologies for other grammar topics of the Ukrainian language.*

Key words: *block teaching technology, methodology of teaching Ukrainian, grammar competence, EIE-test-driven instruction.*

BIOS

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

Email: *slavshovk@gmail.com*

Olena Sapozhnikova, *lecturer of the Preparatory Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests include Ukrainian language, methodology of teaching Ukrainian.*

Email: *o_sapozhnikova@ukr.net*

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Iryna Borbenchuk, Associate Professor, Department of Theory, Practice and Translation of the English Language, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine. // **Ірина Борбенчук**, кандидат філологічних наук, доцент. Кафедра теорії, практики та перекладу англійської мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»;

Tetiana Grygorieva, Associate Professor, Department of the English Language, Educational and Research Institute of Foreign Philology, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. // **Тетяна Григор'єва**, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра англійської мови, Навчально-науковий інститут іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Olga Humankova, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine. // **Ольга Гуманкова**, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Tamara Kavyt'ska, Associate Professor, 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

Olga Kvasova, Associate Professor, Department for 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.

Zoia Kornieva, Professor, Department of the English Language Theory, Practice and Translation, Faculty of Linguistics at National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" in Kyiv, Ukraine // **Зоя Корнєва**, доктор педагогічних наук, професор. Кафедра теорії, практики та перекладу англійської мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»;

Olesia Liubashenko. Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv // **Любашенко Олеся Вадимівна**, доктор педагогічних наук, професор. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Oksana Mykhailova, Associate Professor, Department of the English Language and Primary ELT Methodology, Educational and Research Institute of Pedagogics, Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine // **Оксана Михайлова**, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра англійської мови з методиками викладання в дошкільній та початковій освіті, Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, Україна.

Lesia Manakova, MA in Teaching and Learning Languages, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv // **Леся Манакова**, магістр. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

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

Olena Sapozhnikova, Assistant Professor, Preparatory Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine // **Олена Сапожнікова**, викладач, підготовче відділення, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 6 (1-2021)

Підписано до друку 10.06.2021. Формат 60x84 $\frac{1}{8}$
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 7,90. Наклад 300 прим.

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

Відповідальна за друк:

Сем'ян Н.В.