

ISSN 2663-0303

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

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 9 (1-2022)

КИЇВ 2022

УДК 378.147

ARS LINGUODIDACTICAE (МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ): Науковий журнал. – №9 (1-2022). – К. : Лів-принт, 2022. – 104 с.

ISSN 2663-0303 Online

ISSN 2663-029X Print



Контент поширюється на умовах ліцензії **CC BY-NC 4.0**

Реєстрація у ДАК України: наказ № 420 від 15.04. 2021 р. (фахове видання категорії Б у галузі «Освітні, педагогічні науки»).

ARS LINGUODIDACTICAE пропонує до уваги читачів наукові статті з проблем навчання української та іноземних мов і літератур та прикладної лінгвістики у сфері освіти. Журнал з апрошує 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 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: *Олеся Любашенко*, доктор педагогічних наук, професор
- Заступники головного редактора: *В'ячеслав Шовковий*, доктор педагогічних наук, професор, з авідувач кафедри
Тамара Кавицька, кандидат педагогічних наук, доцент
- Технічний редактор: *Наталія Сем'ян*, кандидат педагогічних наук
- Редакційна колегія: *Daniel M. K. Lam*, PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom);
Isobel Rainey, academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom);
Olena Rossi, researcher, Lancaster University (United Kingdom);
Anjali Patil-Gaikwad, PhD, Associate professor of English, C.P.& Berar College (India);
Irini-Renika Papakammenou, PhD, Private Institute of Foreign Languages and Research Centre I. Papakammenou, (Greece);
Dina Tsagari, Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway);
Carolyn Westbrook, PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom);
Наталія Дмитренко, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
Станіслав Караман, доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ольга Квасова, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
Вікторія Осідак, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
Людмила Смовженко, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
Наталія Сорокіна, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
Валентина Черниш, доктор педагогічних наук, професор (Україна).
- Відповідальні за випуск: кандидат педагогічних наук *Наталія Сем'ян*,
магістер *Юлія Лавренчук*.
- 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 № № 7 від 22 лютого 2022 року
- Зареєстровано: Міністерство юстиції України. Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого з асобу масової інформації: КВ-22708-12608Р від 12.04 2017 року
- Засновник видання: Київський національний університет імені Тараса Шевченка
- Мови видання: Українська, англійська
- Періодичність видання: 2 рази на рік
- Адреса редакції: 01033, м. Київ, бульвар Тараса Шевченка, 14, к.134, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ	
<i>Karin Vogt, Viktoriia Osidak, Olga Kvasova</i> Understanding Ukrainian University Teacher's Familiarity with the CEFR/CV: Establishing University Teacher's Profile in a Local Context.....	4
<i>Olga Kvasova, Tamara Kavytska, Viktoriia Osidak, and Anthony Green</i> Development of a Writing Rating Scale for Culture- and Context-Specific Educational Setting in Ukraine	25
<i>Ліна Несік, Наталія Лихошвед</i> Формування основ писемної мовленнєвої компетентності студентів мовних спеціальностей з використанням інтерактивних технологій	40
<i>В'ячеслав Шовковий, Руслана Степанюк</i> Формування в учнів 11 класу компетентності в англійському усному діалогічному мовленні з асобами YouTube.....	51
<i>Наталія Сем'ян, Юлія Світашова</i> Рольова гра як ефективний метод формування граматичної компетентності учнів 7-го класу на уроках англійської мови	70
<i>Наталія Нестеренко, Ольга Драгінда</i> Читання художніх творів як засіб формування умінь критичного мислення студентів-філологів ЗВО	81
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	102

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТА СЕРЕДНІЙ ШКОЛАХ

**KARIN VOGT (Germany),
VIKTORIYA OSIDAK (Ukraine),
OLGA KVASOVA (Ukraine)**

ORCID: 0000-0001-6019-2655

ORCID: 0000-0003-2058-5547

ORCID: 0000-0002-1479-0811

UNDERSTANDING UKRAINIAN UNIVERSITY TEACHER'S FAMILIARITY WITH THE CEFR/ CV: ESTABLISHING UNIVERSITY TEACHER'S PROFILE IN A LOCAL CONTEXT

Abstract

The article reports on the preliminary findings regarding Ukrainian university teachers' familiarity, knowledge and experience in the use of the CEFR/CV as well as teachers' perceived training needs in order to master the documents. The data were collected via a structured questionnaire among 52 university teachers from Ukrainian universities. Descriptive statistics was used to interpret the data. The results indicated teachers' high level of familiarity with the documents and their awareness of the significance of the CEFR/CV for promotion standard, equity and transparency in learning, teaching and assessment. Also, the university teachers claimed to use the CEFR/CV in various contexts: to develop syllabi, tests, exams, and teaching materials. The findings showed that the documents are also recognised as tools for developing students' self-directed learning. However, the respondents of the study voiced the need for further professional training in every CEFR/CV-related area offered in the questionnaire. Moreover, the data reported some inconsistencies in responses, which might be the result that most teachers familiarised themselves with the document independently and only partially. These findings led the authors to the conclusion that a comprehensive course on the CEFR/CV conducted by experts in the field is necessary.

Key words: *the CEFR/CV, teachers' literacy, experience in the use, Ukrainian universities, teacher's profile.*

Introduction

The Common European Framework of Reference (the CEFR), published in 2001, has been recognized as a sound comprehensive basis for the mutual recognition of language qualifications and as a reference framework that helps learners, teachers, course designers, examining bodies and educational administrators to provide a transparent, universally understandable and comprehensive view on language teaching, learning and assessment (Çağataya & Gürocak, 2016; Little, 2012; Nagai et al., 2020; Sülü, & Kır, 2014; Cambridge ESOL Examinations, 2011).

The introduction of the CEFR (2001) has triggered many professionals to apply the framework in a variety of classroom and assessment contexts. The framework has been used to match curriculum and learning outcomes; to align tests and examination criteria to the CEFR; to raise students' self-awareness about their progress and help them with self-directed learning; to

select and develop teaching materials etc. (Little, 2012; Nagai et al., 2020). The Companion Volume (2020) to the CEFR (CEFR/CV) has addressed current areas of language teaching pedagogy and introduced new perspectives of language education, in particular, descriptor scales for new areas such as mediation and plurilingual and pluricultural competences (Council of Europe, 2020).

Many countries all over the world have used the CEFR with the hope to bring about the change for improvement and to enhance language education (Alas & Liiv, 2014; Alih et al., 2020; Fleckerstein et al. 2018; Levy, 2020; Ngo, 2017; Sülü & Kır, 2014). The document was primarily envisaged to 'synchronize the language teaching, learning and assessment' (Fulcher, 2004). However, for many years the CEFR has been mainly associated with standards-based assessment alone, that in many ways has overshadowed its initial purpose (Fulcher, 2010). As

the result, the limited knowledge on the CEFR philosophy and its uses has been identified as a reason for its weak or insufficient implementation in teaching and assessment for learning (Alas & Liiv, 2014; Alih et al., 2020; Leucht, 2012; Nagai et al., 2020; Nikolaeva, 2019; Sülü & Kır, 2014). Thus, understanding teachers' degree of literacy with the CEFR, their beliefs about and knowledge of the document are important in order to reform existing educational policies and local teaching/ assessment practices in language learning programmes. This article includes a conceptual discussion of the role of the CEFR/ CV in language teaching and assessment in Ukraine including aligning teaching materials/ textbooks, tests and examinations, syllabuses and courses to the CEFR/ CV; implementing an action-oriented approach; using criteria for self- and peer-assessment. The purpose of the paper is to conduct an empirical investigation into Ukrainian university teachers' familiarity, experience and perceived training needs. The results and discussion might be considered to present a generalised Ukrainian university teacher CEFR/ CV profile and the understanding of the CEFR / CV-related training needs.

Literature review

The CEFR/ CV in language teaching and learning

In educational contexts, the CEFR/ CV (2001/2020) documents pursue several objectives (Fleckenstein et al., 2018; Little, 2012; Nagai et al., 2020; North, 2020). They are useful in helping teachers share a common understanding about their learners' level across educational institutions as they declare a common quality reference for language proficiency. The documents may also be utilized to help teachers develop their syllabuses or curriculum and decide on the selection of teaching materials, as they provide a ready-made set of objectives for a language class through outlining detailed communicative purposes for each level (pre-A1, A1, A2, B1, B2, C1, C2). Regarding language assessment, the CEFR is most often linked with standardized testing and assessment, as the document is often drawn upon to identify the language scope of a testee (Fulcher, 2010). In this regard the research indicated e.g. by Fleckenstein et. al.

(2018) that CEFR-based judgments lead to more accurate estimations of language proficiency between students in a class. Moreover, the general 'action-oriented' approach of the CV in particular advocates teaching methodologies and learning practices (Piccardo & North, 2019). This approach suggests that the teaching methods meet learners' communicative needs and promote learner autonomy through self-directed learning, self-reflection and self-management (Little, 2012). Besides, an action-oriented approach also involves needs analysis in order to implement key principles of the Council of Europe which view a language user as an active agent who mobilize their resources to accomplish tasks (CEFR/ CV, 2001/2020).

Research on teachers' familiarity with and perception of the CERF/ CV.

Teachers play a vital role in the implementation of the CEFR/ CV principles and objectives in the (foreign) language classroom (2001/2020). That's why teachers' familiarity with the documents and their ability to utilize the document in teaching, learning and assessment is essential. Yet Díez-Bedmar and Byram (2018) demonstrate that teachers either are not familiar with the document in its full scope, lack understanding of its philosophy and skills how to introduce goals of the document in language teaching or have reservations concerning its effectiveness. For example, Sülü and Kır (2014) reported that even though the majority of the Turkey-based teachers who participated in their study were familiar with the document, they neither implemented an action-oriented approach to teaching, introduced practices that promote students' autonomy nor gave equal focus to all language skills. Another qualitative study which aimed at gauging seven Malaysian English language teachers' knowledge and beliefs on the CEFR, reported overall teachers' familiarity with the philosophy and the teaching methodology of the CEFR-based syllabus (Alih et al., 2020). At the same time, the teachers reported that they were inexperienced in the application of the communicative method in practice. Also, the teachers voiced a general agreement that they needed assistance through pre-service and in-service training to become confident CEFR users.

Similar results were reported by Çağataya and Gürocak (2016), who investigated Turkish private and state university teachers' familiarity and experience with the CEFR. The findings indicated that both state and private university teachers were aware of the importance of the CEFR in developing curricula. However, a significant difference in CEFR-based teaching experience was reported between the two cohorts of teachers, which was due to the CEFR-based training that the private university teachers had received. Moreover, both cohorts stated the need for consistent pre-service and in-service training that educate teachers on CEFR-based objective setting, materials development and evaluation. Research by Fleckerstein, Köller, and Leucht (2018), who investigated differences in the accuracy of judgements based on the CEFR descriptors and conventional grading, evidenced that CEFR-based judgements of teachers were more accurate than the judgements of the teachers who used conventional grading which is established on teachers' perception of their students' language level. This finding is especially important for the countries where admission to university is based on the final English grades received at school.

Ample research on the CEFR pertained to the development of the CV (2020). The CEFR/CV is the result of the CEFR evolution that presents the CEFR updates and extends in the light of developments in the field of teaching, learning and assessment (North, 2020). Apart from expanding and promoting the key messages of the CEFR for learning and teaching such as an action-oriented approach, mediation and plurilingualism, the CV (2020) also addresses the areas that were criticized as being neglected in the main document. For example, it clarifies the existing descriptors and adds newly developed ones (Pre-A1); outlines the repertoire of the learner as a social agent in an action-oriented teaching and learning that can inspire more integrated, richer, collaborative classroom tasks (North, 2020). Also, the CV encourages the promotion of cross-linguistic mediation and plurilingual/pluricultural competence. Thus, the CV is a comprehensive tool that brings amendments to the CEFR-related gaps that received most criticism from researchers and practitioners¹. Also,

¹ Some areas of criticism, however, have still not been addressed in the CV (see an overview in Vogt & Quetz, 2021).

the CV attempts to embrace current pedagogical perspectives. At the same time, little research has been done on the CV implementation in teaching and assessment. According to Levy (2020), there are no conclusive findings yet to evidence an accurate adaptation of an action-oriented approach in the classroom. Besides, the researcher pointed out to the gap in the degree of familiarity with and expertise in the use of the CEFR/CV between assessment experts and teachers in the classroom.

The CEFR/CV in the Ukrainian educational system

Like many other European countries, Ukraine has adopted the CEFR in order to bring about change in its educational system and to align its language education to an international level (Nikolaeva, 2019). The levels of language proficiency have been adopted in order to determine language proficiency students are supposed to attain at all educational levels: primary, basic secondary and profession oriented secondary and tertiary (Language education policy profile, 2008-2011; Nikolayeva, 2019; New Ukrainian school, 2016). Also, the language proficiency levels were recorded in the FL National Curriculum in English for students of linguistic specialties (Nikolayeva, 2001). Moreover, the CEFR-based principles have been reflected in local syllabuses and programme descriptions as the document has been viewed to be a useful instrument to define principles, approaches, aims, content, objectives, methodology, selection of relevant materials, learning objectives, language proficiency levels, etc. (Nikolayeva, 2019). However, literature analysis on the implementation of the CEFR into Ukrainian contexts (Dexter, 2019; Kvasova and Kavytska, 2014; Kvasova et al., 2019; Nikolayeva, 2019) revealed that there might be the need for more rigorous CEFR-related training of academics and practitioners. The results of a study among 67 Ukrainian university professors carried out in 2010 demonstrated that only 19.4% of them were familiar with CEFR-related publications and lacked experience in aligning locally developed tests and exams to the CEFR (Nikolayeva, 2019). Little improvement was reported in 2012 with 28% of the professors being familiar with the document (ibid.). The same study also showed that Ukrainian academics had zero experience in designing CEFR-based ex-

ams (ibid.). According to other research findings (Dexter, 2019; Kvasova & Kavytska, 2014; Kvasova et al., 2019), general concerns for Ukrainian educational systems at tertiary level are an intuitive approach to assessment and absence of assessment criteria; learning-oriented assessment practices (Turner & Purpura, 2016) are not commonly employed to foster learning; the lack in student-centered practices in teaching overall and the lack of methods employing assessment for learning in particular. Also, a study conducted in 2018 among professors from 15 countries including Ukraine reported a low level of familiarity with CV 2018 (Nilolayeva, 2019). No research, to our knowledge, has been done yet to establish the level of familiarity of Ukrainian university teachers with the CV 2020. According to Nikolayeva (2019), the results of the questionnaire survey demonstrated the need for the participants' further training to use the updated version of the CEFR and other related materials.

Method

The main purpose of the study is to understand Ukrainian university teachers' degree of familiarity/ knowledge/ awareness with the CEFR/ CV. The study aims to achieve its objective through the following research questions:

RQ 1. What is Ukrainian university teachers' familiarity with the CEFR/CV?

RQ 2. What is Ukrainian university teachers' experience with the use of the CEFR/CV?

RQ 3. What are Ukrainian university teachers' training needs in mastering the CEFR/CV?

Study design

The current study adopted a quantitative method which is used to collect explicit numerical evidence within a certain context (Cresswell, 2003). Among the strategies of inquiry of a quantitative method a small-scale survey was employed. A questionnaire survey was chosen because it was hoped to yield general tendencies as results for the present sample of Ukrainian university teachers that could provide a starting point for further in-depth investigation.

Participants

A total of 52 foreign language teachers, representing different universities in Ukraine were invited to complete the questionnaire. Convenience sampling was used for the purpose of this study, which means that a researcher involves a cohort of people readily available for the study (Dörnyei, 2007). In this research the respondents were members of Ukrainian Association of Language Testing and Assessment who also received consistent training and upgrading in language testing and assessment, this is why they can be believed to be active and interested members of communities of practice in Ukrainian higher education institutions. The participants' bio-data can be seen in Table 1.

Table 1

The Respondents' (n=52) Biodata

Age				
23-28	29-36	37-45	45-55	<56
-	6 (11.5%)	27 (51.9%)	12 (23%)	7 (13.4%)
Teaching experience				
0-5	5-10	10-15	15-20	20-25
3 (5.8%)	5 (9.6%)	10 (19.2%)	16 (30.7%)	18 (34.6%)
Courses teachers teach				
General English	GE Grammar	GE Phonetics	ESP	EAP
42 (80.7%)	17 (32.6%)	7 (13.4%)	31 (59.6%)	20 (38.4%)
The level of teaching				
Bachelor	Master	PhD students	Postdoctoral students	International students
44 (84.6%)	34 (65.3%)	13 (25%)	9 (17.3%)	9 (17.3%)
Qualification				
Specialist	Master	PhD	DrSc	
3 (5.7%)	8 (15%)	40 (76.9%)	-	

As table 1 shows, the age of the respondents ranged from 29 to over 56, with the majority ranging from 37 to 45. Regarding qualifications, first it should be noted that seven levels with a junior specialist to be the lowest degree of higher education graduates and a Doctor – the highest scientific degree operate in Ukrainian higher education. In this study, 41 of the respondents held PhDs in English language education or Linguistics, eight had master's degrees; three held diplomas of Specialist. Their teaching experience in tertiary language education ranged from 5 to 25 years: 18 teachers reported to have taught for around 25 years; 16 teachers had around 20 years' experience; 10 teachers – around 15 years' experience; 5 teachers – 10 years' experience; 3 teacher-5 years' experience. The respon-

dents were teaching a variety of courses: 36% of teachers taught General English (GE); 26% – ESP; 17% – EAP; 15% – GE grammar; and 6% – GE phonetics. Most of the teachers taught at Bachelor (41%) and Master (31%) levels, 12% of the participants taught PhD students and 8% post-doctoral and/or international students.

It can be concluded that the respondents in the survey have a high educational qualification and that they are very experienced university teachers.

Data Collection

A structured questionnaire was used to collect data to answer the research questions. The finalisation of the questionnaire was undertaken in four stages (Figure 1).



Fig. 1. Stages of Questionnaire Design

The questionnaire was developed by the authors of the article. The construct was inspired by Nagai et al. (2020) whose focus is to help teachers grasp key concepts, ideas and philosophy of the CEFR/CV and their implementation in learning, teaching and assessment. The questionnaire was piloted among 37 university teachers of foreign languages representing different universities of Ukraine. The pilot version of the questionnaire was then operationalised and adopted according to the comments reported by the teachers who participated in piloting. The finalised questionnaire included four sections that garnered the information about Ukrainian university teachers' familiarity with the CEFR/CV (section A); their experience in employing the CEFR/CV in their professional life (sections B, C, and D) and their training needs (section E, see Appendix 1).

Section A included three closed-response items aimed to explore tertiary teachers' familiarity with the CEFR/CV. The purpose of sections B, C and D was to obtain the information about varied teachers' skills of using CEFR/CV in teaching, development of teaching materials and as-

essment practices. Section B (questions 4, 5) inquired about teachers' professional activities that engaged them in using the CEFR/CV and included both closed-response items and open-ended questions. Open-ended questions 4b and 4c asked the teachers to specify the information about the courses and tests/ exams they used the CEFR for Section C (questions 6-9) aimed to investigate respondents' subjective perceptions of how teaching materials that they applied align with the CEFR/CV. Section D (questions 10, 11) focus on aligning self-constructed tests and self- and peer-assessment practices to the CEFR/CV. Section E established professional development needs of Ukrainian teachers at tertiary level in mastering the CEFR. The collected answers of this section were seen as subjectively perceived training needs. A 5-point Likert scale type was offered for the answers in sections B, C, D, and E. The application of a 5-point scale was prompted by research findings that suggest that a 5-point scale has been used to increase response rate and decrease respondents' level of frustration and confusion (Babakus & Mangold, 1992).

The general part of the questionnaire included age, their teaching experience at university; the courses and the level they teach at; and their qualifications (see Table 2).

The questionnaire was administered online, with all ethical aspects (anonymity, ability to withdraw from participation etc.) being complied with.

Table 2

Questions Included in the Teachers' Questionnaire

Section	Question no.	Question content
Familiarity		
A	1	Familiarity with the CEFR (2001)
	2	Familiarity with the Companion Volume to the CEFR (2020)
	3	Specifying the familiarity with the CEFR/ CV
Establishing experience in the CEFR/ CV		
B: Aligning the CEFR/ CV and teaching	4: a, b, c	Specifying teaching/assessment practices for the use of the CEFR/CV
	5	The use of the CEFR/ CV in developing syllabus for the course
C: Aligning the CEFR/ CV and teaching material	6	Aligning teaching materials with the CEFR/ CV
	7	Aligning textbooks with the CEFR
	8	Identifying the complexity of activities of the textbook aligned with the CEFR
	9	The use of the CEFR/ CV while developing teaching materials and books
D: Aligning the CEFR/ CV and assessment	10	The use of the CEFR/ CV in creating tests/exams
	11	The use of the CEFR/ CV for conducting self- and peer-assessment
Professional development needs in mastering the CEFR/ CV		
E: Training needs	12	General expertise in CEFR/ CV usage
	13	Perceived confidence in performing the CEFR/ CV-related activities
	14	Perceived training needs to master the CEFR/CV
Personal data		
	15.1	Average age
	15.2	Teaching experience in universities
	15.3	Courses teachers teach
	15.4	Level of teaching
	15.5	Qualification

Data analysis

Descriptive statistics of the data (percentage, mean, standard deviation etc.) were calculated to interpret the findings collected through the questionnaire. In this chapter the findings are presented by tabulations of data by key questions – for example, showing the most

frequent ways of familiarizing themselves with the CEFR/ CV as reported by the respondents in the study.

Results

For the purpose of this paper, namely, to get an overall picture about teachers' CEFR/CV

profile at tertiary level in the Ukrainian context, we explored the data of teachers' familiarity with the CEFR/CV, experience in the use of the CEFR/CV, and the perceived training needs in mastering the CEFR/CV. The results are presented along the three research questions.

Establishing familiarity with the CEFR/CV based on the closed responses.

Generally, teachers report a high level (80.8%) of familiarity with the CEFR (2001). These results are noticeably higher than in some European countries, for example in Germany and Estonia, where according to Leucht, Tiffin-Richards, Vock, Pant, and Köller (2012) and Alas and Liiv (2014), only a small percentage of the participants of the studies considered themselves familiar with the CEFR or had used it in assessment practice. In addition, the degree of Ukrainian university teachers' familiarity with the CEFR (2001) and its CV has significantly improved in the last decade (Nikolaeva, 2019).

In our study, the questionnaire findings indicated that most commonly teachers familiarized themselves with the CEFR independently (42.3%), or through some teacher training workshops/ programmes (38.5%). Surprisingly, though, 19.2% of teachers have only heard of the CEFR. A much lower percentage of the respondents (57.7%) reported their familiarity with the CV to the CEFR (2020): 32.7% of them

familiarized themselves independently and 25% through some training programme. 25% of the participants have only heard of the CEFR/CV and 17.3% have never heard of the document.

Figure 2 below specifies areas and the fields of the teachers' familiarity with the CEFR/CV. According to the data, the overall familiarity with the document is low, which is somewhat contradictory to the data received in question 1 (familiarity with the CEFR – 80.8%) and question 2 (familiarity with the CV – 57.7%). Only 44.2 % of the participants of the survey (23 teachers) are familiar with the philosophy of the CEFR/CV that stipulates an action-oriented approach to teaching and assessment. Even fewer respondents (40.4%) familiarized themselves mostly with the scales and descriptors. And 36.5% (19 teachers) checked the CEFR/CV-related concepts while reading other papers. Some teachers learnt about the document through participation in training and workshops: 32.7% (17 teachers) were involved in activities based on CEFR/CV descriptors during workshops; 28.8% took part in workshops on the CEFR/CV. 30.8% of the respondents read the whole document. The same number of teachers (30.8%) studied some parts of the document thoroughly and only a mere 15.4% of the respondent studied the whole CEFR/CV thoroughly.

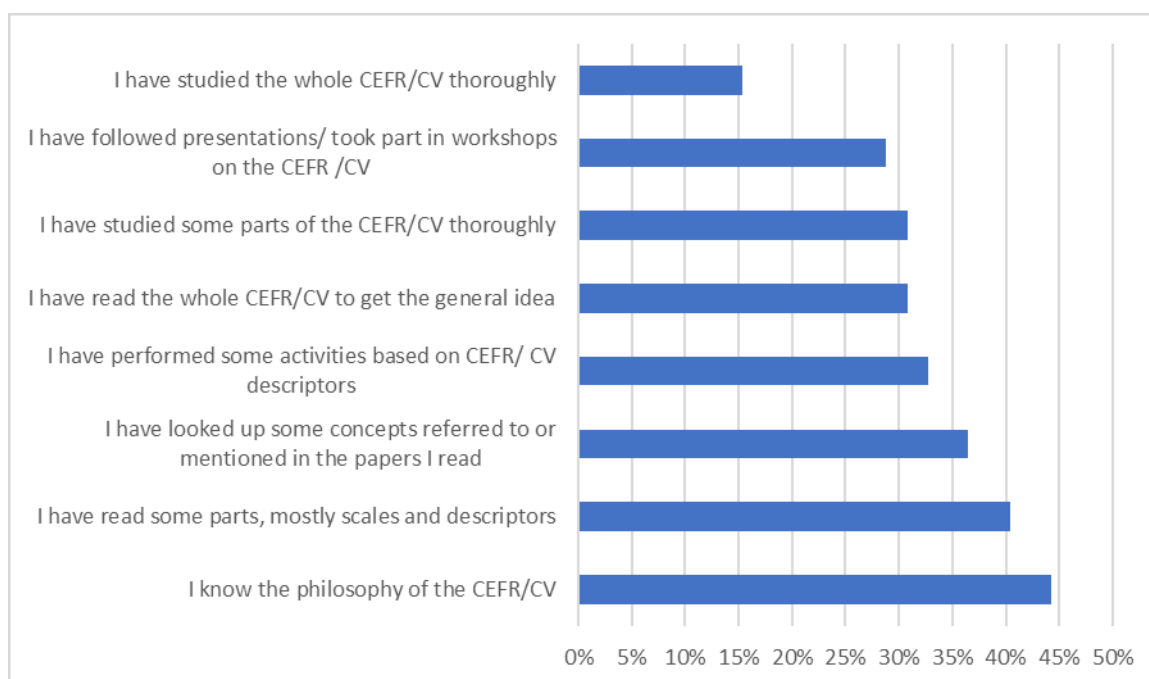


Fig. 2. Teachers' Knowledge on the CEFR/CV (n=52)

Figure 2 suggests low (> 50%) level of Ukrainian university teachers' familiarity with the CEFR/CV. Mostly, those teachers who are familiar with the document studied, read or looked up to only some of its parts. Besides, a mere third of the teachers familiarize themselves with the document under professional guidance during presentations or workshops. The results acquired might testify for the need of a further training with the CEFR and other related materials.

Establishing experience in the CEFR/CV indicated on a 5-point Likert scale.

All questions in sections B, C and D were grouped around how extensively teachers use the CEFR/CV in their everyday professional practices and explored teachers' experience in aligning the CEFR/CV and teaching, developing teaching material and assessment.

Aligning the CEFR/CV and teaching

Generally, teachers reported quite high levels (48-69%) of established experience in employing the CEFR/CV in designing syllabuses, courses, creating tests/exams etc. (question 4a). Most frequently teachers used the CEFR/CV for creating tests and exams (69%) and quite often for marking tests (61.5%), which, according to Alas and Liiv (2014), is obvious, at least for the Ukrainian context, '...as the CEFR is probably considered by the majority of teachers as a testing document' (p.12). Also, very often teachers reported to use the CEFR/CV for developing syllabuses (67.3%) and designing courses (65.4%). Other aspects of evaluation pertaining to teaching such as developing teaching materials (55.8%), using the CEFR/CV while undergoing professional development activities (50%), evaluating language learning needs (48.1%) or describing language policies, as well as doing self-assessment (46%) are represented slightly less compared to creating tests, marking and developing syllabuses and courses. It is surprising, though, that on average one fourth of the teachers rarely or never used the CEFR/CV.

The analysis of the responses to question 4b showed that out of 52 teachers 40 teachers (76.8%) developed courses based on the CEFR/CV. The range of these courses is impressively varied, e.g. English for Specific Purposes (ESP), grammar, general English, academic writing and rhetoric in communication in English, teaching

English and teaching methodology, practical translation, etc. Most frequently the CEFR/CV was used to design courses in ESP (16 mentions (30.7%)), General or Practical English (10 mentions (19.2%)) and teaching English methodology (5 mentions (9.6%)). Moreover, the responses to question 5 demonstrated that 75% of the participants (39 teachers) found the CEFR/CV significant for developing a syllabus for a course: 69% of them often or very often used the document as a benchmark for developing syllabuses; 64% often or very often relied on the national CEFR-related curriculum and 60% relied on a selected CEFR/CV related textbook; and 64% of the respondents often or very often aligned the textbook objective with the CEFR/CV. Besides, roughly half of the respondents (53.8%) believed that they often had to include the objectives that reflect learners' real-life needs irrespective of the fact whether the syllabus is based on the CEFR/CV or not.

The data show that 35 teachers (67%) used the CEFR/CV for creating tests and exams which matched Fulcher's (2010) inference that the CEFR was mainly applied for standards-based assessment. Most often teachers reported the use of the CEFR/CV for developing summative tests at the end of the term or completion of the course for levels A1-B2. The document was also applied for high-stakes exams such as the final qualification exams for Bachelor students or entrance exams for Master students. Moreover, the CEFR/CV was utilized as a part of formative assessment of listening, speaking, writing and reading skills. Thus, an overall analysis of the information provided in question 4c showed that nearly three quarters of the participants used the CEFR/CV while creating exams.

Aligning the CEFR/CV and teaching material

This part of the questionnaire (questions 6-9) primarily refers to teachers' skills to relate teaching material with the CEFR/CV. Four potential uses of the CEFR/CV with teaching materials were suggested in the questionnaire: 1) course evaluation; 2) textbook evaluation; 3) conceptual and language complexity of the tasks and activities evaluation 4) process of developing teaching material and textbooks.

A high confidence level can be detected among the participants of the study about their abilities to match the course objectives and tasks to real life language needs (question 6). 62% of the teachers claimed that the ability to evaluate course characteristics is a part of their daily teaching. Also, most of the participants agreed that the teaching materials applied align with the CEFR/CV. For example, 63% expressed a high level of agreement that objectives and the tasks of the course based on a textbook aligned with the CEFR/CV match all-real life needs of the learners. However, 23% of the teachers indicated that there are mismatches between the real-life needs of the learners and the course objectives and tasks. Furthermore, 59.6% of teachers also reported that only some of the real-life language needs of the learners matched the course objectives and tasks in the course based on a textbook aligned with the CEFR/CV; and only roughly 10% claimed the opposite. A further investigation based on qualitative data such as e.g. interviews that will encourage teachers to share evidence of mismatch in the course based on a textbook aligned with the CEFR/CV may be necessary.

The CEFR/CV is obviously one of the most important documents for the European language community that serves the objectives of improving language teaching and learning (Alas & Liiv, 2014; Çağataya & Gürocak, 2016). This opinion was unanimously shared by the teachers engaged in the study who made a point of choosing a textbook aligned with the CEFR/CV (question 7). 67% of the teachers also often or very often checked whether the book that claimed to be aligned with the CEFR/CV really covers the relevant skills and competences. Yet, 60% of teachers claimed that they often or very often evaluated whether the textbook matched their teaching philosophy rather than its alignment with the CEFR/CV. Again, the data is inconclusive as it is not obvious what is a more significant criterion in selecting a textbook for a Ukrainian English teacher at the tertiary level – it being aligned to the CEFR/CV or it matching one's professional beliefs or both. At the same time, a staggering 92.3% of respondents indicated that if the textbook is aligned to the CEFR/CV the conceptual and language complexity of the tasks and activities are relevant (question 8).

Regarding the teachers' experience in developing the teaching material and textbooks, the CEFR serves very frequently as a blueprint for developing teaching materials and textbooks. Thus, 78.8% of respondents compared teaching objectives with those set in textbooks and aligned with the CEFR; 66% of teachers often or very often compared their teaching objectives with the CEFR. Yet, an impressive 53% often or very often relied on their intuition and teaching experience rather than on the document and 39% claimed to do it sometimes.

Aligning the CEFR/CV and assessment

In this section the questionnaire items (questions 10 and 11) were concerned with the uses of the CEFR for designing tests and implementing self- and peer-assessment practices. Alas and Liiv (2014) stated that most teachers at all levels tend to primarily regard and use the CEFR as guidelines for conducting assessment and marking students' work. In a Ukrainian context, the CEFR is also viewed as a benchmark for assessment. The general practice is that Ukrainian teachers both design their own progress/achievement tests and use ready-made tests. In most cases, the participants of the study reported that they checked if the construct of the tests offered by the textbook matched the CEFR proficiency descriptors (59%); or they used ready-made tests that were aligned to the CEFR (54%). 57% of the teachers checked the relevance of the construct of self-made tests with the CEFR descriptors and scales and 51% compared self-designed tests with ready-made tests that were aligned to the CEFR. Yet, 26% of the participants of the study often or very often used tests offered by the textbook without questioning their alignment to the CEFR and as many as 43% of the teachers claimed that they often designed tests themselves, relying on teaching experience.

Another important finding of this section was that an impressive 62% of the teachers admitted that they often or very often modified the complexity of ready-made tests to the actual CEFR level of their students or test takers. This might be an indication that there is an understanding among the participants of the study that the document cannot be regarded as some normative document. Instead, the document should be modified and adapted in every local context (Cambridge ESOL Examinations, 2011).

Question 11 focused on how self- and peer-assessment practices of the respondents aligned to the CEFR. The teachers understood the importance of criteria for self- and peer-assessment to be efficient, as 75% of the respondents claimed that they always helped students identify some criteria and 46% never or rarely asked their students to rely on their impressions while conducting self or peer-assessment. The data also demonstrated that the CEFR-based can-do statements are much more often introduced and explained to students than 'I can do statements' from the European Language Portfolio (64% vs 49%). Also, 51% of the teachers found it necessary to tailor the CEFR-based can-do statements and 41% customized 'I can do statements' from the European Language Portfolio to their actual context and needs.

Professional development needs in mastering the CEFR/CV

This section presents the findings about the respondents' professional development needs in mastering the CEFR/CV, with items about the teachers' perceived level of their CEFR/CV proficiency (question 12); their perceived confidence in performing CEFR/CV-related activities; and questions about the teachers' perceived professional training needs in the CEFR/CV.

61% of the respondents expressed a high degree of confidence about themselves

as CEFR/CV users. A proficiency level was claimed by 5 respondents (9.6%); 7 teachers (13.4%) perceived themselves confident users of the CEFR/CV and 20 teachers (38%) – quite confident. The other 38% of the teachers reported to be developing (30.4%) and beginning (7.6%) users. These results are consistent with the data of question 13 which indicated overall perceived confidence (69%) in performing most of the CEFR/CV-related activities offered in the question item. An impressive 82.8% believed themselves to be able to successfully distinguish between CEFR levels; 78.8 % – implement an action-oriented approach in their teaching. 75% of the teachers reported to successfully locate scales and descriptors; use the CEFR to align and develop materials; match tests offered in the textbooks to the CEFR levels and explain to students the purpose and use of the CEFR. Respondents expressed a slightly lower level of confidence in their ability to match activities offered in textbooks to the CEFR levels (67%), adapt CEFR descriptors to local needs (65%), or align self-constructed tests to the CEFR (59.6%). The teachers' confidence only dropped a little when asked about their ability to perform CV-related activities – to apply descriptor scales for mediation, plurilingualism and pluriculturalism in their teaching with roughly half (55.7% and 51.9%) of the teachers claiming to be able to perform these activities successfully.

Table 3

The Results of Question 13 Gauging Teachers' Confidence of Performing the CEFR/CV-related Activities

Question 13	n=52				
	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Dis-agreer	Strongly disagree
I feel confident when...					
applying an action-oriented approach in my teaching.	8 (15.3%)	33 (63.5%)	8 (15.3%)	3 (5.8%)	0
locating scales/descriptors in the CEFR when needed.	9 (17.3%)	30 (57.7%)	10 (19.2%)	3 (5.8%)	0
using information from the CEFR to align/develop materials.	9 (17.3%)	30 (57.7%)	10 (19.2%)	3 (5.8%)	
matching students' language proficiency with the CEFR levels.	12 (23.1%)	31 (59.6%)	6 (11.5%)	3 (5.8%)	
matching activities offered in textbooks with the CEFR levels.	10 (19.2%)	25 (48%)	11 (21.2%)	6 (11.5%)	

Continuation of the table 3

matching tests offered in textbooks/ exams preparation booklets with the CEFR levels.	10 (19.2%)	29 (55.7%)	9 (17.3%)	4 (7.7%)	
adapting CEFR descriptors to local needs.	8 (15.3%)	26 (50%)	16 (30.1%)	2 (3.8%)	
aligning self-constructed tests to the CEFR.	5 (9.6%)	26 (50%)	17 (32.7%)	4 (7.7%)	
applying descriptors scales for plurilingualism and pluriculturalism in my teaching.	7 (13.5%)	20 (38.5%)	17 (32.7%)	4 (7.7%)	4 (7.7%)
applying descriptors scales for mediation in my teaching.	7 (13.5%)	22 (42.3%)	16 (30.1%)	4 (7.7%)	3 (5.8%)
explaining to students the purpose and use of the CEFR/CV.	14 (26.9%)	25 (48%)	8 (15.3%)	3 (5.8%)	2 (3.8%)

The final question (question 14) concerning CEFR/CV training needs demonstrated that despite self-reported high levels of confidence to perform in CEFR/CV-related activities, the teachers likewise expressed the need for further training. There is a large number of the respondents who indicated an almost equal need for every sort of training: 89% expressed the wish to be able to contextualize 'can-do-statements' to enhance students' self-assessment and reflection skills; 88% – to teach students to understand their progress; 85% – to tailor the CEFR recommendations to the local context; 82% – to fit teachers' assessment to the CEFR/CV philosophy; 82% – to evaluate self-developed syllabuses and assessments, linking them to the CEFR/CV; 81% – to develop the CEFR-linked assessment; 79% – to navigate the CEFR efficiently to find relevant information; 75% – to apply the CEFR to teachers' teaching and assessment; 75% – to develop CEFR-linked syllabuses; 73% – to get a clear understanding of the CEFR philosophy, including an action-oriented approach (Figure 3).

In terms of most pressing training needs, the data of question 13 yielded top three areas of concern. The teachers expressed the least degree of confidence about 1) aligning self-constructed tests to the CEFR/ CV; 2) applying descriptor scales for mediation in their teaching; 3) applying descriptor scales for plurilingualism and pluriculturalism in their teaching. However, as Figure 3 shows the teachers would like to receive

professional training in all kinds of areas mentioned in the questionnaire.

Discussion

The present research has added to a growing body of the CEFR – studies by providing insights into a Ukrainian university teacher CEFR/CV profile and their CEFR/CV-related training needs. The respondents of the questionnaire who were university teachers and in their majority were PhD and Master degree holders reported a high degree of familiarity and expertise in the use of the CEFR/CV in their professional life for variety of purposes. Thus, the study confirmed a significant influence of the document in the EFL classroom in Ukrainian higher education institutions.

The findings of the questionnaire seem to indicate that in its majority Ukrainian teachers' level of familiarity with the CEFR/CV is obviously above average. The teachers found the document to be a useful instrument for the elaboration of language syllabuses for a wide range of language courses, designing tests and examinations and for developing teaching material and textbooks. Similar findings were reported by Alih et al. (2020) study who gauged Malaysian school teachers' engagement in the development of CEFR-related teaching materials. Contrary to the findings in this study, all informants in Alih et al. (2020) indicated that the safest way to align teaching with the framework was to use a CEFR-based textbook, which was approved by the Ministry of Education. Workload and time pressure made Malaysian teachers reluctant to em-

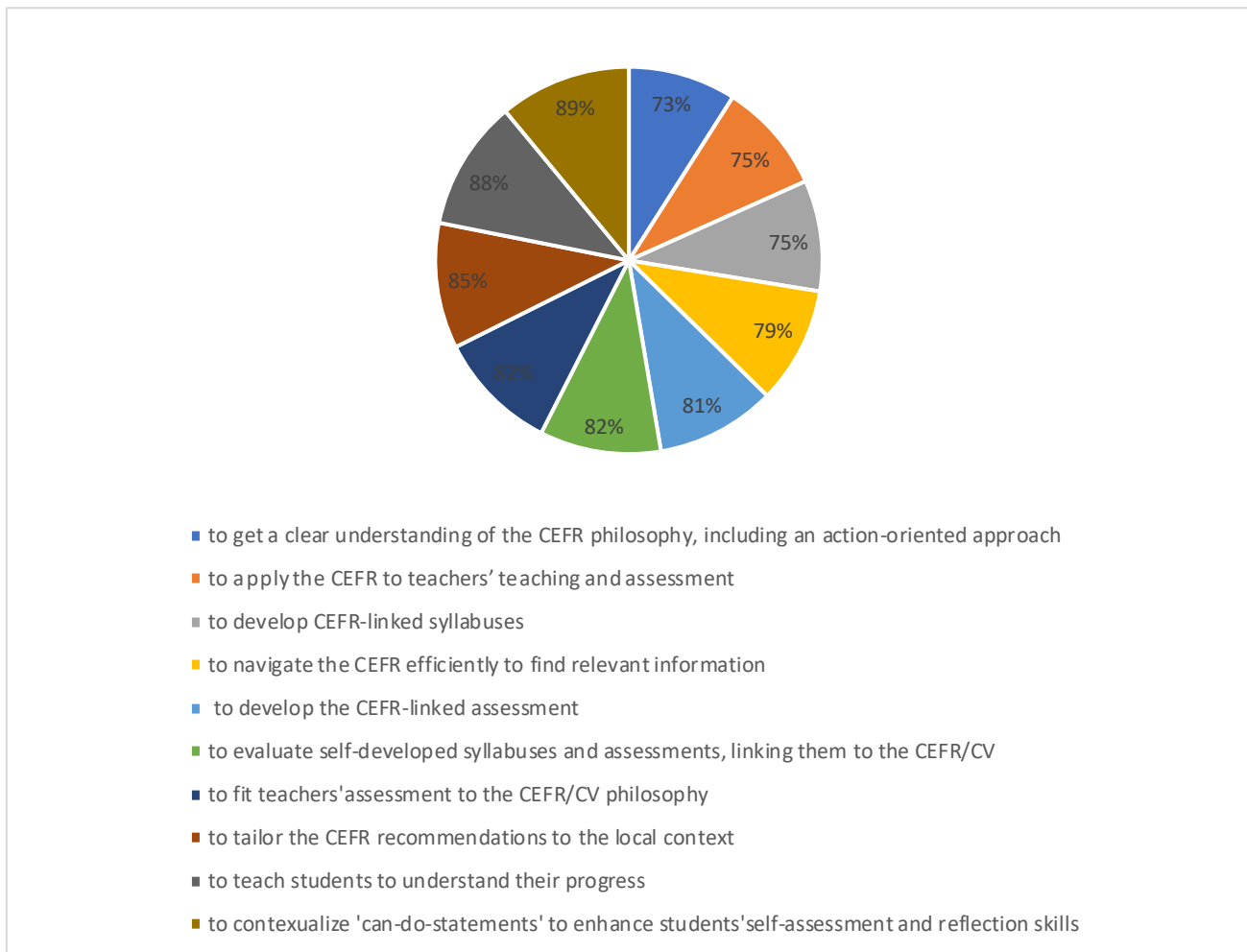


Fig. 3 The Results of Question 14: Gauging the Teachers' Training Needs

bark on the development of any additional materials matching the CEFR construct.

Another positive finding of the questionnaire is that three quarters of the teachers in the study claimed to check the relevance of the construct of ready-made tests or self-designed tests with the CEFR/CV. This might be an indication that there is an understanding of an important message of the framework that it is not a 'seal of approval' and it 'cannot cover every possible language context' (Cambridge ESOL Examinations, 2011 p.4) but it should be tailored to and customised in local contexts (ibid.). Besides, most of the teachers report that they understand the importance of criteria and can-do statements for students to conduct self- and peer-assessment effectively. The respondents in Alas and Liiv's study (2014) similarly valued the CEFR because it is adaptable to many language situations and local contexts and is useful for the development of placement tests and preparations to exams. «It is a guide to different kinds of evaluation; it allows the teacher

to select/ customize resources; it serves a common framework for assessment and feedback.» (Alas & Liiv, 2014, p.13). However, a noticeable group of teachers in the present study (19.2% for the CEFR and 17.3% for the CV to the CEFR) had never heard of the documents. Surprisingly, these results can be seen as confusing as more teachers (19.2%) have never heard of the CEFR, which has been a key language policy document in defining (foreign) language instruction and evaluation in Europe for 20 years, while its Companion Volume is a rather recent document of 2020 that complements the CEFR.

A study by Hakim (2015) shows an overall correlation between teacher experience and assessment practices used in the classroom. Similarly, Broek and Ende (2013) brought the evidence of a strong link between the familiarity with the framework and a general approach to learning, teaching and material use. Still, it was expected that some of the teachers in the present study might place their intuition and teaching ex-

perience above any document, despite its significance. Yet, the fact that half of the experienced teachers claimed that they often relied on their intuition and teaching experience while developing materials and textbooks or asked students to rely on their impressions while conducting self- and peer-assessment points that assessment in Ukraine is not regulated by a common standard. Kvasova & Kavytska (2014), in their investigation of Ukrainian teachers' assessment literacy, confirmed that an overwhelming majority of the teachers in their study expressed the need for training in reliability and validity both at the basic and advanced levels. Moreover, the same study brought evidence that university teachers tend to depend on their intuition rather than making grounded criteria judgments of learners' performance. In this regard, Elliot (1994) concluded that when a policy conflicts with teachers' experiential knowledge regarding what practice works the best in the classroom, then teachers often find it difficult to change their way of teaching, that also might be the case for the teachers in this study. Additionally, Hai and Nhung (2019), in their comprehensive review of literature, pointed out to the research findings about 'resistant to change' teachers who are unwilling to implement innovation to teaching' (p.42). This often is the case of a 'top-down' adoption of the CEFR when the document was forwarded to teachers without sufficient explanation, training and contextualization (ibid.). The findings of the present study also confirmed that Ukrainian teachers possibly lack training in the use of the CEFR/CV and need upgrading with the respect of the CEFR/CV philosophy and its potential use (82% expressed the need for the training in integrating teachers' assessment to the CEFR/CV philosophy; 73% – to get a clear understanding of the CEFR philosophy, including an action-oriented approach). Besides, contradictory findings of questions 6, 7, and 8 about teachers' skills to relate teaching material with the CEFR/CV might indicate that, being more familiar with the CEFR/CV, respondents could give clearer answers about their experience in the use of the CEFR/CV.

There are other results that also appear quite contradictory, for example regarding training needs related to the CEFR/ CV, 73% of the respondents expressed the need to be able to

get a clear understanding of the CEFR philosophy, including an action-oriented approach, while 78.8% of the teachers reported to feel confident to implement an action-oriented approach in their teaching. Many times, teachers did not specify any exact problem area, and many times the questionnaire yielded contradictory results. Some further investigations such as follow-up interviews or introspective methods would possibly have provided further in-depth insights. The present study, in analogy with Alas and Liiv (2014), has not been able to establish any obvious areas of Ukrainian university teachers' further professional development as respondents expressed the need for training or needed training in every CEFR-linked area. One reason might be that 'the precise nature of the training is harder to be determined judged solely by the results of the questionnaire' (Alas & Liiv, 2014, p.18). Also, research on language assessment literacy training needs e.g. by Tsagari and Vogt (2017) with language teachers revealed the difficulty that teachers have in identifying specific training needs they might have due to their lack of expertise. The teachers' lacking ability to identify specific training areas that become obvious in the present study might have similar reasons. The respondents' suggestions to use the CEFR/ CV for conducting self- and peer-assessment is helpful for a possible training course specification. Noticeably, assessment *for* learning has become a more dominant tendency in assessment reforms in the USA and Europe from 2010 until present (Coombe et al 2020; Vogt and Tsagari 2014). Thus, Ukrainian teachers at tertiary level possibly need a comprehensive course that will familiarize them with the philosophy of the CEFR/CV, give more tangible guidance how to align teaching, material design, and test development to the CEFR/CV and how to implement an action-oriented approach in learning and teaching.

Conclusion

The article investigated Ukrainian university teachers' degree of familiarity with the CEFR/CV; their experience in using the CEFR/CV for variety of purposes as well as their training needs in relation to mastering the CEFR/CV.

The data was presented in frequencies and percentage to give a picture of a Ukrainian uni-

versity teachers' level of literacy with the CEFR/CV. Yet, the fact that the study was conducted in one educational context and involved a relatively small number of the language teachers can be seen as a limitation of the study in terms of its generalisability. Thus, the study cannot claim generalisability and the findings cannot be representative for drawing consistent conclusions. On the other hand, it was geared to a specific context and may well have given interesting insights despite its limitation in sample size. To establish more conclusive results regarding Ukrainian university teachers' familiarity, expertise and training needs with the CEFR/CV, further in-depth research involving a larger sample and using qualitative research instruments such as interviews and focus groups data collection instruments in addition to the questionnaire survey may be necessary.

The research findings demonstrated a high degree of Ukrainian university teachers' familiarity with the CEFR/CV. This is an indication that the CEFR/CV is a significant document for this group of stakeholders and is perceived an effective tool of quality teaching, learning and assessment. The teachers also reported to be confident users of the document and claimed efficacy in implementing the philosophy of the CEFR/CV in their daily professional activities. However, they also tended to express the need for professional development in every CEFR/CV-related area presented to them, thus showing little focus. An impressive majority of the respondents specifically wanted to be able to customize the can-do-statements to build students' self- and peer-assessment skills and help them in self-directed learning. It would be necessary for future research to investigate the reasons for the discrepancies encountered in the data. A mixed-methods design involving qualitative data collection instruments like interviews or introspective methods might yield more in-depth answers to the questions of Ukrainian university teachers' confidence and training needs. Additionally, it would be worthwhile investigating the actual practices of university teachers concerning the use of the CEFR / CV and relate them to self-reported practices and needs, e.g. by way of document analysis (of syllabuses, textbook texts, learner texts) or by classroom observation.

As a pedagogical implication of the findings, developing a series of workshops or training sessions in order to assist university teachers in their professional development needs might be a necessary step, based on the collected findings. Another area of focus for further research might be a study investigating success rate of the intended training.

REFERENCES

- Alas, E., & Liiv, S. (2014). Assessment literacy of national examination interviewers and raters – Experience with the CEFR. *Eesti raketudlingvistika ühingu aastaraamat 10*, 7–22. <https://doi.org/10.5128/ERYa10.01>
- Alih, N. A. C., Yusoff, M. A. M., & Abdul, A. H. (2020). Teachers' knowledge and belief on the CEFR implementation in Malaysian ESL classroom. *Educational Research (IJM CER)*, 2, 126-134.
- Babakus, E., Mangold, G. (1992). Adapting the SERVQUAL scale to hospital services: An Empirical Investigation. *Health Service*, 26, 767-780.
- Broek, S. & Ende, I. V. D. (2013). *The implementation of the Common European Framework for Languages in European education systems*. Directorate General for Internal Policies. European Parliament. <http://www.europarl.europa.eu/studies>
- Çağataya, S., & Gürocak, F. Ü., (2016). Is the CEFR really there? *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 232, 705-712. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.096>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe .
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, www.coe.int/lang-cefr.
- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. 2020. Language assessment literacy: what do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dexter, B. (2019). Ukraine higher education teaching excellence programme: Initial analysis. https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/ukraine_higher_education_teaching_excellence_needs_analysis_report.pdf
- Díez-Bedmar, M. B. & Byram, M. (2018). The current influence of the CEFR in secondary education: teachers' perceptions. *Language, culture and curriculum* 32(1), 1-15. <http://doi.org/10.1080/07908318.2018.1493492>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, J. (1994). Research on teachers' knowledge and action research. *Educational Action Research* 2(1), 133-137. <http://doi.org/10.1080/09650799400200003>
- Fleckenstein J., Köller, O., & Leucht, M. (2018). Teachers' judgement accuracy concerning CEFR levels of prospective university students. *Language Assessment Quarterly*, 1-31. <http://doi.org/10.1080/15434303.2017.1421956>
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The common European framework and harmonization. *Language assessment quarterly*, 1(4), 253-266. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0104_4
- Fulcher, G. (2010). The reification of the Common European Framework of Reference and effect driven testing. In A. Psytaltou-Joycey and M. Mattaioudakis (Eds), *Advances in Research in Language Acquisition and Teaching*. GALA: Thessaloniki,, 15-26. <https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Fulcher.pdf>
- Hai, L. T. T., & Nhung, P. T. H. (2019). Implementing the CEFR at a Vietnamese university – General English language teachers' perceptions. *CEFR Journal – Research and practice*, 1(4), pp.41-58. <https://csdlkhoahoc.hueuni.edu.vn/data/2019/6/CEFR-1-1-Proof5.pdf>
- Hakim, B. (2015). English language teachers' ideology of ELT assessment literacy. *International Journal of Education Literacy Studies* 3(4), 42-48. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.3n.4p.42>
- Kvasova, O., & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 159-177. <http://doi.org/10.1515/cercles-2014-0010>
- Kvasova, O., Kavytska, T., & Osidak,, V. (2019). Investigation of writing assessment literacy Ukrainian university teachers. *Ars Linguodidacticae*, 4(2), 10-16. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2019.4.02>
- Language Education Policy Profile. Ukraine. (2008-2011). Council of Europe Language Policy Division, Strasbourg. <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-ukraine/16807b-3c3a>.
- Leucht, M., Tiffin-Richards, S., Vock, M., Pant, H. A., & Köller, O. (2012). Diagnostische Kompetenz von Englischlehrkräften bei der Bewertung von Schülerleistungen mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. **Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie**, 44(4), 163–177. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000071>
- Levy, M. (2020). The action-oriented approach in the CEFR and the CV: a case study from Spain. *The CEFR: towards a road map for future research and development*. Report on a seminar sponsored by EALTA and UKALTA and organized by the British Council St Martin-in-the-Fields, London, Friday 7 and Saturday 8 February 2020. https://www.ealta.eu.org/documents/EALTA_UKALTA_CEFR_report_final.pdf
- Little, D. (2012). The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education. *CircleS*, 2(1), 1–16. <http://doi.org/10.1515/cercles-2012-0001>
- Nagai, N., Birch, G.C., Bower, J.V., Schmidt, M.G. (2020). The CEFR and practical resources. In: *CEFR-informed learning, teaching and assessment*. Springer Texts in Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8_1
- New Ukrainian school. (2016). *Conceptual principles of secondary school reform*. Ministry of Education and Science of Ukraine. <https://mon.gov.ua/eng/tag/nova-ukrainska-shkolaNikolaieva>,

S. Y. (Ed.), (2001). Curriculum for English Language development in universities and institutes (Draft 2). Kyiv, Ukraine: The British Council.

Nikolaeva, S. Y. (2019). The common European framework of reference for languages: Past, present and future. *Advanced Education*, 12, 12-20. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.154993>

Ngo, X. (2017). Diffusion of the CEFR among Vietnamese teachers: A mixed methods investigation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 19(1), 7-32. <http://www.asian-efl-journal.com>

North, B. (2020). Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR. *CEFR-Journal – Research and practice*, 2, 8-25. <https://cefrjapan.net/publications/journal>

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision to Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Sülü, A. & Kir, E. (2014). Language teachers' views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5), 358-364.

<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/69/97>

Tsagari, D. & Vogt, K. (2017). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around

Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41-63. Turner, C. & Purpura, J. (2016). Learning-oriented assessment in the classroom. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 255-273). Boston/Berlin: De Gruyter.

University of Cambridge ESOL examinations (2011). Using the CEFR: Principles of good practice. Cambridge:). University of Cambridge, ESOL examinations, 31p. <https://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.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>

Vogt, K. & Quetz, J. (Eds.) (2021). *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*. [The new Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages.] Frankfurt / Main: Peter Lang.

Appendices

APPENDIX A

QUESTIONNAIRE ON CEFR / CV LITERACY OF UNIVERSITY FL TEACHERS

A. Establishing familiarity with CEFR

1. Complete the statement. Tick as appropriate. You can tick more than once.

I have familiarized myself with the CEFR (2001) ...

- only heard about it and/or read references to it in papers/theses/curricula
- within some teacher training workshop(s)/programme
- independently
- your answer

2. Complete the statement. Tick as appropriate. You can tick more than once.

I have the Companion Volume to the CEFR (2020) henceforward (CEFR / CV) [1].

- never heard about
- only heard about it and/or read references to it in papers/theses/curricula
- familiarized myself with ... **within some teacher training workshop(s)/programme**
- familiarized myself with ... **independently**
- your answer

3. To what extent are the statements about KNOWLEDGE OF THE CEFR / CV true for you on a scale from 1 (totally disagree) to 5 (fully agree)?

- I know the **philosophy** of the CEFR/CV (action-oriented approach)
- I have read **parts** of the CEFR/CV, mostly scales and descriptors
- I have **studied the whole** of the CEFR/CV *thoroughly*
- I have **studied some parts** of the CEFR /CV *thoroughly*

- I have read the **whole** of the CEFR/CV to *get the general idea*
- I have read **some chapters** of the CEFR/CV to *get the general idea*
- I have *looked up some concepts* referred to or mentioned in the papers I read
- I have *followed* presentations / *took part* in **workshops** on the CEFR /CV.
- I have *performed* some **activities** based on CEFR/CV descriptors during workshops

B. Establishing experience in the CEFR use

4. To what extent are the options **completing** the statement about the **USE OF THE CEFR / CV** true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

I **have used the CEFR** while I was engaged in

- developing syllabuses
- If yes, please specify what courses you have used it for: _____
- designing courses
- If yes, please specify what courses you have used it for: _____
- developing teaching materials/text books
- creating tests/exams
- If yes, please specify what test / exams you have used it for: _____
- marking tests/exams
- teacher training workshop(s)/programme(s)
- self-assessment
- evaluating language learning needs for some research study
- describing language policies

5. If you have no experience of developing a syllabus, please skip this question

To what extent are the options completing the statement true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

While developing a syllabus for the course I teach, I tend to ...

- use the CEFR as a benchmark for developing teaching materials
- rely on the national curricula aligned to the CEFR (2001) (Ніколаєва та інші, 2001), (Бакаєва, Борисенко та інші, 2005)
- rely on a selected textbook in case it is aligned to the CEFR
- align the textbook objectives with the CEFR to make sure they are relevant for my course
- include the objectives that I think reflect the real-life needs of the learners

C. Perceptions of the applied teaching materials in terms of their alignment with the CEFR

6. To what extent are the options completing the statement true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

While teaching a course based on a textbook aligned to the CEFR, I perceive that ...

- all real-life language needs (domains, competences, activities) of the learners match the course objectives and tasks
- some of the real-life language needs (domains, competences, activities) of the learners match the course objectives and tasks
- mismatches between real-life language needs (domains, competences, activities) of the learners and the tasks are frequent

7. To what extent are the options completing the statement true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

When I choose a textbook for my course, I ...

- make a point of choosing a textbook that is aligned to the CEFR.
- check whether it is really aligned to the CEFR (eg. covers the relevant skills, competences, etc.)
- evaluate the quality of the textbook and its matching my teaching philosophy rather than its alignment with the CEFR

8. To what extent are the options completing the statement true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

While teaching a course based on a textbook aligned to the CEFR, I perceive that the conceptual and language complexity of the tasks and activities are

- too high
- appropriate
- too low

9. To what extent are *the options completing the statement* true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

While developing teaching materials/text books, I tend to

- totally rely on **my intuition** and teaching experience
- **compare** the teaching objectives with those set in materials/textbooks aligned to the CEFR
- make a point of **checking** the teaching objectives that I set with the CEFR

D. Aligning self-constructed tests to the CEFR

10. To what extent are *the options completing the statement* true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

While creating tests/exams, I tend to

- use progress/achievement tests *offered by the textbook* **without questioning** their alignment to the CEFR
- use progress/achievement tests *offered by the textbook* **but** check if **the construct** of the test matches the CEFR proficiency descriptors
- use progress/achievement tests *offered by the textbook* **but modify their complexity** according to the actual CEFR level of learners/test takers
- use ready-made tests **aligned to the CEFR** *from various sources*
- design the test **myself** relying on **my intuition** and teaching experience
- design the test **myself comparing** the construct of self-created tests with available tests that claim to be aligned to the CEFR
- make a point of checking the construct of **my own test** with the CEFR scales/descriptors

11. IF YOU DON'T PRACTICE SELF – OR PEER-ASSESSMENT, PLEASE SKIP THIS QUESTION

To what extent are *the options completing the statement* true for you on a scale from 1 (never) – 5 (very often)?

While preparing students for conducting self- or peer-assessment, I

- ask them to rely on their **impressions**
- help them to **identify some criteria** and use them
- introduce them to CEFR-based «*can-do statements*» and explain how to use them
- introduce them to CEFR-based «*can-do statements*» **tailored by myself** to the actual setting/needs and explain how to use them
- introduce them to «*I can-do statements*» from the **European Language Portfolio** and explain how to use them
- introduce them to «*I can-do statements*» from the European Language Portfolio **tailored by myself** to the actual setting/needs and explain how to use them

E. Establishing professional development needs in mastering the CEFR

12. Please indicate your level of literacy in the CEFR / CV on a scale. Tick as appropriate.

<i>I would think of myself as a CEFR/CV user who is</i>	Beginner (1)	Developing (2)	Quite confident (3)	Confident (4)	Proficient (5)

13. Please indicate your level of confidence in performing the following CEFR-related activities on a scale. Tick as appropriate.

<i>I feel confident when ...</i>	strongly disagree	disagree	neither agree nor disagree	agree	strongly agree
applying the philosophy of the CEFR (action-oriented approach) in my teaching					
locating information (e.g. scales/ descriptors, activities/strategies) in the CEFR /CV when needed					
using information from the CEFR / CV to align/develop materials					
matching my students' language proficiency with CEFR levels					
matching activities offered in textbooks to CEFR levels					
matching tests offered in textbooks/exam preparation booklets to CEFR levels					
adapting CEFR descriptors to local needs					
aligning self-constructed tests to the CEFR / CV					
applying descriptor scales for plurilingualism and pluriculturalism in my teaching					
applying descriptor scales for mediation in my teaching					
explaining to students the purpose and use of the CEFR/CV					

14. To what extent are the options completing the statement true for you on a scale from 1 (totally disagree) to 5 (fully agree)?

I would like to be able to ...

- get training in applying the CEFR to my teaching and assessment
- gain a clear understanding of the CEFR philosophy (action-based approach, competences / modes, activities)
- navigate the CEFR efficiently to find relevant information e.g. relevant scales and descriptors
- develop CEFR-linked syllabuses
- develop CEFR-linked assessments
- tailor the CEFR recommendations to my local context
- fit my teaching/assessment to the CEFR / CV philosophy
- evaluate self-developed syllabuses and assessments, linking them to the CEFR / CV
- teach students to understand their progress
- contextualize «can-do-statements» to enhance students' self-assessment and reflection skills

Personal data of respondents

15. Tick (✓) in the appropriate boxes to provide accurate information about yourself.

15.1. Age

23-28	
29-36	
37-45	

46-55	
< 56	

5.2. Teaching experience in university (years)

1 – 5	
5 – 10	
10-15	
15-20	
20-25	

15.3. The courses you teach. Tick as appropriate.

Course	Tick (✓)	Level	Tick (✓)
General English		Bachelor	
GE grammar		Master	
GE phonetics		PhD students	
ESP		Post-doctoral	
EAP		International students	

15.4. Qualifications

Specialist	
Master's degree	
PhD	
DrSc	

[1] <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

ОСМИСЛЕННЯ З НАНЬ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПРО CEFR/CV: СТВОРЕННЯ ПРОФІЛЮ ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ В ЛОКАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

Карін Фогт (Німеччина), Ольга Квасова (Україна), Вікторія Осідак (Україна)

Анотація

Постановка проблеми: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (ЗЄР) впроваджено в систему освіти багатьох країн як довідковий документ з метою становлення спільного розуміння європейської мовної політики та узгодження міжнародного стандарту процесів навчання, викладання та оцінювання. Незважаючи на широке визнання ЗЄР (2001) та Доповнення до ЗЄР (ДЗЄР) (2020) як ефективних інструментів формування нових принципів мовної європейської освіти, з астосування документів у навчальному процесі відбувається з певними труднощами. Результати аналізу досліджень свідчать, що до основних перепон реалізації ЗЄР належать розбіжності між місцевими (локальними) стратегіями навчання й оцінювання й універсальними принципами ЗЄР/ДЗЄР. Крім цього, помітний недостатній рівень професійної обізнаності викладачів з документами та технологіями впровадження ЗЄР/ДЗЄР у навчальний процес.

Мета статті полягає у вивченні питання рівня професійної компетентності, з нань та досвіду ви-

кладачів українських вишів у застосуванні ЗЄР (2001) та ДЗЄР (2020) у навчанні іноземних мов.

Методологія дослідження: До дослідження було залучено 52 викладачі англійської мови з різних університетів України. Результати було отримано шляхом опосередкованого дослідження з допомогою опрацювання даних анонімного структурованого онлайн опитування. Дослідження було проведене відповідно до міжнародних етичних принципів. Для інтерпретації отриманих результатів використовувався метод описової статистики.

Результати: У статті представлені попередні результати дослідження щодо рівня професійної компетентності, знань та досвіду викладачів українських вишів у використанні ЗЄР (2001) та ДЗЄР (2020) у навчанні іноземних мов. Проаналізовано коло професійних інтересів з упровадження ЗЄР/ДЗЄР, які викладачі прагнуть поглибити. Отримані результати свідчать про високий рівень обізнаності викладачів з документами та усвідомлення їх значення у просуванні загальноєвропейських цінностей у навчанні, викладанні та оцінюванні. Документи визнаються ефективними інструментами у реформуванні освітньої системи, особливу роль у якій відіграє навчальна автономія студентів. Проте, результати вказують на потребу в поглибленні професійної компетентності викладачів з упровадження основних принципів ЗЄР/ДЗЄР у навчальний процес, що дає змогу авторам зробити висновки про необхідність створення комплексного курсу з упровадження загальноєвропейських рекомендацій у навчання іноземних мов з метою поглиблення професійної компетентності викладачів та сприяння якості мовної освіти в Україні.

BIOS

Karin Vogt, Prof., Dr. phil. habit. at Heidelberg University of Education. Her research interests are Intercultural Learning, Telecollaboration, Vocationally Oriented Language Learning, Testing and Assessment. She is the author of numerous publications on different aspects related to TEFL. Currently she is involved in research projects on Multilingual and multimodal language assessment and Inclusive foreign language teaching.

Email: vogt@ph-heidelberg.de

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

Email: viktoriya_osidak@ukr.net.

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

**OLGA KVASOVA (Ukraine),
TAMARA KAVYTSKA (Ukraine),
VIKTORIIA OSIDAK (Ukraine), and
ANTHONY GREEN (UK)**

ORCID: 0000-0002-1479-0811
ORCID: 0000-0002-1528-9439
ORCID: 0000-0003-2058-5547
ORCID: 0000-0003-4893-1798

DEVELOPMENT OF A WRITING RATING SCALE FOR CULTURE- AND CONTEXT-SPECIFIC EDUCATIONAL SETTING IN UKRAINE

Abstract

In the Ukrainian university context, the assessment of writing in language programs has traditionally been performed by the individual teacher, with no institutionally mandated scales or criteria to rely on. The use of rating scales from external proficiency tests cannot meet the requirement of total alignment with the curricula taught in context-specific settings. This is obvious in terms of frequent mismatches of course objectives and test construct as well as task types employed on the external and local tests. To address the issue, this paper reports on efforts to introduce a rating scale for collective use by teachers across a department teaching English to students majoring in Linguistics. Although teacher raters can be trained to employ external rating scales consistently, we believe that it is both more valuable in terms of professional development and more likely to result in acceptance of the scales if they engage in scale development. The evidence we collected suggests that the collaborative approach adopted in this study can offer a sustainable template for improving the poor standards of tests and examinations in our country (and elsewhere), which often result from a lack of testing and assessment expertise among those who prepare assessment materials.

Keywords: *writing scale, summative writing test, context-specific settings of education.*

Introduction

The internationalization of the professional and educational domains observed globally over recent years has dramatically raised the significance of good writing skills in L2 English in countries like Ukraine. As a result, both large-scale placement exams and University proficiency tests include writing tasks as indicators of students' abilities to express themselves in writing. Additionally, growing numbers of candidates put their writing ability to test in IELTS which is the most popular external test of English in the country. However, most English language learners at Ukrainian universities are still building their writing skills in L2 classroom settings. Hence the teacher's ability to conduct fair measurements of learners' skills in their day-to-day work plays a crucial role.

Using a rating scale is a pre-condition to accurate measuring candidates' skills (Hamp-Lyons, 1995; Knoch, 2009; Upshur & Turner, 1995; Weigle, 2002). A survey of Ukrainian practices of assessing writing in universities (Kvasova et.al, 2019) provided interesting though somewhat

contradictory findings concerning teachers' employment of rating scales. 79% of respondents claimed they used rating scales in their assessment of writing, although 28% of them revealed misconception of the rating scale type (analytic or holistic) that they supposedly developed. 42% of the respondents who used rating scales stated that they most often developed the scales individually and 25% collaborated in scale design with other colleagues, whereas 39% and 28% of respondents resorted to the scales offered by the textbooks or examination systems, such as Cambridge English or IELTS, respectively. The researchers explained the reason for teachers' disregarding the scales offered in textbooks by almost total absence of such in the provided teacher's books. When it comes to the scales developed by testing experts, they may look arcane to grassroots teachers, although they could make attempts to adapt them to the local context.

However, we maintain that the reason that hinders the use of external scales in classroom-based assessment is much more serious: such scales cannot fully match the objectives of

particular courses and include the specific task types envisaged in the curricula. Obviously, writing tests that teachers tend to administer are summative assessments which implies that they, in principle, should be aligned with the curriculum in a way that external tests cannot ensure. This practice fulfils the longstanding recommendation in the language testing literature that tests should be based on precise and detailed specifications of the needs of the learners for whom they are constructed (Heaton, 1991).

We cannot claim, however, that individual teachers could cope with adjusting external scales to specific curricula, since most activities in language testing are viewed as collegiate. Likewise, their European counterparts surveyed by Vogt and Tsagari (2014), Ukrainian teachers did not feel confident in applying ready-made tests (Kvasova & Kavyska, 2014). Currently, however, as Bolitho and West (2017) observed, in Ukrainian higher education, the preparation of assessment materials is solely the responsibility of each instructor at a time when «there are generally poor standards of tests and examinations». The researchers conclude that, «[t]here is a pressing need for English teachers to be trained in methods of assessment and testing» (Bolitho & West, 2017, p. 81).

When it comes to the assessment of writing skills, Ukrainian educators face several challenges. First, the assessment and testing of writing is a relatively new area of concern for teachers. Partly because of a traditional emphasis on receptive skills in foreign language classrooms, teachers lack concepts of standards in assessing writing. They do not find it easy to choose and apply ready-made rating scales (e.g., IELTS or FCE) effectively, let alone develop scales for themselves. Therefore, when assessing writing, most FL teachers opt to rely on intuition, experience, and their own perceptions of quality assessment, even if they are unable to articulate these for test score users.

Another challenge of writing assessment is rooted in the complexity of L2 writing as a process and as a linguistic and rhetorical skill. The assessment of this skill requires an appropriate level of L2 writing competence on the part of the assessors. As Crusan et al. (2016) state, in many contexts, teachers have not been taught to write effectively in L2 themselves. This may become

a serious source of difficulty when it comes to the assessment of their students' writing performance. Moreover, since generic writing conventions vary across cultures, the raters might be influenced by their own culturally embedded expectations. These concerns gain additional significance if teachers not only assess writing, but also develop the rating scales.

Unsurprisingly, inconsistencies in the assessment of writing, as well as other gaps in the assessment literacy of university teachers were revealed in the survey referred to above (Author 1 et al., 2019). They are rooted in the absence of regulation by any common standards either in the national or local dimensions. Worth mentioning are such drawbacks in assessment practices as the focus on grammar and vocabulary with less attention given to organization and expression, the pursuit of 'penalizing-for-any-error' approach, providing none or late feedback to test-takers. The selection of criteria of assessment appeared to be totally at the teachers' discretion, too. As a result, most teachers admitted they needed substantial teacher training in language assessment.

These and other findings of the survey have led us to the assumption that engaging teachers in scale development may be an effective means of bringing them together to improve their assessment literacy while working within the Ukrainian assessment culture. Although teachers can be trained to employ external rating scales consistently, we believe that it is both more valuable in terms of professional development and more likely to result in acceptance of the scales if they engage in scale development. In this way, the new scales can encourage discussion and express the teachers' own understanding of what makes a piece of writing successful, rather than imposing the view of an external agency.

The current study, therefore, investigates the processes and outcomes involved in the development and use of rating scales by university teachers who teach L2 writing in a culturally- and educationally specific context: namely a classical university in Ukraine.

Review of literature

Assessing L2 writing came to the forefront of language testing research in the 1990s, with a range of seminal studies (Hamp-Lyons, 1990,

1995; Upshur & Turner, 1995; Weigle, 2002, 2007) that share the development of valid and reliable tools as a major objective to operationalize written performance in L2 with the view to arriving at meaningful scores that represent the test-takers' writing abilities.

As of today, most published research studies investigating the processes of rating scale development and validation have addressed large-scale high-stakes assessments (e.g., Banerjee et al. 2007; Hawkey & Barker, 2004;). Several recent studies give insights into a local or specific context of writing assessment, highlighting the significance of context-based rating scales (Ducasse & Hill, 2015; Kkese, 2018, Mendoza & Knoch, 2018).

Fast growing attention to classroom-based assessment has prompted research into the assessment of writing carried out by teachers (Cho, 2008; Crusan et al., 2016; Jeong, 2015; Mellati & Khademi, 2018; Skar & Jølle, 2017). However, as Becker (2018) states, «there is virtually no research that investigates the validity of rating scales used for summative, classroom-based writing assessments, which are prominent in most L2 writing courses [...] and which are often used to make moderate to high-stakes decisions» (Becker, 2018, p.2). The lack of research into the processes of developing and validating rating scales for local classroom-based contexts will be addressed by the current study.

Basically, there are two *types of rating scales* used in performance assessment. Holistic scales prove more practical in large-scale testing or placement tests (Hamp-Lyons, 1995; Weigle, 2002). Analytic scales, by contrast, are thought to be more informative in terms of identifying areas of test-takers' strengths and weaknesses. From this perspective, the ability to provide helpful diagnostic input about testees' skills is referred to as 'the major merit of analytic schemes' (Gamaroff, 2000; Vaughan, 1991, as cited in Aryadoust, 2010). Besides, as Yamanishi et al. (2019) argue, analytic scales may be effectively used not only for assessment purposes but also for enhancement of learning and teaching of writing, which makes this type of scale more useful in the classroom assessment of writing and therefore rightfully attracts our attention.

A scale development process can follow two major *approaches* that are well described in literature – intuitive and empirical (Fulcher, 2003; Hamp-Lyons, 1995; Knoch, 2007, 2009; Weigle, 2007). North and Schneider (1998) interpret intuitive scales as developed «pragmatically by appeal to intuition, the local pedagogic culture and those scales to which the author had access» (1998, p.220). While empirically-informed approaches to scale construction have become the norm in the large-scale performance-based assessments, intuitively developed scales are known to perform well in low-stakes contexts where «a known group of assessors rate a familiar population of learners» (ibid., p. 220).

Irrespective of the approach taken, an effective scale primarily reflects the writing construct. Given that a rating scale is viewed as a *de facto* representation of the test construct (Knoch, 2011), the most essential role in the development of rating scales is played by the principled and justified choice of traits or *criteria*. Overviews of analytic frameworks (Aryadoust, 2010; Banerjee et al., 2007; Weigle, 2002;) indicate that these reflect the scale authors' conceptualization of writing ability. Respectively, scale designers purport to capture the most relevant aspects of test takers' writing (discoursal and linguistic) and articulate them as criteria.

The choice of criteria and the fashion in which they are worded, therefore, is essential to the design of valid rating scales. As Weigle (2002) points out, the scoring criteria need to provide a clear and credible basis for judgment, differentiating effectively between levels of writing performance. Turner and Upshur (2002) guard against inadequate ordering of criteria, which may inconsistently reflect SLA theory, irrelevance of criteria to tasks and content, incorrect grouping of criteria at different levels, as well as relativistic wording.

Although scales convey the scale developers' conception of the test construct, ultimately it is «the rater, not the scale, [that] lies at the centre of the process» (Lumley, 2002, p.267). The objective of the current research – the development of a local classroom-based rating scale for a university setting – prompts our special focus on teacher-raters. Hill and Ducasse (2020) and Plakans (2013) emphasize teachers' knowledge about the curricula in particular settings and the ongoing changes

in educational contexts. Acknowledging teachers' competence, Hill & Ducasse argue that «teachers are often positioned as the recipients of 'expertise', as occurs in many professional development programs wherein teachers are informed of what the research community has determined to be best practice» (Hill & Ducasse, 2020, p.7). They further refer to Black et al. (2002) noting that classroom teachers, even those with little or no formal theoretical training, may effectively determine the appropriate methods and criteria for assessing their students. These considerations imply that practicing teachers may effectively act as rating scale designers as well as users, providing they follow effective procedures (Author 4, 2014).

Concluding the theoretical review, the authors will mention that the studies by Ducasse and Hill (2015), Mendoza & Knoch (2018) and Plakans (2013) referred to above had been commissioned by either education authorities or testing systems, therefore they received robust support from motivated institutions and policy makers. Such collaboration between policy makers and practitioners, regrettably, cannot be observed in many other contexts where teachers have to grapple with assessment challenges by themselves.

Research Context and Objectives

The study is based on the summative test practice pursued at a department responsible for teaching English to students majoring in Linguistics (Oriental language as the first FL and English as the second FL) at a University in Ukraine. The

curriculum in General English (30 hours of classroom practice per term) is built around *Global: Upper Intermediate* (Clandfield et al., 2010). The teacher's book contains unit and progress tests which predominantly consist of selected and limited-production response tasks. Test tasks to assess productive skills are not provided, neither are any criteria or guidelines for the assessment of oral or written performance. Under the circumstances, in this setting, as well as in many others in Ukraine, summative tests, aimed at measuring students' achievements in all skills, have to be developed by the instructors themselves.

According to the official university standards for summative assessment, the end-of-term exam should consist of written and spoken tests, with a total of 40 points to be awarded. These points can be distributed by each department as they consider relevant to the curricula. In the department described, 10 points are assigned to the spoken test, and 30 to the written one. The staff agreed that the written test includes Grammar, Vocabulary and Writing parts, with each part assigned 10 points.

Under the circumstances, a team of volunteering teachers developed a local writing rating scale (Version 1), drawing on their prior expertise in language assessment, as well as teaching and research experience. The scale included four criteria; each criterion was scored on a five-band scale (from 0 to 4). Scores on the four criteria were added to give a total score for Writing of 10 points (see Appendix A for a copy of the scale).

Table 1

Criteria and Scores in the Initial Scale

Criteria	Max. score
Textual features (TF)	3
Coherence and Cohesion (CC),	3
Vocabulary and Register (VR)	2
Grammar (Gr.),	2
Total	10

After Version 1 had been introduced to the staff in the department, it was accepted without objection, consideration and/or discussion. That was probably due to a culture-specific tradition not to question instructions, which tend to arrive

from managers in written form without detailed practical guidance. Moreover, the staff did not undergo any training in using the scale. It is fair to note that at that moment, no one of the staff members was qualified to deliver such training.

Version 1 was used during the summative assessment at the end-of-term test for year 2 students and further discussed at the department meeting. It was revealed that not all assessors made accurate use of the scale, if any at all. We attribute this primarily to time pressure since in the setting described teachers have to assess not only written test but oral part as well coping with both parts during the allotted 4-5 hours on one day. In such conditions, using the scale appeared too demanding for some teachers, others reported difficulty in understanding the criteria and awarding scores against them. Finally, the staff came to conclusion that training in using the scale would be needed if it was to be used effectively.

The current study was initiated as a response to this need. We set out to investigate the culture of writing assessment in this context and to develop a rating scale that would take this into account, promoting more ecologically valid outcomes. The *research questions* addressed in the study were:

- What strengths and weaknesses of Version 1 were identified by the teachers?
- What modifications did the teachers believe should be introduced to make writing scores more practical, reliable, and valid?

Not being commissioned by any national educational authority, the research was conducted within Erasmus + Staff mobility KA1 programme thus involving, in the majority, volunteering participants – university teachers.

Methodology

The study focuses on two iterations of scale development. Each involved 1) preparation of a version of the scale; 2) teacher-rater training; 3) application of the scale (scoring of a writing test); 4) evaluation of the scale by the teachers involved; and 5) analysis of results by the project team. The first iteration involved the design and construction of Version 1 (the first attempt to create a shared scale). The second involved construction of Version 2 (modified based on the feedback from the first iteration). Conceptually, the scale development approach developed over time as the project team learned more about the process.

Stage 1: Preparation

Training of prospective expert raters

During this phase, three university teachers of English with prior expertise in language assessment underwent intensive training in the assessment of writing at a university research centre, UK. One purpose of the visit was to launch a research study into rating practices in Ukrainian universities with a special focus on the use of rating scales by in-service teachers. The preparation stage at the research centre concluded with designing the research's main phase including its methodology, procedure, participants, and time frames. From now on the three teachers trained at the research centre will be referred to in this paper as expert raters (ERs).

Preparation for evaluation of Version 1

This stage included such activities, as:

- a) reviewing Version 1 (criteria, bands, and scores) by the ERs who drew on the insights gained at the research centre; b) the ERs' rating of 10 students' papers, comparing, discussing the scores, and taking down the explanation for each score. The scores were nearly identical showing the ERs' agreement in most incidences; c) preparation of materials for rater training. These included: copies of Version 1, guidelines for using Version 1, grids for scoring; d) planning of the rater training sessions and evaluation of Version 1 in the real-life instructional situation.

Stage 2: Teacher-rater training

Participants

In line with the decision of the department meeting, the use of a rating scale should be preceded by teacher-rater training. The ERs recruited colleagues at the department who volunteered to undergo rater training and rate the required number of students' scripts. They were 10 English teachers working for the department. Six of them were PhD holders in TEFL, another two were PhD candidates. The teaching experience of the prospective raters ranged from 7 to over 20 years, all were female, non-native speakers of English. Assessment of writing was immediately related to their job duties and routines and was among the research interests of four of the ten participants.

Training sessions

Training session 1 consisted of a 60-minute plenary during which the ERs presented Version 1 with detailed explanation of each criterion, and the features that differentiated the bands. During

the following 60 minutes of the session, the trainees' scored the 10 student papers that had been previously rated by the ERs. The scores awarded by the trainees were compared in group discussion and justified by trainees wherever necessary. The ERs also presented the scores that they had awarded and explained their judgements, using the prior written notes. In some cases, raters were persuaded to change their scores based on the ERs' scores and commentaries.

Training session 2 consisted in ERs' instructing the trainees on the operational procedures. Additionally, raters were asked to complete two questionnaires: Questionnaire 1 – *while* rating, and Questionnaire 2 – *after* rating.

During this session, the trainees requested that several papers should be scored together under the ERs' guidance; a simple verbal protocol procedure was used to elicit comments justifying the ratings in terms of each of the criteria. Two or three papers were rated both collaboratively in teams and individually during the session, which ensured better understanding of Version 1 and the scoring procedures.

Materials for training

Version 1, Guidelines for its use, sample written texts.

Stage 3: Evaluation of Version 1

Instruments

Test tasks

According to the official examination procedure, students should write one writing task. Each task currently exists in two variants. Both variants involved writing a letter of complaint based on similar short input texts. The texts were on-line advertisements for gadgets: Task 1 for a smartwatch, and Task 2 for smart sunglasses. Reading and writing advertisements, as well as writing letters of complaint, were curriculum requirements for year 2, so the writing tasks were based on content covered during the term.

The papers, selected at random from among the submitted test papers, were written by 100 second year students, all aged 17-18, sharing a mother tongue (Ukrainian), learning English for at least 7 years. All had attained the level B1+ on the External School-leaving test taken one year earlier. All papers were anonymized.

Questionnaires

Questionnaire 1 was to be filled out by raters *while* scoring *each* paper to elicit immediate, hands-on perceptions of rating each script. This questionnaire elicited their overall impression of using the scale by responding to three questions in relation to each script. The questions addressed the overall ease of rating the script using the scale ('easy', 'quite easy', 'quite difficult' or 'very difficult'), and whether using each of the four criteria had been convenient or difficult.

Questionnaire 2 was to be filled out by the raters *after* scoring *all* papers. It consisted of two parts: 1) five questions with Likert-scale response options, covering the scale's overall convenience, representation of aspects of writing ability in the scale, differentiation of criteria within bands, fairness of weighting (graining of criteria) and reliability and 2) five open-ended questions. These focused on problems that might have resulted from use of the scale. The respondents were also asked to come up with their own suggestions for improving the scale (see Appendix B).

A follow-up interview was to be conducted upon ERs' analysis of responses to both questionnaires and intended to elicit more specific information or additional comments from the raters.

Application of Version 1

Scoring of a writing test. 100 scripts of letter of complaint were selected at random from among the submitted test papers, were written by second year students, all aged 17-18, sharing a mother tongue (Ukrainian), learning English for at least 7 years. All had attained the level B1+ on the External School-leaving test given one year earlier. All papers were anonymized.

Stage 4: Pilot of Version 2

Based on the raters' feedback gathered in writing and orally in Stage 3, Version 1 underwent several modifications (these are described in detail in the results section) to create Version 2. That new scale was then piloted. The procedure involved the same participants, same scripts, and instruments (*Questionnaires 1 and 2, an oral interview and Rasch measurement*).

Results

Stage 5 (1): Evaluation of Version 1 of rating scale

Questionnaire 1. The values of perceived 'overall ease-difficulty of using the scale' (Fig.

1) demonstrate that overwhelmingly the raters found it easy to apply the scale.

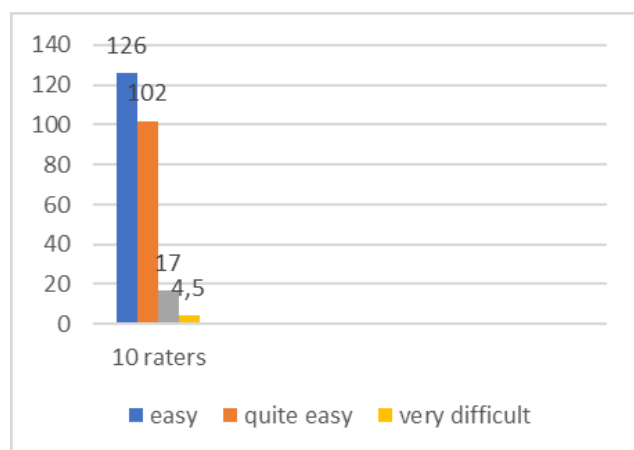


Fig. 1. Raters' Perceptions of Version 1 use

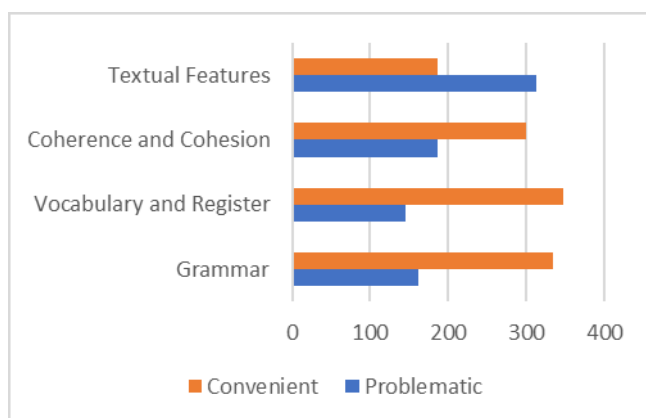


Fig. 2. Raters' Perceptions of Convenient/Problematic Use of Criteria

Figure 2 indicates the raters' perceptions of the criteria as 'convenient/problematic to apply'. The most convenient criterion was *Vocabulary and Register* (VR), with its use perceived 2.4 times more convenient than problematic. Criterion *Grammar* (Gr) was second most convenient with the ratio 'convenient' : 'problematic' of 2.06. Criterion *Coherence and Cohesion* (CC) was ranked third with the index of convenience exceeding the value of being problematic by 1.67 times. It is in the only case, for criterion *Textual features* (TF), that the use of the criterion appeared more problematic than convenient to apply (by 1.7 times). The data suggest that three out of four criteria were rater-friendly. Nevertheless, we expected that responses to *Questionnaire 2* would reveal information to support or challenge the raters' hands-on impressions.

Questionnaire 2 was answered by seven out of ten raters. The first, Likert-type part of the questionnaire, yielded the responses that confirmed that the teachers found Version 1 usable, although they tended to give more *Tend to agree* than *Fully agree* responses.

In this respect, the perceptions elicited via *Questionnaire 1* converge with those expressed by the raters in response to *Questionnaire 2*. This allowed us to assume that the opinions expressed by the raters the second time were better-considered and therefore more credible.

The comments that the raters provided by answering the open-ended questions were grouped around the major challenges faced during scoring.

Table 2

Raters' Perceptions of Version 1 Efficiency

		Fully agree	Tend to agree
1	The scale is rater-friendly and easy to use	2	5
2	The scale is comprehensive (it considers all relevant aspects of writing)	4	3
3	The criteria are appropriately grained		5
4	The weighting is fair	1	4
5	The scale seems a reliable tool to assess writing	2	5
	Total	9	26

The major challenge seems to have been the criterion TF. For example, one teacher commented, «*The Textual features criterion includes too many aspects like achieving a pragmatic purpose, relevant composition, appropriate register, and length. I didn't have*

a quite clear idea of what I was measuring in some of the students' writings, which might have influenced the objectivity of scoring». As a result, four out of seven respondents made suggestions to split the criterion Textual features.

Other criteria that aroused misunderstanding and confusion were VR and Gr. For example, one respondent wrote, *'I had difficulty in differentiating between «wide» and «good» range of vocabulary. Similarly, problematic was defining the range of grammatical structures. Besides, which errors are considered crucial (hindering communication) and which are not?'; 'I could not decide whether I had to give a lower score for the script with quite frequent grammar inaccuracies which did not hinder the achievement of its pragmatic purpose'*. Another respondent questioned *'the impact of range of vocabulary and grammar on the quality of task completion if the genre of writing is as highly conventionalized as is a letter of complaint.'*

The *follow-up interview* raised a few more issues that had not been apparent from the questionnaires. Raters were uncertain about how to grade the papers that had not been completed (e.g. due to inability to rewrite the final draft from the chore within the test time). Some raters awarded scores for incomplete papers, but, if completed, the papers could have deserved a high score. Similarly, awarding *any* score would not have a negative effect on the total score in the assessment. Such loyal raters' behaviour is truly culture-specific, reflecting the national tradition of teachers' understanding of learners' problems. However, an appropriate solution to the issue needs to be found.

The interview also revealed some of the reasons for the confusion experienced by the raters. The first one revealed the inability of the raters to award scores against the criteria that were weighted differently: for instance, in Version 1 the maximum score for criteria TF and CC was 3, whereas in the case of VR and Gr the maximum number of points was 2. The interviewees mentioned that the lack of granularity in the two latter criteria hindered efficient scoring. A more essential reason for confusion was difficulty in determining the level and degree of coherence and cohesion in the script. Additionally, lack of knowledge about the relevant features of a letter of complaint as a text genre was one more source of misconception of another criterion – TF. These facts once again confirmed the necessity of regular staff training and potential areas for professional development.

Rasch analysis. On Version 1, Task 1, the average scores awarded by the raters ranged from 5.20 to 7.98. The overall average score was 6.458 out of 10, with a standard deviation across raters of 0.925. There was 32.4% exact agreement between the raters on the scores they awarded across all criteria. On Task 2, scores ranged from an average of 5.24 awarded by the harshest to 7.76 by the most lenient rater. The average score was 6.743 out of 10, with a standard deviation across raters of 0.774. There was 36.6 % exact agreement between raters on the scores awarded across the criteria.

Rasch analysis revealed that none of the raters was misfitting (outfit mean square values greater than 1.3) on Task 1, but that two raters were misfitting on Task 2 (with outfit mean square values of 1.61 and 1.63).

Following the data obtained in Stage 3, the ERs introduced a number of modifications to Version 1 which led to Version 2.

Stage 5 (2): Creation of Version 2

1) Split of criterion 'Textual Features'

'Textual Features' appeared to be the most demanding for the raters to handle as it included too many features. A decision was therefore made to split this criterion in two: *'Task achievement'* and *'Genre conventions'* as was suggested by four respondents. The criterion *'Task achievement'* primarily was intended to indicate that the written text was completed, and the purpose of writing was achieved in a presentable way. If not, the script would be awarded 0 points and not considered for further rating. More importantly, this criterion accounted for the script's covering the necessary content points and the degree of their elaboration – from full and detailed coverage to merely mentioning some of the points or not mentioning them at all.

The criterion *'Genre conventions'* was intended to account for a script's meeting a certain number of genre-specific requirements. Hence, the raters were to check that a script's composition included the standard elements expected of texts of this genre, that rhetorical functions of each text component were fulfilled, that the register and tone of writing were culture-relevant, and also that the text length and layout were appropriate. Clearly, the application of this criterion was to

be underpinned by detailed specification of text features typical of the genre concerned.

Specification of criterion 'Coherence and cohesion'

In Version 1, this criterion included checking for full/sufficient/insufficient coverage of content points in the writing along with other features, such as logical presentation of content points and appropriate use of cohesive devices typical of the text genre. In Version 2, the decisions about coverage of content points were rightfully transferred to the newly introduced criterion 'Task achievement'. Moreover, the descriptors, such as 'fully coherent text' or 'mostly coherent text' were specified in greater detail by offering differentiation of text, paragraph, and sentence level cohesion relevant to each band. Appropriate *paragraphing* of the text remained attributed to CC features whereas *punctuation* was found optional at this level of English proficiency.

Specification of descriptors for 'Vocabulary' and 'Grammar'

Rating against these criteria within Version 1 had caused confusion for the raters who found terms such as 'wide / good' range, as well as 'errors hindering/not hindering communication' ambiguous and allowing for subjectivity of interpretation. In order to reduce the effects of such subjective conceptions, it was decided to use more explicit terms and to standardize their wording wherever possible. Following this line of thought, the top bands for 'Vocabulary' and 'Grammar' were characterized as '*good range*', the next lower band – '*appropriate range*' whereas the two bottom descriptors contained the determining adjective '*limited*'. Additionally, the descriptors in each band were made more specific, for instance, '*good range*' with respect to Vocabulary was elaborated as, '*no inconsistencies in register; occasional inaccuracies in use of collocations*', whereas '*good range of structures*' in respect to Grammar was clarified by '*used with a few minor inaccuracies in use of articles and prepositions. Errors occur as slips*'.

Equal weighting across all criteria

Splitting the criterion '*Textual Features*' in two entailed increasing the number of criteria from four to five. Keeping in mind that the raters were inclined towards equal weighting across all criteria, we faced a dilemma: whether to assign each

criterion a maximum of 2 points, thus preserving the overall weighting of the scale at 10 points (which was initially determined for the reason of practicality of scoring the summative written test), or to assign each criterion a maximum of 3 points thus increasing the overall weighting from 10 to 15 points (which would ensue changes in scoring in other parts of the summative test). The dilemma was resolved by ERs' trialing both versions of the scale, which led to understanding that a finer grained, 15-point, band was better suited for accurate scoring which should not be compromised in the case of summative assessment.

As a result of modification, the new scale included five criteria: 'Task achievement', 'Genre conventions', 'Coherence and cohesion', 'Vocabulary', and 'Grammar, with each criterion having equal weighting (3 points) and the total score amounting to 15 points (see Appendix C). This scale contained more clearly articulated descriptors which were intended to be more granular.

During *Stage 4* Version 2 was piloted by the 10 raters who had also participated in the first pilot. Figure 3 presents mean values of the perceived 'overall easiness-difficulty' of Version 2 use of all raters. The bars demonstrate lower variance in values of 'easiness-difficulty' than in Figure 1. This might testify to raters' increased awareness of the criteria, their more reasonable perceptions that had been developed in the process of two rounds of rating.

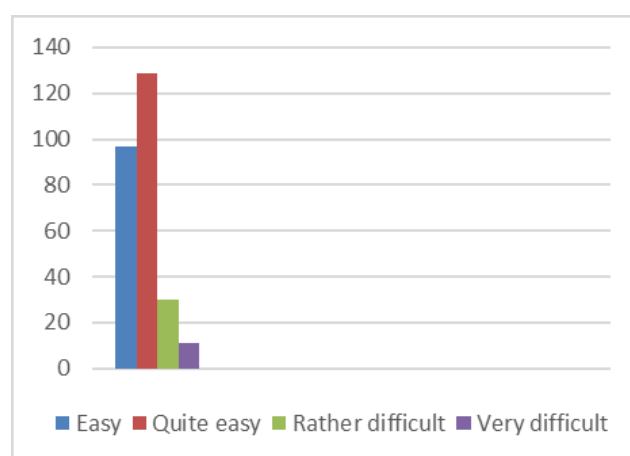


Fig. 3. Raters' Perceptions of Version 2 Use

This inference is supported by the evidence collected via *Questionnaire 2* from all 10 raters who participated in piloting of Version 2. The re-

spondents expressed their satisfaction with all the modifications and noted that the rating scale became more comprehensible, and the scoring procedure became easier and more convenient. In the *follow-up interview*, seven raters maintained that while using Version 2 they grew more observant to all the rated aspects, which led to their awarding overall higher scores than during the evaluative pilot of Version 1. The interviewees also emphasized the need in conducting regular rater training to ensure sustained accuracy of scoring.

Rasch analysis. On Version 2, Task 1, scores awarded by the raters across criteria ranged from an average of 5.31 (out of 10) awarded by the harshest rater to 8.00 by the most lenient. The overall average across raters was 6.772 with a standard deviation of 0.846. There was 49.6% exact agreement between raters on the scores awarded across test takers and criteria. On Task 2, raters' average scores ranged from 4.35 to 8.14 with an overall average score of 6.617 out of 10. The standard deviation across raters was 0.997 points. There was 52.0 % exact agreement between raters on the scores awarded across test takers and criteria.

Again, Rasch analysis revealed that none of the raters was misfitting (outfit mean square values greater than 1.3) on Task 1, but that two raters were misfitting on Task 2 (with outfit mean square values of 1.35 and 1.61).

The results of the scale use and modification indicate that Version 2 produced higher levels of agreement between the raters on the scores awarded (50.8% across the two tasks on Version 2, compared with 34.5% on Version 1), suggesting more consistent interpretation of the scale categories even though there were now more to select from.

Conclusion

The study revealed the strengths and weaknesses of an intuitive analytic scale developed by teacher volunteers, and further applied in the summative assessment by the department staff without prior training in the use of the scale. Below are the implications that arose while modifying Version 1 and creating Version 2.

While both scales described in our study appeared to work for rating purposes, the Rasch

measurement indicated that the agreement among raters on Version 2 was substantially higher than that of Version 1. We attribute this, among other factors, to a better specification of the descriptors in the modified scale. This claim is in line with preferences for more detailed scales expressed by professionally trained raters (Knoch, 2009), or a need in clear and complete understanding of «what assessment criteria really mean to the raters» (Lumley, 2002). In the case of teacher-raters' piloting of Version 2, as we exemplified above, the descriptors were made more concrete and specific in terms of reflecting curriculum requirements, as well as standardized in formulation so as to evade possible misconceptions in distinguishing confusable aspects of writing.

The current study revealed some misconceptions of the criteria and what they mean to teacher-raters. One of them regards, for instance, teachers' inability to interpret the criterion coherence and cohesion, although this has also proved to be a problematic criterion in other studies (e.g. Knoch 2007). Another source of difficulty reported by the teacher-raters was scoring a particular text type on 'textual features' (in Version 1). This evidence resonates with Mai's (2019) claim about textual features still remaining one of the main concerns of scale developers.

In our case, the reason for this may be two-fold. First, teachers may fail to be clear of the genre conventions due to almost totally absent patterns of writing letters of complaint in the Ukrainian social culture. This has implications for the curriculum, raising questions about whether and how such letters should be taught. Second, rater training might usefully include (re)familiarization with and discussion of the conventions associated with the text types used on the test. Thus, the need for regular training in rating scale use that is explicitly stated in the recommendations by Author 4, 2014; Crusan et al, 2016; Jeong, 2015; Kkese, 2018; Lim, 2011; Plakans, 2013, and Skar and Jølle, 2017 gets yet another confirmation.

The study also provides evidence of effective involvement of practicing teachers in local scale' design. However, while existing research into rater training and its effects on professional raters is considerable, accurate descriptions of training for

practicing teachers in the use, and particularly in the development and revision of rating scales is scarce. One step in bridging this gap may involve a detailed examination of teacher-raters' perceptions of scoring procedures, including the impact of rater training on their teaching and assessing practices as well as their teaching and assessment philosophy.

References

- Aryadoust, V. (2010). Investigating Writing Sub-skills in Testing English as a Foreign Language: A Structural Equation Modeling Study. *TESL-EJ*, 13(4). [https://www.tesl-](https://www.tesl-banerjee.com)
- Banerjee, J., Franceschina, F., & Smith, A. M. (2007). Documenting features of written language production typical at different IELTS band score levels [IELTS Research Report No. 7, the British Council/ University of Cambridge Local Examinations Syndicate]. <https://www.ielts.org/research/research-reports/volume-07-report-5>
- Becker, A. (2018). Not to scale? An argument-based inquiry into the validity of an L2 writing rating scale. *Assessing Writing*, 37, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.01.001>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- 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>
- Cho, D. (2008). Investigating EFL writing assessment in a classroom setting: Features of composition and rater behaviors. *The Journal of Asia TEFL*, 5(4), 49–84. <https://www.earticle.net/Article/A182195>
- Clandfield et al., (2010). *Global Upper Intermediate Student's Book*. Macmillan ELT.
- Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- Ducasse, A. M., & Hill, K. (2015). Development of a Spanish generic writing skills scale for the Colombian graduate skills assessment (SaberPro). *Papers in Language Testing and Assessment*, 4(2), 18–33. https://arts.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/1770606/2.Ducasse-And-Hill.pdf
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Longman.
- Gamaroff, R. (2000). Rater reliability in language assessment: The bug of all bears. *System*, 28(1), 31–53. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00059-7)
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315889627>
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing assessment issues and options*. Macmillan. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.009>
- Hamp-Lyons, L. (1995). Rating nonnative writing: The trouble with holistic scoring. *TESOL Quarterly*, 29, 759–762.
- Hawkey, R., & Barker, F. (2004). Developing a common scale for the assessment of writing. *Assessing Writing*, 9, 122–159. <https://doi.org/10.2307/3588173>
- Heaton, J.B. (1991). *Writing English language tests*. Longman.
- Hill, K., & Ducasse, A.M. (2020). Advancing written feedback practice through a teacher-researcher collaboration in a university Spanish program. In M. Poehner, O. Inbar-Lourie (Eds.), *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment. Educational Linguistics* (vol. 41). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35081-9_8
- Jeong, H. (2015). Rubrics in the classroom: do teachers really follow them? *Language Testing in Asia*, 5(6). <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5>
- Kkese, E. T. (2018). Assessing L2 Writing in the Absence of Scoring Procedures: Construction of Rating Scales in a Cypriot Greek EFL in Class Context. *Journal of English Education*, 3(2), 46–56. <https://doi.org/10.31327/jee.v3i2.809>
- Knoch, U. (2007). 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coher-

- ence. *Assessing Writing*, 12, 108–128. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.07.002>
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(2), 275–304. <https://doi.org/10.1177/0265532208101008>
- Knoch, U. (2011). Rating scales for diagnostic assessment of writing: What should they look like and where should the criteria come from? *Assessing Writing*, 16, 81–96. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.003>
- Kvasova, O. & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *CerleS*, 4(1), 159–177. <https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0010>
- Kvasova, O., Kavytska, T. & Osidak, V. (2019). Investigation of writing assessment literacy of Ukrainian University teachers. *Ars linguodidacticae*, 4(2), 10–19. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2019.4.02>
- Lim, G. S. (2011). The development and maintenance of rating quality in performance writing assessment: A longitudinal study of new and experienced raters. *Language Testing*, 28, 543–560. <https://doi.org/10.1177/0265532211406422>
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19(3), 246–276. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt230oa>
- Mai, D. (2019). A review of theories and research into second language writing assessment criteria. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(3). <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4371>
- Mellati, M., & Khademi, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: Impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.1>.
- Mendoza, A., & Knoch, U. (2017). Examining the validity of an analytic rating scale for a Spanish test for academic purposes. *Assessing writing*, 35, 41–55. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.003>
- North, B., & Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing*, 15(2), 217–263. <https://doi.org/10.1177/026553229801500204>
- Plakans, L. (2013). Writing scale development and use within a language program. *TESOL Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.66>
- Skar, G. B., & Jølle, L. J. (2017). Teachers as raters: An investigation of a long-term writing assessment program. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.01.06>
- Turner, C. E., & Upshur, J. A. (2002). Rating scales derived from student samples: Effects of the scale maker and the student sample on scale content and student scores. *TESOL Quarterly*, 36(1), 49–70. <https://doi.org/10.2307/3588360>
- Vaughan, C. (1991). Holistic assessment: What goes on in the raters' mind? In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 111–126). Norwood, NJ: Ablex.
- Vogt, K. & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402. <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>
- Weigle, S.C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194–209. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.004>
- Yamanishi, H., Ono, M., & Hijikata, Y. (2019). Developing a scoring rubric for L2 summary writing: A hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, 9(13). <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0087-6>

Appendices

APPENDIX A

Version 1 of Rating Scale

Marks	Textual features max. 3 marks	Coherence & cohesion max. 3 marks	Vocabulary & register max. 2 marks	Grammar max. 2 marks
10	Meets all text types requirements	Fully coherent text; cohesive on sentence and paragraph level	Wide range of vocabulary, correct choice of words in compliance with register	Wide range of structures relevant to textual features, few minor inaccuracies
9				
8	Meets major text types requirements	Coherent text; appropriate sentence and paragraph-level cohesion	Good range of vocabulary with few cases of wrong choice of words; few inconsistencies in register	Good range of structures relevant to textual features, some inaccuracies that do not hinder communication
7				
6	Frequent inconsistencies in meeting text type requirements	Sentence-level cohesion noticeable, lack of paragraph-level cohesion	Limited range of vocabulary with frequent cases of wrong choice of words; frequent inconsistencies in register	Limited range of structures, frequent inaccuracies that hinder communication
5				
0 – 4	Does not meet text type requirements	Text not coherent	No range of vocabulary, wrong choice of words, no register requirements met	No range of structure, mostly inaccurate

APPENDIX B

Questionnaire 1 (while rating)

Please tick as appropriate commenting on rating EACH PARTICULAR PAPER

(See example and abbreviations)

<i>Example</i>	It was <i>overall</i> <input type="checkbox"/> easy <input checked="" type="checkbox"/> quite easy <input type="checkbox"/> quite difficult <input type="checkbox"/> difficult to rate	It was <i>quite convenient</i> to rate <input type="checkbox"/> Textual features (TF) <input checked="" type="checkbox"/> Coherence-cohesion (CC) <input type="checkbox"/> Vocabulary & register (VR) <input checked="" type="checkbox"/> Grammar (Gr)	It was <i>rather problematic</i> to rate <input checked="" type="checkbox"/> Textual features (TF) <input type="checkbox"/> Coherence-cohesion (CC) <input checked="" type="checkbox"/> Vocabulary & register (VR) <input type="checkbox"/> Grammar (Gr)
<i>Paper #</i>	It was <i>overall ... to use the scale</i>	It was <i>quite convenient</i> to rate ...	It was <i>rather problematic</i> to rate ...
VI. 01	<input type="checkbox"/> easy <input type="checkbox"/> quite easy <input type="checkbox"/> quite difficult <input type="checkbox"/> very difficult	<input type="checkbox"/> TF <input type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/> VR <input type="checkbox"/> Gr	<input type="checkbox"/> TF <input type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/> VR <input type="checkbox"/> Gr

Questionnaire 2 (after rating)

Please tick as appropriate:

#	Statement	Strongly agree	Tend to agree	Tend to disagree	Strongly disagree
1	The scale is rater-friendly and easy to use				
2	The scale is comprehensive (it considers all relevant aspects of writing)				

3	The criteria are appropriately gained
4	The weighting is fair
5	The scale seems a reliable tool to assess writing

Please give your comments on the scale:

The scale misses some important aspects of writing, such as

I suggest introducing such criteria as

Criteria ... (please give names of criteria) should be grouped together.

Criteria ... (please give names of criteria) should be split.

Criteria ... (please give names of criteria) should be weighted differently: for instance,

3. Criteria ... (please give names of criteria) are formulated in a confusing way.

I suggest reformulating them as

4. The biggest problem that I faced while rating was

I suggest the following:

5. My overall evaluation of the scale is

APPENDIX C

Version 2 of Rating Scale

Marks	Task achievement max. 3 marks	Genre conventions max. 3 marks	Coherence & cohesion max. 3 marks	Vocabulary max. 3 marks	Grammar max. 3 marks
15	All content points fully covered and elaborated; within the range of required length	Text fully complies with genre conventions	Fully coherent text; cohesive on sentence and paragraph level	Good range of vocabulary correct choice of words with no inconsistencies in register; occasional inaccuracies in use of collocations.	Good range of structures used with a few minor inaccuracies (article, prepositions). Errors occur as slips.
13-14					
12,5	Most content points are covered; required length inconsiderably violated	Text complies with major genre conventions	Mostly coherent text; appropriate sentence and paragraph-level cohesion	Appropriate range of vocabulary of general usage with a few cases of wrong choice of words and inconsistencies in register	Appropriate range of structures, some inaccuracies in verb tense forms, conditionals, modals. A few spelling errors.
11-12					
10	Some of content points covered or mentioned	The text violates many genre conventions	Sentence-level cohesion noticeable, some cases of inappropriate paragraph-level cohesion	Limited range of vocabulary with frequent cases of wrong choice of words; some inconsistencies in register	Limited range of structures, frequent inaccuracies and spelling errors
8-9					
7,5	Most content points are not covered	Text violates most genre convention	Text mostly incoherent: lack of paragraph-level cohesion	Limited range of vocabulary with frequent cases of wrong choice of words and inconsistencies in register that hinder understanding	Limited range of structures, frequent inaccuracies and spelling errors that hinder understanding
6-7					
0-7	Task is incomplete	Text does not meet genre requirements	Text not coherent	No range of vocabulary, wrong choice of words, no register requirements met	No range of structure, mostly inaccurate

СТВОРЕННЯ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ УМІНЬ ПИСЬМА З УРАХУВАННЯМ СПЕЦИФІКИ ТА КОНТЕКСТУ УМОВ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ольга Квасова (Україна), Тамара Кавицька(Україна),
Вікторія Осідак(Україна), Ентоні Грін (Велика Британія)

Анотація

Постановка проблеми: У контексті української університетської освіти оцінка писемного мовлення на мовних програмах традиційно з дійснюється окремим викладачем; при цьому відсутні інституційно встановлені шкали або критерії, на які можна було б покластися і використовувати їх колегіально у процесі оцінювання письма. Використання шкал оцінювання із зовнішніх тестів з азвичай не може з адовольнити вимогу повної відповідності навчальним програмам, які реалізуються в конкретних умовах. Основна причина цього полягає у невідповідності цілей курсу та структури тесту, а також типів з авдань, що використовуються у зовнішніх та інституційних тестах. Водночас створення та з астування власних шкал нерідко має несистемний характер через часозатратність процесу та брак з нань викладачів про етапи повного циклу створення шкали оцінювання.

Метою статті є дослідження процесу створення, впровадження та вдосконалення шкали оцінювання вмінь письма студентів мовних спеціальностей для колективного використання викладачами однієї кафедри (дослідницької групи, команди). Хоча викладачі можуть надавати перевагу використанню з овнішніх шкал оцінювання, автори вважають, що участь викладачів у розробленні шкал є більш цінним досвідом з точки з ору їхнього професійного розвитку.

Методологія. Дослідження має емпіричний характер і здійснюється на таких етапах створення та порівняння двох версій шкали оцінювання умінь письма: 1) створення шкали; 2) інструктування команди викладачів; 3) з астування шкали (оцінювання письмових робіт); 4) оцінювання ефективності шкали викладачами; 5) аналіз результатів командою. Учасниками дослідження були 8 викладачів англійської мови, що добровільно взяли участь у процесі оцінювання письмових робіт студентів 2-го курсу, що ви-вчають англійську як другу іноземну мову .

Результати. Результати дослідження з асвідчили вищий ступінь узгодженості оцінок у версії 2 шкали. Зазначена версія була модифікована після критичних з ауважень щодо труднощів оцінювання робіт з а критеріями «когерентність/ когезія» та «текстові характеристики». Зібрані дані дозволяють припустити, що підхід, з апропонований у цьому дослідженні, може стати з разком для покращення не з авжди високих стандартів тестів та іспитів у нашій країні, які часто є результатом відсутності досвіду тестування та оцінювання у викладачів.

Ключові слова: шкала оцінювання письма, тест підсумкового оцінювання, специфіка та контекст процесу освіти .

BIOS

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

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

Email: kawicka_t@ukr.net

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

Email: viktoriya_osidak@ukr.net.

Anthony Green, Professor of Language Assessment, director of Centre for Research in English Language Learning and Assessment, University of Bedfordshire, UK. His areas of research interests include various aspects of language assessment, test design, item writing as well as teaching and materials writing.

Email: tony.green@beds.ac.uk

УДК 378:37.011.3:316.61

ORCID: 0000-0003-0754-007X

ORCID: 0000-0002-5773-2216

**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПИСЕМНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ****Анотація**

У статті розглянуто формування основ писемної мовленнєвої компетентності студентів мовних спеціальностей з а допомогою інтерактивних технологій. Проаналізовано наукові підходи до поняття «писемне мовлення» та визначено сутнісні характеристики письма в процесі навчання англійської мови студентів мовних спеціальностей. На основі критичного аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури детально охарактеризовано інтерактивні технології. Визначено особливості використання інтерактивних технологій у навчанні письма студентів мовних спеціальностей та доведено важливість їх використання. Особливості навчально-методичної роботи побудовані на основі врахування вікових, психологічних особливостей студентів мовних спеціальностей. Визначено вимоги до вправ для формування основ англомовної писемної мовленнєвої компетентності. Представлено розроблений комплекс вправ для формування основ писемної мовленнєвої компетентності, на основі вивчення значень, основних ознак та класифікації інтерактивних технологій, спрямованих на розвиток писемних умінь написання, редагування та корегування тексту на різних етапах його створення. Проаналізовано компоненти інтерактивних технологій, а саме: ціннісний, діяльнісний та процесуальний, які поступово реалізуються відповідно на підготовчому, тренувальному та самостійному етапах навчання писемного мовлення.

Ключові слова: писемна мовленнєва компетентність, студенти мовних спеціальностей, інтерактивні технології, писемне мовлення, види письма.

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 і оцінювати особливості й ефективність інноваційних технологій, які застосовуються, та особистої педагогічної діяльності. В останні роки все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних 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 інтерактивних технологій у навчанні англійської мови розглядають О. Бирюк, Л. Верзацької, Р. Гришкова, О. Дженджеро, В. Махінов, С. Ніколаєва та інші. Дослідження інтерактивних

технологій дозволить підвищити мотивацію студентів мовних спеціальностей, практичну направленість занять, добитися більш гарантованих результатів у процесі вивчення англійської мови.

Останнім часом у програмах вищих шкіл з навчання іноземної мови велика увага приділяється підвищенню культури писемного мовлення, формуванню комунікативної, мовленнєвої та соціокультурної компетентності. Зростання інтересу до дослідження методичних основ формування навичок писемного мовлення у навчальних закладах підтверджується численними дослідженнями цього питання провідними вітчизняними та зарубіжними вченими. Питання формування культури писемного мовлення були висвітлені в роботах таких науковців, як Буренко В., Гейко І., Комар О, Murphy R., Parkinson D. та інших.

Аналіз наукових робіт, в яких досліджуються соціолінгвістичні та соціокультурні аспекти письма (Буланкіна Н.С., Виготський Л.С.,

Пассов Ю.Л., Сафонова В.В., Byram M., Carrel P.L., De Vito J.L., Kramersch C.) дозволяє побудувати модель писемного навчання з урахуванням взаємозв'язку та взаємовпливу трьох основних компонентів писемного мовлення: автора, тексту та реципієнта, і поєднання соціального та індивідуального в процесі письма. Індивідуальний характер писемної творчості з умовлює таку організацію навчання, при якій у процес письма студента не втручаються ні викладач, ні інші учні, а відповідальність за кінцевий результат несе сам автор тексту.

Спираючись на досвід вищезгаданих вчених, а також шукаючи шляхи оптимізації використання інтерактивних технологій у навчанні письма, ми вважаємо необхідним акцентувати можливості розвитку інтерактивних технологій у навчанні письма студентів мовних спеціальностей.

Слід зауважити, що актуальність дослідження визначається необхідністю сформування навчального процесу та впровадження новітніх навчальних технологій, розроблених із метою оптимізації та підвищення рівня та ефективності процесу навчання у сучасній школі. Тому **метою статті** є дослідження формування основ писемної мовленнєвої компетентності студентів мовних спеціальностей з використанням інтерактивних технологій як один із найважливіших засобів навчання, що сприяє розвитку природних здібностей студентів та підвищенню пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови.

Поставлена мета реалізується через **низку завдань**: розкрити сутність писемної компетентності та з'ясувати особливості її формування; проаналізувати психологічні особливості студентів мовних спеціальностей; дослідити лінгвістичні аспекти писемного мовлення у різних сферах спілкування та врахувати їх при визначенні вимог до вправ для формування англомовної писемної мовленнєвої компетентності; розробити комплекс вправ для формування основ писемної мовленнєвої компетентності з використанням інтерактивних технологій студентів мовних спеціальностей.

Методологію дослідження складають: критичний аналіз та узагальнення теоретичних джерел, а також систематизація влас-

ного доробку з використання інтерактивних технологій для формування основ писемної мовленнєвої компетентності студентів мовних спеціальностей.

Огляд сучасних досліджень з проблеми. Загальновідомо, що навчально-професійна діяльність є головною для студентського віку, тому, що вони розглядають навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності. Саме у студентському віці проявляється свідоме позитивне ставлення до навчання, їх цікавлять переважно ті предмети, які будуть потрібні у подальшому житті, їх знову починає хвилювати успішність навчання. Але якщо навчання буде цікавим, активним, з багачущим досвідом студентів, то мотивація до навчання з часом підвищиться і студенти побачать його смисл. Можна цікавити студентів навчанням, використовуючи на заняттях англійської мови ігрову, творчу діяльність, що входять до системи інтерактивного навчання писемного мовлення.

Аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження дозволяє стверджувати, що інтерактивні технології орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті, активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності та мінімальною сконцентрованістю на точці зору викладача.

На думку А. Лурія (Жилко, 2003), поєднання слухо-мовленнєворухових образів внутрішнього мовлення, яке у цьому віці остаточно утворюється внаслідок поєднання думки з і словом, та з оро-рукомоторних образів забезпечує комплексне засвоєння з навчання, тому студентам посилено виконувати письмові роботи з начного обсягу, а також поєднувати самостійну письмову роботу з інтерактивними творчими завданнями.

Як підкреслює А. Лурія, писемне мовлення з самого початку оволодіння ним є усвідомленим актом. Поєднання слухо-мовленнєво-рухових образів внутрішнього мовлення та з оро-рукомоторних образів у процесі письма забезпечує комплексне засвоєння з навчання.

Створені у такий спосіб стійкі асоціації сприяють ефективнішому сприйняттю, з апамятовуванню і відтворенню матеріалу (Бирюк, 2003).

Марія Палміра Массі та Ліз Хемп-Лайонс визначають писемне мовленн як процес інтерактивний з а своєю природою, оскільки він виключає символічну взаємодію між тим, птше, текстом та читачем (Симоненко, 2005). З огляду на це, писемне мовлення передбачає успішну передачу ідей від відправника через текст. В свою чергу такий обмін інформацією стає важливим з асобом мотивації розвитку інтерактивних умінь писемного мовлення.

О. Коваленко (Коваленко, 2006) наголошує на тому, що мова у процесі спілкування з начно варіюється з алежно від меж того контексту, в якому вона з асосовується. Потреба і бажання спілкування виникає у певній ситуації. Форма, так само як і зміст спілкування, є відповіддю на цю ситуацію.

А. Хом'як (Хом'як, 2009) з осереджує увагу на мовленнєвій активності, що з дійснюється у контексті певної ситуації в рамках однієї з і сфер діяльності та організації суспільного життя, а саме: особиста, професійна, освітня та суспільна сфери. У межах даних комунікативних сфер спілкування під час навчання з дійснюється написання таких видів писемного мовлення, як особистий лист, особисте електронне повідомлення, нотатки під час читання, твір, різні види нарисів (есе), з аповнення анкети і т.д. Проте часто виникають труднощі в студентів, перш з а все тому, що вони не володіють соціокультурними нормами написання, прийнятими в їхній країні, тобто в Україні.

На думку Т. Калькова, у студентському віці продовжує розвиватися критичне мислення. складовим якого є самостійність, активність, творчість. Це виступає основою для ідеології активного навчання, оскільки в ньому продовжує домінувати «школа мислення», а не «школа пам'яті». Саме тому на цьому етапі використання технологій критичного та креативного мислення є дуже важливими (Калькова, 2004).

При інтерактивному навчанні одночасно й однаковою мірою розвиваються навички створення і сприймання тексту. За визначенням Л. Варзацька, «самостійне складання тексту є з воротним процесом порівняно

з розумінням тексту» (Варзацька, 2005). При продукуванні тексту процес передачі з наченного образу і сприйняття з місту написаного тісно переплітаються. Текст, який конструюється, може розглядатися з двох точок зору: того, хто читає (від тексту до з місту) і того, хто пише (від з місту до тексту).

Н. Побірченко поділяє інтерактивні технології на такі групи (Побірченко, 2004):

1) індивідуального спрямування (передбачають таку організацію роботи, щоб виконання з авдання з алежало не від лідера групи, а від кожного її члена, оскільки кожен має визначену роль і робить свій посильний внесок у досягнення спільної мети. Сюди можна віднести такі технології: «Карусель», «Спільний проєкт», «Коло ідей», «Акваріум», «Мандруємо разом», «Куб» (cubing) тощо).

2) колективно-групового спрямування (передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу. Прикладами таких технологій є «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Мозаїка», «Петлювання», «Дискусійний годинник», «Диктант у русі»).

3) ситуативного моделювання (передбачає включення студента у гру, щоб він міг організувати свою мовленнєву діяльність з а допомогою рецептивно-продуктивних вправ відповідно до ситуації спілкування. До таких технологій відносять імітаційні та рольові ігри).

У межах писемного навчання інтерактивні технології дають можливість у навчальних умовах на певний час розподілити функції того, хто пише, і того, хто читає, між різними особами; створити умови, в яких одна і та ж людина по черзі буде й автором, і читачем. У процесі писемного навчання тому, хто пише, легше враховувати фактор реципієнта, і, отже, у нього швидше розвиваються з дібності передбачати з наченневе сприйняття створеного ним тексту і можливу відповідну реакцію читача.

Отже, набутий вже сьогодні в Україні та з а кордоном досвід переконливо з асвідчує, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Інтерактивні технології дозволяють студентам сформувати інтерактивні вміння писемного мовлення, які є основою для формування інтерактивної компетентності, а саме: міжосо-

бистісні; інформаційні; рецептивні; соціальні; аргументаційні; конструктивні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спрямованість системи освіти на засвоєння системи з нань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні різноманітних завдань, яке потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно з добувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства. Для формування та розвитку таких умінь потрібно здійснити перехід від освіти як «передачі з нань» до продуктивного навчання, коли прирощення з нань відбувається через процес створення учнем власних творчих продуктів, тобто необхідно здійснити перехід до інноваційного навчання.

Одним із прийомів інтенсифікації навчання писемного мовлення студентів мовних спеціальностей є використання принципу комунікативності у навчанні, який забезпечує високий рівень оволодіння іншомовним писемним мовленням, розвиває комунікативні вміння, сприяє їхньому вихованню, розвитку та самоосвіті і, найголовніше, передбачає формування писемної компетентності у процесі навчання писемного мовлення, яка разом із мовленнєвою, мовною, загально-навчальною та соціокультурною компетентністю формують комунікативну компетентність старшокласників.

Процес формування основ англійської писемної компетентності ускладнюється певними труднощами, які зумовлюються трьома групами факторів:

а) *індивідуальними особливостями учнів* (учні, які починають навчатися писати іноземною мовою, стикаються з графічними та орфографічними труднощами. Проте властивості самого учня можуть стати факторами, які полегшують процес формування основ англійської писемної компетентності. Так, кмітливість учня, його вміння писати рідною мовою, зорова пам'ять, увага сприяють навчанню писемного мовлення);

б) *іноземна мова, що вивчається.*

Труднощі формування каліграфічних навичок зумовлені схожістю / відмінністю графічних систем рідної та іноземної мов; навчанню написання літер, схожих з літерами рідної мови. Труднощі формування орфографічних навичок, базуються на чотирьох основних принципах: фонетичному, де написання слова відповідає його звучанню; морфологічному, сутність якого полягає в тому, що кожна з начува частина слова – префікс, корінь, суфікс – зберігає єдиний графічний образ у споріднених словах або формах незалежно від фонетичних умов, в які вона потрапляє; історичному (або традиційному), коли написання слова не відповідає ані фонетичному, ані морфологічному факторам сучасної мови і виправдовується лише історією розвитку конкретного слова; ідеографічному, коли з вуків омоніми розрізняються з допомогою спеціальних графічних позначок. Домінування того чи іншого принципу у мові визначає складність її орфографії.

У процесі навчання техніки письма важливо врахувати особливості графемно-фонемних відповідностей кожної конкретної іноземної мови і проводити цілеспрямоване навчання з метою подолання труднощів в оволодінні графемно-фонемною системою мови. Серед таких труднощів насамперед виділяють буквосполучення, що передають один з звуків (наприклад: *англ.*: sh - /ʃ/, th - /ð/ або /θ/, ck - /k/.

Наступна трудність це те, що одна буква може передавати різні фонемні наприклад в англійській та німецькій мовах буква **s** відповідає кільком звукам /s/, /z/, /ʃ/. Або ж навпаки – один з звуків зображується на письмі різними графемами.

Має місце явище, яке зовсім чуже українській мові це наявність так званих «німих» букв наприклад: *англ.*: **e** у словах з відкритим складом (line, plate); у буквосполученнях wh-, -ght (whom, eight). Ці та інші розходження у графемно-фонемних системах української та англійської мов стають причиною зростаючої кількості орфографічних помилок у писемному мовленні студентів (Ніколаєва, 2002).

З метою попередження помилок та навчання студентів мовних спеціальностей правопису згідно з орфографією іноземних мов слід

використовувати спеціальні вправи, які націлені на формування стійких орфографічних навичок.

Ураховуючи тісний зв'язок письма з читанням (обидва види мовленнєвої діяльності відносяться до писемного мовлення, а їх матеріальною основою є одна графічна система мови), навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з навчанням техніки читання. Однак у процесі письма на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до літер або ж їх сполучень, тобто під час письма має місце не декодування думки, як під час читання, а її кодування з допомогою графічних знаків.

в) умовами навчання: викладачем, технологією навчання і навчальними матеріалами (Ніколаєва, 2002) (бракує якісних навчальних матеріалів для формування основ англійської писемної компетентності; недосконало сплановані та/або невдало проведені фрагменти уроків з навчання техніки читання; недостатнє розуміння вчителями труднощів, з якими стикаються студенти при навчанні техніки письма; недостатнє врахування вчителями вікових особливостей студентів і, як наслідок, застосування невідповідних прийомів при навчанні техніки письма).

Аналіз автентичних зразків писемного мовлення, проведений на матеріалах підручників, навчальних посібників, газет та журналів, власне літературних текстів і т. п. дозволив нам виявити лексичні, лексико-граматичні

та пунктуаційні засоби вираження інтерактивності даних видів писемного мовлення. З огляду на такі ознаки інтерактивності як взаємодія, зверненість, ініціативність, досвід, активність, розглянемо:

– *лексичні характеристики писемного мовлення* (визначаються словниковим запасом учнів, з допомогою якого учень виражає думки при написанні певного виду писемного мовлення.);

– *лексико-граматичні характеристики* (особливості вживання граматичних структур у поєднанні з використанням відповідного лексичного матеріалу);

– *пунктуаційні характеристики* (особливості вживання розділових знаків у різних видах писемного мовлення) (Бирюк, 2003).

Інтерактивні технології навчання – це технології навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Це така організація процесу навчання, з якої неможлива неучасть студента в колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на співпраці всіх його учасників. Інтерактивні технології дозволяють на підставі внеску кожного з учасників до процесу навчання у ході з'ясування спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох.

Відбір інтерактивних технологій у відповідності до етапів навчання письму представлено у таблиці.

Таблиця 1

Відбір інтерактивних технологій навчання письму студентів мовних спеціальностей

Етапи навчання письму	Групи інтерактивних технологій	Технології навчання
Підготовчий	– інтерактивного спрямування	– «Карусель» – «Спільний проект» – «Куб»
Тренувальний	– колективно-групове навчання – елементи ситуативного моделювання	– «Мозковий штурм» – «Петлювання» – «Диктант у русі» – «Групова дискусія»
Самостійний	– ситуативне моделювання	– «Імітаційна гра» – «Рольова гра»

Запропонована типологія інтерактивних технологій дає нам з могу розробити систему вправ, орієнтованих на розвиток писемних умінь, спрямованих на формування інтерактивної компетентності студентів мовних спеціальностей, і розробити відповідний комплекс вправ для формування основ англомовної писемної компетентності студентів мовних спеціальностей.

При інтерактивному навчанні писемного мовлення найактуальнішими та найефективнішими є вправи комунікативного характеру.

У кожному окремому жанрі писемного мовлення можна виділити певний алгоритм з асвоєння лінгвістичного матеріалу: рецептивні вправи, рецептивно-репродуктивні вправи та продуктивні вправи.

Таким чином, в рамках формування основ англомовної писемної компетентності студентів мовних спеціальностей з використанням інтерактивних технологій можна виділити 3 етапи формування писемних умінь: підготовчий, тренувальний та самостійний. Отже, щоб перейти до самостійного вільного неконтрольованого письма, необхідно виконати підготовчі та тренувальні вправи.

Підготовчий етап передбачає реалізацію ціннісного компонента письмової компетент-

ності через виконання рецептивних вправ, в яких учень сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а потім тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє з звуку, графеми, граматичні структури, розуміє писемне висловлювання (робота з і з разками, поєднання структурних елементів).

Тренувальний етап передбачає виконання рецептивно-продуктивних вправ, які реалізуються в повному або частковому відтворенні студентом сприйнятого ним навчального матеріалу. Це вправи з опорами (написання повідомлення з а поданим планом; написання кінцівки до поданого тексту тощо). На цьому етапі реалізується діяльнісний компонент письмової компетентності, який полягає у поєднанні умінь писемного мовлення з активною пізнавальною діяльністю студента.

На етапі самостійного писемного спілкування реалізується процесуальний компонент компетентності, що полягає у особистісно-творчій самореалізації студентів, тобто у самостійному продукуванні оригінальних письмових текстів згідно із формальними, структурними, стилістичними вимогами.

Таблиця 2

Система вправ для формування основ англомовної писемної мовленнєвої компетентності студентів мовних спеціальностей з використанням інтерактивних технологій

Етапи навчання писемного мовлення	Мета	Типи вправ	Групи умінь інтерактивних технологій
Підготовчий	– сприймання вербальної інтонації – розуміння писемного висловлювання	Рецептивні	– уміння викладання думок на рівні речення – уміння поєднувати структурні елементи певного виду писемного мовлення
Тренувальний	– поєднання умінь писемного мовлення з пізнавальною діяльністю	Рецептивно-продуктивні	– уміння формулювати власну думку та правильно виражати опору на власний досвід – уміння будувати цілісні абзаци
Самостійний	– особистісно-творча самореалізація – самостійний вибір та використання мовленнєвого кліше	Продуктивні	– уміння логічно та послідовно викладати думку без будь-якої опори

На **першому, підготовчому етапі**, ми використовуємо комунікативні вправи, спрямовані на підготовку до написання електронного листа та на його смислову та мовну антиципацію. На даному етапі ми також використовуємо рецептивні вправи, спрямовані на розпізнавання, ідентифікацію та диференціацію складових частин електронного повідомлення на основі використання вербальних та з образувальних опор та ознайомлення з і структурою листа в цілому.

Вправа 1, спрямована на формування інформаційних та міжособистісних вмінь (вміння аналізувати навчальну інформацію; вміння слухати іншу людину та поважати альтернативну думку) з опорою на текст підручника. **Інтерактивна технологія:** «Мозковий штурм»

Хід виконання: Студентам пропонується прочитати вступ до розділу про навчання написання особистого електронного повідомлення, обрати найцікавішу інформацію та написати її навколо з ірки з і словом **E-MAIL** у ній. Крім того, студенти можуть пропонувати будь-які власні ідеї, пов'язані з поняттям електронного листа. Вони висловлюють все, що спадає на думку, та з аписують всі ідеї на дошці. Коли кількість ідей стає достатньою, їх подання слід припинити. Далі слід з групувати та проаналізувати найбільш вдалі ідеї та з найти (з допомогою викладача) найоптимальніше рішення.

Спосіб контролю: фронтальний контроль викладача у поєднанні з взаємоконтролем.

Вправа 2, спрямована на формування інформаційних, соціальних та конструктивних вмінь в опорі на життєвий досвід студентів.

Інтерактивна технологія: виконання з авдання в парах з метою розвитку вміння поважати альтернативну думку та з метою швидкого з знаходження підходящого рішення.

Завдання: As you know, before writing the body of your e-mail, you have to state the subject of what you are going to write. In pairs make a list of 5-8 subjects you typically use for your e-mails. Compare your ideas to the answers of your groupmates.

Хід виконання: Викладач нагадує учням про структуру електронного листа, з вертаючи увагу на написання теми (subject). Студентам пропонується розподілитися на пари та придумати 5-8 тем для електронних листів. Оскільки

поточна тема – це тема «Сімейні стосунки», то їм рекомендується вигадувати відповідні теми. На даний вид діяльності студентам дається 4-5 хв. Кожна пара з ачитує свої теми, а інші з віряються, на випадок, якщо ідеї різних пар з бігаються. Студенти самі обирають 5 найвдаліших тем для написання електронного листа та з аписують їх на дошці,

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

Вправа 3, спрямована на формування уміння організації письмового повідомлення; уміння впорядковувати та систематизувати інформацію; вміння самооцінки та самоконтролю навчальної діяльності з опорою на автентичні тексти.

Інтерактивна технологія: групове обговорення структури електронного листа з метою визначення основних частин даного повідомлення та розвитку вмінь з знаходити спільне розв'язання проблеми.

Завдання: Work in groups. Study the given e-mails thoroughly and distribute its parts into 4 groups:

The addressee's address;

Subject;

Body;

Closing remarks.

Joe Little@hotmail.com

Hi

Hello Joe,

Thought I better answer your last e-mail before you believe I didn't get it. I did enjoy reading it and especially your news about your engagement. That is wonderful! You didn't tell me much about her so now I will expect you to with a full description; hair, eye, color, disposition, etc. When will we get to meet her?

We are all well. The baby keeps us up some at night, but otherwise things are ok. That 3 a.m. feeding is getting old. I'll be glad when he can sleep through the night.

How is your job? Do you like the work? I know you were excited about it when you started. Is it what you thought it would be?

Write me ASAP so I will know how things are going. I always like to hear from you.

As ever,

John

Хід виконання: Студенти поділяються на 4 групи для опрацювання електронних листів

(для кожної групи – свій з разок листа). Вони повинні розподілити все написане на листівці на 4 частини, з вертаючи увагу на адресу, тему повідомлення, основну частину та з авершальні слова. Назви частин пишуться вчителем на дошці.

Спосіб контролю: самоконтроль: викладач на прикладі одного з листів з ачитує правильний варіант відповіді. Студенти, розподілені по групах, перевіряють, чи правильно вони розділили текст. За кожну правильно виділену частину студенти самостійно виставляють собі по 2 бали (макс- 8).

На **другому, тренувальному етапі**, ми використовуємо репродуктивні та репродуктивно-продуктивні вправи. Репродуктивні вправи тренувального етапу спрямовані на організацію роботи студентів щодо опрацювання електронного листа на основі використання вербальних опор. Репродуктивно-продуктивні вправи даного етапу передбачають використання вербальної та з ображувальної наочності з метою контролюваного вчителем або самим студентом написання даного листа.

Вправа 1, спрямована на формування рецептивних (вміння аналізувати інформацію), міжособистісних (вміння спілкуватися один з одним) та аргументаційних умінь (вміння формулювати власну думку, дискутувати) вміннь з опорою на графічні з ображення.

Інтерактивна технологія: робота в групах з метою з знаходження спільного правильного рішення щодо розв'язання навчальної проблеми та активізації особистого досвіду.

Завдання: Group up. Read the sample messages and say what you have learned about their authors and their family or friendly relations with the addressees. Then rate the e-mails on the – politeness scale.

Хід виконання : Група розподіляється на 2 великі групи (команди). Кожна команда отримує надруковані з разки 2-3 електронних листів. Їх з авдання – прочитати ці з разки та виявити, в яких стосунках з знаходяться відправник та отримувач листа. Потім команди пропонують свої відповіді, а вчитель з а необхідності корегує неправильні варіанти.

Команда, яка з апропонувала найправильніші варіанти отримує від 2 до 3 балів (в з алежності від кількості з разків листів). На-

ступним кроком команд є з аповнення трьох шкал. Група, яка першою справляється з з авданням, оголошує про це. Викладач вивішує на дошку таблицю з вже готовими шкалами. Команди порівнюють результати. Команда, яка правильно справилася із з авданням, отримує 5 балів.

Спосіб контролю: фронтальний контроль вчителя з елементами самоконтролю.

Вправа 2, спрямована на формування умінь будувати цілісні абзаци тексту електронного листа з а поданою темою; вміння формулювати власну думку і правильно її виражати опорою на власний досвід студентів.

Інтерактивна технологія: порівняння відповідей у парах з метою розвитку умінь слухати іншу людину, вміння моделювати соціальні ситуації та з багачувати власний досвід.

Завдання: Imagine you are going to write an e-mail to your cousin or friend. Study the following plan and think what you would write next to each point. You needn't write the address, subject and signature, but just the things you want to say to your relatives.

Greet your relative

Tell them about the latest events in your own family

Express your emotions

Write not more than 5 sentences and when you are finished, compare your texts to your partner's.

Хід виконання: Викладач пропонує студентам написати листа кому-небудь з родичів чи друзів про те, що відбувається у їх сім'ї. Учні обирають адресата повідомлення і в парах придумують, а потім з аписують тексти. Потім представник кожної пари з ачитує текст листа, а інші студенти слухають і перевіряють, чи не пропущений якийсь із пунктів плану. Коли всі повідомлення з ачитані, студенти обирають найкраще.

Спосіб контролю: взаємоконтроль.

Вправа 3 спрямована на формування умінь формулювати власну думку, правильно її виражати у письмовій формі у вигляді тексту, цілісного з а з містом та структурою з опорою на з добути на попередніх етапах навчання писемного мовлення з анання.

Інтерактивна технологія: робота в групах з метою розвитку уміння моделювати соціальні ситуації, з багачувати власний досвід.

Завдання: Read one of the e-mail messages and send your answer.

Хід виконання: Студенти розподіляються на малі групи. Кожна група отримує окремий електронний лист, нібито надісланий для них. Викладач пропонує дати відповідь, склавши своє власне повідомлення-відповідь. Викладач з а допомогою жеребкування (кольорові смуги, відповідні літери чи частини малюнків) визначає, яка група представляє свою відповідь першою і яка група повинна відмічати граматичні та структурні помилки в листах. І так по черзі. Потім студенти з а допомогою «таємного голосування» обирають найкраще електронне повідомлення, яке викладач пропонує почепити у аудиторії.

Спосіб контролю: взаємоконтроль з елементами самоконтролю: одна група слухає іншу, одночасно виправляючи власні схожі помилки.

На **третьому, самостійному етапі**, ми пропонуємо використовувати продуктивні вправи, спрямовані на самостійну і творчу роботу студентів. Вони повинні вміти самостійно обирати та використовувати мовленнєві кліше, оформляти електронні листи і т.д.

Вправа 1, спрямована на формування умінь логічно та послідовно викладати думки без будь-якої опори.

Інтерактивна технологія: виконання соціальних ролей людей, які пишуть листи; робота з групою з метою розвитку уміння свідомо ставитися до дійсності, а також з метою підвищення інтересу до суспільного життя.

Завдання: Look at the pictures of people reading e-mail messages and try to restore their contents judging by their facial expressions and exclamations.

Хід виконання: Викладач пропонує студентам подивитися на людей, з ображених на картинках, та відновити з міст електронних повідомлень, які вони читають, з а виразом обличчя та вигуками. Студенти працюють у групах по 5 чоловік. По з акінченні написання представник від кожній групи з ачитує електронний лист. Група, що склала найцікавіший лист є переможцем.

Спосіб контролю: фронтальний контроль викладача у поєднанні із взаємоконтролем.

Вправа 2, спрямована на формування умінь комбінувати та систематизувати інформацію з метою отримання цілісного тексту; вміння всебічно розкривати тему з опорою на прийоми для генерації ідей.

Інтерактивна технологія: колективна робота над електронним листом з метою побудови конструктивних відносин в групі, визначення свого місця в ній.

Завдання: Sit in a circle and write one line of an e-mail to your best pen-friend. You may tell about your family life. Say whether it is easy or difficult for you to find mutual understanding with your parents, etc. Ask your friend about his/her family relationships. Pass the letter to your right-hand neighbour.

Хід виконання: студенти сідають у коло і колективно складають електронне повідомлення другові/подрузі по переписці, пишучи тільки по одному рядку та передаючи лист один одному. Той, хто пише наступний рядок, повинен перевірити, чи у попередньому немає помилок. По з акінченні викладач або один з і студентів – «листоноша» – з ачитує повідомлення.

Якщо у когось є ще доповнення, то їм дозволяється дописати їх у вигляді постскриптуму або додати до основного тексту. Потім лист «відправляють» або з алишають у групі.

Спосіб контролю: взаємоконтроль у поєднанні з фронтальним контролем з боку викладача.

Вправа 3, спрямована на формування уміння самостійної творчої роботи з опорою на власну ініціативу студентів.

Інтерактивна технологія: індивідуальна або групова робота, спрямована на розвиток уміння творчо використовувати мовні та мовленнєві засоби для реалізації комунікативного наміру.

Завдання: Imagine that you have quarreled with your mom. Now you understand that you were wrong and are ready to do something to make it up. But unfortunately you are abroad now and there is no phone to call your mom. Write an e-mail to her, saying that you are sorry.

Хід виконання: Цю вправу викладач з азвичай пропонує виконати вдома, але її можна

виконувати і в групі, як індивідуально, так і в малих групах.

Спосіб контролю: фронтальний контроль з боку студентів інших груп: листи виставляються у групі. Студенти з інших груп обирають 3 найкращі листи.

Висновки та перспективи досліджень.

Таким чином, можна зробити висновок про доцільність використання інтерактивних технологій в процесі навчання письма студентів мовних спеціальностей з а умови створення атмосфери адекватного творчого пошуку, що допомагало подоланню ряду проблем стосовно методології роботи з навчальним матеріалом, побудови й ведення навчального процесу.

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

Список використаних джерел

Бирюк О.В. (2003). Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів з асобами англomовних публіцистичних текстів. *Вісник ЖДПУ*. Житомир: Вид. центр ЖДПУ. Вип. 12, С. 157-159 / Byriuk O.V. (2003). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv zasobamy anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv. *Visnyk ZhDPU*. Zhytomyr: Vyd. tsentr ZhDPU. Vyp. 12, S. 157-159.

Варзацька Л. (2005). Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні з асади. *Дивослово*, № 2, С. 5-19. Varzatska L. (2005). Interaktyvni metody navchannia: lnhvodydaktychni zasady. *Dyvoslovo*, № 2. С. 5-19.

Жилко Н.М. (2003). *The United States of America*. Навчальний посібник до курсу «Країнознавства». Ніжин: Видавництво НДПУ. Zhylko N.M. *The United States of America* (2003). Navchalnyi posibnyk do kursu «Krainoznavstva». Nizhyn: Vydavnytstvo NDPU.

Коваленко О. (2006). Про вивчення іноземних мов у 2006-2007 н.р. Методичні рекомендації. *Іноземні мови в навчальних з акладах*, №3, С.6-12. Kovalenko O. (2006). Pro vyvchennia inozemnykh mov u 2006-2007 n.r.

Metodychni rekomendatsii. Inozemni movy v navchalnykh zakladakh, №3, С.6-12.

Колодько Т.М. (2004). Педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції учнів у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові з аписки: Зб. наук. праць*. К.: НПУ, Вип. 57, С. 54-63. Kolodko T.M. (2004). Pedagogichni umovy efektyvnoho formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii uchniv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Naukovi zapysky: Zb. nauk. prats.* K.: NPU, Vyp. 57, S. 54-63.

Ніколаєва С. Ю., Бірич О.Б. (2002). *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних з акладах*. К.: Ленвіт . Nikolaieva S. Yu., Bihich O.B. (2002). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*. K.: Lenvit.

Побірченко Н. (2004). Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій. *Початкова школа*, №10, С.8-10. Pobirchenko N. (2004). Interaktyvne navchannia v systemi novykh osvitnikh tekhnolohii. *Pochatkova shkola*, №10, S.8-10.

Симоненко Н. (2005). Інтерактивні методи в гуманітарній освіті. *Управління школою*, № 34, С.18-21. Symonenko N. (2005). Interaktyvni metody v humanitarnii osviti. *Upravlinnia shkoloiu*, № 34, S.18-21.

Хом'як А. (2008). Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови. *Молодь і ринок*, № 2 (37), С. 129-134. Khomiak A. (2008). Osobystisnodialnisnyi pidkhid yak vazhlyva umova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv u protsesi vyvchennia anhliskoi movy. *Molod i rynok*, № 2 (37), S. 129-134.

References

Byriuk, O. (2003). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv zasobamy anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv. *Visnyk ZhDPU*, Vyp. 12, 157-159. Zhytomyr: Vyd. tsentr ZhDPU.

Kovalenko, O. (2006). Pro vyvchennia inozemnykh mov u 2006-2007 n.r. Metodychni rekomendatsii. *Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*, №3, 6-12.

Kolodko, T. (2004). Pedagogichni umovy efektyvnoho formuvannia sotsiokulturnoi kome-

tentsii uchniv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Naukovi zapysky: Zb. nauk. Prats, Vyp.* 57. 54-63. K.: NPU.

Khomiak, A. (2008). Osobystisno-dialnisnyi pidkhid yak vazhlyva umova formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy. *Molod i rynek*, № 2 (37), 129-134.

Nikolaieva S. Yu., Bihich O.B. (2002). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*. K.: Lenvit.

Pobirchenko, N. (2004). Interaktyvne navchannia v systemi novykh osvitykh tekhnologii. *Pochatkova shkola*, №10. 8-10.

Symonenko N. (2005). Interaktyvni metody v humanitarnii osviti. *Upravlinnia shkoloiu*, № 34, S.18-21.

Varzatska, L. (2005). Interaktyvni metody navchannia: linhvodydaktychni zasady. *Dyvoslovo*, № 2. 5-19.

Zhylko N.M. *The United States of America* (2003). Navchalnyi posibnyk do kursu «Kraïnoznavstva». Nizhyn: Vydavnytstvo NDPU.

USING INTERACTIVE TECHNIQUES TO BUILD WRITING COMPETENCE IN LINGUISTICS MAJORS

Lina Nesik (Ukraine), Nataliya Lykshoved (Ukraine)

Abstract

Background. *The article examines the effect of using interactive techniques to build writing competence in Linguistics majors. The review of literature on the topic under discussion has enabled making a conclusion that interactive techniques used in teaching writing skills appear an important teaching aid that enhances the development of natural abilities of the learners and increases cognitive interest in learning a foreign language. Theoretically, however, the problem is underresearched in the Ukrainian context. Therefore, the topicality of the research is ensured by the existence of the difficulties in using interactive techniques in teaching writing skills to Linguistics majors caused by the absence of specially formulated tasks for this purpose.*

Purpose. *The paper aims at investigating the use of interactive techniques to build writing competence in Linguistics majors.*

Methodology *relies on the critical analysis of the available research on the topic as well as of the authors' experience in using interactive techniques in teaching writing.*

Results. *The article gives insight into the concept of «writing skills», psychological and linguistic characteristics of students majoring in Linguistics as well as into the process of building writing competence. It also describes the principles of using interactive techniques in building writing competence. The authors present a set of exercises to enhance the students' writing competence. The exercises that rely on basic characteristics of interactive techniques are aimed at developing writing skills to construct, edit and correct the text at different stages of its creation. The system of exercises includes 4 subsystems, each of which consists of exercises to teach writing in accordance with one of the areas of communication. The authors analyze the components of interactive technology, namely, value, activity and process, which are gradually realized, respectively, at different stages of teaching writing.*

Key words: *writing skills, Linguistics majors, interactive techniques, stages of building writing competence, types of writing.*

BIOS

Lina Nesik, Senior Teacher, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, Ukraine. Her area of research interests is Linguistic and Methodological Aspects of Teaching Foreign Languages for Specific Purposes in Institutions of Higher Education.

E-mail: linanes@ukr.net

Nataliya Lykshoved, Senior Teacher, Department of Foreign Languages, Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, Ukraine. The area of research interests includes Methodology of Teaching Foreign Languages in Educational Institutions.

E-mail : sunnylightnl@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4876-2162

ORCID: 0000-0002-9476 -3898

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 11-ГО КЛАСУ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМУ УСНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ ЗАСОБАМИ YOUTUBE

Анотація

У статті розглянуто питання формування компетентності в англійському усному діалогічному мовленні учнів старшої школи з використанням відеоматеріалів YouTube на уроках англійської мови. Уточнено з міст та компонентний склад компетентності в англійському діалогічному мовленні учнів старшої школи, з дійсною добір YouTube матеріалів, релевантних цілям навчання та віковим особливостям учнів. Виділено й описано етапи навчання з азначеної компетентності та розроблено систему вправ для її формування в учнів 11-го класу на засадах критерію етапності, що охоплює чотири складники: оволодіння реплікуванням, оволодіння певними діалогічними єдностями, оволодіння мінідіалогом та уміння вести діалоги різних типів.

Ключові слова: компетентність в діалогічному мовленні, усне діалогічне мовлення, відеоматеріали YouTube, критерії добору YouTube матеріалів, комунікативні ситуації, учні 11 класу, система вправ.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Нині Україна перебуває в умовах глобалізації та інтеграції у світову спільноту, тому досконале володіння іноземними мовами є важливим елементом цих процесів. Унаслідок цього вивчення англійської мови визначене як один із пріоритетних напрямів реформування освіти в нашій країні. Оскільки необхідним складником процесу оволодіння іноземною мовою є набуття учнями умінь ведення діалогу, то виникає потреба в удосконаленні вже наявних і пошуку новітніх методик, які б дозволили якісно та досконало сформуванню компетентності в усному діалогічному мовленні учнів на уроках з англійської мови.

Сучасна система освіти спрямована на формування всебічно розвиненої особистості, з датою до комунікації, грамотного та впевненого ведення діалогу, аргументованої відповіді й реакції на думку й позицію співрозмовника, висловлення власної точки зору. Однак, на жаль, досі спостерігається недосконалість умінь старшокласників долучатись до дискусії іноземною мовою, спілкуватись на міжкультурному рівні, усвідомлювати й практично застосовувати особливості та принципи діалогічних висловлювань. Тому це слугує прямим сигналом до того, що методи та вектор викладання англійської мови варто змінювати, аби з алу-

чити до продуктивного навчання усного мовлення якомога більшу учнівську аудиторію.

Попри наявність певних з добутоків щодо розв'язання проблеми навчання усного діалогу з іноземної мови, практичне їх застосування свідчить про те, що досі необхідно підвищувати рівень оволодіння англійською мовою матеріалом у школярів та модернізувати й урізноманітнювати способи досягнення такого результату, що зумовлює **актуальність** цієї статті. Одним з і способів розв'язання проблеми навчання усного діалогу вважаємо використання YouTube для формування компетентності в усному діалогічному мовленні у процесі вивчення англійської мови. Адже дослідження особливостей застосування відеоматеріалів під час уроків з англійської мови в сучасній старшій школі засвідчує, наскільки цікавим, результативним та доступним може бути навчання усного діалогу на основі перегляду та опрацювання відео в YouTube. Крім того, проведення уроків із залученням відеоресурсів дає змогу з'ясувати вплив та ефективність такої методики на досягнення учнями нового рівня в оволодінні іноземною мовою та формування умінь ведення діалогу у різних комунікативних ситуаціях, чого й вимагають наші державні стандарти.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та розроблення методики формування в учнів

11-го класу англомовної компетентності в усному діалогічному мовленні з а допомогою з асобів YouTube.

Методологію дослідження складають: теоретико-методичне узагальнення висновків учених, прихильників системи розвивально-го діалогічного навчання та компетентнісного підходу до розвитку англійського усного діалогічного мовлення; педагогічне спостереження; узагальнення практичного досвіду впровадження розробленої авторами системи вправ у навчальний процес середньої школи.

Огляд сучасних досліджень з проблеми. Питання навчання іншомовного діалогічного мовлення неодноразово було предметом досліджень багатьох науковців, однак лише в окремих аспектах. Так, психологічні процеси породження і сприймання мовлення вивчали Л.Калмикова, Н. Харченко та І. Лапшина, які у своїх працях виокремили проблему формування мовної компетентності в сучасній дитячій і лінгвопедагогічній психології, психолінгвістиці та лінгводидактиці та акцентували на необхідності з іставлення мови й мовлення для виокремлення параметрів з агальних і окремих видів з дібностей, для врахування лінгвометодикою психологічного процесу оволодіння дітьми мовою й мовленням та для встановлення адекватних одиниць вимірювання з дібностей (Калмикова, 2008).

Майкл Кордуел (2002), який створив англійський словник-довідник з психології, наголошує на з в'язку дитячого мовного розвитку з набуттям компетентності у спілкуванні, що потребує з асвоєння дитиною таких підсистем мови: 1) фонетики (здібність розуміти і відтворювати з вуки мовлення); 2) семантики (здібність розуміти слова й різні словосполучення); 3) граматики (розуміння правил розміщення та поєднання слів у реченні, а також їх з мінність в залежності від роду, відмінку, відміни та дієвідміни); 4) прагматики розуміння основних правил ефективного спілкування (черговість, вміння ініціювати або з акінчити розмову тощо). Слід з азначити, що розуміння механізмів побудови мовлення, у тому числі й діалогічного, допомагає з найти найбільш дієві способи навчання дітей іноземної мови, адже психологічні основи навчання англійської мови

мають свою специфіку та відмінності від рідної мови українських учнів.

Навчання діалогічного мовлення в межах комунікативно-діяльнісного підходу обґрунтовують такі науковці, як: І. Зимня, О. Бігич, О. Тарнопольський, Л. Єрьоміна. Згідно з їхніми положеннями, процес навчання іншомовного ДМ має відбуватись не з позиції системи іноземної мови, а з можливостей розвитку особистості учня, його внутрішнього стану й індивідуальних особливостей щодо з дійснення учіння (Коробейнікова, 2015). Серед переваг такого підходу методисти з азначають інтенсифікацію, оптимізацію та індивідуалізацію процесу навчання ДМ, що сприяє з астосуванню з агальнодидактичних принципів навчання. Можемо з азначити, що такий погляд на процес викладання іноземної мови дозволяє пристосувати навчальний процес до кожного з учнів і при цьому з аохотити до навчання, оскільки урок викликатиме відчуття з адоволення від власних успіхів та можливостей, проте, з іншого боку, неврахування системності мови може спричинити деякі методичні труднощі для учителя під час планування уроку.

Компетентнісні з асади навчання мовленнєвого спілкування розкрито у наукових розвідках Л. Галаєвської, Т. Коробейнікової, Н. Голуб, С. Карамана, Н. Бібік, С. Омельчука, О. Горошкіної, Ю. Швалба, у яких вони розмежовують поняття компетентності та компетенції, визначають сучасні вимоги до формування компетентності в діалогічному мовленні, досліджують сутність феномену діалогічної компетентності. Н. Бібік, як і більшість її колег-дослідників, трактує *компетенцію* як з адану норму, вимогу до підготовки особистості, а *компетентність* – як сформовану якість, результат діяльності, певне «надбання», тому компетентність є результатом набуття людиною компетенцій (Бібік, 2010). Л. Галаєвська у своєму аналізі з азначає, що компетентнісний підхід дає підстави для розв'язання типової проблеми у навчанні, коли учень, добре володіючи певним багажем з нань, відчуває труднощі у використанні їх під час розв'язання конкретних з авдань (Галаєвська, 2016). Т. Коробейнікова окреслює компоненти-компетентності, які є особливо з начущими для навчання іншомовного діалогічного мовлення, виділя-

ючи серед них лінгвістичний, прагматичний, соціокультурний, психологічний та професійний компоненти (Коробейнікова, 2015). Окрім того, учена з азначає, що оволодіння іншомовним діалогічним мовленням має охоплювати: 1) знання правил побудови речень та їх об'єднання в текст (*дискурсивна компетентність*); 2) уміння використовувати висловлення для виконання різних комунікативних функцій (*функціональна компетентність*); 3) уміння послідовно будувати висловлення згідно з і схемами взаємодії (*компетентність схематичної побудови мовлення*) (Коробейнікова, 2015).

Теоретичним та методичним аспектам навчання іншомовного діалогічного мовлення присвячено наукові праці В. Черниш, С. Ніколаєвої, В. Скалкіна, Г. Рогової, І. Бім, Л. Панової, Джеремі Хармера та Джима Скрівенера. Ці розвідки поглиблюють та конкретизують зміст англійської компетентності в діалогічному мовленні, розкривають сутність та склад ДМ, а також специфіку його навчання у старшій школі. Так, В. Черниш до складників компетентності в усному діалогічному мовленні відносить вміння (мовленнєві, інтелектуальні, навчальні, компенсаційні та організаційні), навички (рецептивні і репродуктивні), знання (процедурні і декларативні) та комунікативні здібності. Крім того, дослідниця наголошує на тому, що успішність розвитку вмінь ДМ зумовлюється рівнем сформованості у школярів мовних компетентностей (Черниш, 2012). Джеремі Хармер у своєму посібнику подає практичні поради з викладання англійської мови (у тому числі й основ діалогічного мовлення), акцентуючи увагу на найбільш оптимальних та сучасних способах подачі інформації учням (Harmer, 2012). Джим Скрівенер пропонує практичні методи для викладання іншомовного мовлення на основі комунікативного та компетентнісного підходів (Scrivener, 2011).

Методичний потенціал автентичних відеоматеріалів для формування англійської компетентності в діалогічному мовленні досліджували О. Гур'єва (2011) та М. Дука (2017). Проблема використання відеоматеріалів YouTube-каналу була проєктом вивчення у роботі Д. Конової, О. Кобус та П. Зайця (2021), в якій автори аналізують актуальність

та необхідність використання YouTube відео-хостингу для розвитку освіти, обґрунтовують специфіку, демонструють методичний потенціал з аспосування цього відеоресурсу на уроках з іноземної мови та переваги такого впровадження.

Однак недостатньо дослідженими залишаються методичні особливості формування компетентності в усному діалогічному мовленні учнів старшої школи, досі не знайшло ґрунтовного теоретичного висвітлення та імплементації в практику навчання англійського діалогу з а допомогою YouTube.

Виклад основного матеріалу. Навчання майбутніх випускників у закладах з загальної середньої освіти, спроможних бути компетентними відповідно до європейських вимог, потребує формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, у тому числі й в діалогічному мовленні. Одинадцятикласники наближаються до нового етапу у своєму житті – періоду студентства, під час якого вони матимуть все більше можливостей і необхідності для комунікації з користувачами чи носіями іноземної мови у справжніх життєвих ситуаціях, і до такого досвіду їх має підготувати школа. Більше того, оволодіння іноземною мовою стане умовою і потребою з здійснення майбутньої професійної діяльності випускників шкіл, а не лише питанням підвищення інтелектуального та культурного рівня школярів.

Уміння вести діалог є однією з основних характеристик мовленнєвої компетентності, тому вважаємо з а потрібне, перш з а все, розтлумачити поняття власне діалогічного мовлення. А. Щукін трактує ДМ як «особливий вид мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, наявністю двох або більше комунікантів, швидкістю і безпосередністю процесу відображення явищ та ситуацій об'єктивного світу, активністю мовців щодо вираження свого індивідуального ставлення до фактів, великою кількістю емоційних реакцій, персональною направленістю» (Щукін, 2007).

Н. Наволкова розглядає *діалогічне мовлення* як «розмову, бесіду між двома особами, яка має на меті пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування» (Наволкова, 2009). Більшість сучасних науковців (О. Бігич, В. Черниш, Л. Га-

лаєвська, І. Кодлюк) розуміють *ДМ* як «процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування, з а якого у межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат)» (Черниш, 2012). Останнє визначення ми вважаємо найбільш влучним та релевантним відповідно до специфіки навчання діалогічного мовлення у старшій школі.

Реалізація з азначених потреб учня в оволодінні навичками ведення діалогу можлива з авдяки формуванню англomовної діалогічної компетентності, яка є результатом оволодіння діалогічним мовленням. Ця компетентність є невід'ємним складником іншомовної комунікативної компетентності, метою якої є формування специфічної з датності успішно вирішувати з авдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого і опосередкованого контактів (ЗЕР, 2003).

Нині існує багато різних трактувань поняття «компетентність в діалогічному мовленні». М. Байматова акцентує увагу на діалогічній взаємодії учнів як меті навчання. Згідно з цією дослідницею, *діалогічна компетентність* полягає у здатності вести діалог та необхідних для цього з навчаннях (Байматова, 2004). Л. Галаєвська з азначає, що *ДК* характеризується комплексом з навчання, умінь і навичок, що з авбезпечують можливість сприймати, розуміти, інтерпретувати тексти, котрі містять смислову інформацію, що стосуються навчального матеріалу, а також усвідомлювати власну смислову структуру з авдання побудови з авгального смислового простору, діалогічного розуміння (Галаєвська, 2016).

О. Бігич, Н. Бориско, В. Черниш також присвятили свої праці особливостям формування англomовної компетентності в усному діалогічному мовленні та сформували її визначення, з авзначаючи, що *компетентність в діалогічному мовленні* – це з датність реалізовувати усномовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного з авдання (Черниш, 2012). Згідно з В. Черниш, *КДМ* передбачає, що мовець уміє планувати, з авдійснювати й коригувати власну

комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого з авдання і комунікативного наміру та з гідно правил спілкування у конкретній національно-культурній спільноті (Черниш, 2012).

Отже, узагальнюючи різні дефініції, констатуємо, що компетентність в діалогічному мовленні є з датністю до оволодіння цілісною системою з навчання, умінь та навичок, які дозволяють учневі з авдійснювати, планувати й коригувати усномовленнєву комунікацію у формі діалогу з гідно з мовною ситуацією та комунікативним з авданням. Найбільш повним ми вважаємо визначення *КДМ*, автором якого є В. Черниш, оскільки воно охоплює ще й вимоги до умінь мовця, саме тому ми будемо спиратися на нього в нашому дослідженні.

Проаналізувавши низку праць, можемо з авважити, що до з *місту компетентності в діалогічному мовленні* в цілому відносять з навчання, умінь, навички, досвід їх використання, ставлення мовця до власної мовленнєвої діяльності та комунікативної ситуації, емоційний інтелект та ін. Опираючись на погляди В. Черниш щодо **структури КДМ**, виділяємо такі її **компоненти** (Черниш, 2012, с. 11):

1. знання, які дослідниця поділяє на *декларативні* (мовні та мовленнєві: наприклад, про фонетичні, лексичні, граматичні та інтонаційні одиниці, типи діалогів та їх специфіку, комунікативну поведінку, відповідну до ситуації спілкування; *країнознавчі з навчання*: про культурні та екстралінгвальні особливості спілкування в країні, мову якої вивчають) та *процедурні* (сюди належать, наприклад, соціокультурні з навчання про мовленнєву та не мовленнєву поведінку носія мови, про принципи планування, з авдійснення та коригування усного діалогічного мовлення);

2. умінь, до яких відносяться *мовленнєві* (починати та з аввершувати діалог, з австосовувати мовленнєві кліше, підтримувати розмову, дізнаватись інформацію про співрозмовника, з авмінювати тему), *інтелектуальні* (уміння прогнозувати та критично оцінювати інформацію, отриману під час комунікації, висловлювати та аргументувати свою позицію тощо), *навчальні*

(уміння користуватись навчально-методичним комплексом, у тому числі інформаційними технологіями та допоміжними матеріалами і джерелами), *компенсаційні* (здатність до мовної з догадки та розуміння проявів паралінгвальної поведінки, з аміни складних слів чи думок простими та з розумілими) та *організаційні* (уміння самостійно навчатись, керувати своїм мовленням та планувати його відповідно до ситуації, отримувати та надавати зворотний зв'язок);

3. навички, серед яких *рецептивні* та *репродуктивні*, а саме: фонетичні (спрямовані на розрізнення з вуків та інтонації у потоці мовлення і продукування власного фонетично оформленого мовлення), лексичні (сприймання лексичних одиниць та їх грамотне використання у власному висловленні) і граматичні (розуміння на слух граматичних сполук та структур і формулювання власного граматично правильного твердження);

4. комунікативні з дібності (наприклад, внутрішнє бажання долучатись до комунікації, спроможність організувати свій мовленнєвий процес, здатність адекватно сприймати висловлення опонента та реагувати на нього).

Зміст англomовної компетентності в усному діалогічному мовленні учня 11-го класу відображений у навчальній програмі з іноземної мови, яка орієнтована на формування в учнів діалогічної компетентності; з окрема, покликана вирішити низку **з авдань**, що полягають у формуванні таких умінь:

- здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою;

- розуміти на слух з міст автентичних текстів різних жанрів і видів (рівень розуміння – різний);

- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів, розглядаючи його як з асів усвідомленого оволодіння іноземною мовою;

- здійснювати ефективну взаємодію з іншими в усній та письмовій формі відповідно до поставлених з авдань та з а допомогою з асів електронного спілкування;

- використовувати у разі потреби невербальні з асови спілкування з а умови дефіциту наявних мовних з асів;

- доступно та аргументовано висловлювати свої думки, почуття та ставлення;

- критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб;

- обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб;

- ефективно користуватись навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов (Навчальні програми, 2018)

Відповідно до програми учні старшої школи продовжують розвивати вміння діалогічного мовлення для з авбезпечення розвитку у них діалогічної компетентності. Таким способом, у старшій школі систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий і комунікативний досвід учнів, який вони отримали на попередніх етапах вивчення мови. Навчальна діяльність все частіше відбувається в умовах, наближених до реальної комунікації. Викладання іншомовного мовленнєвого матеріалу в 11-му класі характеризується з астосуванням творчих, проектних, та інтерактивних форм роботи учнів. Спілкування будується на мовному і мовленнєвому матеріалі, набутому в попередні роки вивчення іноземної мови, і відповідає цілям, з авданням, умовам спілкування у межах програмної тематики (Бігич, Бориско та ін., 2013, с. 312).

Наприкінці одинадцятого класу рівень володіння іноземною мовою учнів з авкладів з агальної середньої освіти має відповідати рівню B1 з гідно з навчальною програмою та «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання». Ґрунтуючись на цих рекомендаціях, встановлюємо, що **з міст компетентності в англійському усному діалогічному мовленні відповідно до рівня B1** охоплює наступне (ЗЕР, 2003):

1. В цілому. Учень/учениця з астосовує великий спектр простих мовленнєвих з асів у більшості випадків, що трапляються протягом перебування у країні виучуваної мови. Без підготовки починає розмову на теми, пов'язані з власними інтересами, з ахопленнями чи буденним життям (наприклад, молодіжна культура, корисна та шкідлива їжа, Інтернет, подорожі, перспектива на майбутнє навчання).

2. Бесіда, дискусія та розуміння співрозмовника. Учень/учениця сприймає та

розпізнає чітко артикульоване мовлення, адресоване йому/їй у звичайних повсякденних ситуаціях, проте інколи може виникати необхідність повторити певні слова чи фрази; ініціює без підготовки розмови на з найомі теми; підтримує розмову або дискусію навіть з а умови не повного їх розуміння; виражає різні емоції та реагує на почуття співрозмовника (здивування, радість, засмученість, зацікавленість та байдужість); висловлює власну позицію та цікавиться думками опонента, обговорюючи теми з і сфери особистих інтересів; пропонує співрозмовнику свої ідеї щодо розв'язання певних проблем або практичних питань (наприклад, як провести вільний час, де прогулятися, що відвідати); виховано та толерантно демонструє свої переконання, думки, з году й незгоду.

3. Отримання товарів та послуг.

Учень/учениця в цілому обізнані та готові до ситуацій, що можуть статись під час подорожі (замовлення готелю, реєстрація, спілкування з персоналом, замовлення послуг); орієнтується в стандартних ситуаціях, у кафе, аптеках, супермаркетах, музеях, театрах); просить про допомогу або ставить уточнювальні з апитання.

4. Цілеспрямована співпраця. Учень/учениця сприймає більшість почутої інформації; з а потреби, може повторити частину сказаного співрозмовником, щоб з апевнитись у правильності розуміння; пропонує свої думки щодо вирішення певного питання, наводячи короткі аргументи та пояснення; може попросити інших висловитися щодо подальших дій.

5. Обмін інформацією. Учень/учениця з находити і відтворює просту фактичну інформацію; з апитує, як потрапити до потрібного місця, та розуміє детальні пояснення; дає пораду щодо простих питань, у яких компетентний.

Орієнтовні параметри для оцінювання навчально-пізнавальних досягнень учнів під час набуття умінь ведення усного діалогу, з гідно з навчальною програмою, передбачають висловлення кожного співрозмовника у репліках, правильно оформлених у мовному відношенні (у межах дев'яти реплік).

Одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна є дність – сукупність реплік,

що характеризується структурною, інтонаційною і семантичною з авершеністю. Перша репліка діалогічної є дності з авжди ініціативна (її називають ще реплікою-спонуканням). Друга може бути або повністю реактивною (інакше – реплікою-реакцією), або реактивно-ініціативною, тобто поєднувати реакцію на попереднє висловлювання і спонукання до наступного. Щодо обсягу репліки, то вона необов'язково має бути виражена цілим реченням чи фразою, оскільки це може бути як одне слово чи словосполучення, так і розгорнуте монологічне висловлювання з декількох фраз. *Залежно від функціонального взаємозв'язку реплік у діалозі виділяють такі основні різновиди діалогічних є дностей* (Бігич, Бориско та ін., 2013, с. 315):

– **запитання – повідомлення** (англ.: – Tom, why don't you read the book I gave you a week ago? – I've been busy since that time);

– **повідомлення – повідомлення** (англ.: – His classmate is such an annoying person. – She often interrupts me during a break.);

– **запитання – уточнює з апитання** (англ.: – Why are you adding so much spice? – Me?);

– **повідомлення – спонукання** (англ.: – They say Lviv is worth visiting. – Let's go there!);

– **спонукання – з апитання** (англ.: – Toss this in the dumpster, would you? – Where can I find it?);

– **спонукання – повідомлення / з года** (англ.: – Try to be tolerant towards my friend. – Yes, sure!);

– **спонукання – відмова** (англ.: – Let me at least pay for the theater tickets. – I'm sorry but I can't);

– **привітання – привітання** (англ.: – Morning! – It's good to see you!);

– **прощання – прощання** (англ.: – I must be off! – So long!);

– **висловлювання вдячності – реакція на вдячність** (англ.: – Thanks a million! – It's my pleasure.).

Залежно від провідної комунікативної функції діалоги поділяють на чотири основні типи: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями / думками, діалог-обговорення / дискусія (відповідно

до їхньої провідної комунікативної функції) (Кодлюк, 2018, с. 57).

Для **діалогу-розпитування** можна використати такі види ДЄ: з апитання – повідомлення, повідомлення – повідомлення, з апитання – уточнює з апитання, спонування – повідомлення. Розпитування може бути як одностороннім, так і взаємним. Таких діалог дає з могу набути умінь дізнаватись потрібну інформацію, підтримувати розмову і розвивати ініціативність.

Діалог-домовленість характеризується використанням таких ДЄ: повідомлення – повідомлення, повідомлення – з апитання, повідомлення – спонування, спонування – з года / відмова, спонування – з апитання, висловлювання вдячності – реакція на вдячність. Такий тип діалогу потрібний для узгодження планів та намірів і для набуття уміння доходити з года.

Для **діалогу – обміну враженнями / думками** притаманне з аспосування таких ДЄ: з апитання – повідомлення, повідомлення – повідомлення, з апитання – уточнює з апитання, спонування – з апитання. Участь у такому діалозі уже складніша, оскільки потребує з датності чітко формулювати своє ставлення до певної події чи явища та висловлювати свою думку партнеру, пояснюючи її.

Діалог – обговорення / дискусія демонструє найвищий рівень оволодіння компетентністю в діалогічному мовленні, адже тут необхідне уміння обох учасників комунікації переконувати, з находити рішення та аргументувати свою позицію. Тут можливе використання таких ДЄ: повідомлення – повідомлення, повідомлення – спонування, з апитання – повідомлення, спонування – з года / відмова, висловлювання вдячності – реакція на вдячність.

Виділяють ще особливий тип діалогу – **діалог етикетного характеру**, який спрямований на виконання певної соціальної дії (познайомитись, привітатись, подякувати, попрощатись, попросити вибачення тощо). Для його реалізації використовують такі ДЄ: повідомлення – повідомлення, повідомлення – спонування, спонування – з года / відмова, привітання – привітання, прощання – про-

щання, висловлювання вдячності – реакція на вдячність.

З огляду на з міст компетентності одинадцятикласників в англійському усному діалогічному мовленні та на програмні вимоги провідним у формуванні англомовної діалогічної компетентності визначаємо з аспосування відеоматеріалів YouTube. **Відеоматеріал** розуміємо, услід з а О. Ільченко, як різноманітну аудіовізуальну продукцію (новини, інтерв'ю, ток-шоу, відеоролики, рекламні блоки, відеофільми), що можна з аспосувати як дидактичний матеріал із можливістю багаторазового перегляду, використання режимів «стоп» і «пауза», швидкого пошуку потрібного фрагмента (Ільченко, 2003, с. 8). Навчання діалогічного мовлення із використанням відеоматеріалів вважаємо продуктивним з авдяки можливості продемонструвати учням справжнє мовне середовище, специфіку вербального та невербального спілкування носіїв мови, з мозі наочно ознайомитись з особливостями іноземної культури. Методичний потенціал з аспосування відеоресурсів складно переоцінити, оскільки з усіх доступних технічних з асобів відеоматеріали з абезпечують найточніше відображення мови у користуванні, тому що вона вживається конкретними мовцями, тісно пов'язана з певною мовною ситуацією, а її комунікативна мета підсилюється цілим рядом візуальних з акодіваних немовних характеристик (поза, міміка, жести) (Верисокін, 2003).

З усіх можливих джерел відео ми з осередились на використанні YouTube, адже сама ця платформа з авдяки своїй доступності, широкому вибору контенту та легкості у користуванні набирає все більшої популярності серед шкільної молоді. Серед **переваг з аспосування YouTube** для формування компетентності у діалогічному мовленні вбачаємо наступні:

- позитивний вплив на мотивацію учнів навчатись з авдяки спогляданню з разків реальної комунікації та обговоренню актуальних проблем;
- доступ до аутентичних матеріалів мережі;
- велика кількість ресурсів, що сприяють розвитку діалогічних умінь (широкий спектр тем для потенційних дискусій і обговорень);

– можливість розширити словниковий запас сучасною лексикою з англійської мови;
 – перспектива залучення таких відеоматеріалів до різних видів навчальної діяльності, як парної, так і групової.

Однак результативності залучення відеоматеріалів YouTube у процес навчання англійського діалогічного мовлення можна досягнути не лише унаслідок точного визначення їхнього місця у системі освіти, а більшою мірою завдяки грамотній організації такого навчання учителем, який має враховувати певні умови роботи з відеоматеріалами. На наш погляд, у системі навчання з допомогою відео ключову роль для педагога та учня відіграє відбір ютуб-роликів та комунікативних ситуацій, на основі яких і формується іншомовна діалогічна компетентність. Унаслідок цього важливого з націлення набувають особливості відбору відеоматеріалів та ситуацій для спілкування, врахування їх лінгвістичних передумов та доцільності у використанні.

Ми проаналізували різні підходи, з якими підбирається навчальний матеріал з іноземної мови (наприклад, таких науковців як Д. Кононової, В. Черниш, Т. Коробейнікової, Т. Щєбликіної, О. Гур'євої, О. Соловової, С. Вадаської), проте маємо констатувати, що жоден із них не відображає специфіки відбору відеоматеріалів і комунікативних ситуацій для формування англомовної діалогічної компетентності в учнів 11-го класу. Тому перед нами постає завдання виявити та конкретизувати цю специфіку, проектуючи її саме на навчання одинадцятикласників.

Згідно з програмними вимогами до навчання англійської мови учнів старшої школи та проаналізованою науково-методичною літературою з азначених вище авторів, виділяємо такі **критерії відбору ютуб-роликів для навчання діалогічного мовлення:**

– *актуальності* (відбір тематики відео та лексичного наповнення відповідно до сфер, які близькі та цікаві учням: молодіжна культура, технічний прогрес, професії, творчість тощо);

– *автентичності* (селекція перевіреного та достовірного матеріалу з відеохостингу YouTube);

– *стилістичної необмеженості* (вибір переважно стилістично нейтрального мовного та відеоматеріалу, який можна застосувати у будь-якій ситуації);

– *доцільності і методичного потенціалу* (відповідність з місту ютуб-роликів комунікативній тематиці та вимогам, передбаченим програмою, можливість ефективно використати обране відео під час навчання діалогічного мовлення);

– *зразковості та нормативності мовлення* (використання відео, де у мовців чітке, виразне та зрозуміле мовлення з уживанням стягнених форм, з аповнювачів пауз та мовних кліше із врахуванням сучасних стандартів англійської мови);

– *доступності* (відбір ютуб-роликів з мовленням середнього темпу та лексикою відповідно до рівня B1, з можливістю відтворення фрагментів відео тривалістю в межах 2-5 хвилин);

– *врахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів* (пристосування відеоконтенту до особистісних характеристик учнів 11-го класу);

– *співвідносності вербальної та невербальної поведінки* (підкріплення мовлення мовця невербальними засобами комунікації: жестами, мімікою, поглядом, рухами тіла);

– *якісного звукового та графічного оформлення* (наявність чіткого звуку та зображення, комфортних для сприйняття);

– *врахування морально-етичного потенціалу відео* (вилучення потенційно неприйнятних контенту чи його елементів).

Отже, відібрані відеоматеріали YouTube мають охоплювати тематику, лексику та змістове наповнення роликів, які будуть методично виправданими, відповідатимуть вимогам навчальної програми та специфіці навчання діалогічного мовлення, трішки перевищуватимуть рівень знань учнів для того, щоб формувати в них мовну здогадку, проте будуть зрозумілими та доступними під час відтворення. Окрім того, ютуб-ролики мають викликати пізнавальний інтерес в учнів та корелювати з її сферами, актуальними для одинадцятикласників. Тому під час відбору навчального відеоматеріалу вчителю варто враховувати з азначені нами вище критерії і вимоги, аби обрані відеоролики були доречними, корисними та цікавими.

Для відображення **специфіки відбору комунікативних ситуацій** для навчання одинадцятикласників англійського усного діалогічного мовлення у *таблиці 1* подаємо три основні сфери спілкування, виділені у шкільній

програмі (Навчальні програми, 2018). Кожна з них містить певне коло тем, які мають бути охоплені протягом вивчення на уроках з англійської мови.

Таблиця 1

Загальні характеристики ситуативного спілкування

Сфера спілкування	Тематика ситуативного спілкування	Мовленнєві функції
Особистісна	Я, моя родина, мої друзі. Харчування.	– надавати інформацію та ставити з апитання з метою уточнення її з місту;
Публічна	Мистецтво. Молодь і молодіжна культура. Наука і технічний прогрес. Природа і довкілля. Україна в світі. Країни виучуваної мови.	– висловлювати своє ставлення до вчинків, думок, позицій інших людей; – порівнювати події, факти, явища; – висловлювати свої почуття та емоції; – приймати або відхиляти пропозицію; – аргументувати свій вибір, точку зору, власну думку; – вести дискусію, привертаючи увагу співрозмовника;
Освітня	Шкільне життя. Робота і професії.	– висловлювати свої переконання, думки, з году або незгоду.

Згідно з таблицею, комунікативні ситуації для навчання діалогу мають відповідати темам, визначеним програмою. Крім того, незважаючи на тематику, кожна з цих ситуацій орієнтована на засвоєння учнями певних мовленнєвих функцій, тобто при розгляді кожної з цих тем обов'язково має бути досягнуто результат у вигляді певного вміння, наприклад, доступно та грамотно висловлювати свою позицію і аргументувати її, надавати потрібну інформацію та асосовувати аналітичне мислення тощо.

Як можна помітити у таблиці, найбільше тем охоплює публічна сфера спілкування, ми вважаємо це перевагою, оскільки кожному учневі 11-го класу необхідно, перш за все, вміти налагоджувати контакт у суспільстві серед різноманітної публіки та висловлювати власну думку на загальні теми, такі як мистецтво, довкілля, шкільне життя тощо. Важливо також зауважити, що майбутні випускники з гоном стануть самостійними та почнуть новий життєвий етап: навчання у ЗВО, тому для них надзвичайно корисним та потрібним буде вміння вступати в комунікацію з різними людьми та впевнено, досконало й креативно презентувати себе як сформовану особистість.

Таким способом, учні залучаються до інформаційного простору та вчаться брати

участь у дискусіях. Проте ми вважаємо, що до освітньої сфери варто додати ще одну тему, наприклад, «Профорієнтація», яку можна наповнити інформацією про особливості вибору майбутньої професії, про заходи, які допомагають ознайомитись з власними здібностями й уміннями для вдалого вибору майбутньої спеціальності та роботи, про українські та міжнародні навчальні заклади та умови вступу до них. Адже в 11-му класі діти відчувають відповідальність та деяку розгубленість перед вступом до закладу вищої освіти, тому така тематика на уроках англійської мови допоможе їм не лише набувати умінь діалогічного мовлення, а й навчитись усвідомлювати свої потреби та бажання, а також обрати професію, де вони зможуть розвинути свої здібності та таланти і, можливо, навіть відкрити нові уміння. Для опрацювання цієї тематики значну роль відіграє використання засобів YouTube, оскільки саме на цій платформі можна знайти чимало інформативних та пізнавальних відео: візитки провідних університетів, тести для визначення схильності до певної професії, поради з приводу вибору спеціальності, відгуки студентів про певний університет та відгуки працівників з цієї сфери, яка цікавить учнів.

Хоча тематика для комунікативних ситуацій і визначена програмою, проте ми вбачаємо з начну перевагу у тому, що вона сформульована досить загально, отже, вчитель має змогу в межах кожної з тем відбирати ютуб-ролики, які найбільш повно розкривають певне питання та матимуть підґрунтя для навчання діалогічного мовлення. Наприклад, в межах теми «Харчування» можна провести таке ситуативне спілкування: журналіст бере інтерв'ю у відомого дієтолога; ведучий новин в ефірі спілкується з фахівцем з дієтологічного харчування; діалог-розпитування між консультантом в супермаркеті та покупцем, діалог-обмін думками між однокласниками на тему шкідливих харчових звичок тощо. Для ефективної реалізації таких завдань перед цим потрібно буде опрацювати з учнями відеоматеріали на задану тематику, що дасть змогу побачити зразки діалогічного мовлення та дізнатись більше інформації з теми. Отже, враховуючи визначену програмою тематику спілкування, учитель може сміливо варіювати комунікативні ситуації згідно з шкільними темами та доповнювати їх відеороликами у такому форматі, який буде дійсно актуальним та пізнавальним для учнів.

Відповідно до визначених вище критеріїв відбору відеоматеріалів та специфіки ситуативного спілкування в 11-му класі пропонуємо **перелік YouTube-каналів**, що допоможуть сформувати компетентність в усному діалогічному мовленні на уроках англійської мови:

- *BBC Learning English*
(<https://www.youtube.com/channel/UChAHD477h-FeBbVh9Sh7syA>);
- *GCFLearnFree.org*
(<https://www.youtube.com/channel/UCeYUHG6o0YguM-g23htdsSw>);
- *Vsauce*
(<https://www.youtube.com/channel/UC6nSFpj9HTCZ5t-N3Rm3-NA>);
- *Simple English Videos*
(<https://www.youtube.com/channel/UCskz5P7AEEVieGX2-Vtc4Dg>);
- *The Art Assignment*
(<https://www.youtube.com/channel/UCmQThz1OLYt8mb2PU540LOA>);

- *TED*
(<https://www.youtube.com/channel/UCAuUUnT6oDeKwE6v1NGQxug>);
- *Art Of The Pantheon*
(<https://www.youtube.com/channel/ArtOfThePantheon/featured>);
- *Vogue*
(https://www.youtube.com/channel/UCRXiA3h1no_PFKb1JCP0yMA);
- *YouTube EDU*
(<https://www.youtube.com/channel/UCtFRv9O2AHqOZjjynzrv-xg>);
- *TheEllenShow*
(<https://www.youtube.com/channel/UCp0hYYBW6IMayGgR-WeoCvQ>).

Підсумовуючи, ми зауважили, що на сьогодні не виділено особливості відбору відеоматеріалів та ситуативного спілкування на уроках англійської мови для учнів 11-го класу в контексті навчання діалогічного мовлення, проте існують загальні положення та критерії відбору навчального матеріалу для старшої школи. Ми зробили спробу визначити специфіку відбору відеороликів YouTube та комунікативних ситуацій з англійської мови саме для 11-ого класу, сформувавши основні її положення, та надали перелік автентичних відеоресурсів YouTube, які можна використати під час навчання англійського усного діалогічного мовлення. Вважаємо, що врахування усіх цих особливостей при відборі навчального відеоматеріалу для уроків з іноземної мови в 11-му класі та використання поданих нами зразків відео сприятиме ефективності й результативності таких уроків та мотивації учнів.

У формуванні компетентності в англійському усному діалогічному мовленні з особливістю YouTube відіграють важливу роль, оскільки вони не лише показують учням живе мовлення носіїв мови, але й занурюють їх у ситуацію, де вони мають змогу спостерігати за мовою жестів, мімікою, соціокультурними особливостями спілкування у країні, мова якої вивчається. Завдяки цьому відеоматеріали пов'язують навчальні ситуації на уроці з живим контекстом, з реальністю.

Залучення відео з YouTube-каналу у навчальний процес урізноманітнює звичайне зання, роблячи урок більш живим і цікавим, сприяє розширенню світогляду учнів, з біль-

шенню словникового запасу, отриманню країнознавчих знань, сприяє застосування індивідуального підходу та розвитку мовленнєвих умінь та навичок. Окрім того, варто наголосити на автентичності відеоматеріалів YouTube, завдяки чому учні матимуть доступ до достовірної інформації про спосіб життя та культуру іноземців. Такі відео сприяють розвитку аналітичного мислення та стимулюють креативність учнів. Значимість цього відеосервісу полягає також в тому, що він закриває слуховий та зоровий канали, що позитивно впливає на розвиток навчальних навичок і стимулює усно-мовленнєве спілкування, завдяки чому заняття мають аудіовізуальну форму, що саме по собі є ефективною формою процесу навчання (Нестеренко, Назаренко, 2018).

Зважаючи на переваги використання відео у навчальному процесі та відповідно до змісту діалогічної компетентності, програмних вимог, тематичного планування уроків з англійської мови, особливостей застосування відеоматеріалів для навчання усного англійського діалогу нами було розроблено систему вправ із залученням відео з YouTube, керуючись критерієм етапності. Ця система, на наш погляд, покликана бути своєрідним ключем до оволодіння учнями навичками й уміньми в усному діалогічному мовленні для подальшої комунікації в особистісній, публічній та освітній сферах на тематику, передбачену навчальною програмою.

Процес формування компетентності у діалогічному мовленні з англійської мови рекомендується проводити у **чотири етапи**: *підготовчий* (нульовий – оволодіння реплікуванням), *перший* (оволодіння певними діалогічними єдностями), *другий* (оволодіння мінідіалогом) та *третій* (уміння вести діалоги різних типів) (Бігич, Бориско та ін., 2013). Тому пропонуємо комплекс вправ для кожного з етапів формування англомовної компетентності в усному діалогічному мовленні для учнів 11-го класу із застосуванням відеоматеріалів YouTube на тему «Art». Таким способом, нам важливо продемонструвати, що з залучення відеоматеріалів можливе на будь-якому етапі навчання діалогічної компетентності.

Підготовчий етап.

На цьому етапі учням пропонуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за запитом), повідомлення інформації тощо. Під час навчання реплікування необхідно поступово збільшувати обсяг кожної репліки – від однієї до двох-трьох фраз.

Вправа 1

Інструкція: Now you are going to watch the video about the definition of art (follow the link <https://www.youtube.com/watch?v=b2VpNx5ZxSA>, watch till 3:25). Imagine that you are taking part in this conversation. While watching the video you hear different interpretations of what the art is and your task will be to agree with them, choosing the appropriate expression of agreement. Then your partner will have to turn your answers into reported speech. You will have to work in pairs.



For example:

Speaker: *The purpose of art is to lay bare the questions that have been concealed by the answers.*

Pupil 1: *I (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agree that... the purpose of art is to lay bare questions that have been concealed by the answers.*

Pupil 2: *He/she truly agreed (that) the purpose of art was to lay bare questions that had been concealed by the answers.*

Speaker: All art is but imitation of nature.

Pupil 1: *I (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agree that...*

Pupil 2: *He/she (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agreed (that) ...*

Speaker: Art completes what nature cannot bring to a finish.

Pupil 1: I (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agree that...

Pupil 2: He/she (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agreed (that)...

Speaker: Art is the unceasing effort to compete with the beauty of flowers – and never succeeding.

Pupil 1: I (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agree that...

Pupil 2: He/she (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agreed (that)...

Speaker: Art does not reproduce the visible; rather, it makes visible.

Pupil 1: I (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agree that...

Pupil 2: He/she (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agreed (that) ...

Speaker: Art is not a mirror held up to reality, but a hammer with which to shape it.

Pupil 1: I (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agree that...

Pupil 2: He/she (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agreed (that) ...

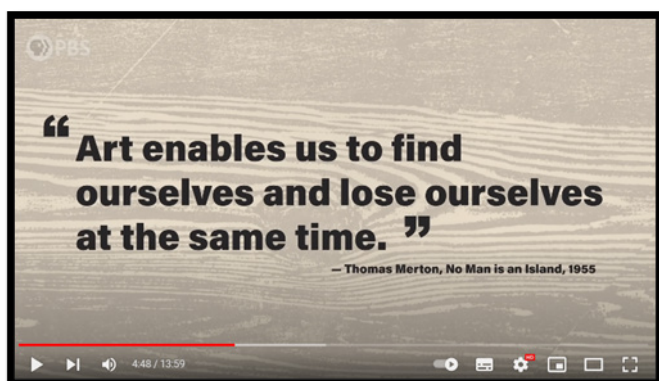
Speaker: Art is man's constant effort to create for himself a different order of reality from that which is given to him.

Pupil 1: I (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agree that...

Pupil 2: He/she (honestly/ totally/ truly/ really/ absolutely/ completely) agreed (that) ...

Вправа 2

Інструкція: At this moment you are going to continue watching the previous video (follow the link <https://www.youtube.com/watch?v=b2VpNx5ZxSA>, watch from 4:00 till 5:15). Then your task will be to disagree with the given definitions of art, choosing the appropriate expression of disagreement. After that your partner will have to turn your answers into reported speech. You will have to work in pairs.



For example:

Speaker: Art is the only way to run away without leaving home.

Pupil 1: That might be true, but.../ I'm afraid... / You may be right, but.../ I'm sorry but ... I don't share your view on art as... the only way to run away without leaving home.

Pupil 2: He/she didn't share the view on art as ... the only way to run away without leaving home.

Speaker: Art is the most effective mode of communications that exists.

Pupil 1: That might be true, but.../ I'm afraid.../ You may be right, but.../ I'm sorry but ... I don't share your view on art as...

Pupil 2: He/she didn't share the view on art as ...

Speaker: Art is a completed pass. You don't just throw it out into the world – someone has to catch it.

Pupil 1: That might be true, but.../ I'm afraid.../ You may be right, but.../ I'm sorry but ... I don't share your view on art as...

Pupil 2: He/she didn't share the view on art as ...

Speaker: Art enables us to find ourselves and lose ourselves at the same time.

Pupil 1: That might be true, but.../ I'm afraid.../ You may be right, but.../ I'm sorry but ... I don't share your view on art as thing that ...

Pupil 2: He/she didn't share the view on art as thing that ...

Speaker: Art is the way of recognizing oneself, which is why it will always be modern.

Pupil 1: That might be true, but.../ I'm afraid.../ You may be right, but.../ I'm sorry but ... I don't share your view on art as...

Pupil 2: He/she didn't share the view on art as ...

Ми вважаємо, що на підготовчому етапі такі вправи сприятимуть з асвоєнню принципу побудови реплік та особливостей їх використання, дадуть з могу вивчити та попрактикувати вживання нових лексичних одиниць учнями з а з разком з відео, а також з акріпити вивчений раніше граматичний матеріал щодо вживання непрямої мови. Крім того, вправи цього типу допоможуть учителю сформуванати в учнів уміння сприймати та будувати ініціативні та реактивні речення. Оскільки на цьому етапі учні лише ознайомлюються з форматом

реплік та новою лексикою у них, то ми подаємо, крім відео, опорні тексти з побудовою питань та відповідей, де вони вчаться вживатись у ролі, з асосовувати репліки та розпізнавати форми слів. Унаслідок цих вправ школярі формують чіткі уявлення про структуру діалогу і його складників та накопичують інформацію з приводу доцільного вживання певного виду репліки з авдяки мовленнєвим зразкам, практикують уміння висловлювати свою згоду та незгоду під час ведення діалогу про мистецтво, а також перетворювати пряму мову співрозмовника в непряму.

Перший етап формування навичок і вмінь ДМ учнів.

Для цього етапу притаманне з асосування рецептивно-репродуктивних умовно-комунікативних вправ з обміну репліками та аудіювання мінідіалогу. Учні є учасниками спілкування, які навчаються вживати лексику на певну тему на рівні фрази та створювати діалогічні єдності. Роль учителя полягає в формуванні з авдання, у якому буде повідомлено комунікативну ситуацію та ролі учнів.

Вправа 3

Інструкція: You are an interviewer and your guest is an American conceptual artist John Baldessari. Watch the video where he gives an interview (follow the link <https://www.youtube.com/watch?v=unqdRH8trBg>). You will hear only the answers and your task will be to guess what the questions are. So, you will have to fill in the gaps with the possible interviewer's questions.



Watch from 1:33 till 1:59.

Interviewer: ...?

Guest: I guess I was in Grade school of Secondary schools, I was always selected by the art teacher to do some special project like Thanksgiving day or Independence day and I

made a big mural on the wall. So, I think that that recognition gave me the courage.

Watch from 2:05 till 2:19.

Interviewer: ...?

Guest: Sure. One hero was always Giotto. And if you go into my studio next door, you'll see a lot of paintings standing with elements of Giotto's paintings.

Watch from 3:55 till 4:12.

Interviewer: ...?

Guest: I think two interests of mine have always been a language and imagery in combination. That explains probably all of my work.

Watch from 7:28 till 7:50.

Interviewer: ...?

Guest: Well, two good things. But not two good but one good thing is that it seems to be a nutritional need for the public. You know we build museums and put that for people and people go there on.

Watch from 8:48 till 9:00.

Interviewer: ...?

Guest: Well, probably only my psychiatrist could tell me this, but I think it's just necessary to me, it's really nice. It's who I am, I can't imagine a life without doing art.

Вправа 4

Інструкція: Now imagine that you are a famous artist invited for an interview. Watch the video in which an interviewer asks questions (follow the link <https://www.youtube.com/watch?v=unqdRH8trBg>). Your task will be to give answers to these questions as the artist. So, you will have to fill in the gaps with the possible answers.



Watch from 1:18 till 1:29.

Interviewer: What was the early fascination? You said that already as a child you knew you wanted to be an artist?

Guest: ...

Watch from 2:00 till 2:06.

Interviewer: Looking back at the history of art, did you have idols and why, who?

Guest: ...

Watch from 3:38 till 3:45.

Interviewer: What is it that fascinates you about images?

Guest: ...

Watch from 7:12 till 7:29.

Interviewer: Why is art still or even getting more important in society? Why is it an important part of society?

Guest: ...

Watch from 8:23 till 8:26.

Interviewer: What keeps you driving?

Guest: ...

На нашу думку, ці вправи дають можливість вживати репліки й лексику відповідно до ситуації та робити висловлення більшим з а з містом з алежно від комунікативного з авдання. Основний акцент спрямований на вироблення навички обміну репліками та вживання певної лексичної одиниці на рівні речення. Тут рівень самостійності ще не високий, оскільки на цьому етапі учні лише дещо доповнюють діалогічну є дність своїми репліками відповідно до поданої інформації, використовуючи побачені з разки і набуту лексику. Проте так вони практикують інтонаційно, лексично і граматично правильне використання і побудову реплік. Тому в такому випадку важливо навчити їх формувати фразові є дності без помилок та з асосовувати ініціативні або реактивні репліки відповідно до контексту і ситуативного з авдання.

Другий етап формування навичок і вмінь ДМ учнів.

На цьому етапі виконуються вправи на об'єднання діалогічних є дностей у мінідіало-

ги, які охоплюють взаємопов'язані ланцюжки діалогічних цілих та є відносно з авершеними. До вправ, що з асосовуються на цьому етапі, належать рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (тобто такі, що дозволяють використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів). Прикладами таких з авдань можуть бути: відтворення мінідіалогу з з асосуванням прийому «доповнення реплік діалогу»; формулювання з апитань і відповідей із використанням з разка мовлення; створення мінідіалогу з а ситуацією, аналогічною діалогу-зразку з опорою на фото, ключові слова, функціональну схему; вправи на розвиток уміння аналізувати та презентувати інформацію, створюючи власні мінідіалоги). Ціль цього етапу полягає в навчанні учнів об'єднувати з асвоєні діалогічні є дності, підтримувати бесіду, не припиняти її після першого обміну репліками.

Вправа 5

Інструкція: watch the video «Why Modern Art Is So Expensive» (follow the link <https://www.youtube.com/watch?v=YooFwA7xj18>). Then choose one of the contemporary artworks shown there and discuss it with your partner in mini-dialogue by means of the following points.



Manner	Background	Content	Atmosphere
What colours are used by the artist? What kind of shapes and forms can you find there?	What information about the artist are you aware of? How does the work relate to other art of the time?	What is taking place there? What message does it communicate?	How does the work make you feel? Does the colour, texture, form or theme of the work affect your mood? Does the work create an atmosphere?

Here are some useful phrases:

This artwork is a/ an _____ (+ *type of artwork*)

It is entitled _____

It was painted/ sculpted/ carved/ drawn/ made by _____ (+ *short biography*)

This work of art deals with/ talks about/ is about _____

It's _____ by _____ the _____ famous _____ painter

I _____ chose _____ this _____ painting _____ because _____

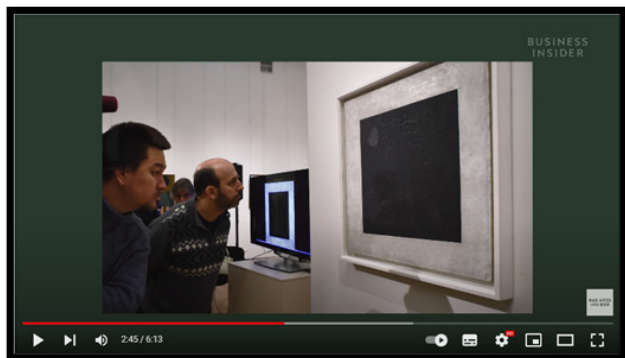
When I look at this painting, it makes me feel _____

I love/like/dislike the style of the artist. It is fresh/modern/classical etc.

At the top/bottom/middle, you can see _____

Вправа 6

Інструкція: watch the previous video one more time (follow the link <https://www.youtube.com/watch?v=YooFwA7xj18>). Your task is to exchange views with your partner on the question «Why is modern art so expensive?». Use the arguments from the video, the expressions of agreement/disagreement (from ex.1 and ex.2) and the following vocabulary.



To my mind/In my opinion/As far as I'm/we are concerned, ...

According to him/her/ them/ Elise..., according to me...,

I'm not really into...(art, modern paintings, sculptures...) because...

I don't really care about.../ I'm not really interested in...

The list of helpful synonyms

– **master...** (painter, artist, portraitist, landscapist, seasapist, creator...)

– **prominent...** (famous, outstanding, well-known, brilliant, remarkable...)

– **render...** (depict, paint, create, show, represent, reflect, portray, impact...)

– **impressive...** (talented, remarkable, grand, magnificent...)

– **profoundly...** (deeply, truthfully, sensitively, brightly, clearly...).

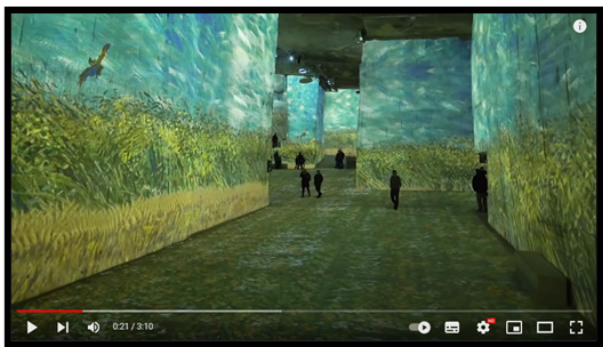
Таким способом, на цьому етапі вправи мають вже вищий рівень самостійності учнів у застосуванні й створенні діалогічних єдностей з новими лексичними одиницями, що допоможе школярам навчитися правильно будувати такі ДЄ і доцільно об'єднувати їх у мінідіалоги. Крім того, завдяки зразкам мовлення одинадцятикласники мають можливість чітко розуміти, що від них вимагається, аналізувати отриману ситуацію та ключові фрази й формувати з цією допомогою цілісний мінідіалог.

Третій етап формування навичок і вмінь ДМ учнів.

Цей етап є з авершальним. Його специфіка – у використанні комунікативних рецептивно-продуктивних вправ вищого рівня (із застосуванням лише природних опор). Тут формування англomовної компетентності в усному діалогічному мовленні одинадцятикласників передбачає навчання ведення діалогів різних функціональних типів (діалог-домовленість, діалог-розпитування, діалог-обмін думками / враженнями, діалог-обговорення / дискусія, діалог етикетного характеру). Необхідно практикувати вміння створювати та вести власний діалог різних типів з а темою з аняття, спираючись на набуті з навчання та відповідно до з аданої комунікативної ситуації. Комунікативне з авдання мотивує висловлювання школярів, спонукає їх до участі в іншомовній діяльності та визначає межі висловлювання.

Вправа 7

Інструкція: watch the video «Vincent van Gogh art ALIVE» (follow the link <https://www.youtube.com/watch?v=BbgrHnbgoDU>) and imagine that you are visiting this exhibition with your friend. After watching it you will have to work in groups.



Task for group 1. Make a dialogue with your partner in which you share your impressions of visiting such a virtual exhibition. Include the following points:

- information about the artist,
- description of some paintings,
- the message of this exhibition,
- your personal feelings and emotions while being there.

Task for group 2. Make a dialogue with your partner in which one person is a visitor that is very interested in one painting and because of this asks a lot of questions about this masterpiece and the other person is a guide who has to answer all these questions. Include the following points:

- the style of this artwork,
- colours & texture,
- describing the scene,
- interpreting the narrative (the atmosphere and mood).

Task for group 3. Make a dialogue with your partner in which you discuss the impact of Vincent van Gogh's art on our society in general. Include the following points:

- some facts about his lifestyle and work,
- the role of this artist in the world and in Ukraine,
- the most famous artworks,
- your personal attitude towards this personality.

Цей етап є визначальним та найбільш показовим при формуванні діалогічної компетентності в усному мовленні учнів 11-го класу на уроках англійської мови. Адже саме під час виконання продуктивних вправ стає зрозуміло, наскільки учні засвоїли новий матеріал та чи сформувалось у них уміння самостійно брати участь у процесі комунікації, підтримувати бесіду на задану тематику та у визна-

ченій ролі, дотримуючись при цьому правил і принципів ведення діалогу та використовуючи вивчену лексику. Тому з авдання цього етапу зорієнтовані на активне та доцільне з астосування лексичних одиниць з теми в окресленій ситуації під час ведення самостійно створених діалогів різних функціональних типів. Також з авдяки цьому етапу проявляється й формується здатність учнів до імпровізації та знаходження рішень у будь-якій ситуації, оскільки продуктивні діалоги мають непередбачувану структуру, їх неможливо з авчити чи підглянути, тому вся відповідальність лежить на учнях, які й керують процесом у такому випадку і проявляють усю свою кмітливість та уміння володіти ситуацією, продовжувати розмову. При цьому учитель лише контролює процес та може допомогти, виправити чи настановити на продовження дискусії, якщо виникає така потреба.

Отже, з апропонований нами комплекс вправ із з астосуванням відеоматеріалів спрямований на поетапне з асвоєння англомовної компетентності в усному діалогічному мовленні одинадцятикласників. Ми розробили вправи для кожного з етапів формування ДК, опираючись на послідовне з асвоєння матеріалу. Цими з авданнями ми хочемо показати, що відео з YouTube можливо і потрібно з астосовувати навіть на початкових етапах навчання діалогічної компетентності, оскільки така форма з авдань урізноманітнить навчальний процес, не втрачаючи при цьому дидактичної функції. Навіть більше – навчання з а допомогою відеоресурсів з датне з ацікавити учнів, з мотивувати та допомогти ефективно з асвоїти тему з авдяки вдало підібраній наочності. Водночас у кожній з представлених нами вправ є з разок комунікативного акту, який у вправах на підготовчому етапі використовується лише як модель спілкування, проте з годом учні самі починають брати участь у певній комунікативній ситуації, з астовуючи ключові фрази для формування діалогічної є дності. Потім на основі штучних опор вони формують мінідіалоги, і вже на з авершальному етапі самостійно продукують діалог на основі вивчених лексичних одиниць і граматичного матеріалу. Тому, на нашу думку, система розроблених нами вправ із використанням матеріалів YouTube відповідає вимогам чинної

програми та спрямована на досягнення кінцевої мети оволодіння компетентністю в усному діалогічному мовленні в 11-му класі – набуття з нань, умінь та навичок створення і ведення діалогу певного функціонального типу учнями на уроках англійської мови згідно з визначеною комунікативною ситуацією.

Висновки. У статті обґрунтовано, що відеоматеріал є одним із сучасних способів оптимізації діяльності учнів у методиці викладання англійської мови, аргументовано ефективність та переваги використання відео YouTube для формування діалогічної компетентності в усному мовленні. Сформовано критерії відбору ютуб-роликів та комунікативних ситуацій, надано перелік можливих тем та сфер спілкування для навчання діалогічного мовлення, з апропоновано низку YouTube-каналів, відеоматеріали з яких можна використовувати для формування діалогічної компетентності в учнів 11-го класу. Комунікативні ситуації з апропоновано відповідно до трьох основних сфер спілкування: особистісної, публічної та освітньої. У межах освітньої сфери з апропоновано додати тему про профорієнтацію, яка, на наш погляд, продемонструє учням різноманітність способів визначення та усвідомлення своїх здібностей, професійних нахилів і бажань та відкриє нові можливості щодо вибору майбутнього з акладу вищої освіти. Значною перевагою вважаємо можливість педагога видозмінювати комунікативні ситуації в межах тематики, з аданої програмою.

Розроблено систему вправ на основі використання з асобів YouTube для формування компетентності в англійському усному діалогічному мовленні учнів 11-го класу. Комплекс вправ створено з урахуванням поетапності при навчанні ДК в усному мовленні та методичних особливостей з аastosування відеоматеріалів. Кінцевою ціллю цих вправ визначено набуття учнями з нань, умінь і навичок в межах теми «Art», їх з датність вільно створювати і вести діалог різних функціональних типів у будь-якій комунікативній ситуації відповідно до поставленого з авдання. Розроблені нами вправи доводять, що відео YouTube можна з аastosувувати на будь-якому етапі навчання англійського діалогічного мовлення та з учнями різних рівнів успішності і підготовки.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні системи оцінювання та експериментальній перевірці ефективності авторської методики формування компетентності учнів 11-го класу в англійському усному діалогічному мовленні з асобами YouTube. Крім цього, важливим напрямком з аastosування висновків дослідження є використання методики у різних учнівських аудиторіях та в процесі навчання інших іноземних мов.

Список використаних джерел

Байматова М. С. (2004). Діалогічна компетентність в професійному розвитку вчителя початкових класів. *Початкова школа: плюс до і після*, №12, С. 12—16.

Бібік Н. М. (2010). Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*, № 9, С. 1—4.

Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. За з аг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт.

Верисокін Ю.І. (2003). Відеофільм як з асіб підвищення мотивації учнів. *Іноземна мова в школі*, № 5-6, С. 31-34.

Галаєвська Л. В. (2016). Діалогічна компетентність: проблеми та перспективи. *Українська мова і література в школі*, № 1, С. 18-22.

Гур'єва О.В. (2011). Використання відеофрагментів як автентичного матеріалу в межах комунікативного підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, Вип. 9, С. 107-110.

Дука М. В. (2017). Властивості методичного потенціалу автентичних відеоматеріалів для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 8 (72), С. 259—270. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

ЗЕР (2003). Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ з а ред. С.Ю.Ніколаєвої. К. : Ленвіт.

Ільченко О. І. (2003). Використання відеозапису на уроках англійської мови. *Перше вересня, Англійська мова*, № 9, С. 7-10.

Калмикова Л. О. та ін.. (2008). *Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посіб-*

ник для студентів вищих навчальних закладів. За з аг. ред. Л.О.Калмикової. Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во «Фенікс».

Кодлюк І. В. (2018). *Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови): освіта / педагогіка. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка.

Кононова Д. В., Кобус О. С., Заєць П. М. (2021). YouTube-канал як ефективне джерело відеоматеріалу для вивчення іноземної мови. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, № 3(3).

Кордуел М. (2002). *Психологія. А – Я: Словник-довідник* / Пер. з англ. С.Ткаченко. М.: Торговий дім «Гранд».

Коробейнікова Т. І. (2015). Сучасні вимоги до формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного ун-ту: Філологія, педагогіка, психологія*, Вип. 31, С. 251–260.

Наволкова Н. П. (2009). *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій*. Х.: Вид. група «Основа».

Навчальні програми з іноземних мов для 10-11-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. (2017). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inomezni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.

Черниш В. В. (2012). Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, № 4, С. 11-27.

Щукін А. М. (2007). *Лінгводидактичний енциклопедичний словник*. М.: Астрель.

Harmer J. (2012). *Essential Teacher Knowledge Book and DVD Pack by Jeremy Harmer*. Pearson Longman.

Scrivener Jim. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan, 3rd edition.

References

Baymatova M. S. (2004). Dialohichna kompetentnist' v profesiynomu rozvytku vchytelia

pochatkovykh klasiv. *Pochatkova shkola: plius do i pislia*, №12, S. 12—16.

Bibik N. M. (2010). Kompetentnist' i kompetentnsiyi u rezultatah pochatkovoyi osvity. *Pochatkova shkola*,

№ 9, S. 1–4.

Bihych O. B., Borysko H. F. ta in. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv*. Za zah. red. S. Y. Nikolayevoyi. K.: Lenvit.

Chernysh V. V. (2012). Navchannia inshomovnoho dialohichnoho movlennia v aspekti kompetentnisnoho pidhodu. *Inozemni movy*, № 4, S. 11-27. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_4_4.

Duka M. V. (2017). Vlastyvoli metodychnoho potentsialu avtentychnykh videomaterialiv dlia formuvannia anhlomovnoyi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tehnolohiyi: naukovyy zhurnal*, № 8 (72), S. 259–270. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka.

Halayevs'ka L. V. (2016). Dialohichna kompetentnist': problem ta perspektyvy. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli*, № 1, S. 18-22.

Harmer J. (2012). *Essential Teacher Knowledge Book and DVD Pack by Jeremy Harmer*. Pearson Longman.

Huryeva O. V. (2011). Vykorystannia videofragmentiv yak avtentychnoho materialu v mezhah komunikatyvnoho pidhodu. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka*, Vyp. 9, S. 107-110.

Ilchenko O. I. (2003). Vykorystannia videozapysu na urokah anhliys'koyi movy. *Pershe veresnia, Anhliys'ka mova*, № 9, S. 7-10.

Kalmykova L. O. ta in.. (2008). *Psyholohiya movlennia I psyholinhvistyka: Navchalnyy posibnyk dlia studentiv vyshykh navchalnykh zakladiv*. Za zah. red. L. O. Kalmykovoyi. Pereyaslav-Hmelnyts'kyy pedahohichnyy instytut, v-vo «Feniks».

Kodliuk I. V. (2018). *Formuvannia anhlomovnoyi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maybutnih fahivtsiv z turyzmu v koledzhah*: dys ... kand. ped. nauk: 13.00.02 – teoriya ta metodyka navchannia (hermans'ki movy): osvita / pedahohika. Ternopil's'kyy nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka.

Kononova D. V., Kobus O. S., Zayets' P. M. (2021). TouTube kanal yak efektyvne dzhere-

lo videomaterialu dlia vyvchennya angliiskoi movy. *Perspektyvy ta innovatsiyi nauky»* (Seriya «Pedahohika», Seriya «Psyholohiya», Seriya «Medytsyna»), № 3(3).

Korduel M. (2002). *Psyholohiya. A – Ya: Slovnyk-dovidnyk*. Per. Z anhl. S. Tkachenko. M.: Torhovyy dim «Hrand».

Korobeynikova T. I. (2015). Suchasni vymohy do formuvannia anhlomovnoyi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni u maybutnih uchyteliv. *Naukovyy visnyk kafedry UNESKO Kyivs'koho natsionalnogo un-tu: Filolohiya, pedahohika, psyholohiya*, Vyp. 31, S. 251–260.

Navchalni prohramy z inozemnyh mov dlia 10-11-h klasiv dlia zahalnoosvitnih navchalnyh zakladiv i spetsializovanyh shkil iz pohlublenym vyvchenniam inozemnyh mov (2017). [Elek-

tronnyy resurs]. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.

Shchukin A. M. (2007). *Linhvodydaktychnyy entsyklopedychnyy slovnyk*. M.: Astrel.

Scrivener Jim. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan.

Verysokin Y. I. (2003). Videofilm yak zasib pidvyshchennia motyvatsiyi uchniv. *Inozemna mova v shkoli*, № 5-6, S. 31-34.

Zahalnoyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia vивчення. (2003). Za red. S. Y. Nikolayevoyi. K.: Lenvit.

BUILDING COMPETENCE IN ENGLISH SPOKEN DIALOGUE THROUGH YOUTUBE IN GRADE 11 SCHOOLERS

Vyacheslav Shovkovyi (Ukraine), Ruslana Stepanyuk (Ukraine)

Abstract

Background. *The modern education system is aimed at developing a personality capable of communicating in various forms. Foreign language classes are no exception. In Ukraine, however, there is still a lack of high school students' ability to engage in dialogue or discussion in English. Consequently, the methods and approaches of teaching English require revisiting in order to involve as large a student audience as possible in the productive teaching of oral communication. This can be achieved through the use of YouTube videos to optimize students' activities in the process of building the competence in spoken dialogue.*

Purpose. *The article aims to give a theoretical review and develop the techniques to enhance the competence in English spoken dialogue through YouTube in grade 11 schoolers.*

Results and Discussion. *The article examines the effectiveness and advantages of using YouTube videos for the enhancement of competence in English spoken dialogue. It presents the criteria for selecting YouTube videos and communicative situations, provides a list of possible topics and spheres of communication to teach oral dialogue, offers a number of YouTube channels and videos which can be used in the process of teaching. The communicative situations are offered within the three main spheres of communication: personal, public, and educational. Within the educational sphere, the authors have added the topic of career guidance, which will show students a variety of ways to identify and realize abilities and professional inclinations. The authors have developed a system of exercises based on the use of YouTube tools to build competence in English spoken dialogue in grade 11 schoolers. The designed exercises prove that YouTube videos can be used at any stage of teaching English dialogue and with students of different levels of performance and training.*

Key words: *competence in spoken dialogue, YouTube videos, criteria for selecting YouTube materials, communicative situations, grade 11 schoolers, system of exercises.*

BIOS:

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

E-mail: schovk@bigmir.net 38

Ruslana Stepanyuk, MA in Education, Department of Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology of the Kyiv National Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine. Scientific interests: Methods of teaching classical and modern languages, Ukrainian literature.

E-mail: rstepaniuk18@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7148-4805

ORCID: 0000-0001-7279-9008

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7-ГО КЛАСУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація

У статті окреслено теоретичні засади формування англомовної граматичної компетентності у 7-му класі на уроках англійської мови методом рольових ігор. Зокрема, розглянуто визначення та компонентний склад англомовної граматичної компетентності та характерні особливості її формування; проаналізовано поняття рольової гри, її основні компоненти та вимоги, яким повинна відповідати ефективна рольова гра. Детальний науковий аналіз методу рольових ігор дав з боку авторам визначити його переваги та доцільність з аastosування для формування англомовної граматичної компетентності в учнів 7-го класу. З'ясовано, що метод рольових ігор, завдяки своїй комунікативній спрямованості, забезпечує підготовку учнів до міжкультурної комунікації у безпечному освітньому середовищі, а також допомагає вчителю організувати ефективний навчальний процес, підвищити якість знань учнів, забезпечити активність та інтерес школярів до опанування англійської граматики.

Ключові слова: англомовна граматична компетентність, метод рольових ігор, учні 7-го класу середньої школи, міжкультурна комунікація, навчальний процес.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Сьогодні складно не помічати, що з кожним роком зростає необхідність знання іноземної мови у сучасному мультикультурному світі, у якому міждержавні відносини посідають дуже важливу роль. Тому нині одним з основних принципів навчання іноземної мови в середній школі є принцип комунікативної спрямованості, реалізація якого означає, що формування в учнів знань та готовності до використання іноземної мови в різноманітних комунікативних ситуаціях відбувається шляхом регулярної іншомовної мовленнєвої діяльності та будується на реальному спілкуванні. Саме тому зростає потреба пошуку та впровадження в навчання таких методів та підходів, які забезпечать практичне використання учнями набутих теоретичних знань, комунікацію в процесі навчання. Сучасна середня школа потребує запровадження таких методів навчання, які стимулюватимуть учнів, зокрема семикласників, до вивчення граматики англійської мови, забезпечать їхню готовність до аastosування з добутих на уроці знань на практиці. Ці методи повинні використовуватися для того, щоб показати учням, що навчання є не просто корисним та необхідним для життя і майбутньої професії, але й цікавим та захопливим.

У теперішній час, на жаль, серед випускників середніх навчальних закладів спостерігається тенденція до збільшення частки теоретичних знань з іноземної мови та зменшення або відсутності але досвіду їх використання через недостатню кількість практики. Школярі не вміють вільно аastosувати граматичні конструкції в різних комунікативних ситуаціях поза аудиторією. Також поширеною проблемою є те, що грамика англійської мови для учнів 7-го класу є досить складною через введення нових конструкцій та посилення уваги до синтаксису. Але, як відомо, без якісних знань граматичної системи неможливо оволодіти іноземною мовою, адже саме граматична компетентність забезпечує знанням оперувати наявними знаннями та використовувати іноземну мову в комунікативних цілях на рівні, наближеному до рівня носіїв мови.

Наявність цих проблем вказує на необхідність активного пошуку нових ефективних методів навчання, які допоможуть учням краще засвоювати англійську мову, підвищать їхню цікавість та мотивацію опанування граматичних правил. На нашу думку, одним із таких методів є метод рольових ігор, який не лише дає з боку практично аastosувати з добутих знань, але й допомагає урізноманітнити навчання іноземної мови у 7-му класі, з роби-

ти кожного учня активним учасником навчального процесу, створити умови для комунікації в навчальному процесі.

І хоча з кожним роком активні пошуки ефективних навчальних методів поліпшують формування англomовної граматичної компетентності, та все ж ігрові методи мають безмежні можливості і можуть з авжди бути використані у новому навчальному контексті. Це підтверджує **актуальність** теми цієї статті.

Аналіз останніх досліджень. Огляд методичної літератури показав, що питанням визначення та формування граматичної компетентності з аймались багато вітчизняних та з арубiжних вчених: О. Вовк (2008), І. Мірошник (2018), О. Орловська (2012), П. Сисоєв (2001), Н. Скляренко (2011), Т. Стреченко (1981), І. Тригуб (2014), R. Dirven (1990), A. Hirsh (1998) та ін. Дослідження з азначених науковців були присвячені питанню формування граматичної компетентності, визначенню з місту навчання граматичного матеріалу, складників граматичної компетентності та дослідженню ефективних методів її формування. Зазначені вчені відстоювали думку, що граматична компетентність є надзвичайно важливим складником іншомовної комунікативної компетентності, без якого неможливо досягти успіхів у вивченні іноземної мови.

У той же час ефективність та доцільність використання рольових ігор у навчанні іноземної мови широко досліджувались такими вітчизняними та з арубiжними науковцями як: Д. Ельконін (1978), Т. Капітанчук (2003), О. Колеснікова (1989), Л. Костіна (1988), Т. Олійник (1992), Ю. Холмакова (2016), М. Чепурна (2006), V. Ments (1999), S. Nickerson (2008) та інші. Питання користі та доречності з астосування ігор у навчанні іноземних мов уже не одне десятиліття цікавить науковців. На думку багатьох психологів та педагогів, саме метод ігор у навчанні допомагає учням краще проявити себе та свою індивідуальність, відчувати себе більш комфортно та впевнено під час взаємодії з і вчителем та іншими учасниками навчального процесу. Оскільки гра об'єднує в собі уявлення, прагнення та відчуття, то вона з абезпечує можливість підготувати дитину до майбутньої трудової діяльності. Гра також активно впливає на розвиток уваги, пам'яті,

мови та вмінь взаємодіяти з іншими, систематизувати свої з нання та використовувати їх в мовленнєвих ситуаціях.

Крім цього, саме впровадження методу рольових ігор на уроках англійської мови в 7-му класі допоможе учням усвідомити, як всі вивчені ними граматичні правила, структури та форми використовуються у комунікації між учасниками гри. Адже інколи бажання вчитися втрачається саме тоді, коли немає чіткого усвідомлення корисності та практичності навчальних дій та операцій. Тобто часто, вивчаючи нову граматичну тему, учні не уявляють, як і де у своєму житті вони з можуть використати теоретичні з нання, а тому й не докладають усіх з усиль для виконання з авдань та з алишаються незадоволені навчанням. Наприклад, О. Колеснікова вважає, що саме рольова гра вчить учнів відчувати соціальне з начення іноземної мови (Капітанчук, 2003). Адже без розуміння цього з начення мотивація учнів 7-го класу буде недостатньою для того, щоб успішно оволодіти англійською граматикою та в майбутньому бути готовими до міжкультурних вербальних контактів.

Проаналізувавши дослідження вищезгаданих науковців, ми з 'ясувати, що немає одного чіткого визначення поняття «рольова гра». С. Лівінгстон визначає рольову гру як діяльність, яка дає студентам можливість практикувати мовні аспекти з а допомогою ролей з реального життя (Livingstone, 1983). В свою чергу С. Нікерсон позиціонує рольову гру як особливий вид навчання з а допомогою кейсів, що полягає у моделюванні конкретної ситуації, у якій кожен із учнів виконує певну роль, спонтанно поводячись чи висловлюючись таким чином, як, на їхню думку, у цій ситуації повелася би «дійова особа», яку вони «грають». Рольові ігри відрізняються від інших вправ, які з астосовують у навчанні з а допомогою кейсів тим, що учні одразу «на місці» отримують досвід» (Nickerson, 2008). Проаналізувавши дане визначення, ми бачимо, що однією з основних переваг цього методу вчена виділяє саме те, що рольові ігри з абезпечують учнів не лише з наннями, але й важливим практичним досвідом, який є необхідний для формування граматичної компетентності та з дійснення успішного іншомовного спілкування.

Проаналізувавши визначення, ми бачимо, що однією з основних переваг цього методу визначено саме те, що рольові ігри з забезпечують учнів не лише з навчаннями, але й важливим практичним досвідом, який є необхідний для формування граматичної компетентності та з дійснення успішного іншомовного спілкування.

Мета статті. Зважаючи на велику кількість наукових публікацій з даної проблематики, проте брак конкретних рекомендацій для навчання англійської граматики семикласників, автори узяли за мету дослідити та проаналізувати ефективність методу рольових ігор, та доречність його з аastosування під час формування англомовної граматичної компетентності учнів 7-го класу.

Методологію дослідження складають: метод теоретичного узагальнення дефініцій та категоріально-поняттєвого апарату теорії та практики ігрових методів у навчанні англійської мови, метод з іставлення підходів до формування граматичної компетентності школярів; метод перевірки теоретичних припущень практикою викладання.

Виклад основного матеріалу. Формування англомовної граматичної компетентності в учнів 7-го класу – це складний процес, який вимагає впровадження активних методів навчання з адля успішного оволодіння учнями іноземною мовою. На нашу думку, використання методу рольових ігор на уроках англійської мови в 7-му класі з забезпечить краще розуміння учнями граматичних структур, що вивчаються, та позитивно вплине на формування їхньої готовності до з аastosування набутих теоретичних з нань на практиці.

Нині існує багато різних визначень граматичної компетентності. Наприклад В. Борщовецька та В. Ігнатенко розуміють її як: здатність до правильного граматичного оформлення власних усних і письмових висловлювань мовця та розуміння граматичного оформлення висловлювань інших учасників комунікації, що спирається на взаємодію з нань форми, з начення та функцій вживання; рецептивних та репродуктивних навичок; граматичної усвідомленості (Борщовецька, Ігнатенко, 2018). Також її трактують як уміння будувати словосполучення і речення, правильно використовую-

ючи і узгоджуючи часи, а також з нання частин мови і правил синтаксичної будови структур різних типів (Стеченко, 2004). Особливо підкреслюються з нання граматичних одиниць, а також з асобів вираження граматичних категорій та навички адекватного з аastosування граматичних явищ у мовленнєвій діяльності для вирішення комунікативних з авдань (Бориско та ін., 2013).

Водночас, англомовні вчені у визначеннях граматичної компетентності акцентують увагу на її продуктивній функції. Дж. Ек інтерпретує граматичну компетентність як здатність продукувати та інтерпретувати висловлювання, що відповідають певним граматичним правилам і значенням (Ек, 1993). Деякі автори посилаються на визначення С.Гебела, відповідно до якого граматичну компетентність розуміють як здатність в необмеженій кількості продукувати речення та висловлювання у відповідності до норм граматичної системи мови, що вивчається (Gebel, 2009).

На думку О. Вовк, граматична компетентність з забезпечує здатність мовити у формі осмислених і зв'язних висловлювань, розв'язувати різні комунікативні з авдання, вживати конструкції, для побудови яких необхідні системні з нання морфологічного, синтаксичного, лексичного, орфографічного, фонетичного та граматичного аспектів мови (Vovk, 2008).

Аналіз характерних особливостей формування англомовної граматичної компетентності з різними авторами дає з могу виокремити найважливіші **граматичні вміння і навички**:

- здатність розуміти з начення різних, правильно оформлених, граматичних структур, продукувати фрази та речення іноземною мовою відповідно до граматичних правил мови, що вивчається;

- здатність до неусвідомленого вживання та правильного оформлення (відповідно до норм іноземної мови) різних граматичних структур;

- знання граматичних правил іноземної мови, що вивчається, а також з нання синтаксичної та морфологічної системи мови;

- чуття щодо правильності вживаних граматичних форм та структур (ЗЕР, 2003).

Для кращого розуміння та аналізу поняття «граматична компетентність» необхідно з нати її складники. Більшість науковців, досліджуючи граматичну компетентність, виділяють наступні компоненти: граматичні з нання, граматичні навички та граматична усвідомленість. Такої думки про структуру граматичної компетентності притримуються такі вчені як: В.Борщовецька (2018), І. Мірошник (2018), І. Тригуб (2014) та ін.

Одним із найважливіших компонентів відповідно до наведеної вище класифікації граматичних вмій і навичок є ті, які формуються в учнів поетапно та мають такі характеристики, як гнучкість, автоматизованість та стійкість. Граматичні навички розуміють як правильне, автоматизоване, ситуативно й контекстно обумовлене використання та розуміння граматичних мовних засобів у всіх видах мовної діяльності (Орловська, 2012).

Слід зазначити, що більшість дослідників досі поділяють граматичні навички на рецептивні та репродуктивні. Репродуктивні навички відповідають з а здатність до висловлення своєї думки в усній або письмовій формі, тобто здатність до продукування говоріння та письма відповідно до граматичних правил та норм іноземної мови.

У своєму посібнику В. Борщовецька та В. Ігнатенко пропонують формувати в учнів такі репродуктивні навички:

- обрання граматичної структури відповідно до комунікативного наміру та до мовленнєвої ситуації;
- оформлення обраної граматичної структури відповідно до граматичних правил та прийнятих норм іноземної мови;
- реалізація обраних граматичних структур у мовленні (Борщовецька, Ігнатенко, 2018).

У середніх навчальних закладах, відповідно до Навчальної програми з іноземної мови, учні 7-го класу на уроках англійської мови повинні спілкуватися в межах сфер, тем і ситуацій, які визначені для кожного класу, а також здійснювати спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань. Однією з передумов успішності виконання цих завдань та здатності до іншомовного спілкування є формування та постійний розвиток саме репродуктивних граматичних навичок, тому так

важливо впроваджувати у навчання ті методи роботи, які забезпечать активний розвиток репродуктивних навичок учнів 7-го класу та позитивно вплинуть на їх готовність до комунікації іноземною мовою в різноманітних повсякденних ситуаціях.

Рецептивні граматичні навички відповідають саме з а здатність учнів сприймати та розуміти граматичні явища в усному та писемному мовленні.

До рецептивних граматичних навичок, які слід формувати у семикласників, з а порадою авторів посібника, (Борщовецька, Ігнатенко, 2018) можемо віднести такі:

- сприймання граматичних структур в усній та письмовій формі;
- розпізнання граматичних структур в усному та писемному мовленні;
- здатність співвіднести сприйняті граматичні структури з відповідним значенням та їх функцією.

Сформованість граматичних навичок (як рецептивних, так і репродуктивних) є важливою передумовою до здатності учнів 7-го класу спілкуватися іноземною мовою. Адже саме цей компонент граматичної компетентності відповідає з а можливість розпізнавати різноманітні граматичні структури в мові інших та співвідносити їх з відповідним значенням, а також здатність обирати серед засвоєних граматичних структур ту, яка відповідає нормам іноземної мови, комунікативній ситуації та відповідно, правильно оформивши її, використовувати у своєму мовленні з а для висловлення власної думки.

Ще одним складником граматичної компетентності є граматична усвідомленість. Можна сказати, що граматична усвідомленість є не лише здатністю розпізнавати різні граматичні структури в мовленні інших, але й розуміти їх значення, особливості їх утворення та вживання. Також граматична усвідомленість відповідає з а здатність особистості розмірковувати над формуванням власної граматичної компетентності та адекватно оцінювати рівень її сформованості; свідомо використовувати різні граматичні структури, з опорою на здобуті граматичні засоби; робити відповідні висновки щодо своїх успіхів у формуванні граматичної компетентності та висновки щодо своїх

сильних та слабких сторін (Борщевецька, Ігнатенко, 2018).

Третім складником граматичної компетентності, як вже було з'азначено, є граматичні з нання. На думку О. Вовк (2008), граматичні з нання є не лише визначеннями та узагальненнями граматичних правил іноземної мови, але це й способи дії з граматичними формами. Граматичні з нання є з наннями структури мови, що вивчається. У середніх навчальних з акладах, на уроках іноземної мови учні 7-го класу вивчають не всі граматичні структури та явища, притаманні виучуваній мові. Адже відповідно до програми з іноземної мови для кожного класу сформований граматичний мінімум, відповідно до віку учнів, їхніх можливостей та уже набутих з нань. Граматичний мінімум поділяють на:

- активний граматичний мінімум, сформованість якого відповідає з а з датність до вираження своїх думок іноземною мовою в усній чи письмовій формі;

- пасивний граматичний мінімум, який включає граматичні структури, необхідні для розуміння чужого мовлення.

Для опанування іноземною мовою учні 7 класу повинні володіти як активним граматичним мінімумом, так і пасивним (Nikolayeva, 2013).

Проаналізувавши різноманітні визначення поняття «граматична компетентність», її компонентний склад та дослідження науковців, з азначених вище, можемо з робити висновок, що формування англійської граматичної компетентності в учнів 7 класу на уроках іноземної мови є надзвичайно важливим процесом, який має з абезпечити готовність і здатність учнів не лише сприймати та розуміти граматичні структури в чужому мовленні, але й висловлювати свої думки в усній та письмовій формі, оформляючи їх при цьому з дотриманням граматичних правил даної мови. Тому сформована граматична компетентність є одним із вирішальних факторів, які впливають на з датність учнів до іншомовного спілкування та одним із найважливіших чинників, які впливають на з агальний рівень володіння іноземною мовою.

На формування граматичної компетентності впливає багато різноманітних факторів, та-

ких як: мотивація учнів, цілі навчання, рівень уже набутих учнями з нань, а також з агальна організація навчального процесу. Одним з найважливіших факторів є ті методи, які використовує вчитель під час навчання. Саме тому так важливо з астосувати ефективні методи роботи на уроці, які будуть позитивно впливати на формування граматичної компетентності в учнів, які посилять практичну користь вивченого граматичного матеріалу, мотивуватимуть учнів до вивчення та вдосконалення своїх мовленнєвих умінь.

У використанні методу рольових ігор вчитель спирається на структуру рольової гри. Проаналізувавши дослідження В. Черниш (Chernysh, 2010), можемо з азначити такі компоненти у структурі рольової гри: тема, ситуація, сюжет, ролі, ігрові дії, з авдання (інструкції) та ігрове використання предметів.

1. тема рольової гри є тим компонентом, який визначає з міст гри, сюжет та ролі. Тема гри має бути обрана з урахуванням вікових особливостей учнів, сфери їхньої діяльності та їх інтересів;

2. ситуація є організаційною одиницею рольової гри та конкретизує умови спілкування під час гри. При створенні ситуації необхідно враховувати й обставини реальної дійсності і взаємини комунікантів. Виділяються наступні компоненти ситуації: суб'єкт, об'єкт (предмет розмови) та відношення суб'єкта до предмета розмови, умови мовленнєвого акту;

3. сюжет або з міст рольової гри. Сюжет рольової гри має бути якомога більше наближений до реальності та бути правдоподібним, адже лише в цьому випадку рольова гра буде виконувати одну з і своїх основних функцій, а саме готувати учнів до іншомовного спілкування в реальних повсякденних ситуаціях та в їхній майбутній професійній діяльності. Оскільки у 7 класі відповідно до програми з англійської мови наявні такі теми ситуативного спілкування, як: Я, моя родина, мої друзі, харчування, охорона з доров'я, кіно і театр, спорт, Україна, Велика Британія, шкільне життя, то можливими сюжетами рольової гри для формування граматичної компетентності на уроках іноземної мови в 7 класі може бути: інтерв'ю відомого спортсмена чи актора, по-

хід до ресторану, підготовка вечірки-сюрпризу для сестри тощо;

4. ролі, які учні виконують під час гри. Ролі можуть бути як міжособистісними (друг, однокласник, член родини), так і соціальними (учитель, лікар, журналіст тощо). Підбір ролей має формувати в учнів позитивну життєву позицію та кращі людські якості. Зазвичай, ролі між учнями розподіляє учитель, але з алежно від віку учнів та їх бажання проявити себе, ролі можуть розподілятися учнями самостійно;

5. ігрові дії є з асобом реалізації обраних ролей. Ігрові дії визначаються темою рольової гри та сюжетом. Ігрові дії включають вербальні та невербальні реакції, та, якщо необхідно, використання реквізиту;

6. завдання (інструкція) до рольової гри. Інструкція до рольової гри має бути чітко сформульованою, з розумілою та містити всю необхідну інформацію для успішного розігрування обраної ситуації. Лише в цьому випадку учні правильно з розуміють поставлене завдання та зможуть виконати його;

7. ігрове використання предметів, тобто використання різноманітних реквізитів з адля створення такої атмосфери в класі, яка налаштує учнів на перевтілення та допоможе активізувати мислення та уяву учасників рольової гри.

Отже, можемо зробити висновок, що основою рольової гри є організоване спілкування учнів відповідно до їхніх ролей, обраної теми та до сюжету гри. При підготовці до проведення рольової гри на уроці англійської мови в 7 класі важливо продумати сюжет, який зможеться зацікавити учнів, чітко сформулювати інструкцію, яка буде зрозумілою учням, а також, не менш важливим є створення доброзичливої атмосфери в класі. Узагальнення думок провідних дослідників дає змогу стверджувати, що рольова гра повинна відповідати таким вимогам:

- рольова гра має стимулювати мотивацію учнів, викликати цікавість як до виконання самого завдання, так і до навчання в цілому;

- рольова гра має стимулювати мотивацію учнів, викликати цікавість як до виконання самого завдання, так і до навчання в цілому;

- сюжет рольової гри має бути реалістичним та відображати реальні ситуації спілкування, які трапляються у повсякденному житті;

- рольова гра є ефективним методом навчання лише в тому випадку, якщо вона є чітко організованою та добре підготовленою з аздалегідь;

- рольова гра повинна проходити таким чином, щоб мотивувати учнів до активної мовленнєвої діяльності з використанням того матеріалу, який відпрацьовується та вивчається.

Лише за умов дотримання зазначених правил проведення рольової гри та за систематичного її впровадження в навчальний процес можна досягти покращення рівня знань учнів, їхнього розуміння нових граматичних структур та формування в учнів впевненості в своїх знаннях та можливостях.

Аналіз педагогічної літератури та досліджень науковців (О. Діанова, А.Конишева, В. Черниш), а також особливостей рольової гри та її основних компонентів, дає змогу визначити переваги використання методу рольових ігор для формування англомовної граматичної компетентності на уроках іноземної мови в 7-му класі:

- рольова гра сприяє розвитку комунікативних та мовних навичок;

- рольова гра є точною моделлю спілкування та імітує дійсність, а отже вона забезпечує можливість для учнів 7 класу розігравати й осмислювати реальні ситуації, з добуваючи важливий життєвий досвід;

- рольова гра впливає на розвиток соціальних навичок, адже під час взаємодії учасники гри мають реагувати на репліки один одного, швидко думати та висловлювати свої думки в межах обраної теми;

- рольова гра сприяє кращому засвоєнню граматичного матеріалу, адже навчання проходить в невимушеній атмосфері та маскується під гру;

- рольова гра допомагає учням відкритися, проявити свою індивідуальність, не боятися висловлювати свої ідеї та думки щодо різних тем та подій;

- рольова гра забезпечує розвиток пізнавальної сфери учнів, а саме: сприйняття, пам'яті, творчого мислення та уяви;

– рольові ігри спрямовані на вживання певних граматичних структур та форм сприяють кращому розумінню учнями граматичних правил, з авдяки практиці використання вивчених граматичних структур у повсякденних, з найомих для них ситуаціях;

– спонукаючи учнів до спілкування та вираження власних думок, рольова гра з забезпечує постійний розвиток монологічного та діалогічного мовлення учнів 7 класу;

– використання рольової гри на уроках англійської мови в 7 класі дозволяє урізноманітнити навчальний процес, з більшито цікавість учнів до навчання через ігрову діяльність;

– задля успішної організації та проведення ігрової діяльності рольова гра вимагає дотримання певних правил та слідування інструкції, що сприяє розвитку дисципліни та організованості;

– рольова гра дає «підказку» учням де і як можна використати граматичні структури, які вони вивчили на уроці, цим самим демонструючи їхню практичну можливість;

– рольова гра дає вчителю можливість враховувати психолого-вікові особливості учнів, їх інтереси та з ахоплення, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування.

Отже, впровадження та систематичне використання рольової гри на уроках англійської мови в 7-му класі не лише з забезпечить комунікативну спрямованість навчання, але й дасть можливість учням з добути важливий досвід іншомовного спілкування, який є необхідним для оволодіння англомовною граматичною компетентністю.

Комплекс рольових ігор для формування англомовної граматичної компетентності в учнів 7 класу

Процес формування англомовної граматичної компетентності в учнів 7 класу методом рольових ігор можна поділити на наступні три етапи:

Орієнтовно-підготовчий етап – первинне ознайомлення учнів з новими граматичними структурами або явищами та виконання елементарних мовленнєвих дій з новою граматичною структурою з а з разком.

Стереотипно-ситуативний етап – автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами на рівні фрази.

Варіююче-ситуативний етап – автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами на рівні понадфразової є дності і тексту

1. Орієнтовно-підготовчий етап

Метою орієнтовно-підготовчого етапу є ознайомлення учнів з новою граматичною структурою або граматичним явищем. Важливо, щоб цей процес відбувався в типовій мовленнєвій ситуації. На цьому етапі доречним є демонстація тексту, вірша, пісні або короткого діалогу, у якому наявні нові граматичні структури. Адже ознайомлення з формою та функціями нової граматичної структури має відбуватися у контексті, що дає учням можливість з добути з нання про функції граматичної структури, що вивчається. На цьому етапі доречним є використання евристичної бесіди, яка допоможе учням з 'ясувати функції нової граматичної структури. Саме на цьому етапі граматичні навчки набувають гнучкості.

Оскільки на орієнтовно-підготовчому етапі відбуваються ознайомлення та первинне з астосування нової граматичної структури, ми вважаємо, що використання методу рольових ігор на цьому етапі формування англомовної граматичної компетентності не є доречним та може з датися з анадто тяжким для учнів, адже рольова гра включає елемент творчості та самостійності, що не відповідає вимогам цього етапу.

2. Стереотипно-ситуативний етап

Метою стереотипно-ситуативного етапу є автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами на рівні фрази. Також на цьому етапі продовжує формуватися гнучкість граматичної навчки. На цьому етапі з астовуються рецептивні вправи на впізнання, диференціацію, вибір граматичної структури з а контекстом, вживання нової граматичної структури на рівні фрази.

1. Рольова гра «New rules»

Imagine you are the principal of your school and now you have a chance to create new classroom rules for the students and teachers. Complete the sentences below, using modal verbs from the box. After that, invent your own

rules and present them to your classmates. Choose the best ideas.

must, should, can, have to (don't have to)

Example:

Lessons ____ start at...

Lessons must start at 10 am.

Schedule:

Lessons ____ finish at...

Winter / spring holidays ____ last...

School uniform:

All students ____ wear...

Subjects:

Students ____ study such subjects as... because...

Students do not ____ study such subject as... because...

Teachers' qualities:

All teachers in our school ____ be...

Free time:

During the breaks students ____...

Students ____ use positive language.

Students ____ litter in their school.

Students ____ bring their pets to school.

Students ____ come to school on Sundays.

2. Рольова гра «Summer holidays»

Imagine you meet a friend you haven't spoken to in a long time. Complete the dialogue below, choosing the correct tense forms.

John: Hi. It is so nice to meet you. *We didn't see / haven't seen* each other all summer. How *were / are* your summer holidays?

Marry: Hi, John. I'm also glad to see you. Oh, my summer holidays this year *were / have been* interesting and memorable. My mom, sister and I *went / have gone* to Spain in August for holidays.

John: Really? That's great. I *was / have been* to many countries, but I *have never been / wasn't* to Spain. I would like to visit this country. I *heard / have heard* that Spain is very beautiful.

Marry: Yes, it is true. The weather in Spain *has been / was* very sunny, so we *spent / have spent* a lot of time on the beach. I can't wait to go back to Spain. How *did you spend / have you spent* your summer holidays, John?

John: In July my mom, dad and me *have gone / went* to Turkey. I *wasn't / have never been*

to Turkey before, so it *was / has been* exciting. We saw many fascinating places and *took / have taken* a lot of photos.

Mary: That's great. I love summer holidays, but I also look forward to seeing my school friends.

John: Yes, it *was / has been* amazing time. And I can't wait for new trips to the next summer holidays.

3. Варіююче-ситуативний етап

Метою варіююче-ситуативного етапу є автоматизація дій учнів з новими граматичними структурами на рівні понадфразової є дності та тексту. На цьому етапі відбувається формування стійкості граматичної навички. Особливістю цього етапу є те, що учні вже здатні самостійно використовувати нові граматичні структури у своєму мовленні для вирішення комунікативних завдань. На варіююче-ситуативному етапі використовуються репродуктивні вправи на імітацію та трансформацію з різних мовлення, відповіді на різні типи запитань, постановка запитань, а також самостійне вживання нових граматичних структур на рівні понадфразової є дності та тексту.

Оскільки метою цього етапу є саме формування здатності самостійно вживати нові граматичні структури на рівні понадфразової є дності та тексту, на цьому етапі доречно застосовувати метод рольових ігор, який забезпечить практику вживання нових граматичних структур у різноманітних комунікативних ситуаціях.

3. Рольова гра «Fortune-teller»

The visitor (student A):

A world-famous fortune-teller has arrived in your city, so you would like to ask many questions about your future.

- what city/country you will live in;
- what your job will be;
- what house you will live in; how many rooms there will be in the house;
- what pet you will have in your future;
- if you will live near the sea or near the mountains;
- if your famous group will arrive in your city;

The fortune-teller (student B):

You are a world-famous fortune-teller. Your visitor would like to know more about his future. Tell him what you will see in your crystal ball.

Play out this situation with your partner. Then swap the roles.

Example:

Student A: What city will I live in?

Student B: I see in my crystal ball that you will live in a big city.

Отже, ми продемонстрували можливість застосування методу рольових ігор на різних етапах формування англомовної граматичної компетентності. В основі кожної з запропонованої рольової гри є комунікативна ситуація, яка створює мотивацію до спілкування учнів. Крім того, використання рольових ігор буде спонукати учнів 7 класу виражати свої думки та ідеї використовуючи різноманітні граматичні структури, що вивчаються. Оскільки на стереотипно-ситуативному та варіююче-ситуативному етапах граматичні навчання учнів мають набувати ґрунтовності та стійкості, ми вважаємо, що впровадження та використання рольових ігор під час вивчення нових граматичних структур може позитивно вплинути на ці процеси та забезпечити з добуття учнями практичного досвіду з застосування граматичних структур у реальних життєвих ситуаціях. Тому метод рольових ігор є не лише можливістю для вчителя урізноманітнити навчальний процес, а й засобом формування англомовної граматичної компетентності на високому рівні.

Висновки та перспективи досліджень.

Іншомовна граматична компетентність є важливим складником іншомовної комунікативної компетентності, без формування якого неможливо опанувати іноземну мову та бути здатним використовувати її для спілкування у повсякденному житті та у професійній діяльності. Рольова гра – це метод, який сприяє кращому розумінню різних граматичних структур та їх заволодінню, мотивує мовленнєву діяльність учнів, допомагає позбутися різних психологічних бар'єрів, які виникають під час іншомовного спілкування, а також сприяє формуванню доброзичливої атмосфери в класі та покращує настрій учнів, з наочно підвищуючи цим їхню активну пізнавальну діяльність та мотивацію до вивчення граматичної системи мови та іноземної мови згалом. Метод рольових ігор, завдяки своїй комунікативній спрямованості, забезпечує підготовку учнів до вільного спілкування, виконувати ролі та вживати відповідні граматичні конструкції. Цей метод дає змогу вчителю організувати цікавий навчальний процес, в якому учні пробують

спілкуватися від імені героїв літературних творів, учасників комунікативних ситуацій повсякденного життя, вигаданих персонажів, акторів у фільмах. Перспективу подальших досліджень складають: використання стимулів з магічної мотивації школярів, створення фантастичних сюжетів для гри, систематизація граматичного матеріалу шкільної програми з англійської мови 7-го класу для використання в грі.

Список використаних джерел

Борщовецька В. Д., Ігнатенко В. Д. (2018). *Англійська мова: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. За ред. О.О. Грушко. Біла Церква. Borshchovetska V.D., Ihnatenko V.D. (2018). *Anhliyska mova: Navchalno-metodychni posibnyk dlia studentiv vushchuh navchalnih zakladiv*. Za red. O.O. Hrushko. Bila Tserkva.

Вовк О. І. (2008). Сучасна стратегія формування англомовної граматичної компетентності у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, № 27, С. 5-10. Vovk O. I. (2008). Suchasna stratehiya formuvannia anhlovnoyi hramatychnoi kompetentsii u studentiv-filolohiv. *Psyholoho-pedahohichni problem silskoi shkoly*, № 27, S. 5-10.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003). Наук. ред. укр. видання, доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва; пер. з англ. О.М. Шерстюк. К.: Ленвіт. *Zahalnoevropejski recomendatsii z movnoi osvity: vyvchen-nia, vykladannia, otsiniuvannia* (2003). Nauk. red. ukr. vydannia, doctor. ped. nauk, prof. S.U. Nikolayeva; per. z angl. O.M. Sherstjuk. K.: Lenvit.

Капітанчук Т. В. (2003). Рольова гра як резерв підвищення якості та ефективності навчання іноземних мов. *Англійська мова і література*, №31, С. 2-7. Kapitanchuk T.V. (2003). Roliova hra yak reserve pidvyshchennia yakosti ta efektyvnosti navchannia inozemnyh mov. *Anhliiska mova i literatura*, №31, S. 2-7.

Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. та ін (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. За загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт. Bihych O.B., Borysko N.F. ta in (2013). *Metodyka navchannia inozemnyh mov i kultur: teoriya i prak-*

tyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv. Za zahaln. red. S.U. Nikolayevoi. Kyiv: Lenvit.

Мірошник І. В. (2018). Поняття іншомовної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі. *Молодий вчений*, № 2.1 (54.1), С. 99-103. Miroshnyk I.V. (2018). Poniattia inshomovnoi hramatychnoi kompetentnosti ta osoblyvosti ii realizatsii v pochatkovij shkoli. *Molodyi vchenyi*, № 2.1 (54.1), S. 99-103.

Орловська. О. В. (2012). Формування граматичних навичок у студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення практичної граматики англійської мови. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, № 6, С. 114-117. Orlovska O.V. (2012). Formuvannia gramatychnykh navychok u studentiv filolohichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia practychnoi hramatykt anhliiskoi movy. *Zbirnyk naukovykh prats Chmelnytskoho instytutu sotsialnykh tehnolohii Yniversytetu «Ukraina»*, № 6, S. 14-117.

Стеченко Т. О. (2004). *Формування професійно-орієнтованої англomовної граматичної компетенції майбутніх філологів*: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київський нац. лінгвіст. ун-т. Stechenko T.O. (2004). *Formuvannia profesiyno-oriyentovanoi anhlovovnoi hramatychnoi kompetentsii maibutnuh filolohiv*: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyivskyi nats. lingvist. un-t.

Тригуб І. П. (2014). Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*, № 10, С. 74-77. Tryhub I.P. (2014). Formuvannia hramatychnoi kompetentsii u studentiv nemovnykh spetsialnostei VNZ u protsesi vyvchennia angliyskoi movy. *Naukovyi visnyk mizhznarodnoho humanitarnoho universtetu. Ser.: Filolohiya*, № 10, S. 74-77.

Чепурна М.В. (2006). Рольова гра – один з основних засобів особистісно зорієнтованого навчання. *Англійська мова і література*, №22, С. 17-22. Cherpurna M.V. (2006). Roliova hra – odyz z osnovnykh zasobiv osobystisno zorientovanoho navchannia. *Anhliyska mova i literatura*, №22, S. 17-22.

Черниш В. В. (2010). Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної

мови. *Іноземні мови*, № 4, С. 7-15. Chernysh V.V. (2010). Orhanizatsiya ta provrdennia rolivoyv ihor na urokah inozemnoi movy. *Inozemni movy*, № 4, S. 7-15.

Gebel S. F. (2009). Using the song in English lessons. *Foreign languages at school*, No. 5, P. 28-31.

Hirsh A. D. (1998). *The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston.

Ments V. M. (1999). *The Effective Use of Role-play: Practical Techniques for Improving Learning*. Kogan Page Publishers.

Nickerson S. (2007). Role-Play: An Often Misused Active Learning Strategy. *The Professional & Organizational Development Network in Higher Education*, Volume 19, Number 5. <https://podnetwork.org/content/uploads/V19-N5-Nickerson.pdf>

References

Borshchovetska V.D., Ihnatenko V.D. (2018). *Anhliyska mova: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vushchuh navchalnuh zakladiv*. Za red. O.O. Hrushko. Bila Tserkva.

Bihych O.B., Borysko N.F. ta in (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv*. Za zahaln. red. S.U. Nikolayevoi. Kyiv: Lenvit.

Chepurna M.V. (2006). Roliova hra – odyz z osnovnykh zasobiv osobystisno zorientovanoho navchannia. *Anhliyska mova i literatura*, №22, S. 17-22.

Chernysh V.V. (2010). Orhanizatsiya ta provrdennia rolivoyv ihor na urokah inozemnoi movy. *Inozemni movy*, № 4, S. 7-15.

Gebel S. F. (2009). Using the song in English lessons. *Foreign languages at school*, No. 5, P. 28-31.

Hirsh A. D. (1998). *The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston.

Kapitanchuk T.V. (2003). Roliova hra yak reserve pidvyshchennia yakosti ta efektyvnosti navchannia inozemnykh mov. *Anhliyska mova i literatura*, №31, S. 2-7.

Ments V. M. (1999). *The Effective Use of Role-play: Practical Techniques for Improving Learning*. Kogan Page Publishers.

Miroshnyk I.V. (2018). Poniattia inshomovnoi hramatychnoi kompetentnosti ta osoblyvosti ii

realizatsii v pochatkovij shkoli. *Molodyi vchenyi*, № 2.1 (54.1), S. 99-103.

Nickerson S. (2007). Role-Play: An Often Misused Active Learning Strategy. *The Professional & Organizational Development Network in Higher Education*, Volume 19, Number 5. <https://podnetwork.org/content/uploads/V19-N5-Nickerson.pdf>

Orlovska O.V. (2012). Formuvannia gramatychnyh navychok u studentiv filolohichnyh spetsialnostei u protsesi vyvchennia practychnoi hramatykt anhliskoi movy. *Zbirnyk naukovykh prats Chmelynyskoho instytutu sotsialnyh tehnolohii Yniversytety «Ukraina»*, № 6, S. 14-117.

Stechenko T.O. (2004). *Formuvannia profesiyno-oriyentovanoi anhlomovnoi hramatychnoi*

kompetentsii maibutnuh filolohiv: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyivskiy nats. lingvist. un-t.

Tryhub I.P. (2014). Fomuvannia hramatychnoi kompetentsii u studentiv nemovnyh spetsialnostei VNZ u protsesi vyvchennia angliyskoi movy. *Naukovyi visnyk mizhznarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiya*, № 10, S. 74-77.

Vovk O. I. (2008). Suchasna stratehiya formuvannia anhlomovnoi hramatychnoi kompetentsii u studentiv-filolohiv. *Psyholoho-pedahohichni problem silskoi shkoly*, № 27, S. 5-10.

Zahalnoyevropejski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003). Nauk. red. ukr. vydannia, doctor. ped. nauk, prof. S.U. Nikolayeva; per. z angl. O.M. Sherstiuk. K.: Lenvit.

ROLE PLAY IN AN ENGLISH CLASSROOM AS AN EFFECTIVE METHOD TO DEVELOP GRAMMAR COMPETENCE IN GRADE 7 SCHOOLERS

Nataliia Semian (Ukraine), Yuliia Svitashova (Ukraine)

Abstract

Background. *The article considers the effectiveness of role play as a tool to develop grammar competence of 7th grade students in a secondary school. Based on the assumptions made from literature as well as lesson observations (teaching internship), applying knowledge of English grammar to speaking activity is still a great difficulty for Ukrainian 7th grade students.*

Purpose. *Thus, the paper aims at investigating the pedagogical essence and practical value of a role play in English language classes in a secondary school. Methodology relies on the critical analysis of the available research on the topic as well as of the authors' experience in using role plays in teaching grammar.*

Results and discussion. *Grammar knowledge plays a crucial role in developing both receptive and productive language skills: from understanding the meaning by recognizing grammar forms to producing messages based on the purposeful use of these forms in communication. The review of literature on the topic under discussion has revealed that role play as a communicative activity is beneficial in developing 7th graders' grammar competence provided it is not overused in the classroom. It encourages students to express themselves, provides self-confidence and opportunity for practicing the rules of social behavior in the process of communication. Additionally, the use of this technique boosts students' creativity and fluency through active participation of learners in various communicative situations presented in the English language class. The research proves that role play in teaching English grammar to secondary school students can be an effective way to modernize educational process and motivate learners for intercultural communication. The prospective of further research lies in creating a set of role plays based on the national curriculum for 7th grade students.*

Key words: *grammar competence, role play method, grade schoolers, intercultural communication, educational process, secondary school.*

BIOS

Nataliia Semian, PhD, Assistant Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests include English Language Teaching Methodology and Learning Strategies, Communicative Grammar.

E-mail: semian.nv@gmail.com

Yuliia Svitashova, graduate student. Her research interests lie within the areas of teaching and learning English and Ukrainian.

E-mail: svitashovadr@gmail.com

УДК 37.01:821.111

ORCID: 0000-0003-2058-5547

ORCID: 0000-0002-1080-4817

ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗВО

Анотація

У статті розглянуто теоретичні передумови розвитку поняття 'критичне мислення'. Визначено особливості художнього тексту як з асобу формування умінь критичного мислення студентів, окреслені критерії добору художніх текстів для читання з метою розвитку умінь критичного мислення. Критичне читання художнього тексту постає як ефективний інструмент формування умінь критичного мислення. Автори статті пропонують практичну ілюстрацію з авдань для розвитку вмінь критичного мислення студентів з а допомогою читання художнього тексту, які узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий) і базуються на моделі критичного мислення Ліндсей Кленфілд. На кожному із визначених етапів активізуються конкретні когнітивні процеси згідно з рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума.

Ключові слова: Критичне мислення, художній твір, критичне читання.

Проблема та актуальність дослідження.

Читанню приділяється велика увага в методиці навчання іноземних мов, оскільки воно є 'основним джерелом отримання інтелектуальної й естетичної інформації, ефективним способом доповнення й розширення лексико-граматичного активу, з асобом формування комунікативної та професійної компетенцій, і найголовніше – імпульсом, що сприяє розвитку творчої активності та критичного мислення студентів' (Modern Oriental Prose, 2020: 4).

Критичне читання художніх текстів (ХТ) – 'ефективний з асіб розвитку критичного мислення, що сприяє формуванню умінь вдумливої роботи з інформацією, використання стратегії розвитку критичного мислення орієнтоване саме на розвиток навичок вдумливої роботи з текстом' (Осідак, В., Нестеренко Н., 2021).

Поняття «критичне мислення» є надзвичайно актуальним, оскільки особливості інформаційного суспільства, яке стрімко змінюється, вимагають постійного вдосконалення навичок мислення. Уміння об'єктивно оцінювати різноманітні явища, процеси, події стало необхідною і життєво важливою потребою. Тому, одним із найголовніших з авдань освітнього процесу є формування критичного мислення, а саме: здатність з дійснювати складні різноманітні види життєдіяльності, ефективно

розв'язувати різні навчальні з авдання та життєві проблеми.

Визнання важливості читання саме художніх творів як автентичного та унікального джерела формування умінь критичного мислення студентів з умовлює також необхідність розгляду особливостей ХТ та визначення критеріїв відбору ХТ.

Метою статті є аналіз теоретичних передумов розвитку поняття «критичне мислення», розгляд особливостей художнього твору як з асобу розвитку критичного мислення, аналіз критеріїв відбору художніх творів та практична ілюстрація з авдань для розвитку вмінь критичного мислення студентів з а допомогою читання ХТ.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були з асосовані такі методи дослідження: метод узагальнення науково-теоретичних і практичних даних, присвячених дослідженню критичного мислення, аналіз особливостей ХТ та критеріїв відбору ХТ; метод перевірки теоретичних припущень у практиці викладання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Корені словосполучення «критичне мислення» сягають ще часів давньої Греції. Слово «критичне» етимологічно походить з двох грецьких коренів: «kriticos» (що означає роз-

бірливе судження) та «kriterion» (що означає стандарти, критерії). Відтак, етимологічно це слово означає розвиток 'розбірливого судження на основі стандартів' (Elder, 2007).

Багато науковців досліджували проблему розвитку критичного мислення починаючи з часів античності з філософської, психологічної і педагогічної точок зору. Так, Архіпова Є. та Ковалевська О. наголошували, що 'критичність мислення постає як науково-філософська проблема в епоху Просвітництва, як з асід впровадження ідей формування вільної і відповідальної особистості суспільства' (Архіпова, 2012). Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Д. Юм та Дж. Лок вважали, що розвиток і процес формування гармонійного та творчого громадянина слід розглядати саме через засади критицизму (Кант, 2007; Рокмор, 2011; Сморг, 2004).

В освітній системі США ідея формування критичного мислення спочатку впроваджувалась Дж. Д'юї у вигляді рефлексивного мислення. Згодом вона реалізувалась в педагогічній новациї «Критичне мислення» професора Колумбійського університету та Монтеклерського державного коледжу М. Ліпмана (1988).

Крім М. Ліпмана, до найбільш відомих дослідників проблеми розвитку критичного мислення належать Р. Пауль (1990), Д. Халперн (2000), Д. Клустер (2002), А. Кроуфорд, С. Метьюз, В. Саул, Д. Макінстер (2005) та ін.

Виходячи з актуальних проблем системи освіти, на основі узагальнення досвіду світової педагогіки та психології, групою американських спеціалістів (Чарльз Темпл, Джинні Стіл, Курт Мередіт та Вальтер Скотт) в середині 1990-х рр. була розроблена технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧЧП). Ця технологія становить собою цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією в процесі читання й письма (Crawford et al., 2005).

Серед вітчизняних вчених, які досліджують питання розвитку критичного мислення можна назвати О. Тягло, Т. Вукіну, С. Терно, В. Макаренко, О. Туманцову, О. Пометун, та ін. В Україні інтерес до розвитку критичного мислення як освітньої інновації з'явився наприкінці ХХ століття. Розроблення проблематики та навчальних видань з критичного мислення було розпочато харківськими дослідниками О. Тягло та

Т. Воропай (видання брошури «Логіка критичного мислення» (1996), навчального посібника «Логіка з елементами курсу критичного мислення» (1998), монографії «Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века» (1999). Для української дидактики і методики навчання ідея розвитку критичного мислення є достатньо новою і розвивається головним чином завдяки спільним міжнародним проектам, семінарам-практикумам, майстер-класам, педагогічним експериментам, факультативним курсам, які періодично проводяться у вітчизняних освітніх закладах; з'являються наукові праці, методичні посібники для учителів, дидактичні посібники для учнів, навчальні посібники для студентів.

Через численні підходи до визначення сутності та змісту критичного мислення у сучасній педагогіці існує значна кількість авторських трактувань цього поняття. Так, згідно з визначенням Д. Халперн, автора монографії «Психологія критичного мислення», 'критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату, ... такий тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, ймовірної оцінки та прийнятті рішень. Критичне мислення іноді називають ще і спрямованим мисленням' (Халперн, 2000: 20).

Дослідник В. Болотов стверджував, що «критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а розумний розгляд різноманітності підходів, аби виносити обґрунтовані судження і рішення. «Критичне», у цьому контексті, означає «аналітичне» (цит. з а Вукіна, 2007, с. 69). Канадський вчений Р. Х. Джонсон зауважував, що критичне мислення – це «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» (цит. з а Вукіна, 2007, с. 15).

Дослідники також зазначають, що самостійність суджень є однією з ознак критичного мислення, він наголошував на тому, що таке мислення спрямоване на творчу діяльність, а не на відтворення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах. Творчий підхід є обов'язковим у ситуаціях порівняння різних суджень і визначення аль-

тернатив на основі врахування пріоритетів, чинників, що з умовлюють істинність та вірогідність інформації в цілому й висловлених суджень з окрема (Тягло, 2006).

У навчальній діяльності критичне мислення часто ототожнюють з творчим мисленням або інтуїтивним мисленням. Проте, згідно з К. Ліндсей, мета творчого мислення полягає у створенні нових ідей, а мета критичного – виявити їх недоліки (Ліндсей, 2001).

О. Тягло тлумачить критичне мислення як активність розуму, спрямовану на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань. Він стверджує, що критичне мислення впливає з усвідомлення невідворотності оман і помилок у людському пізнанні. Воно є специфічним видом рефлексії, яка спирається на знання елементарної логіки й відповідних конкретних наук (Тягло, 1999). О. Пометун трактує критичне мислення як здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій (Пометун, 2010).

Як свідчать наведені визначення, у сучасних наукових джерелах існують різні тлумачення поняття «критичне мислення». На думку дослідника С. Терно, ця різноманітність зумовлена чисельними чинниками, з яких можна виділити: 1) навчально-предметну спрямованість критичного мислення; 2) цілепокладання як основу розвитку критичного мислення; 3) особистісно-освітню спрямованість критичного мислення (Терно, 2013).

Оскільки критичне мислення є багаторівневим процесом, його слід розглядати комплексно (з урахуванням педагогічного, психологічного, філософського та ін. аспектів).

Якщо розглядати критичне мислення під кутом зору філософії, то слід зауважити, що під цим поняттям розуміють вміння логічно мислити, аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку. З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

– аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;

– бачити проблеми, ставити запитання;
– висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;

– робити свідомий вибір, ухвалювати рішення та обґрунтовувати його (Маценко, 2018).

Таким чином, у більшості праць науковців-дослідників загальним є те, що під критичним мисленням розуміється сукупність умінь досліджувати реальні навчальні, професійні та життєві ситуації, висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань і оцінювати їх з метою виявлення недоліків і вибору оптимального; приймати самостійні рішення й передбачати їхні наслідки.

Узагальнюючи різні підходи щодо розуміння сутності та змісту даного поняття, можемо сказати, що критичне мислення у педагогіці розглядається як індивідуальне мислення, що передбачає самостійні висновки на основі глибокого й всебічного аналізу інформації, та соціальне, коли в процесі спілкування з іншими кожна думка перевіряється й обґрунтовується.

Отже, із аналізу наукової літератури ми бачимо, що критичне мислення починалось як перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. Під критичним мисленням слід розуміти складний процес творчого переосмислення отриманої інформації, який ґрунтується на усвідомленому сприйнятті власної розумової діяльності в інтелектуальному середовищі та діяльності інших; на постановці проблеми та її вирішенні. Слід зауважити, що критичне мислення не тільки нерозривно пов'язане із розвитком навичок мислення високого рівня, але й сприяє формуванню особистості, важливих цінностей, власної моделі поведінки.

Результати дослідження, винесені на обговорення. Читання відіграє важливу роль у якості засобу навчання, оскільки сприяє оволодінню мовним матеріалом, його закріпленню та нагромадженню (Ніколаєва et al., 2002). Проте, з огляду на досить часту заміну письмового тексту на відео та комп'ютерну інформацію, на можливість отримання легкодоступної та швидкої інформації через Інтернет, телебачення, комп'ютерні програми тощо від-

бувається поступова відмова від читання книг, втрата вміння працювати з текстами. Тому, перед освітянами постала нагальна потреба переглянути підходи до навчання іншомовного читання з урахуванням особливостей сучасного інформаційного суспільства. Завдання вчителя іноземної мови полягає в тому, щоб навчити учня вільно орієнтуватися в текстовій інформації, самостійно ставити мету читання, обирати шляхи її досягнення, переробляти текст в особистісно з начуці смисли (Полонська, 2018).

За визначенням Волошиної Н. читацька компетентність – це «здатність до мобілізації та з астосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів з метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім твором» (Волошина, 2002: 56). Сформована читацька компетентність означає, що студент з датний розуміти прочитаний твір, розмірковувати над його змістом, аналізувати та критично оцінювати отриману інформацію, узагальнювати її, співвідносити текст із особистим життєвим досвідом, висловлювати власну думку щодо прочитаного, формулювати висновки.

Отже, читання іншомовних текстів – це продуктивний процес, який розвиває мислення того, хто вивчає іноземну мову; інформація, вилучена з іншомовних текстів, формує його світогляд, з багачує його красезнавчими знаннями про історію, культуру, побут країни, мову якої він вивчає.

Традиційна методика навчання читання іноземною мовою спрямована на оволодіння учнями різними видами читання. Згідно з класифікацією з а С. К. Фоломкиною, в основі якої лежить ціль, яку читач прагне досягнути при читанні, виділяють такі види читання:

- *ознайомлювальне читання*, для розуміння основного змісту тексту;
- *вивчаюче читання*, з повним розумінням змісту тексту;
- *пошукове читання*, з метою пошуку необхідної інформації;
- *переглядове читання*, для отримання загального уявлення про зміст тексту (Фоломкина, 2000).

О. Б. Тарнопольський до вищезгаданих видів читання (які він називає ще режимами

читання) додає критичне читання, яке може розглядатись як вид вивчаючого читання, але воно ще більш поглиблене з метою більш детального усвідомлення усієї інформації тексту для формування власної точки зору на неї (Тарнопольський, 2006: 73).

Під критичним читанням розуміють навчання учнів мислити в процесі читання, тобто навчання «оцінювати інформацію, порівнюючи нове вже з наявним досвідом, робити висновки, ґрунтуючись на доказах» (Zintz, M.V., and Maggart, Z.R., 1984).

Основними умовами навчання критичного читання є :

- активне та конструктивне залучення читача в процес читання;
- вміння покладатися на вже наявний досвід;
- участь читача в обговоренні смислу (сам з собою, з автором);
- усвідомлення читачем власної активної участі в створенні смислів тексту (Гончаров, 2000: 21).

Наведені умови вказують на очевидний зв'язок критичного читання та критичного мислення. Ці два процеси взаємообумовлені та впливають один на одного.

Отже, критичне мислення забезпечує процес критичного читання, з одного боку, також критичне мислення є необхідною основою для формування вмінь критичного читання, з іншого боку. Критичне читання є видом комунікативного читання, яке передбачає активне, вдумливе сприйняття інформації, оцінку прочитаного шляхом співвіднесення з місту тексту з особистою точкою зору читача, його знаннями, власним життєвим досвідом. Воно ґрунтується на повному й точному розумінні інформації тексту, позиції автора, літературних прийомів і особливостей авторського стилю. В процесі такого читання залучаються всі основні компоненти мислення, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація й абстрагування (Фоменко, 2017).

Таке читання вимагає сформованості вміння усвідомлювати зміст тексту із забезпеченням глибини його розуміння, а саме:

- виведення судження на основі фактів тексту;

- встановлення ідеї, з адумки тексту;
- оцінювання фактів/змісту;
- інтерпретування – розуміння підтексту, імпліцитного з начення тексту' (Тарнопольський, 2006: 72-73).

Як вже з азначалось вище, критичне читання може розглядатись як вид вивчаючого. У процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання, крім основних умінь, з агальних для всіх видів читання, таких як прогнозування з місту інформації по структурі і смислу; визначення теми, основної думки; відокремлення головного від другорядного; оцінювання з місту тексту, потрібні специфічні вміння:

- повно і точно розуміти з міст прочитаного на рівні з начення і сенсу;
- адекватно інтерпретувати хід авторських міркувань, висновки і оцінки автора;
- оцінювати твердження, з роблені в тексті, виходячи з власних уявлень;
- самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру;
- порівнювати з добутою інформацію з і своїм досвідом;
- оцінювати інформацію, висловлювати свою думку про неї;
- передавати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або в опорі на текст);
- прокоментувати окремі факти (Трубицина, 2019; Ніколаєва et al., 2013).

Із переліку вмінь ми бачимо, що критичне читання дуже наближене до вивчаючого, оскільки основною метою вивчаючого читання також є точне і повне розуміння інформації тексту, всіх основних і другорядних фактів, їх критичне осмислення, з іставлення з уже наявним досвідом. Тому, в даній роботі, ми будемо використовувати ці два види читання пов'язано.

Критичне читання прямо пов'язане з таксономією когнітивних умінь Б. Блума (Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Vertram, B. M.; 1984) і включає такі компоненти, як з нання, розуміння, з астосування, аналіз, синтез, оцінка. У запропонованій таксономії мислення розглядається як ієрархія, що складається із шести рівнів, структурованих послідовно, з а наростаючою складністю, від базового (знання) до просунутого (оцінювання), в якій кожен наступний рівень включає в себе характери-

стики попереднього рівня і залежить від його сформованості. У свою чергу виокремлені рівні мислення узгоджуються з педагогічними цілями та утворюють три сфери навчальної діяльності: когнітивну (Cognitive domain), яку складають розумові навички; афективну (Affective domain) – почуття та емоції; психомоторну (Psychomotor domain) – фізичні вміння та навички.



Рис. 1. Ієрархія рівнів пізнавальної діяльності
Б. Блума

Перші три рівні – з нання, розуміння, з астосування – сприяють розвитку навичок мислення низького рівня. Наступні три – аналіз, синтез, оцінювання – мислення високого рівня.

Кожен з рівнів характеризується певним з містом, а також тією діяльністю, виконання якої передбачається даним рівнем освоєння з місту.

Так, на першому рівні (знання) діяльність учнів з водиться до з апам'ятовування, пригадування та повторення інформації. Другий рівень (розуміння) полягає в умінні розуміти з начення, пояснити новий матеріал та відтворити іншим способом. Третій рівень (використання) вимагає уміння використовувати інформацію або концепцію у конкретних умовах і новій ситуації. Рівень аналізу формує навички мислення високого рівня у процесі виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого. На рівні синтезу формуються навички узагальнення, об'єднання ідей для створення нового. Рівень оцінювання спрямований на формування навичок мислення, що допомагають робити висновки відносно цінності отриманої інформації (Anderson, Krathwohl, 2001: 167).

Отже, читання іншомовних текстів виступає з асобом отримання інформації, яка в по-

дальшому повинна бути критично перероблена з метою формування умінь критичного мислення, які дозволяють читачеві виокремлювати, аналізувати і критично переосмислювати інформацію. В процесі критичного читання у читача активно залучаються пам'ять та когнітивна діяльність, така як порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування і конкретизація, оцінка.

У сучасних методичних дослідженнях підкреслюється важливість включення художніх текстів в програму навчання іноземної мови як автентичного матеріалу, який розвиває критичне мислення й комунікативну компетенцію у двох аспектах: гуманітарному та лінгвістичному. В гуманітарному аспекті ця важливість пов'язується з моральною, емоційною, інтелектуальною і творчою сферами через співвіднесення описаних тем, персонажів і подій з власним досвідом. В лінгвістичному – з формуванням навичок в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, розширенням з нань автентичного лексико-граматичного матеріалу і засобів виразності, що подаються в значущих контекстах (Цепкова, 2017: 4).

Згідно з Т. О. Пахомовою, місце художнього твору у вивченні іноземної мови визначається формуванням читацької компетентності, від якої залежить розвиток як мовної, так і комунікативної компетентності (Пахомова, 2012).

Ван Т. Т. М перераховує низку переваг з асоціювання літературних творів у вивченні ІМ:

- художній твір надає з містовний контекст;
- розкриває багаті лексичні ресурси, прозу та діалоги;
- стимулює уяву учнів та розвиває творчі здібності;
- підвищує культурну свідомість;
- залучає учнів до критичного мислення стосовно сюжету, теми та головних героїв;
- прийоми, які можна використати при роботі з художнім твором з орієнтовані на учня як активного учасника та відповідають інтерактивним принципам комунікативного навчання мови (Van, 2009: 2).

Також, поділяємо наступні тези щодо функцій художнього твору в навчальному процесі, виокремлені Ліндсей Кленфілд (Clandfield, 2013):

– Література виховує людину. Вчителі з аохочують учнів формувати власне ставлення до цінностей, які вони розглядають в художніх творах.

– Література мотивує. Поскільки художня література з аймає високе положення у багатьох культурах та країнах, розуміння відомого літературного твору дає учням відчуття справжнього досягнення.

– Також, художні твори часто набагато цікавіші, ніж тексти, які часто зустрічаються в сучасних підручниках. Особливо, протягом останніх 20 років стосовно текстів у підручниках прослідковується тенденція з осереджуватись на історіях з поверхневим змістом, поп-психології, строго фактичних текстах або пов'язаних з і з наменитостями.

Вітчизняні вчені вбачають у використанні художніх творів у наступні переваги:

Читання автентичних художніх текстів дає з могу *відійти від стандартизованих навчальних текстів* і дати можливість «доторкнутись» до сучасної «живої» мови (Пирогова, 2014: 231).

Робота з літературним твором сприяє розвитку *лексичних та граматичних навичок*. Більше того, читання художньої літератури надає учневі з могу подолати мовний бар'єр, адже працюючи з прочитаним текстом, школярі здебільшого виконують з авдання комунікативного характеру, висловлюючи власну думку про прочитане, оцінюючи ситуацію, героїв, події. Тому, в умовах шкільного навчання поки немає більш цінного джерела, яке стимулює мовну діяльність, ніж тексти (Морозова, 2012: 3).

Читання художніх творів охоплює *лінгвокраєзнавчий аспект* – інформує про соціальні, культурні особливості країни, народу, мова якого вивчається; дозволяє розширити кругозір учнів і прищепити естетичний смак (Морозова, 2012: 4).

Читання художнього твору формує в учнів *навички самостійної роботи*; вони вчать переробляти смислове наповнення тексту, систематизувати і аналізувати прочитане, а також працювати з і словником (Пирогова, 2014: 232).

Художня література є з асобом формування *вторинної мовної особистості*, тобто

«здатності людини спілкуватися іноземною мовою, активно взаємодіяти з представниками інших культур, представляти свою культуру на міжнародному рівні» (Пирогова, 2014: 232).

Також, згідно з О. Й. Цвирко перевагою ХТ порівняно з науково-популярними і навчальними текстами є їх спрямованість на загальне пізнання людини, а отже відповідність з загальним запитом і інтересам молоді. Крім того, композиційна побудова ХТ – відсутність фрагментарності, фабульність – дозволяє спрямувати всі елементи сюжету на вирішення конфлікту, що емоційно впливає на читача, розвиває мовну здогадку, дозволяє підтримувати інтерес протягом усього процесу читання (Цвирко, 2014).

Попри те, що художній текст визнається як «унікальний, базовий матеріал для вирішення в іншомовній аудиторії як лінгвістичних, лінгвостилістичних, так і лінгводидактичних з авдань» (Біленька-Свистович, 2007: 167–168), вважаємо, що твори художньої літератури недостатньо залучені до процесу навчання іноземних мов у ЗВО. Зарубіжні автори виокремлюють і включають ХТ у навчальні підручники як засіб формування компетентності в читанні та розвитку вмінь критичного мислення, однак кількість творів невелика. А в більшості вітчизняних підручників ХТ взагалі відсутні.

Читання ХТ є частиною з аняття або це читання, як різновид самостійної роботи. Передбачаються різноманітні вправи до та після читання тексту. Переважно це вправи на закріплення граматики, вивчення нової лексики, на розуміння з місту, на обговорення або порівняння, тобто на розвиток розумових процесів, що відповідають рівням *зання, розуміння, з астосування* (згідно з таксономією Блума).

У методиці навчання іноземних мов накопичено значний досвід щодо визначення принципів та критеріїв відбору текстів у дидактичних цілях. Питання відбору художніх текстів для читання розглядалось такими науковцями, як Т. Вишнякова (1980), Є. Матрон (2002), Л. Кожедуб (2010), В. Матвейченко (2011), М. Нацюк (2014), О. Коротишев (2017), та ін.

Основними визнаються принципи відбору ХТ з загальноестетичним, соціокультурним та лінг-

востилістичним потенціалом, що передбачають відбір високохудожніх творів (Кожедуб, 2010). Критерій високохудожності передбачає відбір ХТ, що визнані критиками і літературознавцями, нагороджені преміями, включені до антологій та збірників (Нацюк, 2014). Вдало підібраний літературний твір спонукає до взаємодії, він багатий різними смисловими рівнями і може бути ефективно використаний для обговорень та обміну почуттями чи думками. Особливо це стосується класичної літератури. Класична література залишається класичною, тому що знаходить відгук у читача незалежно від часу написання і залишається актуальною і в наш час (Clandfield, 2013).

Науковець Т. Вишнякова виділяє такі загальні принципи відбору текстів для навчання: 1) Текст має становити оригінальний твір будь-якого функціонального стилю; 2) Текст (або уривок тексту) має бути закінченим; 3) Текст з авдань з містом мусить відповідати виховним цілям; 4) Текст має відповідати навчальним цілям, тобто включати корисні відомості і бути джерелом інформації: наукової, технічної, суспільно-політичної, літературної, навчально-побутової; 5) Текст має бути зрозумілим, тобто відповідати нормам книжно-літературної або розмовної мови; 6) Текст мусить мати певне комунікативне авдання; 7) Текст має бути доступним (за лексико-граматичним матеріалом) (Вишнякова, 1980).

Науковець Є. Матрон виокремлює наступні критерії відбору: 1) читабельність (доступність); 2) перевага опису взаємодії персонажів над авторською розповіддю про ці взаємодії та роздумом; 3) суб'єктивна зацікавленість (важливість для читача порушених у тексті тем, проблем); 4) об'єктивна зацікавленість (можливість використання на матеріалі тексту різних форм роботи); 5) можливість вільної незалежної інтерпретації та проведення дискусії (Матрон 2002).

Оскільки нас цікавлять тексти як засіб розвитку вмінь критичного мислення, ми відбрали критерії, які найбільш повно відповідають обраній нами меті, а саме: автентичність, мотиваційно-пізнавальна зацікавленість, тематичність та проблематика, посильність та доступність, інформативність, лінгвосоціокультурна спрямованість, тематичність, виховна цінність.

Автентичність.

Згідно з І. І. Халєєвою тексти, які використовуються в процесі навчання читання, можна розподілити на три групи:

– дидактизовані – тексти, що створені авторами навчальних посібників спеціально для навчальних цілей і в яких враховані специфічні риси справді автентичних текстів;

– напівавтентичні – автентичні тексти, адаптовані шляхом скорочення для навчальних цілей;

– автентичні тексти – тексти, які носії мови створюють для носіїв мови і які без будь-яких змін використовуються в навчальному процесі (Халєєва, 1989).

Автентичні тексти мають низку переваг перед іншими видами текстів, оскільки вони: 1) забезпечують велику практику використання мови, що вивчається, у повсякденному житті та володіють сильним мотиваційним впливом; 2) є оптимальним з асобом навчання культури країни, мова якої вивчається; 3) ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій носіями мови, і в природному соціальному контексті; 4) містять інформацію, що сприймається як достовірна та цікавіша (Полонська, 2016).

При виборі тексту, для визначення бажаного рівня складності та читабельності, пропонуємо скористатися такими електронними з асобами для визначення характеристик тексту, як Reading Level Test Tool, Text Analyzer or Automatic Readability Checker (Charyulu, 2018; Petersen & Ostendorf, 2007). Ці з асоби досить зручні: вони безкоштовні та дозволяють вимірювати з авантажем текст з набором параметрів. За потреби, можна також спробувати з дійснити адаптацію оригінального тексту самостійно, тобто вручну. Такий тип адаптації, як правило, передбачає з меншення кількості слів, спрощення синтаксису тексту або з аміну складних мовних структур та лексики (Kavytska, et al., 2021).

2. *Мотиваційно-пізнавальна з начушість* передбачає відбір текстів, що містять актуальну для учнів проблематику і сприяють підтримці інтересу до читання відповідно до вікових особливостей і життєвого досвіду учнів. На середньому етапі учні з великим з адоволенням читають твори, які мають яскраву і цікаву фабулу сюжету (Трубицина, 2019). Добре піді-

брані проблемні тексти не лише з абезпечують отримання фактичної інформації по широкому спектру обговорюваних питань, але і можуть служити з містовною і мовною опорою для створення власних аналогічних мовних творів, допомагають поєднанню розрізнених відомостей з різних галузей з нань в єдину картину світу. Також, саме проблематика може допомогти у вирішенні таких важливих питань, як виховання особистості (Соловова, 2008).

Варто також з азначити, що позачасовою актуальністю характеризуються теми, які стосуються «вічних» проблем і загальнолюдських цінностей (тема любові, дружби, вірності, гуманності, патріотизму тощо) (Білянська, 2017).

3. *Посильність та доступність.* Цей критерій, з одного боку, полягає у відповідності тексту рівню мовних з нань та вмінь учнів, тобто в посильності включеного в текст лексико-граматичного матеріалу, ступінь володіння яким визначає рівень розуміння з місту письмового повідомлення. З іншого боку, даний критерій передбачає відповідність рівня смислової складності тексту пізнавальним можливостям учнів і їх віковим особливостям (Трубицина, 2019).

4. *Інформативність* текстів для читання передбачає, що кожен окремий текст несе нову інформацію з даної теми в порівнянні з попереднім. Учням пропонують тексти, які несуть з начиму для них інформацію: життя з арубіжних однолітків, відомості про країну, мова якої вивчається, цікаві історичні факти, з абавні історії та ін. (Трубицина, 2019).

5. *Лінгвосоціокультурна спрямованість* означає відбір текстів, що з найомлять учнів з фактами іншомовної культури, з особливостями побуту та менталітету. Такі тексти сприяють оволодінню учнями фоновими з наннями, відсутність яких є одним з основних перешкод для розуміння з місту іншомовних текстів і ускладнює процес міжкультурного спілкування з носіями мови, що вивчається (Трубицина, 2019).

6. *Тематичність.* Оскільки для з абезпечення систематичності навчання в рамках програми вивчення курсу визначається ряд тем, то відбір усіх навчальних матеріалів повинен відбуватися з урахуванням критерію тематичності (Никоненко, 2015).

7. *Виховна цінність* полягає в доборі текстів, що забезпечують формування загальнолюдських цінностей (любов до сім'ї, до рідної мови, активний і здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення до природи та ін.) і моральних якостей, які формуються в тому числі з допомогою оцінювання вчинків однолітків, героїв творів (Трубицина, 2019).

Розглянемо приклад використання автентичного художнього твору для формування умінь критичного мислення студентів-сходознавців з допомогою читання ХТ, зокрема, оповідання відомого сучасного єгипетського письменника-романіста, драматурга, сценариста, єдиного письменника арабського світу, хто отримав Нобелівську премію, Наріба Махфуза «The Toughest Guy in Utouf» (ознайомитися з текстом уривку можна в Додатку). Оповідання включене до посібника *Modern Oriental Prose: Texts and Tasks for Critical Readers, Thinkers and Writers: тексти та з авдання для розвитку вмінь усного та писемного мовлення* (Укл. О.В.Драгінда, В.М.Дроботун, М.В.Муньяї, В.В.Осідак, 2020), мета якого полягає у формуванні полікультурної компетентності та вдосконаленні комунікативних умінь усного та писемного мовлення на базі автентичних культурно-країнознавчих текстів. Запропоновані тексти розкривають ментальність східних народів через авторські художні твори, інтерв'ю з письменниками та літературними критиками, біографічні відомості з життя відомих письменників та поетів.

Завдання розроблені для опрацювання цього ХТ базуються на моделі критичного мислення Ліндсей Кленфілд. Реалізація моделі здійснюється у три етапи: «виклик – осмислення – рефлексія», які логічно узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий). На кожному із визначених етапів активізуються конкретні когнітивні процеси згідно з рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума. На практиці реалізація теоретичної моделі форму-

вання умінь критичного мислення з асобами ХТ здійснюється з допомогою підсистеми вправ.

Розділ посібника з обраним ХТ має чітко виписану структуру і культурологічний зміст. Перед читанням оповідання студенти ознайомлюються з короткою біографічною довідкою про автора оповідання та інтерв'ю з ним.

Мета передтекстових завдань полягає, по-перше, в усуненні лексичних труднощів читання, по-друге, у формуванні й розвитку прогностичних навичок та вмінь дотичних і у тому числі до культурно-країнознавчих завдань студентів:

Task 1. Do you know how theft is treated in the Arabic countries? Is it considered to be a major or minor offence?

Task 2. What kind of punishment is imposed on the person guilty of theft?

Task 3. Read the title of the story. What image do you picture when thinking of «a tough guy»?

Task 4. a) Find synonyms to the following adjectives.

e.g. potent – strong, powerful, mighty, forceful, effective, influential

squalid, peerless, morose, dogged

b) Work out the meanings of the following nouns. Use a dictionary if necessary.

e.g. evasion – an excuse or trick to avoid or get around something:

visage, audacity, vanity, temerity, zeal, opulence, obduracy, bravura, penury, salvation

c) Use 4 of the above nouns and adjectives in the sentences of your own.

e.g. Her polite agreement was an evasion concealing what she really felt.

Task 5. Look at the following words and expressions used in the story. Match the words to the left with their definitions to the right. What do they suggest about the story?

1 vagrancy

a a violent man, a gangster

2 defamation

b the crime of physically attacking someone

Answers

3 thug	c to officially record a written or spoken statement in which someone complains about smth	
4 ex-convict	d an offensive word or phrase, used when someone is very angry	
5 parolee	e the criminal offence of living on the street and begging from people	
6 assault	f a short noisy argument	
7 confinement	g to make a formal statement of what is true, especially in a court of law	
8 penitentiary	h someone who was proved to be guilty of a crime and spent some time in prison	
9 to file a complaint	i the act of writing or saying smth that makes people have an unfairly bad opinion of someone	
10 altercation	j people who just obey smb's orders and do unskilled work	
11 minions	k a prison	11j
12 vengeance	l someone permitted to leave prison on the condition that they promise to behave well	
13 intimidation	m the act of putting someone in prison that they are not allowed to leave, or the state of being there	
14 imprecation	n frightening or threatening someone into making them do what you want	
15 to testify against smb	o a violent or harmful action that someone does to punish someone for harming them or their family; revenge	

Завдання для читання тексту скеровує на розуміння представленої в ньому основної теми:

Read the story paying attention to the question of moral dilemma posed before the main character of the story.

Післятекстові завдання націлені, по-перше, на засвоєння лексико-граматичного матеріалу, в тому числі, з культурно-країнознавчим компонентом, та його використання в усному й писемному мовленні; по-друге – на розвиток навичок інтерпретації та літературного аналізу ХТ та творчої активності й критичного мислення студентів на матеріалі прочитаного; по-третє, у розширенні культурно-країнознавчого

кругозору студентів у контексті полікультурного спілкування:

Understanding the Text Analysis:

Task 1. Define the method the author uses to reveal the personality of the character of the story: direct description; description of the character's speech, thoughts or actions; reactions of other characters to his behaviour.

Task 2. Indicate the setting and climax of the story.

Task 3. Formulate the theme(s) and conflict(s) of the story.

Task 4. Elicit the meaning of the following context phrases and dwell on their figurative meaning and their expressiveness.

to blow off steam

to keep the heat off smb's head

to snap out of one's reverie

to shoot a look

the pinnacle of glory
corrupted cronies

to arrive at a decision

to froth and foam

to have the nerve to do smth

to tie smb's tongues

the knot of fear

salad days
rancorous wrath
to loom large

5. Consider the use of simile in the following context sentences:

His surprise was *as great as his sense of dismay*.

The Boss' heart pounded: he felt *like one who had fallen into a trap*.

6. The Swedish Academy of Letters, in its citation for the prize, noted that Mahfouz «through works rich in nuance – now clear-sightedly realistic, now evocatively ambiguous – has formed an Arabic narrative art that applies to all mankind.» Comment on the citation.

Available at: http://aucpress.com/t-aboutnm.aspx?template=template_naguibmahfouz

7. The author leaves for the reader to decide what happened to Boss Bayumi. Make up a possible ending of the story.

Looking at Language: Vocabulary and Grammar

Task 1. Restore the collocations from the text. Suggest their Ukrainian equivalents. An example is provided.

Beginning	Ending	Restored collocation	Translation
solid	Men	the affluent men	заможні люди
Abject	employment		
gainful	Sullen		
formidable	Poverty		
the affluent	Frame		
straitened	talent in		
loot	Conditions		
threadbare	and booty		
to grow	Clothes		

Task 2. Elicit the meaning of the following verbs. Decide which language register they belong to: are they neutral, bookish or colloquial?

e.g. *to rejoin* is a formal way of saying something in reply, usually used in literature to emphasize rude or angry behavior.

**to clutch, to console, to inflict,
to begrudge, to turn down (a job),
to bash, to gape, to flaunt, to languish,
to haggle over, to excel, to humble**

Task 3. Define the part of speech of the italicized word and dwell on the use of its form.

The gathering roar grew *louder* and *higher* the *further* he drew away from the scene of his humiliation, gradually turning into curses, insults and sheer defamation – all screamed at the top of his lungs – by the time he reached King Farouq Square.

Task 4. Explain the use of the auxiliary verb *did*.

Nor *did* he wait until he'd gathered legal evidence, because he knew no one would have the nerve to testify against him.

Task 5. Dwell on the use of *would* in the following context sentences.

– During those trying times, his friend the driver **would** watch him slyly as his fingers played with the warning that caused him so much rage.

– Nor **would** he have tolerated his regimen of constant toil, but for the thought of the penitentiary as the more painful and loathsome alternative.

– **Task 6.** Define the types of the conditional sentences.

– He made his way towards it, and the driver-*as though he knew him*-swung the door open for him.

– I've been ordered to find gainful employment within twenty days-*or else they'll slap me back in the joint all over again*.

– «What would you say, Boss,» he asked, «*if I offered you a job that would keep the heat off your back?*»

– Meanwhile, I can get you a spot in the same garage where I work-*on the condition that you humble yourself enough to be happy with it*.

– Nor would he have tolerated his regimen of constant toil, *but for the thought of the penitentiary as the more painful and loathsome alternative.*

– Boss Bayumi glared at him *as though he could, without a doubt, have knocked him down if he wished.*

Culture Point:

Task 1. Give examples of culturally marked words. Suggest their Ukrainian translations.

Task 2. Study the phenomenon of «futuwas» in Egypt. Are there similar people and groupings in other cultures? Prepare to give a short talk on the topic.

Висновки

У статті розглянуто історію розвитку поняття «критичне мислення», його з міст та характеристики, які притаманні людині із розвиненим критичним мисленням. Попри різні тлумачення терміну «критичне мислення», у більшості праць науковців з агальним є те, що під критичним мисленням розуміється сукупність умінь досліджувати реальні навчальні, професійні та життєві ситуації, висувати різні варіанти розв'язання поставлених проблемних з авдань і оцінювати їх з метою виявлення недоліків і вибору оптимального, приймати самостійні рішення й передбачати їхні наслідки.

Сьогодні технологія критичного мислення є однією з перспективних педагогічних технологій, яка сприяє реалізації навчання, орієнтованого переважно не на з апам'ятовування, а на розвиток самостійного свідомого мислення студентів. Використання стратегії розвитку критичного мислення орієнтоване саме на розвиток навичок вдумливої роботи з інформацією, з текстом.

Читання як ефективний з асіб оволодіння матеріалом, його з акріплення та нагромадження відіграє важливу роль у якості з асобу навчання і як вид мовленнєвої діяльності є однією з головних практичних цілей навчання іноземної мови.

Із видів читання, якими оволодівають студенти в процесі навчання, більш детально нами було розглянуто критичне читання, яке можна вважати видом вивчаючого і метою якого є досягнення максимально повного і точного розуміння інформації тексту і її критичного осмислення, формування умінь самостійно

долати труднощі мовного та смислового характеру.

Критичне читання нерозривно пов'язане з критичним мисленням та, з а своєю суттю, є не що інше, як мислення в процесі читання. Відповідно розвиток умінь критичного мислення є необхідною основою для формування умінь критичного читання іноземною мовою. Критичне читання прямо пов'язане з таксономією когнітивних умінь Б. Блума і залучає всі основні компоненти мислення, такі як: з ання, розуміння, з астосування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація й абстрагування, оцінка, тобто сприяє розвитку вмінь критичного мислення.

Художній твір як з асіб формування компетентності у читанні також має низку переваг при формуванні умінь критичного мислення. На основі аналізу досліджень різних науковців ми визначили такі основні критерії відбору художніх творів для навчання критичному мисленню, як автентичність, мотиваційно-пізнавальна з начущість, посильність та доступність, інформативність, лінгвосоціокультурна спрямованість, тематичність, виховна цінність.

Лінгвосоціокультурна спрямованість ХТ обраних для формування умінь критичного мислення студентів-філологів сприяє оволодінню студентами фоновими з аннями, необхідними для розуміння з місту іншомовних текстів і покращує навички міжкультурного спілкування студентів з носіями мови, що вивчається.

На основі отриманих науково-теоретичних і практичних даних автори з апропонували практичну ілюстрацію моделі формування умінь критичного мислення з асобами ХТ на прикладі оповідання Нагіба Махфуза «The Toughest Guy in Utouf» для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з а допомогою прийомів та з авдань, які стимулюють когнітивні процеси мислення.

Перспективою подальших досліджень має стати відповідно до тем кожного конкретного підручника підбір уривків художніх творів, які сприятимуть розвитку компетентності в читанні в межах з аданої теми та критичного мислення студентів.

Список використаних джерел

- Архіпова, Є.О., Ковалевська, О.В. (2012). Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*, № 2, С. 34-38.
- Білянська, І. (2017). Критерії відбору художніх аудіокниг для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*, № 26, С. 4-17.
- Вишнякова Т. А. . (1982). *Обучение русскому языку студентов-нефилологов*. / Т. А. Вишнякова. М. : Рус. язык.
- Волошина, Н.Й. (2002). Наукове обґрунтування з місту предмета літератури, характеристика навчальної програми. *Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник*. / Н. Й. Волошина. К.: Ленвіт. С. 29–35.
- Вукіна, Н. В. (2007). *Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посібник* / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Сущенко; за наук. ред. О. І. Пометун. Харків: Видавнича група «Основа»: «Триада+».
- Драгінда, О.В., Дроботун, В.М., Мунья, М.В., Осідак, В.В. (2020). *Modern Oriental Prose: Texts and Tasks for Critical Readers, Thinkers and Writers: тексти та з авдання для розвитку вмінь усного та писемного мовлення*. К.: Акцент.
- Кант, І. (2007). *Критика чистого розума* / пер. с нем. Н. Лосского. М.: Эксмо.
- Кожедуб, Л.Г. (2012). Лінгвостилістичний аналіз та інтерпретація оригінальних художніх текстів у процесі навчання читання майбутніх філологів. *Педагогіка і психологія*. № 3, 32-36.
- Линдсей, К. (2001). Творческое и критическое мышление // *Познавательные психические процессы* / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова], 445-449. СПб.: Питер.
- Макаренко, В. М., Туманцова, О. О. (2008). *Як опанувати технологію формування критичного мислення*. Х.: Видавнича група «Основа».
- Матрон, Е.Д. (2002). *Художественное произведение на уроках иностранного языка*. М.: Флинта.
- Маценко, Н.В., Свір, Н.В. (2018). *Вчимося вчитися та критично мислити. Нестандартні з авдання з а темами тижнів до курсу «Я досліджую світ»*. 1 клас. Х. : Вид. група «Основа».
- Ніколаєва, С. Ю. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт.
- Морозова, И.Г. (2012). Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах // *Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции*. СПб.: Государственная полярная академия, С.317-327.
- Нацюк, М. Б. (2014). Відбір художніх творів для формування лінгвосціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови у читанні художньої літератури // *Вісник Запорізького національного університету: Серія: «Педагогічні науки»*, № 1 (22), С. 45–50.
- Осідак, В., & Нестеренко, Н. (2021). Модель формування умінь критичного мислення з асобами художнього твору на уроках англійської мови в середній школі. *Ars Linguodidacticae*, 7, 13–23.
- Пахомова, Т.О. (2012). Читацька компетентність у процесі вивчення іншомовних художніх текстів. *Вісник Запорізького національного університету*, № 1(17). Режим доступу: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf>
- Пирогова, О. Е. (2014). Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности. *Вестник ТвГУ. Серия «Филология»*, №1, С. 231-235.
- Полонська, Т. К. (2016). Автентичний текст як основний структурний компонент навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи (на прикладі навчального посібника «Culture and Art of Great Britain»). *Проблеми сучасного підручника*, 17, 377-388.
- Пометун, О. І. (2010). *Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів з загальноосвітньої школи*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

- Рокмр, Т. (2011). *Маркс после марксизма: Философия Карла Маркса*. М.: Канон.
- Сморж, Л. (2004). *Філософія: навч. посіб.* К.: Кондор.
- Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей*. М.: Астрель.
- Тарнопольський, О.Б. (2006). *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному з акладі освіти: навчальний посібник*. К.: ІНКОС.
- Терно, С.О. (2019). Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, Вип. 37, С. 301-306.
- Трубицина, О. И. (2019). *Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата*. М.: Издательство Юрайт.
- Тягло, А. В. (1999). Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Х.: Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. 284 с.
- Тягло, О. (2006) Критичне мислення – освітня інновація доби демократично орієнтованих трансформацій суспільства. *Вісник програм шкільних обмінів*, № 28, С. 7–10.
- Тягло, О.В. (2017). Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*, № 2, С. 240–257.
- Фоломкина, С. К. (2005). *Навчання читання іноземною мовою в немовному вузі: учеб.-метод. посібник*. М.: Вища школа.
- Фоменко, Т. М. (2005). Критическое мышление как основа обучения критическому чтению студентов языковых факультетов. *Проблемы современного образования*, № 6, 2017.
- Халеева, И.И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков)*. М.: Высш. шк.
- Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. СПб.: Питер.
- Цвирко, Е.И. (2014). Художественный текст как предмет аналитического чтения. *Актуальные проблемы гуманитарного образования: сборник докладов I Междунар. Интернет-конф.* URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/95196>
- Цепкова, А. В. (2017). Принципы описания методического потенциала художественного текста на иностранном языке. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. том 7, № 4.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Charyulu, M. (2018). Complications in reading abridged texts: A study on cultural destruction by ELLs in meaning-making process. Review of research. *UGC Approved Journal*, No. 48514, 7(9), 1-4.
- Crawford, A., Wendy, S., Samuel, R.M. (2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. IDEA.
- Elder, L. (2007). *Why Critical Thinking?* Retrieved from (<https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411>)
- Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-Based Writing in Secondary School: Challenges and Accomplishments. In C. Giannikas (Ed.), *Teaching Practices and Equitable Learning in Children's Language Education*, P. 63-83.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? // Institute of Critical Thinking. *Resource Publication*, Series 1, № 1.
- Petersen, S.E., & Ostendorf, M. (2007). Text Simplification for Language Learners: A Corpus Analysis. *Speech and Language Technology in Education Farmington*, 1(3), P. 69-72.
- Van, T. Th. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 2-9 (3).
- Zintz, M.V., and Maggart, Z.R. (1984). *The reading process, the teacher and the learner*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

References

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Arkipova, YE.O., Kovalevska, O.V. (2012). Krytychne myslennya yak neobkhidna skladova rozumovoyi diyalnosti lyudyny v mezhakh

suchasnoho informatsiynoho suspilstva. *Humanitarnyy chasopys*, № 2, S. 34-38.

Bilyanska, I. (2017). Kryteriyi vidboru khudozhnikh audioknyh dlya formuvannya anhlomovnoyi audytornoji kompetentnosti maybutnikh uchyteliv. *Teoretychna i dydaktychna filolohiya. Seriya «Pedahohika»*, № 26, S. 4-17.

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.

Charyulu, M. (2018). Complications in reading abridged texts: A study on cultural destruction by ELLs in meaning-making process. Review of research. *UGC Approved Journal*, No. 48514, 7(9), 1-4.

Crawford, A., Wendy, S., Samuel, R.M. (2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. IDEA.

Drahinda O.V., Drobotun V.M., Mun'yai M.V., Osidak V.V. (2020). Modern Oriental Prose: Texts and Tasks for Critical Readers, Thinker and Writers: teksty ta zavdannya dlya rozvytku vmin usnoho ta pysemnoho movlennya. K.: Aktsent.

Elder, L. (2007). *Why Critical Thinking?* Retrieved from (<https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411>)

Folomkina, S. K. (2005). Navchannya chytannya inozemnoyu movoyu v nemovnomu vuzi: navch.- metod. posibnyk. M.: Vyshcha shkola.

Fomenko, T. M. (2005). Kriticheskoye myshleniye kak osnova obucheniya kriticheskomu chteniyu studentov yazykovykh fakultetov. *Problemy sovremennoho obrazovannya*, № 6, 2017.

Kant, Y. (2007). *Krytyka chystoho rozumu / per. s nem. N. Losskoho*. M.: Éksmo.

Kavytska, T., Shovkovi, V., & Osidak, V. (2021). Source-Based Writing in Secondary School: Challenges and Accomplishments. In C. Giannikas (Ed.), *Teaching Practices and Equitable Learning in Children's Language Education*, P. 63-83.

Khaleeva, Y.Y. (1989). *Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podgotovka perevodchykov)*. M.: Vyssh. shk.

Khalpern, D. (2000). *Psykholohiya krytychnoho myslennya*. SPb.: Piter.

Kozhedub, L.H. (2012). Lihvostylistychnyy analiz ta interpretatsiya oryhinalnykh khudozhnikh

tekstiv u protsesi navchannya chytannya maybutnikh filolohiv. *Pedahohika i psykholohiya*. № 3, 32-36.

Lindsey, K. (2001). Tvorcheskoe i kriticheskoe myshleniye // *Poznavatelnye psikhicheskiye protsessy / [sost. i obshch. red. A. H. Maklakova]*, 445-449. SPb.: Piter.

Lipman, M. (1988). *Critical thinking: What can it be?* // Institute of Critical Thinking. *Resource Publication*, Series 1, № 1.

Makarenko, V. M., Tumantsova, O. O. (2008). *Yak opanuvaty tekhnolohiyu formuvannya krytychnoho myslennya*. KH.: Vydavnycha hrupa «Osnova».

Matron, E.D. (2002). *Khudozhestvennoe proyzvedenye na urokakh inostrannoho yazyka*. M.: Flinta.

Matsenko, N.V., Svir, N.V. (2018). *Vchymosya vchytysya ta krytychno myslyty. Nestandartni zavdannya za temamy tyzhniv do kursu «YA doslidzhuyu svit»*. 1 klas. kh. : Vyd. hrupa «Osnova».

Morozova, Y.H. (2012). *Ispol'zovanye khudozhestvennykh tekstov dlya formirovaniya sotsyokulturnoy kompetentsyy v protsesse obuchenyya inostrannomu yazyku v vuzakh // Aktualnye voprosy fylohyy i metodiky prepodavannya inostrannykh yazykov: materyaly tretey mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsyy*. SPb.: Hosudarstvennaya polyarnaya akademiya, S.317-327.

Natsyuk, M. B. (2014). *Vidbir khudozhnikh tvoriv dlya formuvannya lihvosotsiokulturnoji kompetentnosti maybutnikh uchyteliv anhliyskoyi movy u chytanni khudozhnoyi literatury // Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Seriya: «Pedahohichni nauky»*, № 1 (22), s. 45–50.

Nikolayeva, S. YU. (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lihvistychnykh universytetiv / O. Bihych. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / za zah. red. S. yu. Nikolayevoyi*. K.: Lenvit.

Osidak V., Nesterenko N. (2021). *Model formuvannya rozumu krytychnoho myslennya za dopomohoyu khudozhnoho tvoriv na urokakh anhliyskoyi movy v seredniy shkoli*. *Ars Linguodidacticae*, 7, 13–23.

Pakhomova, T.O. (2012). *Chytatska kompetentnist u protsesi vyvchennya*

- inshomovnykh khudozhnikh tekstiv. Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu, № 1(17). Rezhym dostupu: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf>
- Petersen, S.E., & Ostendorf, M. (2007). Text Simplification for Language Learners: A Corpus Analysis. *Speech and Language Technology in Education Farmington*, 1(3), P. 69-72.
- Pyrohova, O. E. (2014). Chtenye khudozhestvennoy literatury kak sredstvo formirovaniya yazykovoy lichnosti. Vestnik TvHU. Seriya «Filolohiya», №1, S. 231-235.
- Polonska, T. K. (2016). Avtentychnyy tekst yak osnovny strukturny komponent navchalnykh posibnykhiv elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlya uchniv profilnoyi shkoly (na prykladi navchalnogo posibnyka «Culture and Art of Great Britain»). *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 17, 377-388.
- Pometun, O. I. (2010). Osnovy krytychnoho myslennya: navchalnyy posibnyk dlya uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnoyi shkoly. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.
- Rokmr, T. (2011). Marks pislya marksyzma: Filosofiya Karla Marksa. M.: Kanon.
- Smorz, L. (2004). Filosofiya: navch. posib. K.: Kondor.
- Solovova, E. N. (2008). Metodyka navchannya inozemnym movam. Bazovy kurs. Posobye dlya studentiv ped. vuziv i uchytelev. M.: Astrel'.
- Tarnopol's'kyi, O.B. (2006). Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyalnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navchalnyy posibnyk. K.: INKOS.
- Terno, S.O. (2019). Krytychne myslennya – serednovichna vidstalist'? Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnogo universytetu, Vyp. 37, S. 301-306.
- Trubitsyna, O. Y. (2019). Metodyka navchannya inozemniy movi: navchalny posibnyk i praktykum dlya akademichnoho bakalavriata. M.: Yzdatelstvo Yurayt.
- Tyahlo, A. V. (1999). Krytycheskoe myshlenye: problema mirovoho obrazovannya KHKHI stolittya. KH.: Yzd-vo Un-ta vnutrennykh del, 1999. 284 s.
- Tyahlo, O. (2006) Krytychne myslennya – osvityna innovatsiya doby demokratychno oriyentovanykh transformatsiy suspilstva. Visnyk prohram shkilnykh obminiv, № 28, C. 7–10.
- Tyahlo, O.V. (2017). Dosvid zasvoyennya krytychnoho myslennya v ukrayinskiy vyshchiiy shkoli. Filosofiya osvity, № 2, S. 240–257.
- Tsvyrko, E.Y. (2014). Khudozhestvennyy tekst kak predmet analiticheskoho chteniya. Aktualnye problemy humanitarnoho obrazovannya: sbornik dokladov I Mezhdunar. Internet-konf. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/95196>
- Tsepkova, A. V. (2017). Printsypy opisaniya metodychnoho potentsyala khudozhestvennogo teksta na inostrannom yazyke. Vestnyk Novosybyrskoho hosudarstvennogo pedahohycheskoho unyversyteta. tom 7, № 4.
- Van, T. Th. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 2-9 (3).
- Vishnyakova T. A. (1982). Obuchenije russkomu yazyku studentov-nefylolovov. / T. A. Vishnyakova. M.: Rus. yazyk.
- Voloshyna, N.Y. (2002). Naukove obgruntuvannya zmistu predmeta literatury, kharakterystyka navchalnoyi prohramy. Naukovi osnovy metodyky literatury: navchalno-metodychnyy posibnyk./ N. Y. Voloshyna. K.: Lenvit. S. 29–35.
- Vukina, N. V. (2007). Krytychne myslennya: yak tsoho navchaty: nauk.-metod. posibnyk / N. V. Vukina, N. p. Dementiyevska, I. M. Sushchenko; za nauk. red. O. I. Pometun. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osнова»: «Triada+».
- Zintz, M.V., and Maggart, Z.R. (1984). *The reading process, the teacher and the learner*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

ДОДАТОК А

The Toughest Guy in Utouf*by Naguib Mahfouz*

As evening fell, Boss Bayumi al-Fawwal left the Husseiniya Police Station clutching a «caution against vagrancy,» his chest about to explode with exasperation and rage. He frothed and foamed as he muttered and snarled until the sounds built up into a shrill crescendo, crude and incomprehensible. The gathering roar grew louder and higher the further he drew away from the scene of his humiliation, gradually turning into curses, insults and sheer defamation – all screamed at the top of his lungs – by the time he reached King Farouq Square. He kept shaking his coarse fist in the breeze in threatened revenge, his eyes like two flaming embers of fury, when they fell upon a taxi stopped in the square. He made his way towards it, and the driver – as though he knew him – swung the door open for him. Lunging inside, Bayumi threw himself onto the passenger seat. Seeing that his friend was seething in revolt, the driver asked what was upsetting him. Seizing on his question as a chance to blow off steam, the thug hurled the citation at him, bellowing in anger, «See how the high and mighty government treats me?» Hand on heart, he recited sarcastically, «Don't you get it? I've been ordered to find gainful employment within twenty days – or else they'll slap me back in the joint all over again. Will wonders never cease?» His expression growing more and more sullen, he shot an evil look from under his heavy brows. All the while, his grave-faced friend kept looking back and forth from the gangster's gloomy visage to the legal warning stretched between his fidgeting fingers.

Boss Bayumi's build was so strong and bold that one could not pass him by without turning to stare. True, his shabby appearance and squalid, threadbare clothes exposed his abject poverty. Yet his solid frame, broad chest and massive, flexing muscles flaunted his power and audacity. The look in his eye and his macho mannerisms were clearly inspired by vanity and violence. Those scars etched across his face and his forehead, along with the traces of a knife-slash along the front of his throat, all testified that he rushed eagerly into battles of terrifying brutality. Hence, when angry, a fearsome silence

enveloped him that would still the wagging tongues of taxi drivers' relatives. With rancorous wrath, he turned to his friend and wailed, «Me . . . me – Bayumi al-Fawwal – has the world turned this much against me?» The matter loomed larger and larger to him as he pounded his fist into his palm, his tongue ceaselessly spewing its menacing imprecations. And they could be more than just menacing imprecations . . . In the past, he spoke little when he was angry. Rather, his ire would wrap itself in even more irritation until his harsh retribution landed on the head of his enemy. Now, nothing remained of this past but memories that floated about from time to time in his overburdened brain. Then a brilliant light from the prime of his

own side. All the while he studied their techniques in combat from close up, filling himself with the zeal for fighting and acts of derring-do. He had not even approached lost power and glory would briefly radiate through the deepening darkness.

Il-Mi'allim («Boss») Bayumi grew up in Utouf. From his early youth he displayed a natural-born temerity. He was the pick of the boys that gathered around the one-eyed top thug, the *futuwa* who terrorized the local residents and ran circles around the forces of law and order. He would sit facing the crime boss, listening to the tales of his adventures, observing his battles, and emerging from the rear-guard of his gang when it rushed into combat with their rivals from Darrasa or Husseiniya at the foot of the Muqattam mountain. In the lap of his *gallabeya*, rolled and held up with one hand, he would carry bits of gravel and chunks of glass, supplying them to the fighters from his his eighteenth year when his arms became strong and his muscles massive. He had a formidable talent in the art of forehead-butting but also in using the club, the knife, and the chair, as virtues, granted him preference, treated him like a brother, and made him his own right well. He took part in individual battles as well as group altercations, excelling in them all. His fame as a fighter spread far and wide, as he went out alone to confront scores of men with a heart that held no fear of death. He'd destroy an entire coffeehouse if the waiter so much as asked him to pay for his drink. The one-eyed man, admiring these -hand, sharing his loot and his booty with him. And when

One Eye died, Bayumi ascended to the futuwa's throne, alone. His ambitions scorned any kind of peace or rest – so he challenged the futuwa of Husseinia, and he beat him. Then he took on the boss of Darrasa, and routed him, too. He ventured out with his entourage to the district of Wayli, whose local boss he humbled, trouncing his gang soundly. His name rang throughout all those quarters like a warning of a deadly raid, as the other futuwas surrendered to his superiority. So potent was he that it was said even the Evil Eye could not touch him for at least a generation. He made his headquarters at the Gazelle Cafe in Khurunfush where he met with his helpers and his young hangers-on. He forced the rich folks and the traders, the coffeehouse owners, and even the Soares Company that owned the tram lines, to obey him submissively. Whoever balked at paying what he demanded risked exposing whatever they owned to utter ruin. This was in addition to his acts of personal vengeance and intimidation, as well as his protection of some of the ladies of the night. Many people courted his affection by offering him expensive gifts, which he would accept like one above such things, without a hint of interest or gratitude.

And so Boss Bayumi lived a satisfying life in the shade of his own authority, in opulence and luxury. He wore a gallabeya made of silk, under a camel-hair cape, over which he wrapped a costly cashmere mantle. He rode about in a fancy, gold-daubed carriage drawn by horses of perfect beauty. Then he fell in love with an alma – a woman trained in entertaining men with song, dance and sex – and married her. His wedding feast was made a party for all the people in Gamaliya, Utouf and Darrasa together. The procession was organized by the futuwas in all the nearby neighborhoods, plus a number of ex-convicts, parolees and those who were continually in and out of prison. The nights of this feast were enlivened by the performances of the renowned Shaykh Nada, 'Abd al-Latif al-Banna and Bamba («Pinkie») Kashr. Afterwards Bayumi kept rising higher and higher until he reached the pinnacle of his glory in the elections of 1924 – in which his sway over many politicians in Egypt was established. They gave generously to him, hoping to obtain his backing, haggling over the votes of his followers and underlings. The

Gazelle Café witnessed many pashas and beys sitting with Boss Bayumi al-Fawwal, wooing him with chatter. He would listen to them attentively while making himself master over their money. Yet on the day of the polls, he and his close companions went to the police stations to vote for the candidates in the list of Sa'd Zaghloul – who, of course, opposed that of his corrupted cronies.

From that time on, he would call all these pashas and beys «imbeciles» – even while boasting of his contacts with them. Many times in conversation he would let drop, «Pasha So-and-So said to me,» or «I said to Pasha Such-and-Such.»

But those days disappeared. The time that followed was very cruel, with many grueling hardships. The futuwas did not grasp that the police had become fed up with their reign of terror and were preparing to put paid to their vicious behavior. They sent a young officer down to Husseinia who was peerless in courage, strength and obduracy in the whole Interior Ministry.

His primary target was Boss Bayumi. He didn't bother to challenge him. Nor did he wait until he'd gathered legal evidence, because he knew no one would have the nerve to testify against him. He and his troopers just attacked him suddenly. They took him to the station where he ordered his men to beat him savagely. Bayumi was baffled by such bold aggression against him. All the officers had to do was to repeat the assault once or twice until his bravura was broken. So, surrounded by all his heavily armed soldiers, he kept driving the futuwa in front of him, slapping him in every alley along the road, kicking him in front of every coffee house, bringing the harshest punishment down on any of his minions that they found. Snapping out of their reverie – with the knot of fear that had tied their tongues now loosened – the people scrambled to the police post to file complaints against him. Hence the officer found the proof he had needed. With it, he tossed Boss Bayumi into the wilderness of prison, to taste the most disgusting of horrors and torments. As a result, the fallen futuwa felt the very terrorism that he himself had inflicted upon others for so long.

He spent several years in confinement. When he finally got out, he found none of the old futuwas there to congratulate or even greet him. No one came to tell him, as they normally would, «Prison

is for the brave.» Every one of them had gone his own way. Some were themselves in prison, while others had moved from Husseinia. Still others contented themselves with working for a living, as people do when trying to survive. He returned to the world morose and abandoned, his glory but a painful memory for which no person consoled him by saying, «May God have mercy,» as one does to the bereaved. Even his wife grew tired of his begging and penury, leaving him to resume her practice of the thespian arts in the theatres on Muhammad Ali Street. His agonies ground up his giant, arrogant soul, until its owner was staggering so much under their weight that he could not even mouth a word of protest under the dreaded eyes of the police staring at him from every side. He languished in this state of worry and pain until he received the fateful warning against vagrancy, which gave him the choice between gainful employment and prison.

In these hours of the worst distress, his mind was filled with images of his salad days dancing before his eyes, that were filmed over with angst. During those trying times, his friend the driver would watch him slyly as his fingers played with the warning that caused him so much rage. The matter remained critical in the driver's mind, and as he turned it over and over in his thoughts, he swiveled to look at the former futuwa.

«What would you say, Boss,» he asked, «if I offered you a job that would keep the heat off your back?»

Bayumi fixed him with a strange look without saying a word. His silence encouraged his friend to jump ahead by saying, «First I'll teach you how to drive a car – it's a racket you can make a living at. No doubt you're already an expert on all the roads here and how to get around on them. Meanwhile, I can get you a spot in the same garage where I work, on the condition that you humble yourself enough to be happy with it. So what do you say, Boss?»

The mi'allim felt no rush of elation, as might have been expected of one in his situation, simply because work was the one thing he had never known. Never important to professional futuwas, he recoiled from it with instinctive fear. Yet, so long as labor was his sole salvation from a return to prison, he was not in a position to turn down any job. «Is it possible I could be hired for this

work before the twenty days are up?» he said to his friend, barely able to conceal his annoyance.

«Without a doubt,» he replied. «You're missing just one thing, though.»

«What's that?»

«A suit, Boss,» he rejoined. «There's no way you can be a professional driver without a suit. Buy or rent one, or borrow one as you please, but there's no choice about having one.»

He thought deeply and seriously about this, wondering how he could find a suit. That he might find the elusive object with his friend the driver or with any of his fellows never occurred to him, for he knew that all of them owned only the one suit they always wore. Nevertheless, he did not despair for he still had the affluent men that not long ago had wished all evil away from him and only good things for him. Surely, it wasn't possible they would begrudge him an old suit that, all his life, the Fates had decreed he would never need. He stood blocking the doorways of the well-dressed people that he once knew, politely begging them – in a language utterly unlike that which they were used to hearing from him – to give up one old suit for his sake. But they answered only with endless excuses. A few pleaded that they owned only one suit besides the one they had on at the moment. Another two or three begged off helping him due to their own straitened conditions, like having too many children, not to mention the pressure of the current economic crisis upon their finances. One man even claimed – with a guilty cough – that his servant deserved to inherit his old suit. All these evasions astounded Bayumi.

A fierce anger gripped him as he swore to himself stubbornly, «So long as a suit will save me from prison, then I'm going to get my hands on one, no matter how dogged I have to be.»

He was trampling aimlessly along one day when he found himself facing a laundry shop at the start of Fountain Street. He glanced over it quickly-and saw that suits were hanging inside. He stopped and rested his back against a nearby tree, staring ravenously at the garments crammed tightly together the way that a starving man eyes the cuts of meat dangling over a kabab-griller's stove. He cased the place carefully, noting that the drab, darkened shop was located next to a garage, and behind it was the empty Desert of

the Aqueduct. Feverish thoughts whirled madly in his mind – until he arrived at a firm decision.

In the morning the laundry man came to open his shop and was horrified to find that a hole had been bashed through its back wall. His heart thumping, he rushed over to check on his customers' clothes.

They were all there – except for one suit. His surprise was as great as his sense of dismay.

In any case, Boss Bayumi became a taxi driver, after all, and the officer who ran the Husseinia police station lost his power over him. For whatever reason, Bayumi chose far-away Giza to be the place where he would mainly work, and so did not bother to dye the suit or otherwise alter it, as an experienced burglar would have done. Nor would he have tolerated his regimen of constant toil, but for the thought of the penitentiary as the more painful and loathsome alternative. Though despising it, he contented himself with obeying people's shouts and ferrying them about. He even began to respect those whom in days of old he had looked down upon with scorn, dismissing them as fools.

His new life was not uneventful, however. One day, just before sunset, when he had spent not quite a month in his job, he was waiting for customers at his usual spot, when a distinguished-looking man appeared at the door of the Casino

il-Fantazio and called him over. Speedily the Boss hurried to him, leaping from his seat to open the door for the obviously important gentleman. A moment passed as he waited for him to get in, but the man did not move. Mystified, Bayumi looked at him, only to find that he was staring back at him in disbelief, or rather, he was gaping at his suit. The Boss' heart pounded: he felt like one who had fallen into a trap. He made to get away, but the man reached in and grabbed his jacket's collar. He pulled it back to read the tailor's name, then seized the shocked mi'allim by the arm.

«Stop, you thief!» he screamed. «Where did you get this suit?»

He hailed a policeman at the top of his lungs. Boss Bayumi glared at him as though he could, without a doubt, have knocked him down if he wished. Instead, he felt a strange sense of helplessness and seemed to pass out of consciousness, all he knew was that the cop had laid hold of him. Clearly, the luck which had been his ally of yore had deserted him forever, and he would again endure the agonies of prison.

Available at: <http://www.wordswithoutborders.org/?lab=TheToughestGuy>

READING LITERARY TEXTS AS A TECHNIQUE TO BUILD CRITICAL THINKING SKILLS IN LINGUISTICS MAJORS

Nataliia Nesterenko (Ukraine), Olha Drahindav(Ukraine)

Abstract

Background: *Radical changes of the present day life challenge the higher educational community to help the student develop into a personality ready to actively and creatively perceive information, to optimally apply the necessary type of mental activity, to analyze information, to have independent opinion and to defend it, to apply the acquired knowledge. This research investigates the efficiency of reading literary texts critically with the purpose of building critical thinking skills of students.*

Purpose: *The article aims at defining 'critical thinking, specifying the distinctive features of literary texts the criteria applied to select the texts to be an effective tool in building critical thinking skills and suggest a sample set of assignments to help students improve their critical thinking skills. Methodology relies on the critical analysis of the available research on the topic as well as of the authors' experience in using literary texts to teach critical thinking.*

Results and discussion: *Reading literary text has proved to build students' critical thinking skills, help develop both personally and professionally. The authors of the article offer a practical set of assignments to build students' critical thinking skills through reading literary texts. These tasks are based on the critical thinking model by Lindsay Clandfield and correspond to the traditional stages resorted to when working with the text (Before reading, While reading and After reading). Each of the defined stages focuses on utilising some of the six levels of Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives through activities that promote these cognitive processes. In further research, it is necessary to experimentally verify the effectiveness of the critical reading of the literary texts to build critical skills with university language students.*

Key words: *Critical thinking, literary texts, critical reading.*

BIOS

Nataliia Nesterenko, MA student. Her research interests lie within the areas of teaching and learning English and Ukrainian.

E-mail: nesterenkonatasha@gmail.com

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

E-mail: olyadraginda@gmail.com.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Karin Vogt, Prof., Dr. Phil. habit. at Heidelberg University of Education, Germany // **Карін Фогт**, професор, доктор філол.н. Гейдельберзького педагогічного університету, Німеччина.

Viktoriya Osidak, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv // **Вікторія Осідак**, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка .

Olga Kvasova, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv // **Ольга Квасова**, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

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

Anthony Green, Professor of Language Assessment, director of Centre for Research in English Language Learning and Assessment, University of Bedfordshire, UK // **Ентоні Грін**, професор з мовного оцінювання, директор Центру досліджень навчання та оцінювання англійської мови, Бедфордширський університет, Велика Британія.

Ліна Несік, старший викладач, кафедра теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний університет «Житомирська політехніка», м. Житомир, Україна // **Lina Nesik**, Senior Teacher, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, Ukraine.

Наталія Лихошвед, старший викладач, кафедра інозе мов, Державний університет «Житомирська політехніка», м. Житомир, Україна // **Nataliya Lykhoshved**, Senior Teacher, Department of Foreign Languages, Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, Ukraine.

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

Руслана Степанюк, магістр, випускниця кафедри методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Ruslana Stepaniuk**, MA in Education, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of v.

Наталія Сем'ян, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // **Nataliia Semyan**, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Юлія Світашова, бакалавр середньої освіти, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур Інституту філології, Київського національного університету імені Тараса Шевченка // *Yuliia Svitashova, BA in Education, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Наталія Нестеренко, магістр середньої освіти, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Nataliia Nesterenko, MA in Education, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Ольга Драгінда, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Olha Drahinda, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

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

Наукове видання

ARS LINGUODIDACTICAE

(МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ)

Випуск 9 (1-2022)

Підписано до друку 05.03.2022. Формат 60x84 ¹/₈
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Arial
Ум.-друк. арк. 12,09. Наклад 300 прим.

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

Відповідальна за друк:
Сем'ян Н.В.