

UDC 378.147

Ars linguodidacticae focuses on publishing research on the teaching of Ukrainian and foreign languages and literature, particularly in the context of secondary and tertiary education. The journal encourages submissions that provide critical reflections on contemporary theories and practices in teaching methodology and applied linguistics.

EDITOR-IN-CHIEF

Olesia Liubashenko, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

EDITORS

Vyacheslav Shovkovyi, PhD, DSc in Education, Full Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Tamara Kavytska, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

**EDITORIAL
ADVISORY BOARD**

Natalia Semian, PhD in Education, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Daniel M. K. Lam, PhD, University of Bedfordshire (United Kingdom)

Isobel Rainey, academic editor, external examiner for UCLES (United Kingdom)

Olena Rossi, PhD, 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, PhD, Professor of English Language Pedagogy/TESOL (Norway)

Carolyn Westbrook, PhD, Test Development Researcher, British Council (United Kingdom)

Natalia Sorokina, PhD, Associate Professor, University of Innsbruck (Austria)

Natalia Dmitrenko, PhD in Education, Associate Professor, Vinnytsya Michail Kotsiubynky State Pedagogical University (Ukraine)

Stanislav Karaman, PhD, DSc in Pedagogy, Full Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)

Olga Kvasova, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Viktorii Osidak, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Liudmyla Smovzhenko, PhD in Education, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)

Valentyna Chernysh, PhD, DSc in Education, Full Professor, Kyiv National Linguistic University (Ukraine)

Address

Educational and Scientific Institute of Philology (office 134)

14, Taras Shevchenko blvd., Kyiv, 01601

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

Approved by

the Academic Council of the ESI Philology

26.12.23 (protocol № 5)

Registered by

the Ministry of Justice of Ukraine

Certificate of state registration

KB № 22708-12608 P dated 12.04.17

Certified by

the Ministry of Education and Science of Ukraine (category B)

Order № 420 dated 15.04.21

Founded

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Language of Publication

Ukrainian and English

Published

Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University"

Certificate of entry into the State Register

ДК № 1103 dated 31.10.02

Address

PPC "Kyiv University"

14, Taras Shevchenka blvd., Kyiv, 01601

☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28

e-mail: vpc@knu.ua



The content is distributed under the terms of the CC BY-NC 4.0 license.

© Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University", 2023

УДК 378.147

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

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Олеся Любашенко, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

ЗАСТУПНИКИ

В'ячеслав Шовковий, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Тамара Кавицька, кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

Наталія Сем'ян, кандидат педагогічних наук (Україна)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Деніел Лем, доктор філософії (Великобританія)

Ізобел Рейні, академічний редактор, зовнішній екзаменатор Екзаменаційного синдикату Кембриджського університету (Великобританія)

Олена Россі, доктор філософії (Великобританія)

Анджалі Патіл-Гайквад, доктор філософії (Індія)

Айріні-Реніка Папакамену, доктор філософії (Греція)

Діна Цагарі, доктор філософії, професор (Норвегія)

Керолін Вестбрук, доктор філософії (Великобританія)

Наталія Сорочкіна, кандидат педагогічних наук, доцент (Австрія)

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)

Валентина Черниш, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Адреса редколегії

Навчально-науковий інститут філології (кімн. 134)

б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601

☎ (38044) 239 33 39

e-mail: kafmetod@ukr.net

Затверджено

вченою радою ННІ філології

26.12.23 (протокол № 5)

Зареєстровано

Міністерством юстиції України.

Свідоцтво про державну реєстрацію

КВ № 22708-12608 Р від 12.04.17

Атестовано

Міністерством освіти і науки України (категорія Б)

Наказ № 420 від 15.04.21

Засновник

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Мова видання

українська, англійська

Видавець

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

ДК № 1103 від 31.10.02

Адреса видавця

ВПЦ "Київський університет"

б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601

☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28

e-mail: vpc@knu.ua



Контент поширюється на умовах ліцензії CC BY-NC 4.0

ЗМІСТ

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

- Любашенко Олеся, Вавровська Наталія, Шишкова Анна**
Проблемний підхід у навчанні синтаксису української мови в середній школі.....5

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

- Сем'ян Наталія, Денисенко Тетяна**
Формування англомовної компетентності в читанні учнів 10-го класу засобами блог-ресурсів18

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

- Шовковий В'ячеслав, Шовкова Тетяна**
Навчання студентів-германістів граматики німецької мови (інфінітивних конструкцій)
за технологією "Перевернутий клас".....34
- Лавренчук Юлія**
Навчання й оцінювання інтегрованого аудіювання та письма в закладах вищої освіти:
аналіз когнітивних процесів53

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

- Башкирова Ольга**
Навчання студентів освітніх спеціальностей аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки
(на матеріалі роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай").....67

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ: ОГЛЯДИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

- Дроботун Вікторія, Кавицька Тамара, Фортанет-Гomez Інмакулада, Мадрид Ноелія Руїз**
Спільне міжнародне онлайн-навчання як перспективна форма залучення студентів
до глобального співробітництва: українсько-іспанський досвід (англ. мовою)82
- Биркун Людмила**
Навчання англійської мови як іноземної: переосмислення мультимодальності
та вмінь спілкування у XXI столітті (англ. мовою).....91

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ МОВНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН В УНІВЕРСИТЕТІ

- Драгінда Ольга**
Практичне заняття з дисципліни "Методика розвитку усного та писемного мовлення учнів"
для студентів III курсу бакалаврату спеціальності "Теорія та методика навчання української мови
і літератури, іноземної мови в основній школі"98
- Колодько Тетяна**
Практичне заняття з теми "Shaping communication within the framework of globalization"
з дисципліни "Комунікативні стратегії та переклад" для студентів I курсу магістратури
спеціальності "Східна філологія"105
- Відомості про авторів**.....113

CONTENTS

METHODOLOGY OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL

Liubashenko Olesia, Vavrovska Natalia, Shyshkova Anna

Problem-based approach to teaching Ukrainian syntax in secondary school.....5

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SECONDARY SCHOOL

Semian Nataliia, Denysenko Tetiana

Blogs as a means to enhance reading proficiency in the English language for 10th-grade students.....18

METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION

Shovkovyi Vyacheslav, Shovkova Tetiana

Teaching german grammar (infinitive constructions)
to german studies students using the "Flipped classroom" technology34

Lavrenchuk Yuliia

Teaching and assessment of listening-into-writing in higher education institutions:
cognitive processes53

METHODOLOGY OF TEACHING UKRAINIAN LITERATURE IN HIGHER EDUCATION

Bashkyrova Olha

Teaching literary analysis through plot connections to education majors
(based on the novel in verse "Marusia Churai" by Lina Kostenko)67

LATEST TRENDS IN EDUCATION: REVIEWS AND DISCUSSIONS

Drobotun Viktoriia, Kavyt'ska Tamara, Fortanet-Gómez Inmaculada, Madrid Noelia Ruiz

Collaboration online learning (COIL) as a promising pedagogy for engaging students
in global col-laboration: Ukrainian-Spanish context82

Byrkun Liudmyla

Teaching English as a Foreign Language:
rethinking the multimodality and communication skills in the 21st century91

TEACHING EXPERIENCE OF LANGUAGE EDUCATION DISCIPLINES AT THE UNIVERSITY

Drahinda Olha

Practical Class plan on the Discipline "Methodology of Developing Oral and Written Speech Skills
in Students" for Third-Year Bachelor Students Majoring in "Theory and Methods
of Teaching Ukrainian Language and Literature, Foreign Language in Secondary School"98

Kolodko Tetiana

Shaping communication. Communication within the framework of globalization:
a practical class plan for the first-year Master's students majoring in "Oriental philology"105

Author details113

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

УДК 37.04;808.2

Олеся Любашенко (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

Наталія Вавровська (Україна)
ORCID ID: 0009-0004-7229-2468

Анна Шишкова (Україна)
ORCID ID: 0009-0009-6797-6028

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

У статті репрезентовано результати запровадження проблемного підходу в процес вивчення української мови у 8-му класі основної школи. Запропоновано організацію навчання за моделлю двобічного проектування (3С3R). Структуру уроку розроблено з використанням кількох типів навчальних активностей, зокрема: представлення теми уроку як навчальної проблеми; її розв'язання спільно з учнями в серії проблемних завдань; самостійне розв'язання проблемного завдання школярами, спільний аналіз підсумків уроку. Опитування учнів організовано з метою перевірки їхнього сприйняття навчання за допомогою проблемного методу, а також знань й окремих умінь, засвоєних на уроці та під час виконання домашнього завдання. Результати дослідження свідчать про переконаливу користь для учнів умінь розглядати мовну тему як навчальну проблему, а саме: ресурс зацікавлення учнів навчальною проблемою, розвиток синтаксичної компетентності, удосконалення усного супроводу логічних операцій. Авторки пропонують використовувати оригінальну структуру уроку української мови із серією проблемних завдань для розрізнення складних явищ синтаксису української мови, зокрема прикладки, порівняльного звороту і підрядного порівняльного речення.

Ключові слова: *проблемний підхід, навчання синтаксису української мови, модель двобічного проектування, опитування.*

Вступ

Постановка проблеми. На офіційній сторінці Нової української школи зазначено, що проблемне навчання це метод, який дає змогу використати справжні складні проблеми як освітній інструмент і навчити школярів розв'язувати реальні, а не придумані за обмежений час і критично обмірковувати їх (Дьоміна, 2018). Наведено приклади, які в середній і старшій школі можуть бути пов'язані з боротьбою проти ВІЛ/СНІДу, дослідженням сімейного виховання у певний історичний період (Дьоміна, 2018). Надано посилання зокрема і на праці Дебори Аллен (Allen, Donham, & Bernhardt, 2001) та Керолайн Коттон (Cotton, 2011). Проте очевидно, що проблемне навчання природничих дисциплін, на яких зосереджено увагу цих дослідниць, відрізняється від використання проблемного підходу в опануванні

мовою. Адже розв'язання реальних проблем на уроках мови дорівнюватиме онтологічному процесу з'ясування походження мови і її ролі в цивілізаційних процесах людства. Такі завдання навряд чи будуть до снаги школярам. Насправді, є декілька моделей навчання, що реалізують проблемний підхід, і всі вони по-різному використовують проблемність як інструмент пізнавальної активності. З іншого боку, не можна не помітити відмінності тлумачення самої категорії проблемності в лінгводидактиці. Зважаючи на це, лінгводидактика перебуває ще надто далеко від створення універсальної системи проблемного навчання.

Ідея ставити студентів перед необхідністю розв'язувати навчальну проблему і таким чином самостійно доходити тих висновків, які в підручнику просто надано для прочитання, поширилася у 80-х роках

минулого століття в медичній освіті і закріпилася в аббревіатурі PBL (від англ. *Problem-based learning* – *проблемне навчання*). У викладанні мови проблемне навчання зазвичай реалізується у перформатуванні теми в серію проблемних запитань і завдань, не обов'язково пов'язаних з реальним життям. Суть лінгводидактичної навчальної проблеми впливає з конструктивістської філософії, основним положенням якої є стимулювання пізнання в так званих когнітивних конфліктах, що запускають:

- логічні операції, зокрема зіставлення, контрастне порівняння, аналіз парадоксу в розумовій сфері;
- здивування, зацікавлення, допитливість в емоційному розвитку особистості (Mishan, 2011).

Незважаючи на привабливість проблемного навчання замість засвоєння підготовленого навчального матеріалу, учителі-філологи нечасто використовують його як в Україні, так і у світі. Нещодавні дослідження це підтверджують (Arani, Zarei, & Sarani, 2023). Учителі не озброюються проблемним підходом у навчанні мови, оскільки:

- вважають, що навчальні проблеми мають бути суто практичними, і не вміють формулювати їх у галузях морфології, синтаксису, стилістики;
- не розуміють, як налагодити колективну співпрацю з класом у вивченні кожної теми;
- переконані, що проблемні завдання доступні не для всіх учнів, не можуть однаково розв'язуватися за один і той же проміжок часу.

Ці причини є справді слушними; їхні наслідки можна б було визнати непереборними, якби не численні приклади успішного втілення навчальних технологій опанування мовами на основі проблемних завдань (Kök & Duman, 2023; Brent, 2018; Бортник, 2020; Клебан, 2021). Вирішальний вплив проблемного навчання на комунікативні вміння учнів, навички інтерактивного навчання, можливості

вчителів заохочувати школярів до самостійного пізнання мовних явищ, перетворення теми уроку на низку відкриттів і подальше обговорення досягнень спонукають не відмовлятися від проблемного підходу в лінгводидактиці. Ця тенденція відображається в міжнародних наукових виданнях, як-от: *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* (IJPBL), *The Journal of Problem-Based Learning*. З огляду на це зазначена сфера потребує активних досліджень, визначення умов коректного використання проблемних завдань, урізноманітнення цікавих дидактичних форм, створення інноваційних уроків, навчальних модулів, методичної літератури. Однак передусім важливо розуміти, що створити систему проблемного навчання можливо тоді, коли відбувся вибір відповідної моделі організації навчального процесу та визначення наукових категорій і концептуального підґрунтя.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Сучасні концепції навчання української мови в середній школі створюють з урахування досвіду шкільної мовної освіти інших країн (Голуб, 2015). Проблемне навчання в лінгводидактиці загалом засноване на принципах конструктивістської філософії освіти як пізнання і загальних моделях її організації: із визначальною роллю педагогічних стимулів (Savery, & Duffy, 1995), із головним фокусом на досвіді розв'язання нових проблемних завдань (Hmelo-Silver, 2004), із формуванням компетентності двобічного проектування проблемних завдань – 3C3R (Hung, 2009). Ці моделі суттєво відрізняються одна від одної через різні тлумачення поняття тих типів проблем, які можуть розв'язувати учні. Адже не всі проблеми однакові (Jonassen, & Hung, 2008) Неоднорідність інтерпретації змушують дослідників обирати одну з моделей і керуватися концепцією, що лежить у її основі.

Концептуальною основою моделі двобічного (учителя й учнів) проектування завдань 3C3R є наявність двох типів її

компонентів: трьох основних С, що відповідають контексту, змісту та зв'язкам навчальної проблеми (context, content, connection), та трьох діяльнісних R, що залучають дослідження, міркування та рефлексію (researching, reasoning, reflecting). Загалом ці компоненти моделі

стимулюють когнітивні процеси формування в учнів навичок розв'язання проблеми і самостійного навчання (Hung, 2009). В основу моделі покладено діяльнісну концепцію двобічної співпраці вчителя й учнів в організації колаборативної пізнавальної активності в класі (рис. 1).



Рис. 1. Модель двобічного проєктування проблемного навчання (Hung, 2006, р. 57)

Зарубіжні вчені пропонують аналіз кейсів застосування моделі проєктування завдань, зокрема і в навчанні мов у різних куточках планети (Kashi, Afraz, & Samimi, 2022; Rosyidin, Nurrudin, & Dewanti, 2022). Їхні висновки доводять, що презентація навчальної теми як проблеми, а також розроблення проблемних завдань може відігравати вирішальну роль у впливі на ефективність не лише засвоєння певного модуля навчальної програми, але й удосконалення загальнономовленнєвих компетентностей.

Українські дослідники більшою мірою зосереджені на:

- ролі таких компонентів як *проблемна ситуація, проблемне викладання* в системі співдіяльності проблемного навчання, реалізованої здійсненої викладачем та учнем (студентом) (Кисельова, & Єфіменко, 2013);
- використанні проблемної ситуації як стимулу в навчальній дискусії (Любащенко, 2021);
- класифікації й типах навчальних проблем (Бурлаченко, 2018).

Досить складно в наукових джерелах знайти достатню кількість прикладів успішного та статистично значущого впровадження проблемного підходу в процес навчання української мови в школі. Частково відсутність сценаріїв утілення проблемного підходу компенсують учительські новації. Л. Марушкевич, наприклад, пропонує проблемні завдання з теми "Не з дієприкметниками" у 7-му класі (Марушкевич, 2020), А. Поддєнежна – з теми "Поняття милозвучності. Чергування у//в, і//й як засіб милозвучності" у 10-му класі (Поддєнежна, 2020). Цілком очевидно, що поняття проблемності українські вчителі розуміють то як синонім творчості, то як засіб розвитку критичного мислення, то як сукупність дослідницьких методів і прийомів. Проте жодних кореляцій із науковими моделями проблемного навчання не простежується. За такого стану опрацьованості питання проблемності в умовах української освіти варто пропонувати технології навчання мови як проєкції окремої науково обґрунтованої моделі, зокрема й двобічного проєктування та розв'язання проблемних завдань.

Мета і завдання статті. Мета статті – представити результати проблемного навчання теми з української мови за моделлю двобічного проектування в кількох різновидах активностей: постановка навчальної проблеми вчителем; створення проблеми та її розв'язання спільно з учнями; розв'язання учнями проблемних завдань, що виникають у процесі навчання; визначення проблеми учнями разом з педагогом і самостійне її розв'язання; підведення підсумків. Завданнями статті є:

- пропозиція оригінальної структури уроку проблемного навчання за моделлю 3С3R з теми синтаксису української мови та опис її апробації у 8-х класах основної школи;

- дослідження результатів проблемного вивчення прикладки, порівняльного звороту й підрядного порівняльного речення як синтаксичних явищ.

Методологія дослідження. Засадничими позиціями дослідження стали висновки про застосування проблемного підходу навчання мови (Ansarian, & Teoh, 2018; Явір, & Білоусенко, 1992; Кучерук, 2009) за моделлю двобічного проектування і розв'язання навчальної проблеми (Hung, 2006).

Дослідження проводили протягом двох тижнів у листопаді 2023 р. під час викладання української мови за програмою рівня стандарту у двох 8-х класах під час вивчення теми "Порівняльний зворот". Учасниками стали восьмикласники Могилівської філії ліцею № 2 Гніванської міської ради Вінницької обл. ($n = 13$) та ліцею № 4 м. Бердичева Житомирської обл. ($n = 15$); загальна кількість учнів – $n = 28$.

Цілями емпіричної фази дослідження було:

- апробувати розроблену структуру уроку, створену за обраною моделлю проблемного навчання (Шишкова, 2023);

- перевірити сприйняття навчальної проблеми учнями;

- сформуванню в учнів уміння проектувати тему уроку як навчальну проблему, яку необхідно розв'язати;

- сформуванню вміння розв'язувати проблемні завдання, демонструючи аналіз змісту проблеми, її зв'язків у міркуваннях і логічних операціях;

- організувати рефлексію засвоєння теми у проблемному контексті;

- з'ясувати вплив проблемного навчання на засвоєння теми учнями в опитуванні.

У ході навчання восьмикласники отримали попередні зауваги щодо проведення уроків за допомогою проблемного методу та були поінформовані щодо післяурочного опитування й бесіди за його результатами.

Урок розроблено та проведено авторками статті. Перевірку домашнього завдання, опитування та бесіди зі школярами проведено за асистування двох учителів зазначених шкіл із досвідом викладання 15 і 12 років, яким було надано інструкції щодо мети навчання. Практичні завдання для учнів взято з відкритих інтернет-джерел (Мій Клас, б. д. а; b) та адаптовано авторками статті таким чином, щоб учні могли сформуванню чітке усвідомлення правил функціонування порівняльного звороту в реченні та практикувати його розрізнення з прикладкою та складнопідрядним порівняльним реченням. Деякі матеріали узято з підручників, рекомендованих МОН України для 8-го класу (Глазова, 2021; Заболотний, & Заболотний, 2016).

Після практичного блоку учням запропоновано заповнення опитувальника (дод. А), що містив такі позиції:

- оцінювання доступності сприйняття навчальної теми, поданої у вигляді презентації;

- оцінювання рівня доступності викладання вчителем;

- питання до теми "Порівняльний зворот" у вигляді розгорнутих відповідей;

- тестові завдання з декількома варіантами відповідей.

Опитування відбувалося за згодою школярів та не впливало на оцінювання з навчального предмета.

Згідно зі статистикою, яку показало опитування, авторки статті провели обговорення результатів опитування у формі бесіди з усіма учасниками для з'ясування слабких і сильних сторін застосування проблемного підходу навчання на уроках української мови.

Щоб усунути вплив сторонніх осіб і залучення інших джерел інформації на відповіді восьмикласників, опитування було проведене в аудиторіях. Учителі-асистенти отримали керівництво для опитувальника, у якому зазначено вимоги: добровільної участі учнів в опитуванні; однакового аудиторного часу, протягом

якого відповідали школярі; запобігання використання учнями будь-яких джерел інформації під час опитування. Дані опитувальника надходили безпосередньо авторкам дослідження і були частково використані у післяурочній бесіді.

Результати дослідження та їхнє обговорення. Проблемне навчання з теми "Порівняльний зворот" було сплановано як представлення нового матеріалу із частковою актуалізацією вивченого попередньо. Учителі проводили заняття за кількома типами проблемного навчання, тому урок мав етапну структуру на основі моделі 3С3R (рис. 2).

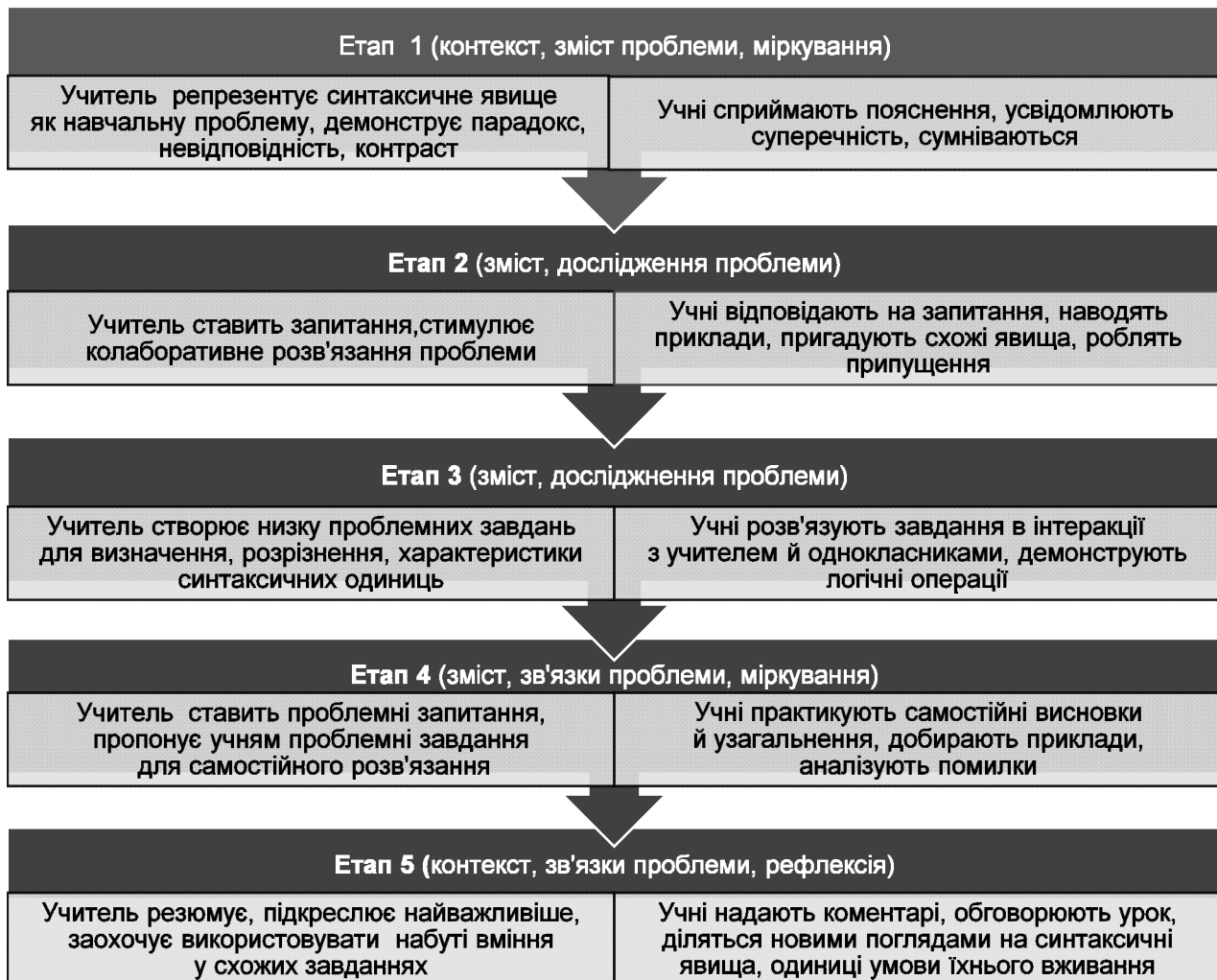


Рис. 2. Структура уроку синтаксису української мови на основі моделі двобічного проєктування

Перший етап передбачав опрацювання теоретичного матеріалу та закріплення його вправами, відбувалося пригадування засвоєного раніше, зокрема:

- Що таке прикладка? Як пишуться прикладки? Наведіть приклади прикладок.

▪ Пригадайте, як називаються сполучники (частки) *як, ніби, наче, немовби?* Для чого вони служать у реченні?

На другому етапі вчителі окреслювали навчальну проблему, зауважуючи складнощі у визначенні мовних явищ прикладки, порівняльного звороту, підрядного порівняльного речення:

▪ *Він був сміливий, як захисники усіх часів.*

▪ *Як захисники вони були зобов'язані не відступити.*

▪ *І всі хлопчак хотіли вчиняти подвиги, як захисники їхнього міста.*

Попередній етап повторення позитивно вплинув на розуміння учнів: вони пригадали основну інформацію, яка їм була необхідна для майбутньої роботи з навчальною проблемою.

На третьому етапі учням були представлені приклади речень, що дали змогу створити навчальну проблему та стали стимулом до роздумів причин і наслідків існування такого явища:

▪ *Зорі мигтіли, як перед дощем (О. Гончар).*

▪ *Катерина Білокур як художниця відома в усьому світі.*

▪ *Мене жагуче вабить блакитне, прозоро-чисте небо; свіже, холодне, як лід, повітря й тепле сонце (М. Івченко).*

▪ *Розгублю в дорозі дні золотокоші, як розгубить вітер листя у саду (Д. Фальківський).*

Зі свого боку, аналіз речень й аргументування власної думки дали можливість учням самостійно розв'язати проблему та визначити, що:

▪ сполучник (частку) *як* використовують під час творення як порівняльного звороту, так і творення прикладки й підрядного порівняльного речення;

▪ на письмі прикладка зі сполучником (часткою) *як* не виділяється комою;

▪ порівняльний зворот не має присудка, що і відрізняє його від підрядного порівняльного речення.

На четвертому етапі учні закріплювали здобуті знання, розв'язуючи

проблемні завдання, що виникли у процесі навчання:

▪ вправи на визначення в реченні прикладки та порівняльного звороту; порівняльного звороту та підрядного порівняльного речення;

▪ вправи на розстановку розділових знаків у реченнях з прикладкою, порівняльним зворотом та у підрядному порівняльному реченні.

Самостійне визначення зручних способів розрізнення вивчених понять і розстановки розділових знаків дало змогу учням без відчутних проблем виконати вправи за керівництва вчителів у різних формах: усно, письмово в робочому зошиті, працюючи біля дошки, об'єднавшись у пари/трійки/групи.

На п'ятому етапі підводили підсумок, який дав можливість зрозуміти, що саме дає змогу школярам визначити та зрозуміти правила (ознаки, критерії) у такому вигляді, який їм зручний. Цей етап позитивно вплинув на запам'ятовування та використання знань для виконання домашнього завдання. Більшість учнів змогли продемонструвати розуміння вивченого на уроці та систематизувати отримані знання у зручному для себе форматі (конспект, таблиця, ментальна карта).

У домашньому завданні, крім повторного самостійного опрацювання підручника та презентації (Шишкова, 2023), учням було запропоновано заповнити опитувальник (дод. А), що містив такі позиції:

▪ оцінювання доступності сприйняття навчальної теми, поданої у вигляді проблеми для розв'язання;

▪ оцінювання рівня доступності проблемного викладання вчителя;

▪ питання до теми "Порівняльний зворот" у вигляді розгорнутих відповідей;

▪ тестові завдання з декількома варіантами відповідей.

За даними опитувальника (дод. А), було отримано результати, які дають змогу зробити певні висновки щодо використання проблемного навчання в ході уроків української мови. По-перше, пояснення теми як

навчальної проблеми не є поширеним підходом до навчання у школах. Лише шість учнів уже мали досвід проблемного

навчання на уроках української мови чи інших дисциплін (рис. 3).

28 відповідей



Рис. 3. Чи було звично розглядати тему з української мови як навчальну проблему?

З огляду на це відсоток респондентів, для яких така практика є незвичною та незрозумілою, значно більший. Це свідчить про те, що проблемне навчання, незважаючи на його продуктивність, рідко застосовують у викладанні української мови. Можна припустити, що причинами цього явища є:

- брак часу у вчителів для підготовки уроків такого типу;
- недостатня забезпеченість методичною літературою із проблемного навчання української мови;

▪ необхідність самостійно формувати структуру уроку, що відрізняється від передбаченої в підручнику.

Водночас відповіді 8-класників на питання "Наскільки зрозумілою була презентація і пояснення вчительки на уроці?" (дод. А) продемонстрували, що у більшості з них не виникло складнощів із розумінням нового матеріалу з теми "Порівняльний зворот", яка була представлена як навчальна проблема із серією проблемних запитань і завдань. Три чверті опитаних відповіли, що матеріал, представлений у презентації (Шишкова, 2023), був цілком зрозумілий (рис. 4).

28 відповідей

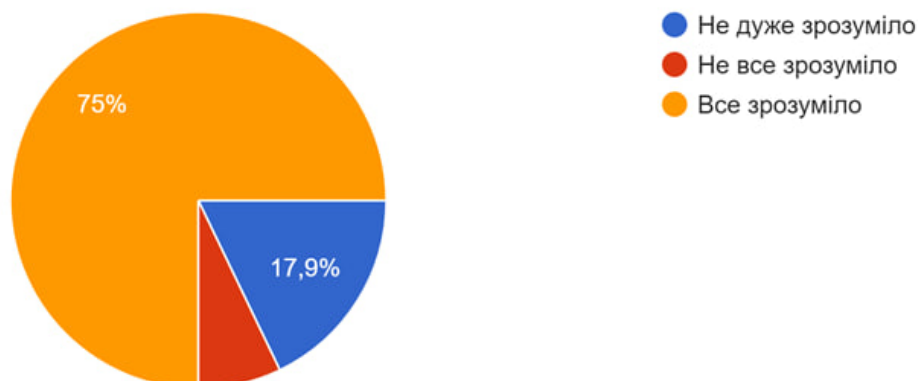


Рис. 4. Наскільки зрозумілою була презентація і пояснення вчительки на уроці?

Показник ствердних відповідей є доволі високим, що може свідчити про ефективність підходу, який був використаний. Крім того, перше питання опитувальника (дод. А), яке потребувало розгорнутої відповіді, мало на меті з'ясувати, які частини заняття чи навчального матеріалу стали проблемними для засвоєння (рис. 3).

За результатами відповідей, найскладнішим моментом уроку стало розуміння різниці між порівняльним зворотом і підрядним порівняльним реченням. За нашим припущенням, суб'єктивними перешкодами в опануванні цим елементом навчального матеріалу могло стати те, що:

- відмінності між двома мовними явищами діти вперше самостійно простежували, визначали і коментували;
- деякі учні мали недостатні попередні знання, необхідні для засвоєння.
- практика розрізнення цих мовних явищ потребує більше академічного часу, ніж передбачено шкільною програмою і хронопомом одного уроку, навіть із самостійною роботою домашнього завдання.

Відповіді "Не все зрозуміло", "Не дуже зрозуміло" можуть свідчити як про справжній рівень сприйняття навчального матеріалу, так і про неготовність деяких учнів до самоаналізу, небажання пригадувати, обмірковувати й оцінювати свою роботу на уроці.

У другій частині опитувальника було зроблено акцент на перевірку засвоєння теми як навчальної проблеми. Отримані результати, по-перше, свідчать про те, що більшість учнів зрозуміли різницю між підрядним порівняльним реченням і порівняльним зворотом та можуть визначити це практично в реченнях. Відповіді учнів ґрунтувалися на знаннях, що були їхнім здобутком, власним досягненням, які вони набули, відповідаючи на проблемні запитання вчителів на перших чотирьох етапах навчання:

- *"у порівняльному звороті немає присудка"*;
- *"порівняльний зворот є другорядним членом речення"*;
- *"підрядне порівняльне речення має підмет і присудок"*.

- *"у підрядному порівняльному реченні присудок може бути пропущений"*.

Загалом, учні змогли успішно засвоїти відмінності між мовними явищами. Успішніше восьмикласники визначали прикладку та порівняльний зворот. Вірогідно, тема "Прикладка", засвоєна ними кілька уроків тому, була опрацьована на достатньому рівні, а інформація відклалася у пам'яті. Помилкові визначання частіше траплялися в розрізненні порівняльного звороту і підрядного порівняльного речення. За нашим припущенням, ця навчальна проблема розв'язується складно з кількох причин. По-перше, синтаксис підрядного порівняльного речення є матеріалом 9-го класу. Тобто восьмикласники ще не мають достатніх знань про складне речення, його типи та підтипи, хоча їм цікаво розв'язувати проблемні завдання, які стосуються усіх цих мовних явищ. По-друге, підрядне порівняльне речення має багато різновидів, зокрема може бути неповним, як, наприклад: *"Звуки, веселі, радісні, кудись підіймаються граціозними хвилями, як череда кізок під гору (М. Івченко)"*. У підрядній порівняльній частині цього складного речення пропущено присудок, який для учнів є орієнтиром у розрізненні порівняльного звороту та підрядного порівняльного речення. Відсутність видимого присудка не дає можливості учням одразу зробити висновки про те, чи є *"як череда кізок під гору"* порівняльним зворотом, чи неповним порівняльним реченням. Присудок можна легко поновити з головної частини (*"звуки... підіймаються" – "череда кізок [підіймається]"*). Таке пояснення вже доступне восьмикласникам, але вчитель, дотримуючись шкільної програми, має випередити її. Отже, проблемне навчання потребує уведення нового матеріалу, для чого потрібно знайти відповідну форму і часовий відрізок.

Однак учителю, пояснюючи порівняльний зворот у 8-му класі, усе-таки доводиться пояснювати, хоча й стисло, усі особливості споріднених явищ української мови. Логіка і системність навчального

процесу вимагає саме цього. Тому, на нашу думку, ця тема у проблемному викладі вимагає більше академічного часу та методичних напрацювань.

Відповіді на блок запитань з розгорненими відповідями продемонстрували, що опрацювання теми як навчальної проблеми дає школярам змогу самостійно побачити ознаки, притаманні різним членам речення. Учні добре засвоїли, що

- порівняльний зворот може виконувати роль означення або обставини;
- порівняльний зворот може приєднуватися до інших членів речення за допомогою сполучників *ніби, наче, мовби* тощо, а також *як*;
- прикладка приєднується до інших членів речення за допомогою *як* і не відокремлюється комою.

У фінальному пункті опитувальника (дод. А) учні обирали речення з порівняльним зворотом, застосовуючи всі знання, отримані на уроці. Як наслідок, більшість учнів змогли легко відповісти правильно, відрізняючи порівняльний зворот від прикладки та порівняльного підрядного речення.

Бесіда, проведена з класами після уроку, виконання домашнього завдання й опитування, дала змогу накопичити цікавий матеріал для авторів статті. Зокрема, учні вільно висловлювали свої рекомендації, пояснювали причини, чому дали саме таку відповідь, були критичними до себе. Наприклад, серед причин неправильного визначення мовного явища називали власну неухважність, неготовність поставити уточнювальне запитання вчителю, швидкість зміни слайдів презентації. Такі результати є важливими для розвитку навчальної автономії школярів і для подальшого вдосконалення сценарію дослідження.

Висновки та перспективи дослідження. Це дослідження проведене в ході апробації інноваційного навчання теми українського синтаксису на основі моделі двобічного проектування розв'язання навчальних проблем. Його метою була перевірка ефективності 5-етапної структури

уроку й перевірка можливостей учнів сприймати тему як пропонувану для розв'язання навчальну проблему й ефективності двобічного проектування проблеми і її розв'язання в ході засвоєння теми. Дослідження довело, що засвоєння теми в кількох видах активностей на уроці не викликає значних складнощів у більшості школярів. Крім того, результатом навчання є досвід різноманітних логічних операцій, наприклад зіставлення й протиставлення, порівняння, аналіз та узагальнення. Хоча 71,4 % опитаних не мали подібного досвіду навчання, 75 % учнів засвідчили, що постановка проблемних завдань була доступною, цікавою та зрозумілою. Отримані результати, свідчать про те, що більшість учнів зрозуміли відмінності між підрядним порівняльним реченням і порівняльним зворотом, а також прикладкою і порівняльним зворотом. Правильно визначити ці синтаксичні одиниці в реченнях змогли 82,1 % школярів. Отже, 3С3R-модель було застосовано успішно.

Оскільки проблемне навчання досі не є популярним підходом серед учителів української мови, автори статті надали переконливі аргументи на користь плідного застосування однієї з його моделей. Причому ні брак досвіду розв'язання проблемних завдань в учнів, ні нова структура уроку не завадили вчителям й учням реалізувати двобічне проектування проблеми і її розв'язання на уроці.

Подальший розвиток цього напрямку можна здійснювати у кількох аспектах:

- міждисциплінарному, коли розв'язання проблемних завдань на синтаксичному або інших рівнях української мови можна поєднати із навчанням української літератури, історії, суспільствознавства;
- контрольньо-оцінювальному, коли потрібно добирати критерії та створювати шкалу оцінювання успішності застосування умінь і навичок проблемного навчання;
- комунікативному, коли необхідно створювати фітбеки та провадити діалог учителя з учнями, які набувають досвіду проблемного навчання.

Список використаних джерел

- Бортник, А. (2020, 6 лютого). *Використання сучасних форм і методів навчання на різних етапах уроків української мови і літератури в закладах загальної середньої освіти*. На урок. <https://bit.ly/47gJbX7>
- Бурлаченко, Н. (2018). Навчальна проблема як системоутворююча категорія теорії проблемного навчання. *Інноваційна педагогіка*, 6, 9–14.
- Глазова, О. (2021). *Українська мова. Підручник для 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Освіта
- Голуб, Н. (2015). Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*, 1, 107–118. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_14
- Дьоміна, І. (2018, 26 березня). *Як і коли застосувати проблемне навчання*. НУШ. <https://bit.ly/48gBz8l>
- Заболотний, О., & Заболотний, В. (2016). *Українська мова Підручник для 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів*. Генеза
- Кисельова, О., & Єфіменко, А. (2013). Застосування технологій проблемного навчання в умовах стандартизації вищої освіти. *Наука і освіта*, 1(2), 23–25.
- Клебан, О. (2021, 17 жовтня). *Проблемне навчання. Відмінювання іменників*. На урок. <https://bit.ly/41GqaMJ>
- Кучерук, О. (2009). *Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Любашенко, О. (2021). Навчання усного діалогу на уроці української мови методом дискусії. Огляд посібника для основної середньої школи, *Ars Linguodidacticae*, 8, 58–67. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.07>
- Марушкевич, Л. (2020, 28 квітня). Особистісно зорієнтований урок української мови української мови у системі проблемного навчання. *Genезум*. <https://bit.ly/47rwUz7>
- Мій Клас. (б. д. а). *Про порівняльний зворот та його оформлення на письмі*. <https://bit.ly/47kCof1>
- Мій Клас. (б. д. б). *СПР з підрядними обставинними порівняльними*. <https://bit.ly/47nVy3P>
- Поддєнежна, А. (2020). *Проблемне навчання*. Блог учителя української мови. https://easyyukrainian.blogspot.com/p/blog-page_31.html
- Шишкова, А. (2023, 8 грудня). *Проблемне навчання української мови у 8-му класі. Порівняльний зворот*. Всеосвіта. <https://bit.ly/3tDCsZH>
- Явір, В., & Білоусенко, П. (1992) *Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови*. Освіта.
- Allen, D., Donham, R., & Bernhardt, S. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21–29. <https://doi.org/10.1002/tl.465>
- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based language learning. An innovative approach to learn a new language*. SpringerBriefs. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0_2
- Arani, S. M. N., Zarei, A. A., & Sarani, A. (2023). Problem-based language learning: Why aren't teachers using it? *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100668. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100668>
- Brent, K. (2018). Target language use and performance in project-based language learning (PBL). *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 199–207. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.14.199>
- Cotton, C. (2011). Problem-based learning in secondary science. *Issues*, 95, 42–43.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 55–77. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1006>
- Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118–141. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.12.001>
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). All Problems are not equal: Implications for problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6–28. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1080>
- Kashi, H., Afraz, S., & Samimi, F. (2022). Designing a problem-based model of writing development for Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 129–144. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2022.39135.2182>
- Kök, F. Z., & Duman, B. (2023). The effect of problem-based learning on problem-solving skills in English language teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 154–173. <https://doi.org/10.33902/jpr.202318642>
- Mishan, F. M. (2011). Whose learning is it anyway? Problem-based learning in language teacher development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(3), 253–272. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.548558>
- Othman, N., & Shah, M. I. A. (2013). Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6(3). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p125>
- Rosyidin, I., Nurrudin, N., & Dewanti, R. (2022). The effect of problem-based learning model towards students' comprehension of the English reading text. *English Review : Journal of English Education*, 10(2), 565–578. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6259>
- Savery, J., & Duffy, T. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology archive*, 35(5), 31–38.

References

- Allen, D., Donham, R., & Bernhardt, S. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 21–29. <https://doi.org/10.1002/tl.465>
- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based language learning. An innovative approach to learn a new language*. SpringerBriefs. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0_2
- Arani, S. M. N., Zarei, A. A., & Sarani, A. (2023). Problem-based language learning: Why aren't teachers using it? *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100668. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100668>
- Bortnyk, A. (2020, February 6). *Vykorystannya suchasnykh form i metodiv navchannya na riznykh etapakh urokiv ukrayinskoyi movy i literatury v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity. [Employing modern forms and methods of teaching at various stages of Ukrainian language and literature lessons in general secondary school]*. Na Urok (in Ukrainian). <https://bit.ly/47gJbX7>
- Brent, K. (2018). Target language use and performance in project-based language learning (PBLL). *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 199–207. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.14.199>
- Burlachenko, N. (2018). Navchalna problema yak systemoutvoryuyucha katehoriya teorii problemnoho navchannya [The educational problem as a system-forming category of the theory of problem-based learning]. *Innovative Pedagogy*, 6, 9–14 (in Ukrainian).
- Cotton, C. (2011). Problem-based learning in secondary science. *Issues*, 95, 42–43.
- Dyomina, I. (2018, March 26). *Yak i koly zastosovuvaty problemne navchannya [Problem-based learning]*. NUSH (in Ukrainian). <https://bit.ly/48gBz8l>
- Glazova, O. (2021). *Ukrayinska mova. Pidruchnyk dlya 8-ykh klasiv zahal'noosvitnikh navchalnykh zakladiv [Ukrainian language: Textbook for 8th-grade of secondary school. Education]* (in Ukrainian).
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Holub, N. (2015). Kontseptualni zasady suchasnoyi metodyky navchannya ukrayinskoyi movy v zahal'noosvitniy shkoli [Conceptual foundations of modern methods of teaching Ukrainian language in secondary schools]. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 107–118 (in Ukrainian). http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_1_14
- Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 55–77. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1006>
- Hung, W. (2009). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2), 118–141. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.12.001>
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). All Problems are not equal: Implications for problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 6–28. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1080>
- Kashi, H., Afraz, S., & Samimi, F. (2022). Designing a problem-based model of writing development for Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 14(1), 129–144. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2022.39135.2182>
- Kleban, O. (2021, October 17). *Problemne navchannya. Vidminyuvannya imennykiv [Problem-based learning]*. Na Urok (in Ukrainian). <https://bit.ly/41GqaMJ>
- Kök, F. Z., & Duman, B. (2023). The effect of problem-based learning on problem-solving skills in English language teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 154–173. <https://doi.org/10.33902/jpr.202318642>
- Kucheruk, O. (2009). *Perspektyvni tekhnolohiyi navchannya v shkilnomu kursi ukrayinskoyi movy [Prospective teaching technologies in the school course of the Ukrainian language]*. Ivan Franko Zhytomyr State University Press (in Ukrainian).
- Kyselova, O., & Yefimenko, A. (2013). Zastosuvannya tekhnolohiy problemnoho navchannya v umovakh standartyzatsiyi vyshchoyi osvity [Application of problem-based learning technologies in the conditions of higher education standardization]. *Science and Education*, 1(2), 23–25 (in Ukrainian).
- Liubashenko, O. (2021). *Navchannya usnoho dialohu na urotsi ukrayinskoyi movy metodom diskusiyi. Ohlyad posibnyka dlya osnovnoyi serednoyi shkoly [Teaching and learning ukrainian spoken dialogue in a secondary school classroom: A book review]*. *Ars Linguodidacticae*, 8, 58–67 (in Ukrainian). <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2021.8.07>
- Marushkevych, L. (2020, April 28). *Osobystisno zorientovanyy urok ukrayinskoyi movy ukrayinskoyi movy u systemi problemnoho navchannya [Personality-oriented lesson of Ukrainian language in the system of problem-based learning]*. Genezum (in Ukrainian). <https://bit.ly/47rwUz7>
- Mishan, F. M. (2011). Whose learning is it anyway? Problem-based learning in language teacher development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(3), 253–272. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.548558>
- Miy Klas. (n. d. a). *Pro porivnyalnyy zvorot ta yoho oformlennya na pysmi [On the comparative turn and its presentation in writing]* (in Ukrainian). <https://bit.ly/47kCof1>
- Miy Klas. (n. d. b). *SPR z pidryadnymi obstavynnymi porivnyalnymi [SPR with subordinate adverbial comparative]* (in Ukrainian). <https://bit.ly/47nVy3P>

Othman, N., & Shah, M. I. A. (2013). Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, 6(3). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p125>

Poddenezha, A. (2020). *Problemne navchannya [Problem-based learning]*. Ukrainian Language Teachers' Blog. (In Ukrainian). https://easyukrainian.blogspot.com/p/blog-page_31.html

Rosyidin, I., Nurrudin, N., & Dewanti, R. (2022). The effect of problem-based learning model towards students' comprehension of the English reading text. *English Review: Journal of English Education*, 10(2), 565–578. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6259>

Savery, J., & Duffy, T. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology archive*, 35(5), 31–38.

Shyshkova, A. (2023, December 8). *Problemne navchannya ukrayins'koyi movy u 8-mu klas. Porivnyal'nyy zvorot. [Problem-based learning of Ukrainian language in 8th grade. Comparative construction]*. Vseosvita (in Ukrainian). <https://bit.ly/3tDCsZH>

Yavir, V., & Bilousenko, P. (1992). *Problemno-sytuatyvni zavdannya na urokakh ukrayins'koyi movy [Problem-situational tasks in Ukrainian language lessons]*. Education (in Ukrainian).

Zabolotnyi, O., & Zabolotnyi, V. (2016). *Ukrayins'ka mova Pidruchnyk dlya 8-ykh klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv [Ukrainian language: Textbook for 8th-grade of secondary school]*. Geneza (in Ukrainian).

Додаток А

Опитувальник "Опанування теми з українського синтаксису як навчальної проблеми: Порівняльний зворот. Що він означає і як його відрізнити від інших синтаксичних одиниць?"

1. Назва Вашого навчального закладу:
- 2 а. Наскільки зрозумілою була презентація і пояснення вчительки на уроці?
 - 1) Не дуже зрозуміло.
 - 2) Не все зрозуміло.
 - 3) Все зрозуміло.
- 2 б. Що саме було незрозумілим?
3. Чи було звично розглядати тему з української мови як навчальну проблему?
 - 1) Це було вперше.
 - 2) Ні, не розглядали так теми з інших предметів.
 - 3) Ні, не розглядали так теми з української мови.
 - 4) Так, розглядали теми й інших предметів.
 - 5) Так, розглядали теми з української мови.
4. Вкажіть, що відрізняє порівняльний зворот від порівняльного підрядного речення: "Ми вже розглядали іменник як частину мови", "Ми вже розглядали іменник, як і 8-Б клас".
5. Сформулюйте визначення прикладки.
6. Визначте ознаки порівняльного звороту і прикладки (можливі кілька відповідей):
 - 1) У порівняльному звороті завжди є присудок.
 - 2) Порівняльний зворот виконує синтаксичну функцію означення.
 - 3) Порівняльний зворот виконує синтаксичну функцію підмета.
 - 4) Прикладка завжди приєднується до інших членів речення за допомогою дефіса.
 - 5) Порівняльний зворот може приєднуватися до інших членів речення за допомогою сполучника НІБИ.
 - 6) Прикладка може приєднуватися до інших членів речення за допомогою слова ЯК.
7. Позначте речення з порівняльними зворотами (можливі кілька відповідей).
 - 1) Йому справді личив однострій, наче він завжди у ньому був.
 - 2) Листок з асфальту вибився з-під ніг і визирнув, мов хлопчик із віконця.
 - 3) Ми гордо йдемо навіть вузькою стежинкою, наче просторим шляхом.
 - 4) Не буде взимку в хаті тепло, як улітку.
 - 5) Хіба можна ворога здолати словом, ніби шаблюю?
 - 6) Говерла, як весільний коровай, стояла на столі Карпат широких.
 - 7) Діти здивовано перезирнулися і простягнули руки до кошика, наче там могло бути щось цікавіше за горіхи.

Olesia Liubashenko (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-8167-0940

Natalia Vavrovskaya (Ukraine)
ORCID ID:0009-0004-7229-2468

Anna Shyshkova (Ukraine)
ORCID ID:0009-0009-6797-6028

PROBLEM-BASED APPROACH TO TEACHING UKRAINIAN SYNTAX IN SECONDARY SCHOOL

Background. *The problem-based learning presented in the study follows the 3C3R bilateral design model which is conceptually grounded in two types of components: three core Cs addressing the context, content, and connections of the learning problem (context, content, connection), and three action-oriented Rs involving research, reasoning, and reflection. These elements support cognitive processes for problem-solving skills and self-directed learning (Hung, 2009).*

Purpose. *The article aims to develop an innovative lesson based on the 3C3R model of bilateral design for problem-based learning, conduct experimental instruction in the 8th-grades of basic secondary school, and report the results of problem-based teaching a range of syntactic phenomena of the Ukrainian syntax such as apposition, comparative constructions, and subordinate comparative sentences.*

Method. *Theoretically, the research relies on the works of Ansarian and Teoh (2018), Yavir and Bilousenko (1992), and Kucheruk (2009). Additionally, it incorporates the use of the bilateral design model proposed by Hung (2006). The 28 participants of the experimental training involved eighth-grade students from Lyceum No. 2 in the Mogilev branch of the Hnivan City Council, (n=13), and Lyceum No. 4 in Berdychiv (n=15). The data were collected from students through a survey which aimed to assess the comprehensibility of the topic; evaluate the teacher's instructional clarity; and doing some language tasks.*

Results and discussion. *The study found that teaching syntax through problem-based learning significantly impacted the cognitive and emotional development of the learners. 75% of them confirmed that the presentation of problem-solving tasks was comprehensible, engaging, and clear. Most students grasped linguistic distinctions between the comparative constructions under study. Notably, 82.1% of the students accurately identified these syntactic structures in sentences. Further research perspectives are related to developing a rating scale for assessing the skills and techniques in problem-based learning; creating effective feedback mechanisms, and fostering a dialogue between teachers and students.*

Keywords: *problem-based approach, teaching Ukrainian syntax, bilateral design model (3C3R), survey.*

BIOS

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

E-mail: alessialiubashenko@gmail.com

Natalia Vavrovskaya, student of the bachelor program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in secondary school" in Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and English; problem-based learning approach to teaching languages.

E-mail: nataliavavrovskaya@gmail.com

Anna Shyshkova, student of the bachelor program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in secondary school" in Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interests: methods and techniques of teaching Ukrainian and English; problem-based learning approach to teaching languages.

E-mail: shyshkovaaaa@gmail.com

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

УДК 37.111

Наталія Сем'ян (Україна)

ORCID ID: 0000-0001-7148-4805

Тетяна Денисенко (Україна)

ORCID ID: 0009-0000-8297-6995

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ УЧНІВ 10-ГО КЛАСУ ЗАСОБАМИ БЛОГ-РЕСУРСІВ

У статті окреслено теоретичні засади формування англomовної компетентності в читанні у 10-му класі на уроках англійської мови засобами блог-ресурсів. Розглянуто, зокрема, визначення та компонентний склад англomовної читацької компетентності та характерні особливості її формування; проаналізовано поняття блог-ресурсу, його основні типи та класифікації за різними критеріями; окремо у переліку подано класифікацію блогів, що є доречною для використання на заняттях іноземної мови. Детальний науковий аналіз застосування різних типів блогів дав змогу авторам визначити їхні переваги та доцільність застосування для формування англomовної компетентності в читанні учнів 10-го класу. Доведено, що добір й адаптація автентичних текстів блогів повинні відповідати зазначеним вимогам і мати високий потенціал щодо забезпечення мотивації та змістовності читання. Виявлено, що використання блог-ресурсів як засобу навчання має: розвивати сприйняття контексту ситуації спілкування, збагачувати лексичний запас учнів, удосконалювати граматичні навички, тренувати складні випадки вимови. Комплекс вправ і завдань для читання блогів за такими орієнтирами сприяє ефективній організації навчального процесу вчителем, підвищенню рівня засвоєння знань учнями, а також стимулює активність та зацікавленість школярів у вивченні англійської мови.

Ключові слова: англomовна компетентність учнів 10-го класу в читанні, блог-ресурси, контекстна ситуація навчання, лексичний запас, комплекс вправ і завдань.

Вступ

Постановка проблеми. Інформатизація та комп'ютеризація сучасного суспільства і водночас посилення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у забезпеченні освітніх процесів впливають на розширення першочергових завдань у вивченні англійської мови: розвитку творчого та критичного мислення, уміння орієнтуватися в інформаційно-освітньому просторі.

Сучасна українська наука на теперішньому етапі розвитку зазнає стрімких змін. Потреби нинішнього світу кидають нові глобальні виклики, тож змінюються і підходи до вдосконалення системи освіти. Однією з основних функцій навчального закладу є вивчення та врахування особливостей учнів, а також організація такого освітнього процесу, що сприяє всебічному розвитку особистості.

Актуалізація навчального процесу під час уроків англійської мови вимагає впровадження ефективних методів і різноманітних засобів навчання, а також інноваційних освітніх технологій. Модернізація освіти нерозривно пов'язана з використанням передових технологій у навчальному процесі, оскільки зміни в розвитку суспільства визначають необхідність переосмислення підходів до навчання. Використання інформаційно-комунікативних технологій дає змогу змінити форми та методи роботи, розширити та прискорити навчальний процес, сприяти кращому засвоєнню матеріалу учнями, а також робити заняття більш наочними, інтерактивними й динамічними.

У час стрімкого розвитку інформаційних технологій використання інтернет-ресурсів стало не лише зручним, але й необхідним компонентом для ефективного

навчання і підвищення рівня знань учнів. Завдяки оновленню технологій з'являються й нові способи передавання інформації. Явище, що вимагає особливої уваги в інтернет-комунікаціях, представлено феноменом блогінгу.

Блогінг як форма комунікації позитивно сприймається в навчанні, оскільки його основною соціальною функцією є сприяння взаємодії між учнями й учителем, викладачами, студентами та їхньому активному онлайн-спілкуванню. Зазвичай ця взаємодія відбувається у формі обговорення, іноді дискусії із запропонованої блогером теми. Сукупність блог-ресурсів, розташованих у глобальному інформаційному середовищі, відома під назвою блогосфера. Отже, навчальна спільнота формує власну освітню блогосферу.

Блог як відносно нове навчальне явище викликає значний інтерес для сучасної науки. Блоги можуть виконувати роль інтерактивного інструменту, що надає учням доступ до різноманітних джерел інформації, підвищує мотивацію до навчання, забезпечує можливість практичної реалізації знань, розвиває комунікативні навички та критичне мислення. Зрозуміло, що навчання мови, й англійської зокрема, інтенсивно використовує ці можливості. Отже, використання блог-ресурсів на уроках англійської мови стає дедалі важливішим компонентом навчального процесу, що підтверджує **актуальність** теми цієї статті.

Огляд досліджень і публікацій. Науковими дослідженнями в галузі лінгвістики та психолінгвістики, що стосуються вивчення англійського читання, займалися такі видатні лінгвісти, як О. Бирюк (Buriuk, 2019), О. Бігич (Бігич, 2017), І. Литвиненко (Литвиненко, 2015), С. Ніколаєва (Ніколаєва, 2013), Н. Осадча (Осадча, 2018). Водночас питання використання блог-технологій у вивченні іноземних мов отримало значне висвітлення у теоретичних і прикладних роботах науковців як з України, так і з інших країн,

таких як А. Панасенко (Панасенко, 2020), В. Перцева та А. Слободянюк (Перцева, & Слободянюк 2020), К. Арена (Arena, 2008), Дж. Блох (Bloch, 2007), А. Кембел (Campbell, 2003). О. Бігич, зокрема, пропонує, на наш погляд, вдалу і логічну класифікацію, що враховує різні критерії поділу блогів: за типом знакових систем, за типом авторства, за специфікою контенту (Бігич, 2017). За типом знакових систем можна виокремити текстові, фото- та відеоблоги; за типом авторства – персональні та колективні. Колективні блоги дослідниця визначає як "об'єднання декількох користувачів під одним ім'ям, яке часто називають "комьюніті" (Бігич, 2017, с. 4). В. Деннен, зі свого боку, пропонує класифікацію ролей учасників комунікації у блозі: 1) блогери (bloggers) – автори постів у блозі; 2) активні коментатори (commenters); 3) спостерігачі (lurkers) – особи, що регулярно читають блоги, але ніколи не залишають коментарів; 4) перехожі (passers-by) – особи, які нерегулярно відвідують блог; 5) персонажі (characters) – особи, що не ведуть блог, не коментують та не читають публікації, але є постійними дійовими особами постів блогера (Dennen, 2014).

Велика кількість дослідників і викладачів, серед яких І. Боас (Boas, 2011), А. Батт (Butt, 2014), Л. Муррей та Т. Хуріган (Murray, & Hourigan, 2008), Д. Черчилль (Churchill, 2009), О. Кононова (Кононова, 2013), Н. Осадча (Осадча, 2018), приділяли увагу вивченню формування англомовної компетентності засобами блог-ресурсів зокрема й у середній школі. Одним із перших авторів методик використання блог-технологій на уроках іноземної мови вважають Дж. Блоха (Bloch, 2007). Його методика полягала у написанні учнями есе у блозі та їхнє подальше обговорення (Bloch, 2007). Інша методика автора передбачала організацію в мережі дискусії іноземною мовою між учнями навчальної групи з приводу побаченого чи прочитаного також іноземною мовою, що сприяло розвитку

комунікативної функції (Blood, 2000). Відомий мовознавець С. Арена пропонує використовувати блоги для моніторингу самостійної роботи учнів, що є ефективним у навчанні писемного мовлення (Арена, 2008); А. Кемпбелл вбачає у блогах можливість залучення учнів до англomовних вебсайтів та спілкування з носіями мови (Campbell, 2003); Л. Дюкат і Л. Ломіцка використовують блоги у групових проєктах (Ducate, & Lomicka, 2005); С. Потапенко та Л. Талавіра вважають, що блоги розвивають критичне та творче мислення (Potapenko, & Talavira, 2017). Д. Джонсон експериментально встановив, що блоги допомагають підвищити рівень грамотності учнів за допомогою написання оповідань і діалогів (Johnson, 2010); І. Боас вважає блоги ефективним засобом розвитку письма як виду мовленнєвої діяльності, а також використовує блоги як платформу для міжкультурних телекомунікаційних проєктів (Boas, 2011). В. Перцева та Слободянюк стверджують, що автори блогів нерідко презентують себе як журналісти, редактори, а іноді й експерти в одній особі, і це через тексти блогів дає нам доступ не лише до різноманітної інформації, але й до живої розмовної мови різних народів, перебуваючи в будь-якій точці земної кулі, що є потужним мотиваційним аспектом серед школярів (Перцева, & Слободянюк, 2022). На думку вчених, сучасний учитель, який володіє технологіями використання блог-ресурсів, має змогу підвищити рівень внутрішньої мотивації учнів до вивчення іноземної мови у будь-якому віці.

Навчальна блогосфера створює ефективні ситуації контекстного навчання англійської мови (Вах, 2003), що необхідно використовувати вчителю, формуючи компетентність англomовного читання десятикласників.

Незважаючи на зацікавлення цією темою, вважаємо, що використання блогів у навчальному процесі повинне мати чітке методичне обґрунтування, оскільки в

іншому разі робота з блогами матиме хаотичний характер і навряд чи сприятиме досягненню поставлених цілей; ба більше, може навіть стати додатковим і марним тягарем.

Методологія дослідження. Для реалізації ідеї цілісності було застосовано комплексний і компетентнісний загальнонаукові підходи; навчання організовано на засадах особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів. Під час дослідження використано загальнонаукові методи аналізу й синтезу результатів, метод індукції та метод опитування. Методологічною основою типології блогів для читання англійською мовою стали висновки Т. Пахомової та О. Гальченко про види читання: ознайомлювальне, переглядове, вивчальне, залежно від мети, яку покладає читач перед собою (Пахомова, & Гальченко, 2015). Ознайомлювальне читання передбачає розуміння основної ідеї тексту. Переглядове читання служить для пошуку певної інформації, що може зацікавити для читача або стати йому у нагоді. Вивчальне читання передбачає повне і глибинне розуміння основного змісту тексту. Ці види читання мають свої особливості та використовуються залежно від поставленої мети (Пахомова, & Гальченко, 2015). Для створення комплексу вправ для читання за блог-ресурсами використано класифікацію блогів за А. Кембел (Campbell, 2003). Створення комплексу вправ і завдань для читання англійською мовою пропонувано на засадах контекстного навчання (Вах, 2003).

Мета і завдання статті. З огляду на недостатню кількість наукових публікацій із цієї проблематики та брак конкретних рекомендацій для навчання англomовного читання десятикласників, автори статті узяли за мету дослідити та проаналізувати ефективність використання блог-ресурсів і визначити методичні засади створення комплексу вправ і завдань. Головним завданням постало обґрунтування методичних умов застосування

навчальної блогосфери під час формування англомовної компетентності у читанні учнів 10 класу.

Результати дослідження та обговорення їх. Розвиток компетентності в англомовному читанні учнів 10 класу – це складний процес, що вимагає впровадження активних методів навчання для успішного засвоєння іноземної мови. На наш погляд, використання блог-ресурсів на уроках англійської мови у 10 класі сприятиме кращому розумінню учнями мовного матеріалу, і позитивно вплине на їхню готовність застосовувати теоретичні знання на практиці.

Читання є невід'ємним складником комунікативної діяльності людини, оскільки забезпечує писемну форму мовленнєвого спілкування. Дослідники вважають, що читання іноземною мовою – це найнеобхідніша форма мовленнєвої діяльності. З огляду на те, що не всі мають можливість безпосередньо спілкуватися з носієм мови, але практично всі можуть читати іноземну літературу, газети, журнали та блоги, навчання читання стає однією з головних цілей. Процес читання передбачає складні розумові операції, такі як аналіз, синтез й умовиводи, що мають велике значення для комунікативної та суспільної діяльності людей, оскільки дають змогу вилучати інформацію (Панасенко, 2020).

Читання виконує важливі функції у процесі навчання іноземної мови оскільки є засобом:

- вивчення мови і культури;
- самоосвіти, інформаційної та освітньої діяльності;
- організації практичного оволодіння іноземною мовою;
- формування й удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь інших видів комунікативної діяльності;
- збагачення і розширення знань / досвіду учнів у різних сферах життя;
- розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння (Литвиненко, 2015).

Услід за В. Шовковим та Т. Шовковою розуміємо компетентність у читанні як систему екстралінгвальних знань, лексичних, граматичних, фонетичних навичок, паралінгвістичних знань і навичок, низки читацьких умінь та стратегій, що зумовлюють здатність і готовність інтерпретувати й розуміти (залежно від мети читання) писемні тексти різних стилів, жанрів та прагматики на семантичному, метасеміотичному й метаметасеміотичному рівнях (Шовковий, & Шовкова, 2017).

До вмінь компетентності у читанні належать мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні й компенсаційні вміння. Серед мовленнєвих умінь читання виділяють такі:

- знаходити в тексті основну інформацію і прогнозувати його зміст;
- вибирати головні факти, не звертаючи уваги на другорядні;
- розуміти вибрану і необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст;
- ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння загального змісту тексту (Ніколаєва, 2013).

Ефективність формування читацької компетентності залежить від рівня сформованості в учнів інтелектуальних умінь, як-от: імовірного прогнозування, критичного оцінювання прочитаного, поєднання у процесі зорового сприймання мнемічної та логіко-сислової діяльності, класифікації й систематизації отриманої інформації тощо. Важливу роль під час формування компетентності в читанні відіграють також навчальні вміння, зокрема й використання електронних засобів навчання, та організаційні вміння, наприклад, самостійного учіння. Компенсаційні вміння читання, такі як використання мовної і контекстуальної здогадок для розуміння прочитаного, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння, входять до складу мовленнєвих умінь читання (Осадча, 2018).

Окрім того, на розвиток умінь читання впливає рівень сформованості в учнів таких мовленнєвих навичок:

- навичок техніки читання слів, речень;
- лексичних навичок розпізнавання графічних форм лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння;
- граматичних навичок розпізнавання при читанні граматичних форм і прогнозування синтаксичних структур (Ніколаєва, 2013).

Формування навичок і умінь у читанні є важливим компонентом процесу вивчення іноземної мови на всіх її рівнях. Для ефективного формування компетентності в читанні дуже важливо виховувати в учнів правильне ставлення до читання як мовної діяльності, яка має конкретне комунікативне завдання та є засобом отримання інформації. Також важливу роль у формуванні компетентності в читанні відіграють навчальні вміння, зокрема вміння використовувати електронні засоби навчання, а також організаційні навички, такі як самостійне навчання.

Вивчаючи англійську мову, учень старшої школи має не тільки володіти різними типами читання, але й уміти легко переходити від одного типу до іншого залежно від власної цілі отримання інформації з тексту.

У західній англомовній методиці розрізняють різні типи читання або групи навичок читання: *skimming* (швидке визначення основної теми/ідеї тексту); *scanning* (пошук конкретної інформації в тексті); *reading for detail* (детальне розуміння тексту не лише на рівні змісту, але й сенсу). Деякі дослідники також виділяють *extensive reading* (екстенсивне читання), *intensive reading* (інтенсивне читання), *reading sequences* (послідовне читання) та *critical reading* (критичне читання).

Використання комп'ютерних технологій, зокрема й інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови, сприяє активізації навчального процесу та надає можливість виконання різних дидактичних завдань, таких як:

- поліпшення мовних компетентностей за допомогою використання автентичних матеріалів інтернет-простору;
- тренування монологічних і діалогічних висловлювань;
- залучення учнів до самостійної роботи;
- сприяння комунікації з представниками інших культур та носіями мови, що вивчається;
- реалізація диференційованого підходу до навчання та інші аспекти.

Блог як новий вид комунікації є потужним інструментом професійного розвитку педагога, засобом активної освіти і самоосвіти. Науковий дослідник Й. Баргер надав визначення блогам, описуючи їх як вебсторінки, поєднані з іншими вебсторінками, які автор блога вважає цікавими або актуальними (Barger, 2017). Кожне нове повідомлення додається у верхньому рядку сторінки, щоб ті, хто відвідує блог не вперше, могли легко ознайомитись з усіма новими повідомленнями, що з'явилися після його попереднього візиту.

Термін *веблог* (англ. *weblog*) передував терміну *блог* і був введений у грудні 1997 р. Йорном Баргером для позначення процесу ведення журналу в інтернеті. Він передбачав збереження переліку посилань, автоматично згенерованих сайтом *Robot Wisdom*, які Йорн відвідував під час пошуку інформації. У 1999 р. Пітер Мергольц у своєму власному інтернет-щоденнику *Peterme.com* розділив і скоротив цей термін на "we" і "blog" (Winer, 2002).

Сучасне явище "блогерство" зародилося в першій половині 90-х років. Першим вважається блог, створений Тімом Бернерс-Лі, головним розробником *World Wide Web*, у 1992 р. На цій сторінці він публікував актуальні новини. Однак справжню популярність блоги здобули лише за кілька років потому. Публікація одного з авторитетних американських газетних видань повідомила про те, що Джастіна Голла вважають батьком-засновником особистих блогів. Узимку 1994 р. ще

студентом він започаткував свій перший вебсайт Links.net (n.d.). На його блозі з'явилось понад 4,8 тис. записів, в яких він висвітлював своє особисте життя (смерть батька, конфлікти з вітчимою, проблеми зі шкільними друзями), свої подорожі по світу, мистецтво, науку, афро-американські релігії, розлади харчування та інші теми. Голл фіксував усе це на своєму мобільному телефоні та часто публікував фотографії в режимі реального часу. Сам Голл каже: "Коли я починав це робити, його називали персональною домашньою сторінкою. Потім мене називали одним із перших, хто веде вебщоденник. Тепер я є одним із перших веблогерів". Улітку 1996 р. Голл написав у своєму щоденнику, що навчить будь-кого створювати вебсторінки за умови надання йому безкоштовного місця для ночівлі, і вирушив у подорож. Саме ця подія викликала ланцюжок подій: кількість дописів, реакції на дописи і кількість підписників почали стрімко зростати (Winer, 2002).

Блоги можна класифікувати за різними критеріями:

▪ *За тематикою:*

– *особисті блоги*, у яких автори демонструють події свого життя, важливі на їхню думку роздуми та повсякденні справи;

– *технологічні блоги*, що присвячені новинам та трендам в ІТ-сфері;

– *кулінарні блоги*, де автори діляться рецептами та порадами щодо готування їжі;

– *модні блоги*, де автори надають поради й озвучують ідеї щодо стилю та моди;

– *блоги про подорожі*, де автори діляться своїми враженнями та рекомендаціями щодо подорожей.

▪ *За типом контенту:*

– *текстові блоги*, що складаються з написаних автором текстів;

– *фото-блоги*, де автори демонструють свої фотографії;

– *відеоблоги* (влоги), де автори діляться відеоконтентом;

– *аудіоблоги*, де автори викладають записи своїх думок і розмов.

▪ *За метою:*

– *блоги-журнали*, де автори розповідають про своє життя та висловлюють свої думки;

– *блоги-експерти*, де автори діляться своїми знаннями та досвідом у певній сфері;

– *блоги-новини*, що присвячені новинам і подіям у певній сфері;

– *блоги-розваги*, де автори створюють контент для розваг читачів.

▪ *За способом ведення:*

– *особисті блоги*, де автори ведуть блоги особисто;

– *колективні блоги*, де кілька авторів працюють над одним блогом;

– *корпоративні блоги*, де блог ведуть працівники компанії для спілкування зі споживачами та повідомлення новини компанії (Herring et al., 2004).

Класифікація блогів за А. Кембелом, наведена нижче, є традиційною та доречною для використання на заняттях іноземної мови:

▪ *блог учителя (tutor blog)*: це блог, який створюється і керується вчителем англійської мови. У такому блозі подається додатковий матеріал (аудіо, відео, статті, онлайн-тести) з вивчених тем. Також публікуються домашні завдання й інформація з конкретної тематики, методичні вказівки і рекомендації для учнів. Блог містить посилання на інформаційно-довідкові, навчальні інтернет-ресурси, а також мережеві тести з вивчених тем для самостійної роботи (напр., після вивчення конкретної граматичної часової форми учні можуть перевірити себе, виконавши тест онлайн);

▪ *блог учня (learner blog)*: особистий блог, який створюється і модерується учнем як власний простір для створення портфолію письмових робіт з англійської мови. У цьому блозі учень може ділитися своїми інтересами та коментувати блоги однокласників;

▪ блог класу (class blog): блогу, який створюється вчителем, а модерується учнями. Його використовують як колаборативну платформу для дискусій, де учні діляться своїми враженнями в межах або поза межами класу. Такий блог також є платформою, де учні можуть обговорювати й розв'язувати спільні проблеми та співпрацювати над груповими проєктами (Campbell, 2003).

Окремим різновидом блогу для роботи із класом українська науковиця О. Кононова виділяє "блог-проєкт", що пропонує використовувати для презентації проєктів та співпраці учнів (Кононова, 2013).

Зазначені види блогів дають змогу викладачеві забезпечувати широкий тематичний спектр для роботи з учнями згідно із програмними вимогами, добирати блоги за мовним рівнем і лексичною наповненістю, щоразу залучати новий аутентичний текст, завжди актуальний для певної вікової категорії.

Слід урахувати, що, використовуючи підручники, учителі часто обмежуються незначним переліком методів роботи з текстами, що ускладнює повноцінний розвиток читацьких навичок учнів. Теми для обговорення в 10 класі порівняно з попереднім етапом навчання є більш складними та серйозними, оскільки стосуються нагальних соціальних проблем, що потребують глибокого аналізу та висловлення власних поглядів, тим самим сприяючи розвитку критичного мислення. Отже, у старшій школі висувуються певні вимоги до іншомовних текстів з метою формування читацької компетентності. Ці тексти мають відповідати таким характеристикам:

- висока пізнавальна цінність, науковість їхнього змісту;
- будуватися на фактичному матеріалі про країну та її народ, мову якого вивчають, а також містити відомості з найрізноманітніших галузей людських знань (науково-популярні тексти);
- відповідність змісту текстів віковим особливостям й інтересам учнів; тексти

мають відповідати інтелектуальному рівню розвитку учнів, бути значущими для них, задовольняти їхні емоційні та пізнавальні запити;

- виховний і розвивальний потенціал текстів; тексти повинні сприяти формуванню морально-етичних якостей читача;

- наявність різних форм мовлення: діалогічного мовлення і монологічного мовлення та різні типи текстів, що функціонують у ситуаціях реального спілкування (Ніколаєва, 2003).

Варто зазначити, що добір та адаптація автентичних текстів блогів мають відповідати викладеним вимогам і мати високий потенціал щодо забезпечення мотивації та змістовності читання. Крім того, ці тексти з позиції лінгвістики повинні розширювати лексичний запас десятикласників, допомагати їм освоювати граматичний матеріал та краще володіти структурними мовними одиницями. Це також відкриває перед учнями широкі перспективи для самостійного вивчення мови й удосконалення мовленнєвих навичок.

Блог-ресурси повинні відповідати контекстній ситуації спілкування, сприяти вивченню нових слів та виразів, удосконаленню граматичних структур і відтворенню автентичного вимовлення. Зазначений підхід використання блогу для контекстного навчання допомагає учням активно взаємодіяти з мовним матеріалом і розвивати практичні навички читання англійською мовою (Вах, 2003). Використання блог-ресурсів сприяє ефективному формуванню англійської компетентності учнів 10 класу в читанні та пришвидшує процес оволодіння англійською мовою. Під час роботи з блогами основною метою викладача є надавати учням цінну інформацію та завдання високого рівня складності, що стимулюватиме учнів до роздумів, сприятиме вільному вибору і необхідності формулювати власну думку. Завдання такого характеру сприяють кращому засвоєнню нової інформації, оскільки вони

побудовані на принципі "гіпертекстовості", що сприяє самостійному опрацюванню нових джерел. Згідно із чинною програмою, обрані текстові матеріали мають охоплювати інформацію про шкільне життя, роботу та професії, природу і погоду, живопис, науку і технічний прогрес, а також про Україну та країну, мову якої вивчають (Міністерство освіти і науки України, 2017). Отже, інтегруючи блог-ресурси у навчальний процес, ми можемо ефективніше виконувати ряд дидактичних завдань на уроці, таких як удосконалення вмінь читання на основі автентичних текстів інтернету, поповнення словникового запасу як активною, так і пасивною лексикою сучасної англійської мови, а також формування стійкої мотивації до іншомовної діяльності.

Важливо звернути увагу на той факт, що у формуванні навичок читання в учнів старшої школи слід враховувати їхній рівень психічного розвитку, який надає їм можливість приймати незалежні рішення та формувати власні думки. Учні десятих класів вже володіють навичками аналізу, синтезу матеріалу, висловлювання власної думки, перенесення знань у нові ситуації, логічної будови висловлювань, оцінки героїв та їх дій, порівняння та аналізу матеріалу, а також приділення уваги слову та художнім деталям. Варто зазначити, що під час формування читацької компетентності учнів старшої школи має враховуватися також рівень психічного розвитку, що дає їм змогу ухвалювати самостійні рішення й мати власну думку. Учні десятих класів уже вміють аналізувати, синтезувати матеріал, висловлювати свою думку, переносити знання в нову ситуацію, логічно будувати висловлювання, оцінювати героїв, їхні вчинки, зіставляти та порівнювати матеріал, приділяти увагу до слова, художньої деталі. У зв'язку із цим важливо створити мотиваційну атмосферу та зацікавити учнів у читанні англійською мовою. Психолінгвістичний аспект вказує на необхідність розвивати навички аналізу та інтерпретації

текстів, а також розуміння контексту та вивчення лексичних і граматичних структур. Враховуючи ці фактори, використання адаптованих блог-ресурсів може сприяти психологічному та психолінгвістичному розвитку учнів, їхньому зацікавленню в читанні англійською мовою та формуванню компетентності в читанні.

На нашу думку, можна виокремити два способи залучення блог-ресурсів у навчальний процес: робота на уроці й самостійна робота вдома. Щодо аудиторної роботи, то внаслідок проведеного дослідження і пробного навчання нами були розроблені вправи та сформульовані методичні рекомендації щодо використання блог-ресурсів для формування англомовної компетентності в читанні. По-перше, для навчального процесу потрібно підбрати блог-ресурси, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси. Викладач повинен враховувати той факт, що сучасні учні проводять багато часу у своїх смартфонах і блог-ресурси є для них звичним матеріалом для сприйняття, тому використання онлайн-текстів не потребує ніяких спеціальних умов, окрім наявності смартфона чи планшета з доступом до інтернету. Зміст текстів, вправ та інших завдань, обраних вчителем, мають зацікавлювати здобувачів освіти та всіляко заохочувати до вивчення іноземної мови. Тексти повинні бути актуальними, оскільки інформація швидко втрачає актуальність; водночас тематика блог-ресурсів має бути близькою для учнів й узгоджуватися згідно з програмою з тематичним блоком. По-друге, викладачу необхідно враховувати психологічні особливості роботи з блог-ресурсами, що описують використання тексту в нових вимірах: текст уже не сприймається як лінійна послідовність вербальних знаків. Він стає об'ємним, багатозаровим утворенням і сприймається одночасно крізь кілька сенсорних модальностей – зір і слух, причому читач інтернет-сторінки не веде свій погляд зліва направо, а переміщує його по

тексту так, як скеровує його увага і власний інтерес (Осадча, 2018). По-третє, оскільки процес використання блог-ресурсів на заняттях з англійської мови є максимально наближеним до реального використання онлайн-ресурсів учнями, – вони переглядають заголовки і "клікають" на ті, що їх зацікавили, легко сприймають мультимодальні тексти, переходять з однієї вкладки браузера на іншу, споживаючи одночасно великі обсяги контенту, – можемо впевнено зазначити, що традиційні етапи формування компетентності в читанні зазнають змін.

Формування читацької компетентності за допомогою блог-ресурсів може бути якісним і результативним, якщо викладач використовує модель комбінування самотійної роботи та роботи на заняттях для розвитку автономії учнів. Це допоможе зробити процес навчання більш продуктивним і циклічним; робота над вправами не буде суворо залежати від кількості часу, виділеного на них для роботи під час занять з іноземної мови; учні зможуть самотійно відводити стільки часу на виконання завдань, скільки самі запланують, і тоді, коли вони вважатимуть за потрібне.

Щодо самотійної роботи учнів вважаємо за доцільне, щоб викладач скерував їхню діяльність за аналогією до того, як вони використовують інтернет рідною мовою: потрібно дати їм завдання стежити за новинами у певних сферах, дотичних до тем, що вивчаються, періодично добирати для них інформативні й актуальні блог-ресурси (напр., по одному тексту раз на тиждень), а далі проводити дискусії на занятті й обговорювати зміст тексту. Такий спосіб роботи з блог-ресурсами має свої переваги. Спершу, перед тим, як обрати текст для обговорення, учні переглянуть кілька текстів, набираючи пасивно велику кількість лексики. Далі, обираючи один текст, учень зіставить і вирішить, який із них йому цікавіший і чому. Ба більше, переглядаючи блог-ресурси самотійно у свій вільний час,

учні мають змогу відкривати певні тексти безмежну кількість разів. Й останнім схвальним моментом є те, що, читаючи з телефона, учні можуть робити це де і коли забажають, за будь-яких обставин, що радикально змінює враження про виконання домашньої роботи. Світ та уявлення змінюються, тому молодь нині чітко не розділяє роботу, навчання та відпочинок. Усе це відбувається синхронно. Робота не завжди буває вимогливою та монотонною; життя – це безперервний процес розвитку, досягнення цілей, пізнання нових горизонтів, самовдосконалення, створення кращих умов життя та розвага (Council of Europe, 2020).

Наведені методичні засади, на наш погляд, дозволяють викладачу ефективно сформулювати англомовну компетентність у читанні за допомогою блог-ресурсів, забезпечуючи для учнів як спілкування в іншомовному навчальному середовищі, так і спосіб дозвілля. Також використання блог-ресурсів в аудиторній роботі спрямує добір навчальних матеріалів з урахуванням вікових, психологічних й індивідуальних особливостей учнів і їхніх інтересів. Зміст текстів, вправ та інших завдань мають зацікавлювати здобувачів освіти й усіляко заохочувати до вивчення іноземної мови.

Отже, комплекс вправ і завдань для читання з використанням матеріалів блогу систематизує:

- розуміння контекстної ситуації спілкування;
- вивчення нового лексичного матеріалу;
- удосконаленні граматичних структур;
- відтворення аутентичного вимовлення в читанні.

Комплекс вправ і завдань для формування англомовної компетентності у читанні учнів 10 класу засобами блог-ресурсів.

Робота з текстом проходить у три етапи і незалежно від виду читання структура залишається незмінною. Більшість науковців, зокрема й С. Ніколаєва (Ніколаєва, 2013), виділяють *дотекстовий*,

текстовий та післятекстовий етапи. Під час розроблення комплексу вправ у нашому дослідженні ми дотримувалися описаної нею етапності.

▪ **Дотекстовий етап.** На першому (дотекстовому) етапі відбувається аналіз мовних і смислових складнощів, введення у проблематику; забезпечення точного розуміння мовних засобів у тексті; прогнозування змісту тексту; створення необхідного рівня мотивації в суб'єктів навчання; активізація уяви й інтересу студентів до тексту; засвоєння студентами теоретичних знань, що дають їм змогу

орієнтуватися в інформаційному просторі, а отже, адекватно сприймати інформацію, що надходить з текстів; забезпечення пізнавальної мовленнєвої активності й особистісного ставлення до предмета, формування вмінь орієнтуватися у композиційній і смисловій структурі тексту, формування вмінь розуміння заголовків, формування вмінь прогнозування змісту тексту.

Вправи до блогу "Project Britain"

1. Match the picture with the appropriate name (рис. 1).



Рис. 1. Вправа на активізацію лексичних знань учнів

Ця вправа допоможе активізувати лексичні знання учнів, зняти лексичні складнощі під час читання, мотивує інтерес студентів до вивчення мовних одиниць, що входять до активного словника учнів.

▪ **Текстовий етап.** Другий (текстовий) етап передбачає читання та розуміння змісту і смислу тексту. На текстовому етапі відбувається формулювання комунікативного завдання (чи завдань) та читання твору; вилучення конкретної інформації або ідентифікація проблематики тексту; формування комунікативних навичок і вмінь; вилучення повної інформації з тексту, осмислення інформації; формування вмінь розуміння

текстів відповідно до виду читання; інтегрування мовних, мовленнєвих і лінгвокультурних навичок в уміння читання. Завдання текстового етапу інтегруються з завданнями наступного етапу.

2. Read the text and then answer the questions.

1) *How many mealtimes do the Englishmen have?*

2) *What is typically British food for lunch?*

3) *How many courses does the usual midday meal consist of?*

4) *When do the Englishmen have high tea?*

5) *What is the most famous traditional British dessert?*

6) *What is an English typical Sunday lunch?*

Рис. 2. Блог-ресурс на основі якого розроблені вправи (Barrow, n.d)

Рис. 3. Блог-ресурс на основі якого розроблені вправи (Barrow, n.d)

Ця вправа формує комунікативні навички і вміння, розвиває англомовну лінгво-соціокультурну компетентність в учнів 10 класу. Перевагою цієї вправи є мотиваційний складник, оскільки спонукає учнів визначати та коментувати характеристики культурологічного портрету англомовних народів, а також виділяти спільне та відмінне між лінгвосоціокультурними фактами.

▪ **Післятекстовий етап.** На заключному етапі читання відбувається використання текстової інформації в усному й писемному мовленні; контроль розуміння тексту, обговорення змісту прочитаного тексту, навчання смислової переробки інформації тексту; оцінка якості розуміння

тексту; інтерпретація здобутої з тексту інформації, формування вмінь в продуктивному мовленні; використання фонових знань, мовних, мовленнєвих і соціокультурних навичок, здобутих на попередніх етапах навчання читання, у продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

3. Work in groups.

You need to log in on Canva where you will find a plate which you have to fill with food.

Group 1 should put on the plate the food that the English usually eat for breakfast.

Group 2 should put on the plate the food that the English usually eat for lunch.

Group 3 should put the food that the English eat for dinner.

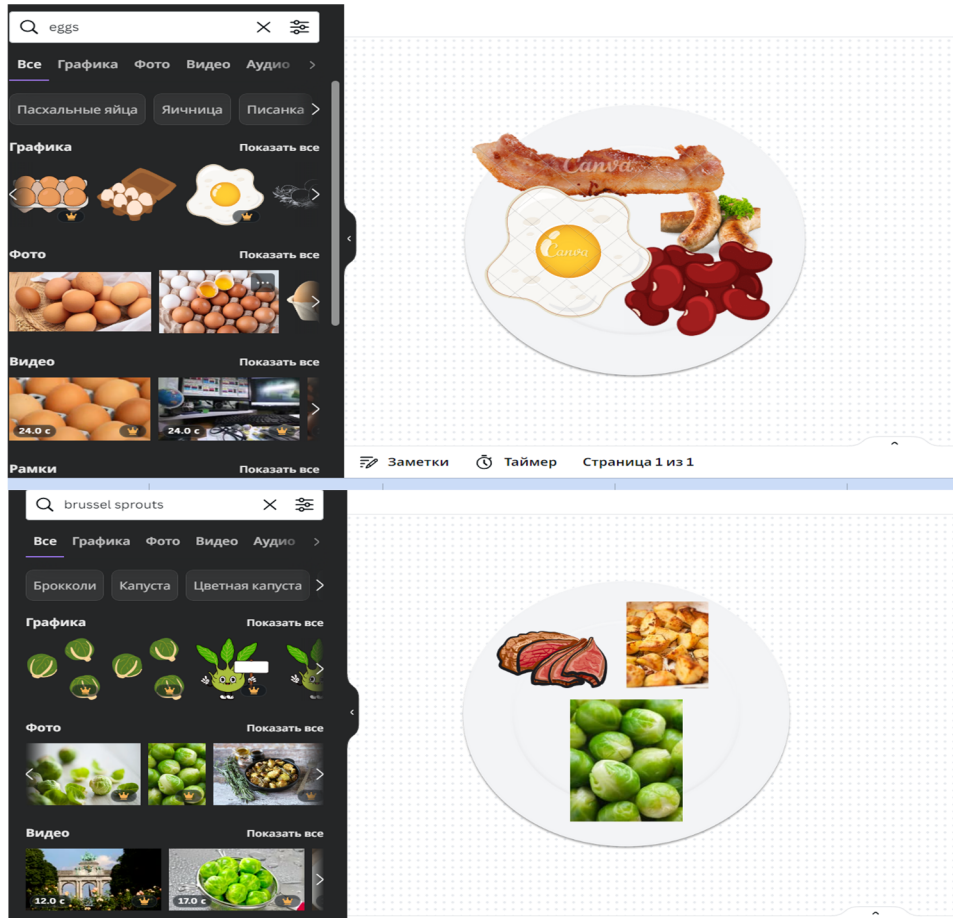


Рис. 4. Зразки виконаного завдання

З огляду на те, що учні зазвичай надають перевагу роботі у групах на уроках англійської мови, ця вправа не лише спонукає використовувати фонові знання, мовні, мовленнєві і соціокультурні навички, здобуті на попередніх етапах навчання читання, а й сприяє налагодженню міжособистісного спілкування серед учнів.

4. Evaluate the menu from the English school. Discuss in groups which menu you would like to have in your school.

Hometask: create a menu for your school canteen.

WEEK BEGINNING - 20th March 2023

FEED YOUR IMAGINATION RESTAURANT Brookie Weston Trust

PRIMARY LUNCH MENU WEEK THREE

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
MAIN	Sausage mash, beans, peas or Gravy	Bacon mac and cheese served with Garlic Bread, salad and sweetcorn	Roast pork, served with roasted potato, stuffing ball and vegetable of the day	Mild creamy chicken Korma served with rice and naan bread and mango chutney	Fish finger served with chips beans or peas
VEGETARIAN	Gluten, milk	Gluten, Milk	Gluten	Gluten	Gluten, fish
PACKED LUNCH	Cheese Omelettes baked wedges peas or beans	Quorn mince and onion suet pie served with mashed potatoes and sweetcorn	Sausage and bean casserole served with roasted potato and vegetables of the day	Cheese and tomato pizza served with chips beans or peas	Quorn Dipper served with chips beans or beans
	Gluten, Egg, milk	Gluten, Egg, milk, Soya	Gluten, sulphates, Soya	Gluten, milk	Gluten, Egg, milk
JACKET POTATOES	Ham, Cheese, or tuna scotch roll served with diced potato, fruit and dessert	Ham, Cheese, or tuna scotch roll served with baked crisps, fruit and dessert	Ham, Cheese, or tuna scotch roll served with roasted potato, fruit and dessert	Ham, Cheese, or tuna scotch roll served with fruit and dessert	Ham, Cheese, or tuna scotch roll served with chips, fruit and dessert
	Gluten, milk, fish, egg, soya	Gluten, milk, fish, egg, soya	Gluten, milk, fish, egg, soya	Gluten, milk, fish, egg, soya	Gluten, milk, fish, egg, soya
THE FINALE	Ham	Cheese Milk	Tuna Fish, Egg	Beans	Ham
	Sticky Toffee pudding	Lemon Drizzle cake	Raspberry cookie	Queens Cake	Carrot cake
	Gluten, Egg	Gluten, Egg	Gluten, Egg	Gluten, Milk	Yogurt, fresh fruit salad or mousse

Рис. 5. Зразок меню англійської школи

Ця вправа позитивно впливає на розвиток уяви, творчої фантазії учнів, під час її виконання відбувається активне використання нового мовного й мовленнєвого матеріалу.

Можемо спостерігати як *контекстні ситуації спілкування* (про англійські традиційні страви, контент меню закладів харчування, поведінку англійців під час ланчу, обіду, вечері) стимулюють *засвоєння лексичних одиниць*, зокрема й іменників (назв продуктів харчування, видів напоїв (в однині і множині), складників окремих страв), граматичних конструкцій, зокрема пасивного стану дієслова, використання модальних дієслів та умовного способу дієслова для вираження особистих вподобань і потрібного рівня ввічливості тощо, складних для вимови слів, як-от *croissant, pudding, dessert, omelette, onion suet pie, naan bread, wedges* та ін.

Отже, десятикласники забезпечуються необхідними засобами блог-ресурсів на різних етапах формування англомовної компетентності в читанні. В основі кожного запропонованого завдання є комунікативна ситуація, що створює мотивацію до спілкування учнів. Використання блог-ресурсів на заняттях з англійської мови дає можливість вчителю організувати цікаві й ефективні уроки, посилює мотивацію учнів завдяки використанню розвинутої технічної бази в оформленні своїх постів, певній свободі у пошуках релевантної для них інформації та сприяє розвитку вміння аналізувати та коментувати інформацію, тобто розвивати критичне мислення.

Висновки та перспективи дослідження. Компетентність у читанні є важливим складником іншомовної комунікативної компетентності, без формування якого неможливо оволодіти іноземною мовою та використовувати її для ефективного спілкування в повсякденному житті та професійній діяльності. Використання блог-ресурсів як засобу навчання сприяє кращому розумінню лексичного матеріалу та його засвоєнню, стимулює мовленнєву активність учнів, допомагає подолати психологічні бар'єри, що виникають під час

іншомовного спілкування. Крім того, використання блогів на уроках іноземної мови сприяє формуванню доброзичливої атмосфери в класі та поліпшує настрій учнів, що істотно підвищує їхню активну пізнавальну діяльність і мотивацію до вивчення іноземної мови загалом. Блог-ресурси як засіб навчання, завдяки своїй комунікативній спрямованості, забезпечують підготовку учнів до вільного спілкування, розвивають критичне мислення та сприяють уживанню відповідних лексичних одиниць і граматичних конструкцій, розвитку вимови, наближеної до носіїв. Використання блогів на уроках іноземної мови позитивно впливає на розвиток навичок читання автентичних текстів різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту. Викладене вище зумовлює потребу подальших досліджень теоретичних аспектів та практичної реалізації методики використання блог-ресурсів для формування англомовної компетентності у читанні учнів 10 класу. Отже, перспективу подальших досліджень убачаємо у використанні стимулів змагальної мотивації школярів, у підборі уривків із блог-ресурсів відповідно до тем конкретного підручника, що сприятимуть розвитку компетентності в читанні в межах шкільної програми з англійської мови в учнів 10 класу.

Список використаних джерел

- Бігич, О. Б. (2017). Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. *Іноземні мови*, 2, 3–9. <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.122608>
- Кононова, О. Л. (2013, 12 квітня). *Використання блог-ресурсів на заняттях з іноземної мови* [Матеріали III міжнародної конференції]. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ, Харків, Україна.
- Литвиненко, І. Ю. (2015). *Методика навчання студентів технічних спеціальностей англомовного читання на засадах інтеграції* [Дис. канд. пед. наук]. Херсонський державний університет. <https://bit.ly/48IXCo3>
- Міністерство освіти і науки України. (2017). *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класу*. <https://bit.ly/48K6VnH>

Николаева, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Ленвіт.

Осадча, Н. В. (2018). *Формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства* [Дис. канд. пед. наук]. Репозитарій Київського національного лінгвістичного університету

Панасенко, А. Р. (2020). Блог як різновид масової журналістики в умовах інформаційного суспільства. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 1, 21–23. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31012020/6875

Пахомова, Т. О., & Гальченко О. Ю. (2015). *Методика навчання іноземних мов*. Кругозір. 164 с.

Перцева, В. А., & Слободянюк, А. О. (2022, 9 грудня). *Блогосфера як новий вид медійного дискурсу* [тези доповіді]. XI Міжнародна науково-практична конференція. Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави. Вінниця. <https://bit.ly/41MjrB1>

Шовковий В. М., & Шовкова, Т. А. (2017). Стратегічна компетентність як предмет лінгводидактичної дискусії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія "Педагогіка". Тернопіль*, 4, 19–26.

Arena, C. (2008). Blogging in the language classroom: It doesn't "simply happen". *TESL-EJ*, 11(4), 1–7.

Barger, J. (2019). *Weblog resources FAQ*. <http://www.robotwisdom.com/weblogs>

Barrow M. (n. d). *Foods in Britain*. <http://projectbritain.com/food/dishes.htm>

Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT journal*, 57(3), 278–287. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.278>

Bloch, J. (2007). Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11(2), 128–141.

Blood, R. (2000). *Weblogs: A history and perspective*. *Rebecca's pocket*. http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html.

Boas, I. V. (2011). Process writing and the Internet: Blogs and Ning networks in the classroom. *English Teaching Forum*, 49(2), 26–33.

Byriuk, O. (2019, April 9-10). *Benefits of professional competence development for foreign language learners* [Paper presentation]. Thinking Globally – Teaching Locally: National TESOL-Ukraine Convention, Karkiv, Ukraine.

Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33–43.

Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2). <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html/>

Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and

learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00865.x>

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr.

Dennen, V. P. (2014) Becoming a blogger: Trajectories, norms, and activities in a community of practice, *Computers in Human Behavior*, 36, 350–358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.028>

Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410–421. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02227.x>

Herring, S. C., Scheidt L. A., Bonus S., & Wright E. (2004). Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs. *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences*. <http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.2004.1265271>

Johnson, D. (2010). Teaching with authors' blogs: Connections, collaboration, creativity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 172–180. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.3.2>

Links.net. (n.d.). *Latest news*. <http://linksnet.net/>
Murray, L., & Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or Socio-cognitivist approach. *ReCALL*, 20(1), 82–97. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000719>

Potapenko, S., & Talavira, N. (2017). Advanced teaching: Using the BBC website instead of coursebooks. *Modern English Teacher*, 26(3), 49–51.

Winer, D. (2002). *The history of weblogs*. <http://newhome.weblogs.com/historyOfWeblogs>

References

Arena, C. (2008). Blogging in the language classroom: It doesn't "simply happen". *TESL-EJ*, 11(4), 1–7.

Barger, J. (2019). *Weblog resources FAQ*. <http://www.robotwisdom.com/weblogs>

Barrow, M. (n.d). *Foods in Britain*. <http://projectbritain.com/food/dishes.htm>

Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT journal*, 57(3), 278–287. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.278>

Bigych, O.B. (2017). Blog I podcast tehnologii formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti na riznyh stupeniah navchannia inizemnoi movy [Blog and podcast technologies of forming intercultural competence on the different stages of teaching foreign language]. *Inozemni Movy*, 2, 3-9. (In Ukrainian) <https://doi.org/10.32589/im.v0i3.122608>

Bloch, J. (2007). Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11(2), 128–141.

Blood, R. (2000). *Weblogs: A history and perspective*. *Rebecca's pocket*. http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html.

- Boas, I. V. (2011). Process writing and the Internet: Blogs and Ning networks in the classroom. *English Teaching Forum*, 49(2), 26–33.
- Byriuk, O. (2019, April 9-10). *Benefits of professional competence development for foreign language learners* [Conference proceedings]. Thinking Globally – Teaching Locally: National TESOL-Ukraine Convention, Karkiv, Ukraine.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 33–43.
- Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2). <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html/>
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179–183. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00865.x>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages (CEFR): Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe. www.coe.int/lang-cefr.
- Dennen, V. P. (2014) Becoming a blogger: Trajectories, norms, and activities in a community of practice, *Computers in Human Behavior*, 36, 350–358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.028>
- Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410–421. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02227.x>
- Herring, S. C., Scheidt L. A., Bonus S., & Wright E. (2004). Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs. *Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences*. <http://dx.doi.org/10.1109/HICSS.2004.1265271>
- Johnson, D. (2010). Teaching with authors' blogs: Connections, collaboration, creativity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 172–180. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.3.2>
- Kononova, O. L. (2013). *Vykorystannia blog-resursiv na zaniattiah z inozemnoi movy* [The use of blogs in language teaching] [Proceedings of the 3rd international conference]. *Suchasni pidhody do navchannia inozemnoi movy: shliahy intehratsii shkoly ta VNZ*. Kharkiv, Ukraine (in Ukrainian).
- Links.net. (n. d.). *Latest news*. <http://linksnet.net/>
- Lytvynenko, I. U. (2015). *Metodyka navchannia studentiv technichnyh spetsialnostei anglo-movnogo chytannia na zasadah intehratsii* [Peculiarities of methods of teaching English reading to students of technical specialties on integration principles] [PhD thesis]. Kherson State University (in Ukrainian). <https://bit.ly/48IXCo3>
- Murray, L., & Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or Socio-cognitivist approach. *ReCALL*, 20(1), 82–97. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000719>
- Ministry of Science and Education of Ukraine. (2017). *Navchalni programy z inozemnyh mov dlia zahalnoosvitnih navchalnyh zakladiv i spetsializovanyh shkil iz pohlyblyenym vyvchenniam inozemnyh mov 10–11 klasy*. [Study programs in foreign languages for educational institutions and specialized schools with an in-depth study of foreign languages for 10th–11th grades]. (In Ukrainian). <https://bit.ly/48K6VnH>
- Nikolayeva, S. Y. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: Pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice. Textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]. Lenvit (in Ukrainian).
- Osadcha, N. V. (2018). *Formuvannia u starshoklasnykh lingvosotsiokulturnoi kompetentnosti v anglo-movnomu chytanni na urokah krainoznavstva* [Forming socio-cultural competence to high school students, while teaching them reading at the lessons of country study] [PhD thesis]. Kyiv National Linguistic University (in Ukrainian).
- Panasenko, A. R. (2020). Blog yak riznovyd masovoi zhurnalistyky v umovah informatsijnogo suspilstva [A blog as a type of mass journalism in the conditions of an information society]. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 1. 21–23 (in Ukrainian). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31012020/6875
- Pahomova, T. O., & Halchenko, O. U. (2015) *Metodyka navchannia inozemnykh mov. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv osvithoiho stupenia "bakalavr" naprimu pidhotovky "Mova i literatura (angliiska)"* [Methods of teaching foreign languages. Textbook for bachelor students majoring in English language and literature]. Zaporizhzhya. Krugozir (in Ukrainian).
- Pertseva, V.A., & Slobodyanyuk, A. O. (2022, December 9). *Bloshfera yak novyy vyd mediynoho dyskursu* [The blogosphere as a new form of media discourse] [Conference proceedings]. KHI Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiya. Suchasni problemy pravovoho, ekonomichnoho ta sotsial'noho rozvytku derzhavy, Vinnytsya, Ukraina.
- Potapenko, S., & Talavira, N. (2017). Advanced teaching: Using the BBC website instead of coursebooks. *Modern English Teacher*, 26(3), 49–51.
- Shovkovyi, V. M., & Shovkova, T. A. (2017). Strategichna kompetentnist yak predmet lingvodydactychnoi dyskusii [Strategic competence as subject of linguodidactic discussion]. *Naukovi Zapysky Ternopil'skogo Natsionalnogo Pedagogichnogo Universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seria: Padahohika. Ternopil*, 4. 19–26.
- Winer, D. (2002). *The history of weblogs*. <http://newhome.weblogs.com/historyOfWeblogs>

Nataliia Semian (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0001-7148-4805
Tetiana Denysenko (Ukraine)
ORCID ID: 0009-0000-8297-6995

BLOGS AS A MEANS TO ENHANCE READING PROFICIENCY IN THE ENGLISH LANGUAGE FOR 10TH-GRADE STUDENTS

Background. *The article explores the effectiveness of utilizing English blogs as a tool to enhance reading competence among 10th-grade students in a secondary school. Drawing on insights from literature and lesson observations during teaching internships, it is noted that Ukrainian 10th grade students face significant challenges when applying their knowledge of English vocabulary and grammar to speaking activities.*

Purpose. *The primary objective of this paper is to investigate the pedagogical essence and practical value of incorporating blogs into English language classes in secondary school, to establish methodological principles for the formulation of a comprehensive set of tasks and exercises aimed at enhancing blog reading skills among 10th-grade students.*

The methodology *relies on the critical analysis of existing research on the topic and the authors' personal experiences in utilizing blogs for teaching reading. The formulation of tasks and exercises with the goal of enhancing English language competence in reading for 10th-grade students is grounded in a synthesis of research insights. Specifically, Pahomova and Halchenko's work on types of reading (Pahomova, Halchenko 2015), Campbell's blog typology (Campbell, 2003), and the discerning selection of content developed by Bax (2003) collectively inform this initiative. The integration of these research perspectives is harmonized with the stipulated guidelines of the Ministry of Science and Education of Ukraine. This comprehensive approach ensures a scientifically rigorous and pedagogically sound framework for the advancement of reading proficiency within the specified educational context.*

Results and discussion. *In the context of learning English as a foreign language in secondary schools, the use of blogs has emerged as a valuable language learning tool. However, the effective integration of blogs within an instructional framework and the current research findings on their use as a learning tool pose unresolved challenges for teachers. Therefore, this paper provides a comprehensive review of research on the use of blogs in English learning contexts. The study introduces blogs and establishes a theoretical framework for their utilization within the parameters of complex and competency-based approaches. The literature review on the discussed topic reveals that blogging, as a communicative activity, is advantageous for developing reading competence in 10th-grade students, provided it is not excessively employed in the classroom. A set of tasks and exercises designed for reading blogs in the 10th grade must incorporate contextual communicative situations, augment students' lexical repertoire, cultivate grammatical competence, and facilitate the training of intricate phonetic instances. Blogging encourages students to express themselves, fostering self-confidence and providing an opportunity to practice social behavior rules during communication. Furthermore, this technique enhances students' creativity and fluency through active participation in various communicative situations presented in the English language class. Research confirms that employing English blogs in teaching reading to secondary school students can effectively modernize the educational process and motivate learners for intercultural communication. The potential for further research lies in developing a set of tasks based on the national curriculum for 10th-grade students.*

Keywords: *the English language competence of 10th-grade students in reading, blog resources, contextual situation in learning language, vocabulary, a set of exercises and tasks.*

BIOS

Nataliia Semian, PhD, Associate 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

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

E-mail: taniadenysenko419@gmail.com

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378.112.2

В'ячеслав Шовковий (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

Тетяна Шовкова (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ГЕРМАНІСТІВ ГРАМАТИКИ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (ІНФІНІТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ) ЗА ТЕХНОЛОГІЄЮ "ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС"

Статтю присвячено розробленню й апробації методики навчання граматики німецької мови (інфінітивних конструкцій) студентів-германістів за технологією "перевернутий клас". З'ясовано, що технологія "перевернутий клас" є ефективною для збалансованого використання аудиторних занять і самостійної роботи в навчанні граматики німецької мови, зокрема і формування граматичної компетентності в усному мовленні – аудіюванні та говорінні. Відповідно до технології "перевернутий клас" ознайомлення із граматичною одиницею мови проходить в аудиторії, також під час аудиторного заняття відбувається формування первинних граматичних умінь і мовних навичок та репродуктивних граматичних навичок у говорінні. Під час самостійної роботи здійснювалося удосконалення мовних граматичних навичок і мовленнєвих граматичних навичок в аудіюванні. У процесі самостійної роботи у студентів формується навчальна автономія та розвивається рефлексія. Зазначена технологія у навчанні граматики німецької мови дає змогу оптимізувати та раціоналізувати розподіл часу між самостійними й аудиторними видами роботи, створити індивідуальні траєкторії набуття граматичних знань і навичок студентів, сформувані навчальні стратегії та рефлексію. У статті розкрито можливості технології "перевернутий клас" у навчанні граматики німецької мови, розроблено комплекс вправ і завдань для формування граматичної компетентності в говорінні й аудіюванні. У процесі апробації вдалося довести, що у студентів, які навчалися за розробленою методикою, рівень граматичної компетентності в усному мовленні виявився вищим за їхній середній рівень успішності.

Ключові слова: методика навчання німецької мови, граматична компетентність, аудіювання, говоріння, технологія навчання "перевернутий клас", змішане навчання, інфінітивні конструкції німецької мови.

Вступ

Постановка проблеми. Компетентнісна парадигма навчання іноземних мов передбачає підготовку фахівців, які володіють не лише знаннями, навичками й уміннями, але й мають багато інших якостей, зокрема – навчальну автономію, рефлексію, стійку мотивацію до навчання та комунікації. Саме ці чинники створюють підвалини для освіти протягом усього життя. Людина, яка здатна адекватно оцінювати свої знання, аналізувати уміння, встановлювати, добирати, аналізувати й систематизувати інформацію,

здатна самостійно вчитися, може досягнути належного професійного успіху (Шовковий, & Дружченко, 2023, с. 44). Описом бакалаврської ОП "Німецька філологія та переклад, англійська мова" передбачено, що філолог-германіст має вміння забезпечувати процес міжмовної писемної й усної комунікації, здійснювати переклад і редагування текстів німецькою та українською мовами, викладати німецьку мову у закладах загальної середньої освіти, на курсах іноземних мов. Випускники можуть працювати в науковій, літературно-видавничій та

освітній галузях, у засобах масової інформації, у різних галузях економіки, де потрібні послуги зі створення, аналізу, перекладу, оцінювання текстів (Кожедуб, 2020, с. 10–11). Зазначені професійні характеристики потребують перманентного професійного розвитку особистості філолога-германіста, який має постійно поповнювати, удосконалювати, переосмислювати свої знання й уміння. Усе це можливе за умови оволодіння здобувачем освіти навчальною автономією та рефлексією, що формуються шляхом створення відповідних ситуацій у процесі навчання, використання належних прийомів, засобів, технологій навчання. Навчальна автономія і рефлексія як і будь-який вид діяльності формуються "шляхом вправлення в цій самій діяльності", тому перед викладачем ЗВО постає завдання організації автономної діяльності учнів і спонукання їх до рефлексії. Тож у сучасній освітній концепції функції викладача змінюються. Педагог стає організатором, координатором, наставником у навчальному процесі. Тому, з одного боку, навчальна автономія стає дедалі більш затребуваною в освітньому процесі, здатною розв'язати низку завдань у підготовці висококваліфікованого фахівця, а з іншого боку, роль викладача теж не слід применшувати, оскільки він лишається координатором навчальної діяльності студентів і консультантом (Шовковий, & Друженко, 2023). Усе це зумовлює потребу в розробленні ефективних технологій навчання, здатних оптимально поєднувати аудиторну та позааудиторну роботу студентів.

Інтеграцію самостійної та аудиторної роботи здатні забезпечити технології змішаного навчання. Змішане навчання, як зазначає Т. Дибська, дає змогу "раціонально організувати самостійну роботу студентів і розподіляти час й умови для навчання, використовувати електронні інформаційні ресурси й електронні навчальні платформи, формувати у студентів рефлексію, навчальну автономію, враховувати індивідуальні особливості кожного

студента" (Дибська, 2020, с. 17). Технології змішаного навчання викликають жвавий інтерес серед науковців-методистів і неодноразово були предметом спеціальних досліджень. Проте варто констатувати, що наразі технологія змішаного навчання граматики усного німецького мовлення українських студентів-германістів бакалаврату з використанням "перевернутого класу" не була предметом спеціального дослідження. Потреба в такій технології зумовлена багатьма факторами: раціональним розподілом навчального часу на вивчення німецької мови, добром оптимальних прийомів організації очної та самостійної роботи, використання комп'ютерних технологій, потребою розвитку навчальної автономії та рефлексії студентів, потребою індивідуалізації навчання та диференціації прийомів навчання тощо. Навчальними планами підготовки філологів-германістів передбачено частку самостійної роботи, що становить близько 50 % від загальної кількості кредитів. Самостійна робота має сприяти глибокому та повному опануванню граматики німецької мови, формуванню міцних знань, стійких навичок, навчальних стратегій, умінь пошуку інформації, самоаналізу й самооцінці власних граматичних знань і навичок. Отже, потреба в підготовці філологів-германістів з високим рівнем граматичної компетентності, навчальної автономії, рефлексії, у пошуку оптимальних шляхів поєднання форм очного навчання та самостійної роботи зумовлюють актуальність дослідження.

Аналіз попередніх досліджень. Використання технологій змішаного навчання іноземних мов перебуває в полі зору багатьох науковців. Питання застосування технологій змішаного навчання іноземних мов було предметом дослідження багатьох науковців. М.В. Носкова та А.І. Шуплат досліджували методичні передумови впровадження елементів змішаного навчання у процесі навчання англійської мови у закладі загальної середньої освіти (Носкова, & Шуплат, 2018).

Діагностиці переваг і практиці використання змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти присвячені емпіричні дослідження В. Безлюдної та О. Свиридюк (Безлюдна, & Свиридюк, 2023). Переваги проектного методу для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах змішаного навчання окреслені у праці А. Щеглової (Щеглова, 2016). Ефективність використання змішаного навчання у формуванні мовленнєвих умінь, навчальної автономії та мотивації досліджена в науковій розвідці С. Бандітвілай (Banditvilai, 2016). Методику використання технології "перевернутий клас" у навчанні фахової іноземної мови розробили Н. Приходькіна (Приходькіна, 2014), С. С. Попадюк та М. О. Скуратівська (Попадюк, & Скуратівська, 2017). Системне дослідження методики змішаного навчання усного мовлення (аудіювання та говоріння) на матеріалі японської мови виконане Т. Дибською (Дибська, 2020). Дослідниця обґрунтувала системне використання методів і прийомів очного, дистанційного, онлайн- та інтерактивного навчання, максимально оптимальних для форми навчання й адекватних для досягнення навчальних цілей; дібрала інтернет-платформи, найбільш оптимальні для дистанційного та онлайн-навчання; визначила оптимальні для кожного рівня технології змішаного навчання; розробила підсистеми вправ і завдань для навчання усного мовлення; окреслила основні передумови ефективності розробленої методики. Однією з передумов визначено інтеграцію аудіювання та говоріння в усіх моделях змішаного навчання. В. Шовковий та Т. Друженко розробили технологію змішаного навчання ("перевернутий клас") усного англійського мовлення студентів-фольклористів (Шовковий, & Друженко, 2023). Дослідниками зосереджено увагу на збалансованих частках аудиторної і самостійної роботи студентів освітнього рівня "Бакалавр" в

опануванні усного англійського мовлення: аудіювання і говоріння. Також доведено ефективний вплив змішаного навчання за технологією "перевернутий клас" на усномовленнєву англійську компетентність студентів (Кузьмінська, 2016). Результатом навчання, зокрема, стали розвинені уміння: аудіювати автентичні тексти за фахом; самостійно добирати матеріали для аудіювання, що відповідають тематиці фольклористичних дисциплін та рівню навченості студента; використовувати прийоми навчання аудіювання, зручні для самостійної роботи; говорити у формах діалогу та монологу на теми, пов'язані із фахом фольклориста. Методику навчання аудіювання німецькою мовою досліджували Р. Сарі, Р. Евіанті, та М. Амран, які обґрунтували ефективність цієї технології у формуванні мотивації, умінь критичного аудіювання, соціалізації учнів (Sari, Evianty, & Amran, 2019). А. Грубер провела низку опитувань і виявила, що в більшості учасників освітнього процесу під час опанування німецької мови поліпшуються уміння аудіювання, у них підвищується мотивація до навчання, розвивається навчальна автономія (Gruber, 2018). Водночас констатуємо, що методика навчання німецької мови із застосуванням технологій змішаного навчання досі не стала предметом глибокого вивчення учених-методистів.

Мета і завдання статті – теоретично обґрунтувати і висвітлити особливості розроблення й апробації методики формування граматичної компетентності в усному німецькому мовленні студентів-германістів з використанням технології "Перевернутий клас".

Методологія дослідження. Дослідження ґрунтується на концепції безперервної освіти, що потребує формування навчальної автономії, навчальних стратегій, які уможливають перманентність освіти; розроблення методики формування граматичної компетентності в німецькому усному мовленні студентів-

германістів з використанням технологій змішаного навчання спирається на положення компетентнісного, комунікативно-діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів. В основі дослідження покладено методи аналізу наукової літератури – для визначення теоретичних засад формування граматичної компетентності в німецькому усному мовленні з використанням технології "перевернутий клас"; комплексного – для розроблення комплексу вправ. Для перевірки ефективності авторської методики було здійснено її апробацію. Дослідження проходило у три етапи: на першому етапі вивчали стан розроблення досліджуваного питання, було обґрунтовано також теоретичні засади формування граматичної компетентності в німецькому усному мовленні студентів-германістів з використанням технології "перевернутий клас". На другому етапі здійснено розробку вправ і завдань для формування зазначеної компетентності. На третьому етапі проведено апробацію розробленої методики. У процесі апробації взяли участь дев'ять студентів-германістів II курсу ОР "Бакалавр" ОП "Німецька філологія та переклад, англійська мова" ННІ філології КНУ імені Тараса Шевченка. Для проведення апробації авторської методики було обрано граматичну тему – "Infinitivkonstruktionen um...zu, ohne...zu, statt...zu". Після навчання за авторською технологією (виконання студентами розроблених вправ і завдань) було проведено зріз для виявлення результатів навченості. Критеріями оцінювання граматичної компетентності були:

- точність розуміння граматичної одиниці,
- правильність і доцільність вживання граматичної одиниці.

Для перевірки точності розуміння граматичної одиниці було використано 10 тестових завдань з вибірковою відповіддю (1 бал за 1 правильну відповідь). Для перевірки правильності та доцільності вживання граматичної одиниці студентам було поставлено 15 питань, на які

вони мали дати відповідь: 10 питань передбачали використання у відповідях граматичної одиниці, яку вивчали. За кожну правильну відповідь студент отримував 1 бал. Отже, максимально студент міг набрати 20 балів. Результати навченості за авторською методикою порівнювали із середніми показниками рівня успішності студентів із граматики. За результатами апробації методики зроблено висновки.

Результати дослідження та їх обговорення. Високий рівень іншомовної граматичної компетентності визначає якість продуктивного мовлення та глибину й точність розуміння інформації під час аудіювання та читання. Граматична правильність мовлення робить його філігранним, чітким, зрозумілим для адресата, уможливорює повноту та чіткість у висловленні думок. З огляду на це граматичному аспектові навчання німецької мови слід приділяти особливу увагу.

У пропонованій статті *граматичну компетентність* розуміємо "як здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості" (Ніколаєва, 2013, с. 234). Граматичні знання та навички інтегруються у види мовленнєвої діяльності. Відповідно, граматичну компетентність в усному мовленні розуміємо як систему граматичних знань, навичок граматичну усвідомленість, що зумовлюють здатність особистості продукувати граматично коректні діалоги та монологи, а також розуміти усне мовлення співрозмовника (аудіювання). Програмою із практичного курсу німецької мови передбачено, що здобувачі освіти мають знати граматичні форми, структури і конструкції німецької мови, правила німецького синтаксису; демонструвати граматичну компетентність під час усного та писемного мовлення; уміти використовувати вивчені граматичні структури в усному та писемному

мовленні, володіти граматичною термінологією, формулювати самостійно граматичні правила, користуватися довідниками; застосовувати широкий діапазон граматичних структур відповідно до ситуації мовлення та стилю в продуктивному мовленні та під час сприйняття усного мовлення (Кожедуб, Кучма, & Павличко, 2020). Студенти-германісти, навчаючись протягом чотирьох років бакалаврату, мають оволодіти німецьку мову на рівні С1.2–С2.1. Такий рівень володіння німецькою мовою передбачає глибоке й досконале володіння усіма тонкощами граматичної системи. Це викликає потребу в розробленні ефективних технологій формування граматичної компетентності, раціонального й оптимального розподілу навчального часу – аудиторного та годин самостійної роботи.

Ефективний розподіл навчального матеріалу й годин для аудиторного навчання та самостійної роботи здатні забезпечити технології змішаного навчання. Однією з таких технологій є "перевернутий клас", який розуміємо як "технологію навчання, за якої аудиторна та позааудиторна робота представлені в такому форматі: студенти самостійно опановують навчальний матеріал, виконують завдання, вправи, а під час аудиторного заняття відбувається поглиблення, удосконалення, корекція знань, навичок та вмінь" (Шовковий, & Дружченко 2023, с. 47). Технологія "перевернутий клас" виконує кілька педагогічних функцій:

- дає змогу студентам під час самостійної роботи обирати зручні для навчання час і місце, способи самостійної роботи, визначати власні траєкторії розвитку, обирати оптимальні стратегії та способи навчання;
- викладач, зі свого боку, може здійснювати диференціацію навчальних матеріалів відповідно до рівня навченості студентів, їхніх інтересів, технічних можливостей;
- розширює можливості контролю та оцінювання набутих знань та навичок;

- дає змогу розподіляти матеріали для аудиторного та самостійного навчання, так щоб в аудиторії відбувалося обговорення інформації, перевірка та корегування набутих знань і навичок, систематизація й узагальнення вивченого, а під час самостійної роботи – власне опанування навчального матеріалу, набуття студентами знань, навичок і вмінь.

У процесі вивчення іноземної мови технологія "перевернутий клас" допомагає раціоналізувати навчання видів мовленнєвої діяльності: наприклад, є доцільним в аудиторії надавати перевагу говорінню, а під час самостійної роботи зосередити студентів на виконанні вправ і завдань у читанні, аудіюванні та письмі з наступною перевіркою й аналізом цих завдань в аудиторії. Крім цього, студенти можуть самостійно виконувати мовні вправи, а під час аудиторних занять – перевіряти їх, аналізувати помилки.

У нашому дослідженні було здійснено такий розподіл видів аудиторної та самостійної роботи студентів за технологією "перевернутий клас". *Аудиторні заняття* було наповнено такими видами діяльності:

- презентацією граматичного матеріалу (а також усвідомленням й осмисленням) та первинним його закріпленням – виконанням граматичних вправ;
- коригуванням граматичних знань і навичок;
- формуванням граматичних навичок в говорінні.

Під час самостійної роботи студенти:

- усвідомлювали й осмислювали граматичний матеріал, поглиблювали знання про граматичну одиницю мови, запам'ятовували граматичні явища, правила;
- виконували різноманітні мовні вправи, що сприяли поглибленню граматичних знань і створювали передумови для формування первинних граматичних умінь і відповідних навичок;
- виконували мовленнєві граматичні вправи, що сприяли формуванню граматичної компетентності в аудіюванні;

- здійснювали самоконтроль і рефлексію набутих граматичних знань і навичок;
- автономно здійснювали пошук додаткових джерел інформації з граматики німецької мови;
- автономно знаходили та виконували додаткові вправи й завдання з граматики відповідно до індивідуальних потреб – рівня навченості, потреби у висловленні думок під час говоріння та письма;
- набували стратегій опанування граматичної системи мови.

Презентація граматичного явища. На етапі презентації (що здійснюється в аудиторії) у студентів було сформовано знання про зміст, форму та функції граматичної одиниці мови. Для презентації граматичних явищ використали дедуктивно-індуктивні методи і прийоми навчання. Студенти-германісти вивчали німецьку мову в середній школі і під час вступу до університету вже мали рівень володіння мовою B1-B2, тому спочатку застосовувалися прийоми індуктивної презентації – у форматі бесіди, спрямованої на те, щоб у студентів актуалізувалися знання про форму, зміст і функції граматичної одиниці. Потім доповнення, розширення та коригування граматичних знань відбувалося як з використанням дедуктивного методу – подання інформації в готовому вигляді, пояснення нюансів граматичної одиниці, що вивчається (особливостей форми, змісту, функціонування); так й індуктивного методу – продовження бесіди за заздалегідь підготовленими питаннями, що були орієнтовані на те, щоб студенти самостійно помітили певні особливості граматичної одиниці, зробили належні висновки й одержали потрібні знання.

Під час презентації граматичного матеріалу студентам-германістам, які не вивчали німецьку мову в школі, потрібно застосовувати дедуктивний метод, оскільки студенти не мають базових знань, які б дали їм можливість зробити необхідні висновки та набути знань.

Усвідомлення й осмислення граматичного матеріалу відбувалося як одночасно із його презентацією в аудиторії (усвідомлення та осмислення студентами граматичних одиниць мови є обов'язковою умовою під час презентації), так і під час самостійної роботи. Для самостійного осмислення та поглиблення граматичних знань студентам було запропоновано:

- опрацювати параграфи підручника, вивчити парадигми слів, правила відмінювання, – опанувати синтаксичні конструкції;
- опрацювати статті німецькою мовою, де викладено додаткову інформацію про граматичну одиницю.

Формування граматичних навичок. На етапі формування граматичних навичок студентам було запропоновано виконати комплекси граматичних рецептивних і репродуктивних вправ – на впізнавання граматичних одиниць, імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на питання. У доборі та комбінуванні вправ спиралися на таку послідовність: сприйняття, імітація, підстановка, трансформація, самостійне вживання (Ніколаєва, 2013, с. 247–252).

Формування навчальної автономії та рефлексії здійснювалося шляхом виконання студентами завдань на самоаналіз та самооцінювання рівня засвоєння граматичного матеріалу, на розвиток метакогнітивних тактик – пошуку і добору інформації з різних джерел, пошуку й оцінювання доцільності вправ для досягнення поставлених цілей соціальних тактик співпраці з учасниками освітнього процесу.

Апробація авторської методики навчання граматики німецької мови студентів-германістів за технологією "перевернутий клас". Апробація розробленої методики здійснювалася у процесі навчання студентів II курсу практики англійської мови. Граматична тема: *Infinitivkonstruktionen mit "um...zu", "ohne...zu", "(an)statt...zu"*. Студенти виконували комплекси вправ і завдань.

I. Індуктивно-дедуктивна презентація граматичного матеріалу (аудиторна робота). Граматичні одиниці було репрезентовано в реченнях.

Thema: Infinitivkonstruktionen mit "um...zu", "ohne...zu", "(an)statt...zu". Граматичні матеріали подано за підручниками (Dreyer, & Schmitt, 2008; Buscha, & Szita, 2015).

Wir fahren nach Dresden, **um** unseren Freund **zu** besuchen.

, **ohne** uns **zu** verabschieden.

, **(an)statt** uns auf Prüfungen vorzubereiten.

Beantworten Sie die Fragen zu den Beispielsätzen:

Wir fahren nach Dresden, **um** unseren Freund **zu** besuchen. = Wir fahren nach Dresden. – *Wozu? Mit welchem Zweck?*

Was wollen wir dort machen? – Die erwartete Antwort: Wir wollen unseren Freund besuchen.

Wir fahren nach Dresden, **ohne** uns **zu** verabschieden. – Wir fahren nach Dresden. – *Was wird von uns erwartet, aber wir machen das nicht? – Die erwartete Antwort:* Wir verabschieden uns **nicht**.

Wir fahren nach Dresden, **(an)statt** uns auf Prüfungen vorzubereiten. = Wir fahren nach Dresden. – *Was sollen wir normalerweise tun? – Die erwartete Antwort:* Wir sollen uns auf Prüfungen vorbereiten.

Füllen Sie die leeren Zellen der Tabelle mit Infinitivkonstruktionen "um...zu", "ohne...zu", "(an)statt...zu" entsprechend ihrer Bedeutung und syntaktischen Funktion aus:

Infinitivkonstruktion	Mit ...	Mit ...	Mit ...
Bedeutung	drückt man eine Absicht, einen Wunsch aus	zeigt man dass sich jemand anders verhält, als es normalerweise erwartet wird	drückt man aus, dass eine erwartete Handlung nicht stattfindet.
Syntaktische Funktion	Adverbialbestimmung des Zwecks	Modalbestimmung mit negativer Bedeutung	Modalbestimmung mit negativer Bedeutung

Lesen Sie die weiteren Beispielsätze und beantworten Sie folgende Fragen.

a) Wir fahren nach Dresden, **um** unseren Freund **zu** besuchen.

Um unseren Freund **zu** besuchen, fahren wir nach Dresden.

Wir fahren nach Dresden, **ohne** uns **zu** verabschieden.

Ohne uns **zu** verabschieden, fahren wir nach Dresden.

Wir fahren nach Dresden, **(an)statt** uns auf Prüfungen vorzubereiten.

(An)statt uns auf Prüfungen vorzubereiten, fahren wir nach Dresden.

b) Du badest in kaltem Wasser, **ohne** dich **zu** erkälten.

Wir gehen ins Kino, um *uns* einen neuen Film anzusehen

c) Er lernt Deutsch, **um** in Deutschland arbeiten **zu** können.

d) Diese Krankheit schädigt langsam innere Organe, **ohne** überhaupt bemerkt **zu** werden.

Das neue Kleid bleibt im Schrank hängen, **statt** ins Theater angezogen **zu** werden.

Die Dame kauft den Mantel, **ohne** ihn anprobiert **zu** haben.

Після цього було застосовано метод евристичної бесіди, покликаної визначити особливості структури та вживання граматичних одиниць мови.

Питання для евристичної бесіди:

▪ *Welche Bedeutung haben die Infinitivkonstruktionen "um...zu", "ohne...zu", "(an)statt...zu"?*

- Welche syntaktische Funktion erfüllen sie im Satz?
- Wie viele Subjekte gibt es im Satz?
- Welche Stellung im Satz können die Infinitivkonstruktionen einnehmen?
- Wo steht das finite Verb des Satzauptteils, wenn die Infinitivkonstruktion am Satzanfang steht?
- Wie ist die Position von "zu" mit Infinitiv I (mit einem trennbaren Präfix und ohne) und Infinitiv II, auch wenn ein Infinitiv mit einem Modalverb oder Infinitiv Passiv verwendet wurde?
- Wo steht das Reflexivpronomen in der Infinitivkonstruktion?
- In welchen Konstruktionen ist die Verwendung von Infinitiv II möglich?

Матеріал, презентований дедуктивно:
In der Konstruktion "ohne ... zu" ist nicht selten Infinitiv 2 anzutreffen. Öfter sind beide Infinitive von grenzbezogenen (perfektiven) Verben austauschbar.

Holt nahm diese Worte wahr, ohne sie zu verstehen. (D. Noll, Abenteuer des Werner Holt) = Holt nahm diese Worte wahr, ohne sie verstanden zu haben.

Infinitivkonstruktionen mit "um ... zu", "ohne ... zu", "anstatt ... zu" haben kein eigenes Subjekt. Sie beziehen sich auf die Person oder Sache, die als Subjekt im Satz genannt ist.

Ich lerne jeden Tag. **Ich** will meine Deutschprüfung bestehen. – **Ich** lerne jeden Tag, um meine Deutschprüfung zu bestehen.

Meine **Tante** arbeitet bis spät in die Nacht. Meine **Tante** kann sich nicht mit ihrem Freund treffen. – Meine Tante arbeitet bis spät in die Nacht, statt sich mit ihrem Freund zu treffen.

Diese verstaubten **Bücher** liegen schon lange hier. Diese verstaubten **Bücher** werden nicht berührt. – **Diese** verstaubten **Bücher** liegen schon lange hier, ohne berührt zu werden.

Die Rede geht aber von einem Satzgefüge, wenn die Subjekte im Nebensatz und im Hauptsatz verschiedene Personen oder Sachen bezeichnen. Dann gebraucht man statt einer

Infinitivkonstruktion den vollständigen Nebensatz mit "damit", "ohne dass" oder "anstatt dass".

Er spricht laut und deutlich. Seine **Worte** werden von allen verstanden. – **Er** spricht laut und deutlich, damit seine **Worte** von allen verstanden werden.

Sie hat uns geholfen. **Wir** haben sie darum nicht gebeten. – **Sie** hat uns geholfen, ohne dass **wir** sie darum gebeten haben.

Tom holte uns nicht ab. **Wir** gingen selbst zu ihm. – Anstatt dass **Tom** uns abholte, gingen **wir** selbst zu ihm.

In komplexen Sätzen dieser Art aber kann das Subjekt des Hauptsatzes im Nebensatz wiederholt werden:

Sie fährt ins Ausland, ohne dass **sie** die Fremdsprache gelernt hat.

Damit **er** einen Führerschein besaß, besucht **er** Fahrkurse.

II. Первинне закріплення (аудиторна робота). Студенти виконали рецептивні та репродуктивні граматичні вправи, що сприяли виробленню первинних граматичних умінь і формуванню навичок.

Вправа 1. Мета: закріплення граматичних знань, формування граматичних навичок.

Інструкція: *Lesen Sie die Sätze, differenzieren Sie die Sätze mit "um ...zu", "ohne ... zu", "statt ...zu" von den Sätzen ohne diesen Infinitivkonstruktionen.*

1. Um den Donnerstag vor der Fastenzeit geht es, wenn man von dem "Schmutzigen Donnerstag" erwähnt. 2. Um ein Zentrum für die Versorgung der obdachlosen Hunde auszustatten, sammelt man Spenden. 3. Ich kann mir nicht mehr vorstellen, ohne meinen Sportverein zu sein. 4. Er sagt, dass statt Verben in den offiziellen Briefen oft Substantive stehen. 5. Ich habe mich auf meine Reise vorbereitet, ohne Reisebüros einzubeziehen. 6. Ich bitte nur um Bedenkzeit, um Möglichkeit abzuwägen. 7. Anstatt die Berge zu besteigen, genieße ich lieber Spezialitäten in einem gemütlichen Berghotelrestaurant. 8. Drücke die Taste, um das Gerät einzuschalten. 9. Er arbeitet, anstatt dass er schläft. 10. Es ist illegal, ohne Führerschein mit dem Auto fahren.

Вправа 2. Мета: закріплення граматичних знань, формування граматичних навичок.

Інструкція: *Hören Sie sich die Sätze an und heben Sie die Signalkarte hoch, wenn Sie die Infinitivkonstruktionen "um ... zu", "ohne ... zu", "anstatt ... zu" hören.*

1. Ohne sich umzusehen, rannte er über die Straße.

2. Ich möchte nicht in diesem Hotel ohne Klimaanlage übernachten.

3. Ich muss ein Visum beantragen, um nach Canada zu reisen.

4. Er will nicht mehr um die Kleinigkeiten mit ihr streiten.

5. Sie erzählte so begeistert und log, ohne mit einer Wimper zu zucken.

6. Ohne dich kann ich mein Leben nicht mehr vorstellen.

7. Anstatt eines Tablets soll man in die Berge lieber eine Papierkarte mitnehmen.

8. Sie gehören zu den Leuten, die handeln, anstatt zu reden.

9. Und statt dass du zu mir kommst, sitzt du in diesem Café?

10. Ich brauche die Zange, um den Nadel herauszuziehen.

Вправа 3а (імітація). Мета: формування граматичних навичок.

Інструкція: *Lesen und beantworten Sie die Fragen bejahend.*

1. Tun wir alles, um eine politische Lösung für den Streit zu finden?

2. Muss man einen gesunden Lebensstil führen, um lange und gesund zu leben?

3. Reisen Touristen nach Bayern, um Schloss Neuschwanstein zu besichtigen?

4. Sollte der Müll recycelt werden, anstatt die Umwelt zu verunreinigen?

5. Saßen sie wegen des Gewitters im Hotel, statt einen Rundgang durch die Münchner Innenstadt zu machen?

6. War es im Altertum für den Jungen üblich, aufzuwachsen, ohne lesen gelernt zu haben?

7. Ist das Produkt verzehrfertig, ohne gekocht zu werden?

8. Soll ich eine Technik anwenden, um das Problem zu lösen?

9. Arbeitet der Student Teilzeit, um Berufserfahrung zu sammeln?

10. Wurde die Uno gegründet, um die Weltfrieden zu sichern?

Інструкція: *Hören Sie sich die Redewendungen an, bringen Sie Ihre Zustimmung zum Gelesenen*

Muster: Ich stimme dem Sprichwort zu, wir leben nicht, um zu essen, sondern wir essen, um zu leben. Ich schließe mich der Aussage des Autors an/ Ich stimme der Aussage von Henry Ford zu, die meisten Menschen verwenden mehr Zeit und Kraft darauf, um Probleme herumzureden, anstatt sie anzupacken.

1. *Wir leben nicht, um zu essen, sondern wir essen, um zu leben.*

2. *Die meisten Menschen verwenden mehr Zeit und Kraft darauf, um Probleme herumzureden, anstatt sie anzupacken. (Henry Ford, US-amerikanischer Unternehmer)*

3. *Jeder möchte lange leben, ohne alt zu werden.*

4. *Wer lächelt statt zu toben, ist immer der Stärkere.*

5. *Manchmal ist es besser nichts zu sagen, anstatt etwas Dummes zu sagen.*

6. *Wir benutzen die Sprichwörter täglich, oft ohne zu wissen, woher sie kommen.*

7. *Es ist besser eine Frage zu diskutieren, ohne sie zu entscheiden, als eine Frage zu entscheiden, ohne sie zu diskutieren. (Joseph Joubert, französischer Moralist und Essayist)*

8. *Du kannst keine Omeletts machen, ohne Eier zu zerbrechen.*

9. *Statt zu klagen, dass wir nicht alles haben, was wir wollen, sollten wir lieber dankbar sein, dass wir nicht alles bekommen, was wir verdienen. (Dieter Hildebrandt)*

10. *Es ist nie zu spät, um zu sein, wie man will.*

Вправа 4 (підстановка). Мета: формування граматичних навичок.

Інструкція: *Setzen Sie "um", "ohne", "statt" ein*

1. Mein Nachbar treibt regelmäßig Sport, ... gesund zu bleiben.
2. Sie engagiert sich ehrenamtlich, ... den Verteidiger des Vaterlandes zu helfen.
3. Er ging gestern ins Bett, ... die Katze gefüttert zu haben.
4. Schulkinder sitzen in Luftschutzbunkern, ... in Klassenzimmern zu lernen.
5. Die Tochter begann ihren Dienst in der Armee, ... es ihren Eltern zu sagen.
6. ... den Geschmack des Gerichts zu verbessern, geben Sie Pfeffer und Basilikum hinein.
7. ... neue Technologien zu entwickeln, können die Menschen die Umweltverschmutzung nicht bekämpfen.
8. Der Student übersetzte den Text, ... Kontext zu berücksichtigen.
9. ... einen Job zu suchen, gründete er sein eigenes Unternehmen.
10. Neue Stadtbezirke sollten sorgfältig geplant werden, ... den Komfort der Bewohner zu gewährleisten.

Вправа 5 (трансформація). Мета: формування граматичних навичок.

Інструкція: *Verbinden Sie folgende Satzpaare zu einem Satz mit einer Infinitivkonstruktion.*

- a) 1. Sie fährt in ihre Heimatstadt. Sie möchte Weihnachten mit ihren Eltern feiern.
2. Die Frau geht in den Supermarkt. Die Frau will die Geschenke den Kindern kaufen.
3. Sie ist zu klein. Sie kann nicht alles verstehen.
4. Die Kinder gehen ins Schulstadion. Die Kinder wollen Fußball spielen.
5. Ich nehme an Kochkursen teil. Ich möchte kochen lernen.
- b) 1. Unser Müll wird in einen Container geworfen. Der Müll soll sortiert werden.
2. Sie stört mich. Sie soll Sudoku spielen.
3. Die Politiker fixieren sich auf die kurzfristigen finanziellen und politischen Kosten. Die Politiker sollen strategisch über die langfristigen Folgen nachdenken.
4. Der Einbrecher läuft hier herum. Der Einbrecher

müsste im Gefängnis sein. 5. Er sollte seinen Traum verwirklichen. Er umgeht mit seiner Zeit verschwenderisch.

- c) 1. Der Fahrgast steigt in den Bus. Der Fahrgast hat die Fahrkarte nicht gekauft.
2. Er verlässt das Haus. Er nimmt seinen Regenschirm nicht mit.
3. Er schaltete das Gerät ein. Er hat die Gebrauchsanweisung nicht gelesen.
4. Sie sind tapfere Menschen, die gegen große Schwierigkeiten ankämpfen. Sie verlieren die Hoffnung nicht.
5. Mein Nachbar behauptet, dass er ein UFO gesehen hat. Mein Nachbar kann es nicht beweisen.

III. Усвідомлення та осмислення граматичного матеріалу (самостійна робота). Студентам було рекомендовано джерела для поглиблення граматичних знань.

Рекомендовані основні джерела:

Євгененко, Д. А., Білоус О. М. (2004). *Практична граматики німецької мови*. Нова книга.

Сидоров, О. (2016). *Login 2. Deutsch für Germanistikstudenten des 2. Studienjahres. Lehrbuch*. Нова книга.

Dreyer, H. & Schmitt, R. (2012). *Lehr und Übungsbuch der Deutschen Grammatik. Aktuell*. Max Hueber Verlag.

Правила, які студенти мають вивчити:

- Der Infinitiv mit "zu" wird in den Infinitivkonstruktionen "um ... zu", "ohne ... zu", "anstatt ... zu" gebraucht.

- "um ... zu" hat meistens die Bedeutung des Zieles, man drückt einen Wunsch oder eine Absicht damit. (Dieselbe Fügung kann auch eine Folge bezeichnen, falls im Hauptteil des Satzes das Korrelat "zu" steht: *Der Saal war zu klein, um alle aufzunehmen*. Selten enthält die Infinitivkonstruktion die Bezeichnung der nachfolgenden Handlung: *Er schwieg eine Weile, um darauf mit seiner Erzählung fortzufahren*.)

- Mit "ohne ... zu" zeigt man, dass etwas Erwartetes nicht eingetreten ist.

- Mit "anstatt ... zu" zeigt man, dass sich jemand anders verhält, als es normalerweise erwartet wird.

▪ Infinitivkonstruktionen "um ... zu", "ohne ... zu", "anstatt ... zu" haben kein eigenes Subjekt. Sie beziehen sich auf die Person oder Sache, die als Subjekt im Hauptteil des Satzes genannt ist.

▪ Infinitivkonstruktionen "um ... zu", "ohne ... zu", "anstatt ... zu" können sowohl vor dem Hauptteil des Satzes als auch nachdem gestellt werden.

▪ Wenn die Subjekte im Nebensatz und im Hauptsatz verschiedene Personen oder Sachen bezeichnen, gebraucht man dann statt einer Infinitivkonstruktion den vollständigen Nebensatz mit "damit", "ohne dass" oder "anstatt dass".

Рекомендовані додаткові матеріали:

Buscha, A., & Szita, S. (2015). *Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1-B2*. Schubertverlag.

Easy Deutsch. (n.d.). *Infinitivkonstruktionen um / anstatt / ohne ... zu*. <https://bit.ly/3H3mafQ>

Mein Deutschbuch. (n.d.). Infinitivkonstruktionen. <https://bit.ly/4aGVoaF>

Wunderdeutsch. (n.d.). *Der Infinitiv*. <https://bit.ly/3tQ29pQ>

IV. Виконання мовних граматичних вправ (самостійна робота). Студентам було запропоновано вправи на підстановку, трансформацію, самостійне вживання граматичних одиниць.

Вправа 6 (підстановка). Мета: формування граматичних навичок.

Інструкція: *Bilden Sie Sätze mit der passenden Infinitivkonstruktion*

Muster: Der Junge geht in die Zoohandlung, um den Papagei zu kaufen.

Der Junge geht in die Zoohandlung, statt das Zimmer in Ordnung zu bringen.

Der Junge geht in die Zoohandlung, ohne Geld mitzunehmen

a) Der Junge geht in die Zoohandlung	statt...zu	1) den Papagei kaufen
	ohne...zu	2) das Zimmer in Ordnung bringen
	um...zu	3) kein Geld mitnehmen
b) Der Arzt stellt eine Diagnose	statt...zu	1) dem Patienten wirksame Medikamente verschreiben
	ohne...zu	2) den Kranken untersuchen lassen
	um...zu	3) sich die Ergebnisse der Blutuntersuchung nicht ansehen
c) Das Kind weinte	statt...zu	1) vor Freude zu lachen
	ohne...zu	2) die Aufmerksamkeit von Erwachsenen erregen
	um...zu	3) die Worte der Mutter nicht beachten
d) Ich stehe früh auf	statt...zu	1) länger am Wochenende schlafen
	ohne...zu	2) vorher über die Uhr-App den Wecker nicht gestellt haben
	um...zu	3) am Morgen joggen können
e) Wir haben den Glühwein zu Hause gebraut	statt...zu	1) ihn nicht richtig nach Rezept gewürzt haben
	ohne...zu	2) ihn auf dem Weihnachtsmarkt kaufen
	um...zu	3) die Süße und das Aroma selber variieren können

Ключ: **b:** statt...zu -3, ohne ..zu - 2; um...zu – 1; **c:** statt...zu - 1, ohne ..zu - 3; um...zu – 2; **d:** statt...zu -1, ohne ..zu - 2; um...zu – 3; **e:** statt...zu -2, ohne ..zu - 1; um...zu – 3.

Вправа 7 (трансформація). Мета: формування граматичних навичок.

Інструкція: *Verbinden Sie folgende Satzpaare zu einem Satz mit einer Infinitivkonstruktion*

Muster: Wir bereiten uns sorgfältig vor, um die Prüfungen erfolgreich abzulegen

1. Wir bereiten uns sorgfältig vor. Wir wollen die Prüfungen erfolgreich ablegen.

2. Sie legte die Blumen auf den Tisch. Sie musste sie in eine Vase mit Wasser stellen.

3. Der Professor nutzt ein interaktives Whiteboard. Er will den Studenten eine Tabelle zeigen.

4. Die Urlauber reisen in die exotischen Länder. Sie haben sich vorher nicht impfen lassen.

5. Dieser Koffer ist zu klein. Er kann nicht alle meine Sachen unterbringen.

6. Der Mann zerriss das Dokument. Der Mann sollte es unterschreiben.

7. Er parkt das Auto und geht nach Hause. Er schaltet die Alarmanlage nicht ein.

8. Der Profisportler trainiert jeden Tag. Der Profisportler will in Topform zu bleiben.

9. Im Sommer sitze ich gerne im Schatten. Ich möchte den heißen Sommer entgehen.

10. Der Feuerwehrmann rettete das Mädchen aus dem Feuer. Der Feuerwehrmann zögerte keinen Moment.

Ключ: 2. Sie legte die Blumen auf den Tisch, statt sie in eine Vase mit Wasser zu stellen. 3. Der Professor nutzt ein interaktives Whiteboard, um den Studenten eine Tabelle zu zeigen. 4. Die Urlauber reisen in die exotischen Länder, ohne sich vorher impfen lassen zu haben. 5. Dieser Koffer ist zu klein, um alle meine Sachen unterzubringen. 6. Der Mann zerriss das Dokument, statt es zu unterschreiben. 7. Er parkt das Auto und geht nach Hause, ohne die Alarmanlage einzuschalten. 8. Der Profisportler trainiert jeden Tag, um in Topform zu bleiben. 9. Im Sommer sitze ich gerne im Schatten, um den heißen Sommer zu entgehen. 10. Der Feuerwehrmann rettete das Mädchen aus dem Feuer, ohne einen Moment zu zögern.

Вправа 8 (на самотійне вживання граматичної одиниці). Мета: формування граматичних навичок.

Інструкція: *Antworten Sie auf folgende Fragen schriftlich. Gebrauchen Sie Infinitivkonstruktionen. Benutzen Sie den Inhalt in Klammern stehenden Satzes.*

1. Wozu kommen die Touristen im Herbst nach München? (Die Touristen wollen das Oktoberfest besuchen.)

2. Wozu schreibt er diese Werbeanzeige? (Er will diese Werbeanzeige im Internet veröffentlichen.)

3. Warum stattet man Häuser mit Sonnenkollektoren aus? (Man will die Häuser mit einer alternativen Energiequelle versorgen)

4. Wie verließ die seltsame Dame die Auskunftstelle? (Die seltsame Dame hat nichts gefragt.)

5. Wie schlief schließlich die Patientin die ganze Nacht? (Die Patientin wachte nicht auf.)

6. Wie debattierte die Linke mit Gegnern? (Die Linke hat niemanden von der Notwendigkeit einer Gesetzesänderung überzeugt.)

7. Wie ging sie durch die überfüllte Halle? (Sie hat kein einziges bekanntes Gesicht gesehen.)

8. Der Wachhund sollte das Haus bewachen. Was machte er stattdessen? Der Wachhund schlief friedlich im Schatten.

9. Der Aufenthalt in diesem Hotel war schrecklich. Wie sollte der Aufenthalt in diesem Hotel stattdessen sein? (Der Aufenthalt in diesem Hotel sollte angenehm sein.)

10. Die Bakterienpopulation starb unter solchen Bedingungen aus. Was sollte die Bakterienpopulation normalerweise tun? (Die Bakterienpopulation sollte sich entwickeln und größer werden.)

Ключ: 1. Die Touristen kommen im Herbst nach München, um das Oktoberfest zu besuchen. 2. Er schreibt diese Werbeanzeige, um sie im Internet zu veröffentlichen. 3. Man stattet Häuser mit Sonnenkollektoren aus, um die Häuser mit einer alternativen Energiequelle zu versorgen. 4. Die seltsame Dame verließ die Auskunftstelle, ohne etwas gefragt zu haben. 5. Schließlich schlief die Patientin die ganze Nacht, ohne aufzuwachen. 6. Die Linke debattierte lange mit Gegnern, ohne jemanden von der Notwendigkeit einer Gesetzesänderung zu überzeugen. 7. Sie ging durch die überfüllte

Halle, ohne ein bekanntes Gesicht zu sehen. 8. Anstatt das Haus zu bewachen, schlief der Wachhund friedlich im Schatten. 9. Statt angenehm zu sein, war der Aufenthalt in diesem Hotel schrecklich. 10. Statt sich zu entwickeln und größer zu werden, starb die Population unter solchen Bedingungen aus.

V. Виконання мовленнєвих граматичних вправ в аудіюванні (самостійна робота). На цьому етапі студенти виконували вправи в аудіюванні, правильність виконання перевірялася студентами за ключем.

Вправа 9. Мета: формування граматичних навичок в аудіюванні.

Інструкція: *Hören Sie sich die Phrasen an. Notieren Sie die Nummer der Phrase, in der eine der Infinitivkonstruktionen gebraucht wird.*

Infinitivkonstruktion	Nummer der Phrase
"um...zu"	
"(an)statt...zu"	
"ohne...zu"	

1. Die beste Möglichkeit Ihre Träume zu verwirklichen, ist aufzuwachen. (Chinesisches Sprichwort)

2. Manchmal laufen wir davon, nur um zu sehen, ob wir jemanden so viel wert sind, dass er uns folgt.

3. "Liebe ist nur ein Wort, aber sie trägt alles, was wir haben. Ohne sie wäre die Welt leer." (Oscar Wilde)

4. Ein Leben ohne Freude ist wie eine weite Reise ohne Gasthaus. (Demokrit)

5. "Es gibt nur einen Weg, um Kritik zu vermeiden: Nichts tun, nichts sagen, nichts sein." (Aristoteles)

6. "Auch aus Steinen, die einem in den Weg gelegt werden, kann man Schönes bauen." (Johan Wolfgang Goethe)

7. "Wähle einen Beruf, den du liebst, und du brauchst keinen Tag in deinem Leben mehr zu arbeiten." (Konfuzius)

8. "Man muss das Unmögliche versuchen, um das Mögliche zu erreichen." (Hermann Hesse)

9. "Glück ist ein Parfum, das du nicht auf andere sprühen kannst, ohne selbst ein

paar Tropfen abzubekommen." (Ralph Waldo Emerson)

10. Leben Sie anstatt nur zu funktionieren!

11. "Es ist nicht zu wenig Zeit, die wir haben, sondern es ist zu viel Zeit, die wir nicht nutzen." (Lucius Annaeus Seneca)

12. Die Kunst des Lebens besteht darin, im Regen zu tanzen, statt auf die Sonne zu warten.

13. Lernen ohne Nachdenken führt zur Verwirrung, Nachdenken ohne Lernen zur Erschöpfung. (Chinesisches Sprichwort)

14. Die besten Menschen findet man ohne zu suchen.

15. Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen. (Deutsches Sprichwort)

Ключ: "um...zu" – 2, 5, 8; "ohne...zu" – 9, 14; "(an)statt...zu" – 10, 12.

Вправа 10. Мета: формування граматичних навичок в аудіюванні.

Інструкція: *Hören Sie sich den Text über Loreley-Felsen an, antworten Sie auf die Fragen zum Text, benutzen Sie in Ihren Antworten Infinitivkonstruktionen*

Am Rheinkilometer 555 im Oberen Mittelrheintal südlich vom Dorf Sankt Goarshausen, in Rheinland-Pfalz **befindet** sich ein 123 Meter hoher Schieferfels, der weltweit bekannte **Loreley-Fels**. Er zählt zu den bekanntesten und meistbesuchten Sehenswürdigkeiten am Rhein. Viele Touristen aus Deutschland und den anderen Ländern kommen, um den Loreley-Felsen zu besichtigen. Fels und Kurven des Flusses prägen das einzigartige Landschaftsbild. Seit 2002 ist diese Landschaft samt sagenhaften Loreley-Felsen UNESCO Welterbe.

Die Geschichten um die Loreley sind vielfältig. Von Zwergen, Geistern und schönen Frauen namens Loreley ist die Rede. Am öftesten wird jedoch die Sage von einer Nixe erzählt. Nach der alten Sage saß oft auf dem Rheinfelsen die wunderbare goldhaarige Nixe, Loreley, und sang ein bezauberndes Lied.

Die Flussfahrt war hier wegen der Felsen besonders schwer und gefährlich. Doch jeder Schiffer, der den Gesang von

wunderschöner Lorelei hörte, schaute nur nach oben, ohne die bezaubernde Figur aus den Augen zu lassen. Er dachte nicht mehr an die Fahrt, bis das Schiff an den Felsen zerbrach.

Derzeit bietet die Loreley verschiedene touristische Aktivitäten. Die Touristen können den Felsen besteigen und die Aussichtsplattform besuchen, um die spektakuläre Aussicht auf den Rhein und die umliegende Landschaft zu genießen. Auf dem Loreley-Felsen gibt es einen hübsch gestalteten Park und eine Sommerrodelbahn. Zudem befindet sich Deutschlands wohl schönste Open-Air-Bühne auf dem Loreley-Felsen.

Nur die namensgebende Dame kann man antreffen, ohne den Felsen zu besteigen. Die bekannte Statue des schönen Mädchens, das die Schiffsleute ablenken soll, befindet sich unten am Rhein. Die Loreley-Statue steht etwas versteckt am Loreley-Hafen. Es besteht auch die Möglichkeit, eine Schifffahrt zu unternehmen, um die Loreley aus der Perspektive des Flusses zu erleben.

Fragen zum Text:

1. Wozu kommen viele Touristen aus Deutschland und den anderen Ländern ins Obere Mittelrheintal?

2. Wie schaute jeder Schiffer nach oben, wenn er den Gesang von wunderschöner Lorelei hörte?

3. Wie kann man die Statue der namensgebenden Dame sehen? Soll man den Felsen besteigen?

4. Wozu können die Touristen eine Schifffahrt unternehmen?

Ключ: 1. Viele Touristen aus Deutschland und den anderen Ländern kommen, um den Loreley-Felsen zu besichtigen. 2. Jeder Schiffer schaute nach oben, wenn er den Gesang von wunderschöner Lorelei hörte, ohne die bezaubernde Figur aus den Augen zu lassen. 3. Die Statue der namensgebenden Dame kann man sehen, ohne den Felsen zu besteigen. 4. Die Touristen können eine Schifffahrt unternehmen, um die Loreley aus der Perspektive des Flusses zu erleben.

VI. Рефлексія набутих граматичних знань і навичок, автономний пошук й опрацювання навчальних матеріалів (самостійна робота). Завдання рефлексивного характеру виконувалися після виконання попередніх вправ.

Завдання 1. Мета: формування рефлексії – самоаналізу та самооцінки в засвоєнні граматичного матеріалу.

Інструкція: *Analysieren Sie Ihre Fehler. Notieren Sie auf einem leeren Blatt Papier in der ersten Spalte die Informationen zu der grammatikalischen Einheit, die Sie nicht gut genug beherrschen; Notieren Sie in der zweiten Spalte Informationen zu der grammatikalischen Einheit, die Sie überhaupt nicht beherrscht/gelernt haben.*

Завдання 2. Мета: удосконалення граматичних знань, формування навчальної автономії – тактик корекції, доповнення граматичних знань, метакогнітивних тактик – пошуку й добору інформації з різних джерел, соціальних тактик співпраці з учасниками освітнього процесу.

Інструкція: *Lesen Sie das relevante Grammatikmaterial des Lehrbuchs noch einmal und wiederholen Sie die Informationen, die Sie nicht gut genug oder gar nicht gelernt haben. Wenn Sie Verständnisprobleme haben, bitten Sie Ihre Kommilitonen oder Lehrer um Hilfe und finden Sie Informationen in anderen Quellen in einer leichter zugänglichen Form.*

Завдання 3. Мета: удосконалення граматичних знань і навичок, формування навчальної автономії – метакогнітивних тактик пошуку й оцінки доцільності вправ для досягнення поставлених цілей.

Інструкція: *Recherchieren Sie im Internet und machen Sie online zusätzliche Grammatikübungen zum Thema, um Lücken in Ihren Kenntnissen und Fähigkeiten zu schließen.*

Рекомендовані ресурси:

<https://wordwall.net/uk-ua/community/um-zu-statt-zu-ohne-zu>

<https://www.liveworksheets.com/w/german/1689029>

<https://german.tolearnfree.com/free-german-lessons/free-german-exercise-43929.php>

https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/xg/xg11_01.htm

<https://deutschmitmartin.org/um-statt-ohne-zu/>

VII. Формуванням граматичних навичок у говорінні (аудиторна робота). На цьому етапі студенти виконували вправи на самостійне вживання граматичних одиниць в усному мовленні.

Вправа 11. Мета: формування граматичних навичок у говорінні.

Інструкція: *Beantworten Sie die Fragen, benutzen Sie in Ihren Antworten die Infinitivkonstruktion "um...zu"*

1. Wozu reisen Sie mit den Freunden/ mit der Familie/allein? 2. Wozu geht man ins Reisebüro? 3. Wozu wählt man eine Reiseroute? 4. Wozu schreibt man eine Liste der nötigen Sachen bei den Reisevorbereitungen? 5. Wozu kaufen Sie die Tickets im Voraus/online? 6. Wozu macht man eine Weltreise? 7. Wozu reserviert man Hotelzimmer? 8. Wozu unternimmt man eine Abenteuerreise? 9. Wozu kaufen Menschen auf Reisen Souvenirs? 10. Wozu verbringt man den Urlaub am Meer?

Вправа 12. Мета: формування граматичних навичок у говорінні.

Інструкція: *Ergänzen Sie die Sätze mit der Infinitivkonstruktion "ohne ...zu"*

1. Sie verlässt Dresden,....
2. Die Reisenden fahren in tropische Länder, ...
3. Er arbeitete ein ganzes Jahr lang,...
4. Wie kann man ein Auto mieten, ...?
5. Alle Waren für den persönlichen Bedarf dürfen Sie einführen, ...
6. Dieses Ehepaar hat die teuerste Reisetour gewählt,...
7. Freunde kehrten eilig vom Weihnachtsmarkt zurück, ...
8. Warum treffen Sie eine so verantwortungsvolle Entscheidung alleine, ...?
9. Wir fahren die ganze Nacht mit dem Bus, ...
10. Aber die Kinder konnten nicht ruhig sitzen, ...

Вправа 13. Мета: формування граматичних навичок у говорінні.

Інструкція: *Lesen Sie den Text "Mein schrecklicher Urlaub", formulieren Sie Tipps, wie der Erzähler das nächste Mal einen Urlaub organisieren könnte. Benutzen Sie in Ihren Antworten die Infinitivkonstruktion "statt...zu"*

Muster: *Statt alles spontan zu machen, treffen Sie gründliche Reisevorbereitungen!*

Mein schrecklicher Urlaub

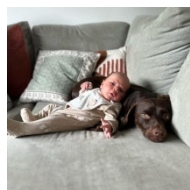
Endlich habe ich Urlaub gemacht. Ich wollte alles spontan machen und nichts planen. Ich bin im November ans Meer gefahren, obwohl das Wetter kalt, regnerisch und stürmisch war. Ich bin mit öffentlichen Verkehrsmitteln zum Bahnhof gekommen, musste zweimal umsteigen und habe dadurch meinen Zug verpasst. Meine Reisetasche war zu groß, schwer und unhandlich, sodass ich es extrem satt hatte, sie zu tragen. Ich habe nicht darüber nachgedacht, was ich brauchen würde, und habe viele unnötige Dinge mitgenommen. Ich hatte im Gasthaus kein Zimmer im Voraus gebucht und es gab dort keinen freien Platz. Eilig habe ich mir am Urlaubsort die Unterkunft gesucht. In der Jugendherberge, in der ich untergebracht war, entspannte sich eine große, lebhafte Gruppe junger Leute. Mit einigen von ihnen habe ich mich sofort gestritten. Niemanden habe ich kennen gelernt, deshalb war ich einsam und gelangweilt. Ich habe keine Ausflüge oder Besichtigungen unternommen, keine Restaurants oder Veranstaltungen besucht, sondern den ganzen Tag in meinem Zimmer verbracht. Ich habe mich nicht viel bewegt und ungesunde Lebensmittel gegessen, also habe ich noch zugenommen. Das nächste Mal mache ich es anders!

Вправа 14. Мета: формування граматичних навичок у говорінні.

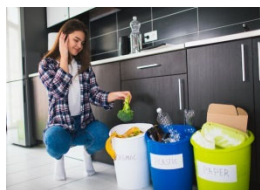
Інструкція: *Beschreiben Sie kurz die in den Bildern dargestellte Situationen. Verwenden Sie die Sätze mit den Infinitivkonstruktionen.*



A



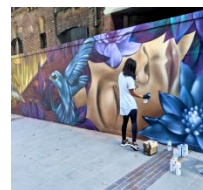
B



C



D



E

Вправа 15. Мета: формування граматичних навичок у говорінні.

Інструкція: *Äußern Sie kurz Ihre Meinung zu den folgenden Aussagen. Benutzen Sie die Infinitivkonstruktionen dabei.*

1. Jeder kann etwas für die Umwelt tun.
2. Reisen ist immer toll.
3. Menschen brauchen Roboter.
4. Haustiere retten vor Einsamkeit
5. Kunst verändert die Welt.
6. Übung macht den Meister.
7. Feiertage sind ein wichtiger Teil des Lebens.

VIII. Консультування студентів викладачем з метою коригування навбутих знань (аудиторна робота). На

цьому етапі здійснювалася повторна рефлексія. Студенти могли поставити питання й одержати консультацію від викладача, а також викладач, урахувавши помилки та прогалини у знаннях і навичках студентів, ініціював індивідуальне / фронтальне повторе пояснення окремих моментів.

За результатами апробації авторської методики здійснено порівняння навчальних досягнень студентів: порівнювали результати навченості з граматичної теми "Infinitivkonstruktionen um...zu, ohne...zu, statt...zu" із середнім рівнем успішності з граматики (табл. 1).

Таблиця 1

Навчальні досягнення студентів

Студент	Середній рівень успішності (граматика)	Оцінка за підсумками навчання за авторською методикою
Студент 1	16	19
Студент 2	19	20
Студент 3	17	18
Студент 4	16	18
Студент 5	19	20
Студент 6	13	15
Студент 7	17	19
Студент 8	15	17
Студент 9	19	18

Отже, результати проведеного зрізу показують, що у восьми з дев'яти студентів рівень навченості зріс у середньому на 1–3 бали (за 20-бальною шкалою) і тільки в одного студента результат виявився нижчим на 1 бал порівняно з його загальною успішністю. Тож загалом можемо констатувати: розроблена авторська технологія є ефективною для навчання граматики німецької мови студентів-філологів.

Висновки та перспективи дослідження. Формування у філологів-германістів граматичної компетентності в

німецькому усному мовленні (зокрема й навчання інфінітивних конструкцій – Infinitivkonstruktionen um...zu, ohne...zu, statt...zu) за технологією "перевернутий клас" з використанням розроблених комплексів вправ і завдань має позитивну динаміку на рівень граматичних знань і навичок студентів. Це спричинено раціональним розподілом аудиторних занять і самостійної роботи студентів, ефективно організованою навчальною автономією та рефлексією студентів, створенням індивідуальних траєкторій набуття граматичних знань і навичок. Змішане навчання

інфінітивних конструкцій німецької мови сприяло розвитку умінь аудіювання та говоріння студентів. Навчання граматики німецької мови за технологією "перевернутий клас" рекомендовано реалізувати упродовж восьми етапів:

- індуктивно-дедуктивна презентація граматичного матеріалу (аудиторна робота);
- первинне закріплення (аудиторна робота);
- усвідомлення й осмислення граматичного матеріалу (самостійна робота);
- виконання мовних граматичних вправ (самостійна робота);
- виконання мовленнєвих граматичних вправ в аудіюванні (самостійна робота);
- рефлексія набутих граматичних знань та навичок, автономний пошук та опрацювання навчальних матеріалів (самостійна робота);
- формуванням граматичних навичок у говорінні (аудиторна робота);
- консультування студентів викладачем з метою коригування набутих знань (аудиторна робота).

Перспективою подальших досліджень можуть стати технології змішаного навчання граматичного матеріалу німецької мови на різних рівнях підготовки здобувачів освіти, навчання лексики, фонетики, а також аудіювання, читання, говоріння та письма.

Список використаних джерел

- Безлюдна, В., Свиридчук, О. (2023). Практика змішаного навчання при викладанні іноземної мови у ЗВО Великобританії. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2, 86–92. <https://org.doi/10.46299/j.isjel.20230201.09>
- Дибська, Т. С. (2020). *Методика змішаного навчання усного японського мовлення майбутніх філологів* [Дисертація канд. пед. наук]. КНУ імені Тараса Шевченка.
- Євгененко, Д. А., Білоус, О. М. (2004). *Практична граматики німецької мови*. Нова книга.
- Кожедуб, Л. Г. (2020). *Освітньо-професійна програма: Німецька філологія та переклад, англійська мова*. КНУ імені Тараса Шевченка <https://drive.google.com/file/d/1cOhtWfJKZN4vXMU N3fhxp2-XlInK92K9/view>
- Кожедуб, Л. Г., Кучма, О. І., Павличко, О. О. (2020). *Робоча програма навчальної дисципліни:*

Практичний курс німецької мови. КНУ імені Тараса Шевченка. <https://bit.ly/4aKqYUN>

Кузьмінська, О. Г. (2016). Перевернуте навчання: практичний аспект. *Інформаційні технології в освіті*. 1(26), 86–98. <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/17461>

Ніколаєва, С. Ю. (Ред.). (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Ленвіт.

Носкова, М. В., Шуплат, А. І. (2018). Впровадження елементів змішаного навчання у процесі навчання англійської мови у закладі загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 61(1), 90–94.

Попадюк, С. С., Скуратівська, М. О. (2017). Методологічні засади використання освітньої концепції "перевернуте навчання у вищій школі". *Педагогічні науки*, 76(3), 149–154.

Приходькіна, Н. (2014). Використання технології "переверненого навчання" у професійній діяльності викладачів вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 30, 141–144. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_53

Сидоров О. (2016). *Login 2. Deutsch für Germanistikstudenten des 2. Studienjahres. Lehrbuch*. Нова книга.

Шовковий, В., & Друженко, Т. (2023). Змішане навчання усного англійського мовлення студентів- фольклористів з використанням технології "перевернутий клас". *Ars Linguodidacticae*, 11, 44–58. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.1.04>

Щеглова, А. О. (2016). Місце проектного методу для формування і розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів в умовах змішаного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 53(3), 142–149. <https://doi.org/10.33407/itlt.v53i3.1381>

Banditvilai, С. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 220–229.

Buscha, А., & Szita, S. (2015). *Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1–B2*. Schubertverlag.

Dreyer, H. & Schmitt, R. (2008). *Lehr und Übungsbuch der Deutschen Grammatik. Neubearbeitung*. Max Hueber Verlag.

Dreyer, H. & Schmitt, R. (2012). *Lehr und Übungsbuch der Deutschen Grammatik. Aktuell*. Max Hueber Verlag.

Easy Deutsch. (n. d.). *Infinitivkonstruktionen um / anstatt / ohne... zu*. <https://bit.ly/3H3mafQ>

Gruber, А. (2018). Blended language learning in higher education: Students' and tutors' perceptions and experiences. *Innovation in Language Learning: International Conference paper*, 1–5. <https://bit.ly/3XzYas9>

Mein Deutschbuch. (n. d.). *Infinitivkonstruktionen*. <https://bit.ly/4aGVoaF>

Sari, R., Evianty, R., & Amran, M. (2019). Listening skills for learning German using blended learning models. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2, 616-621. <https://doi.org/10.33258/birle.v2i4.659>

Wunderdeutsch. (n.d.). *Der Infinitiv*. <https://bit.ly/3tQ29pQ>

References

Banditvilai, C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 220-229.

Bezlyudna, V., & Svyrydyuk, O. (2023). Praktyka zmishanoho navchannya pry vykladanni inozemnoyi movy u ZVO Velykobrytaniyi [The practice of blended learning in teaching a foreign language in universities in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland]. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2, 86-92 (in Ukrainian). <https://org.doi/10.46299/j.isjel.20230201.09>

Buscha, A., & Szita, S. (2015). *Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1-B2*. Schubertverlag.

Dreyer, H. & Schmitt, R. (2008). *Lehr und Übungsbuch der Deutschen Grammatik. Neubearbeitung*. Max Hueber Verlag.

Dreyer, H. & Schmitt, R. (2012). *Lehr und Übungsbuch der Deutschen Grammatik. Aktuell*. Max Hueber Verlag.

Dybska, T. S. (2020). *Metodyka zmishanoho navchannya usnoho yapons'koho movlennya maybutnikh filolohiv [Methods of mixed learning of oral Japanese speech of future philologists]* [PhD thesis]. Taras Shevchenko University of Kyiv (in Ukrainian).

Easy Deutsch. (n. d.). *Infinitivkonstruktionen um / anstatt / ohne... zu*. <https://bit.ly/3H3mafQ>

Gruber, A. (2018). Blended language learning in higher education: Students' and tutors' perceptions and experiences. *Innovation in Language Learning: International Conference paper*, 1-5. <https://bit.ly/3XzYas9>

Kozhedub, L. G. (2020). *Osvitno-profesiynoyi prohramy: Nimetska filolohiya ta pereklad, anhliyska mova [Educational programme profile: German philology and translation, English language]*. Taras Shevchenko University of Kyiv (in Ukrainian). <https://drive.google.com/file/d/1cOhtWfJKZN4vXUMU N3fhxp2-XlInK92K9/view>

Kozhedub, L.G., Kuchma, O.I., & Pavlychko, O.O. (2020). *Robocha prohrama navchal'noyi dystsypliny: Praktychnyy kurs nimets'koyi movy [Course syllabus in Practical German]*. Taras Shevchenko University of Kyiv (in Ukrainian). <https://bit.ly/4aKqYUN>.

Kuzminska, O. H. (2016). Perevernute navchannya: Praktychnyy aspekt [Flipped learning: Practical aspects]. *Journal of Information Technologies in Education*, 1(26), 86-98. (In Ukrainian). <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/17461>.

Mein Deutschbuch. (n. d.). *Infinitivkonstruktionen*. <https://bit.ly/4aGVoaf>

Nikolayeva, S. Y (Ed.). (2013). *Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: Pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice. Textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities]*. Lenvit (in Ukrainian).

Noskova, M.V., & Shuplat, A.I. (2018). Vprovadzhennya elementiv zmishanoho navchannya u protsesi navchannya anhliys'koyi movy u zakladi zahal'noyi seredn'oyi osvity [The implementation of blended learning elements in the process of teaching English in institutions of general secondary education]. *Pedahohika Formuvannya Tvorchoyi Osobystosti u Vyschiiy i Zahalnoosvitniy Shkolakh*, 61(1), 90-94 (in Ukrainian).

Popadiuk, S. S., Skurativska, M. O. (2017). Metodolohichni zasady vykorystannya osvith'noyi kontseptsiyi "perevernute navchannya u vyschiiy shkoli" [Methodological bases of the educational concept "flipped learning" usage at a higher school]. *Pedahohichni Nauky*. 76(3), 149-154 (in Ukrainian).

Prykhodkina, N. (2014). Vykorystannya tekhnolohiyi "perevernute navchannya" u profesiyniyi diyalnosti vykladachiv vyshchoyi shkoly [Using "flipped learning" strategy at tertiary level]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho Natsional'noho Universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota*, 30, 141-144 (in Ukrainian). http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_53

Sari, R., Evianty, R., & Amran, M. (2019). Listening skills for learning German using blended learning models. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 2, 616-621. <https://doi.org/10.33258/birle.v2i4.659>

Shovkovyi, V., & Druzhenko, T. (2023). Zmishane navchannya usnoho anhliys'koho movlennya studentiv- fol'klorystiv z vykorystannyam tekhnolohiyi "perevernute klas" [Flipped blended learning in an English classroom: Teaching oral production to folklore studies majors]. *Ars Linguodidacticae*, 11, 44-58 (in Ukrainian). <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2023.1.04>

Sydorov, O. (2016). *Login 2. Deutsch für Germanistikstudenten des 2. Studienjahres. Lehrbuch*. Nova Knyga.

Shcheglova, A. O. (2016) Mistse proektnoho metodu dlya formuvannya i rozvytku inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv v umovakh zmishanoho navchannya [The importance of project-based method for formation and improving of foreign communicative competence in blended learning]. *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 142-149. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.33407/itlt.v53i3.1381>

Wunderdeutsch. (n.d.). *Der Infinitiv*. <https://bit.ly/3tQ29pQ>

Yevgenko, D. A., & Bilous, O. M. (2004). *Praktychna hramatyka nimets'koyi movy. Navchalnyy posibnyk [German grammar. Students' book]*. Nova Knyga (in Ukrainian).

Vyacheslav Shovkovyi (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0003-4876-2162

Tetiana Shovkova (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-2440-1293

TEACHING GERMAN GRAMMAR (INFINITIVE CONSTRUCTIONS) TO GERMAN STUDIES STUDENTS USING THE "FLIPPED CLASSROOM" TECHNOLOGY

Background. *The mastery of grammar is a crucial aspect of the communicative competence of German Philology students. Therefore, there is a pressing need to identify efficient grammar teaching methodologies. One such approach is the "Flipped Class" technology that employs a combination of interactive classes and self-directed learning to enhance students' grammar proficiency in speaking and listening. This approach also fosters students' independence and critical thinking abilities, as they are required to not only do grammar exercises but also plan educational activities, search for relevant literature, and assess their own educational progress.*

Purpose of this study is to provide a theoretical basis for, develop, and test the effectiveness of the "Flipped Class" technology in building grammatical competence in German Philology students' speaking skills.

Results and discussion. *The "flipped class" technology for teaching German grammar optimizes and rationalizes the allocation of time between independent and classroom work while creating individual trajectories of acquiring grammar knowledge and skills. This technology enables students to improve their language grammar skills and speech grammar skills in listening during independent work, while primary grammar skills and language skills, as well as reproductive grammatical skills in speaking, are developed during the classroom session. In addition, it allows students to develop learning autonomy and reflection. The use of this technology involves eight stages, where students do sets of grammar exercises and tasks, as well as tasks for the application of educational tactics and reflection. The results of the approbation show that the level of grammatical knowledge and skills of most students who studied infinitive constructions using the above-mentioned technology was higher than their average level of success.*

Keywords: *German language, learning method, grammatical competence, listening, speaking, "flipped class" technology, blended learning, infinitive constructions of the German language.*

BIOS

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

E-mail: slavshovk@gmail.com

Shovkova Tetiana, Assistant Professor, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her research interests include the areas of Teaching FL, Translation Pedagogy, and Germanic Philology.

E-mail: tschovk@ukr.net

УДК 378.147.41

Юлія Лавренчук (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-3646-618X

НАВЧАННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО АУДІЮВАННЯ ТА ПИСЬМА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Статтю присвячено особливостям навчання та оцінювання умінь інтегрованого аудіювання та письма в закладах вищої освіти України. Зокрема, проаналізовано масив літератури, що стосується когнітивних особливостей і відмінностей між неінтегрованим та інтегрованим письмом. Авторкою зосереджено увагу на перевагах навчання інтегрованого письма в умовах академічної комунікації міжнародного рівня, включно з мовними іспитами на визначення рівня мовленнєвої компетентності та вступними іспитами до закладів вищої освіти. Описано етапи роботи викладача та студентів над дискурсом, а також когнітивні стратегії і процеси та метакогнітивні стратегії інтегрованого аудіювання та письма. Визначено труднощі імплементації зазначених стратегій на етапі підготовки матеріалів для навчання та оцінювання умінь інтегрованого аудіювання та письма (позиція викладача), а також на етапах аудіювання та письма (позиція студента). Крім того, на основі аналізу наукових праць, що стосуються інтегрованого аудіювання та письма і відповідно неінтегрованого аудіювання та письма, критично узагальнено наявні моделі когнітивних процесів, задіяних в інтегрованому аудіюванні та письмі.

Ключові слова: академічна комунікація, навчання та оцінювання інтегрованого аудіювання та письма, когнітивні процеси та стратегії інтегрованого аудіювання та письма, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми й актуальність дослідження. Тенденція на інтернаціоналізацію та роботизацію багатьох професій зумовлює необхідність підготовки фахівців, які володіють умінями працювати з інформацією, зокрема аналізувати та трансформувати її. Відповідно до вимог ХХІ ст. зростає потреба не лише у володінні високим рівнем англійських мовленнєвих умінь, а й у навичках одночасного сприйняття й опрацювання даних. Майбутнім працівникам доводиться навчатися опрацьовувати інформацію із зовнішніх джерел (підручників або лекцій), об'єднуючи отримані дані зі своїми попередньо набутими знаннями, і висловлюючи їх у формі усного чи письмового повідомлення. В академічному контексті, де часто застосовують презентації, лекції і відео, студенти мають активно слухати, щоб відокремити важливу інформацію, написати есе або синтезувати та перефразувати інформацію, яку вони почули (Ohta, 2018). Уміння писати, спираючись на

джерела (інтегроване письмо), вважають незамінним в освітніх, академічних і професійних умовах (Chan, 2018). К. Вестбрук (Westbrook, 2023) зауважує, що саме англійська практика є необхідною на етапі здобуття освіти, оскільки навчання в багатьох ЗВО світового рівня відбувається англійською мовою і студентам необхідно навчитися конспектувати зміст лекцій і писати на основі здобутої інформації науковій статті.

Превалювання академічного письма над креативним у середовищі вищої освіти мало б означати особливу зацікавленість дослідників в інтегрованому письмі. Проте досі у науковій літературі, на протигагу відносній популяризації тематики інтегрованого читання та письма (ІЧП), існує нестача досліджень, пов'язаних із розумінням процесів та методики навчання й оцінювання інтегрованого аудіювання та письма. Такі процеси вважають багатоаспектними та складними через природу когнітивних процесів, задіяних у них. Цим можна пояснити і певне

нехтування тематикою інтегрованого аудіювання та письма (ІАП) у науковому дискурсі. К. Вестбрук (Westbrook, 2023) на прикладі наукового журналу "JEAP" оцінила, що лише близько 1 % статей, опублікованих із 2002 по 2019 рр., стосуються академічного аудіювання. Більш ніж одному виду мовленнєвої діяльності (ВМД), наприклад читанню та письму або аудіюванню та говорінню, присвячені 9 % досліджень.

Метою статті є узагальнити та систематизувати відомості щодо когнітивних особливостей інтегрованого аудіювання та письма в університетському середовищі на основі аналізу процесів, залучених в інтегрованому читанні й письмі та неінтегрованому аудіюванні.

Методологія дослідження, представлена у статті, спирається на соціально-когнітивний підхід (Weir, 2005). До основних методів, застосованих у дослідженні, належать теоретичні: *аналіз науково-теоретичних джерел* з когнітивістики, психолінгвістики, методика навчання й оцінювання іноземних мов; *зіставно-порівняльний* метод, що дає змогу здійснити системне порівняння когнітивних особливостей неінтегрованого й інтегрованого письма з метою визначення їхніх спільних рис і відмінностей; метод *систематизації*, що дає змогу об'єднати в конструктивну цілісність когнітивні процеси, що відбуваються в неінтегрованому аудіюванні й інтегрованому читанні та письмі, та забезпечує функціональну погодженість обраних елементів; *синтез й узагальнення результатів дослідження*, пов'язаних з укладанням узагальненої моделі когнітивних процесів ІАП.

Огляд досліджень і публікацій. Оцінювання іншомовного інтегрованого письма як тематика наукових досліджень набуло поширення у 1990-х рр. Наразі дослідники насамперед звертають увагу на те, що інтегровані завдання письма краще репрезентують навички, необхідні студентам у реальному академічному контексті (Weigle, 2004). Автори статей,

що стосуються інтегрованих видів мовленнєвої діяльності, окрему увагу приділяють складнощам, з якими стикаються здобувачі. Прикладом є втрата студентами розуміння того, про що вони збираються писати, оперуючи завеликим або замалим корпусом ідей (Sari et al., 2020). Дослідження (Weigle, 2004; Weir, 1983) підтверджують тезу про те, що автори текстів, які володіють достатніми знаннями щодо запропонованої теми, створюють більш високоякісні тексти швидше, докладаючи менше зусиль, аніж невідготовлені чи недостатньо підготовлені автори. Задля розв'язання цієї проблеми деякі науковці-методисти (Gholami, & Alinasab, 2017; Sari et al., 2020) пропонують упроваджувати в навчальний процес ІЧП і ІАП, що вимагають від студента створення тексту на основі інформації прослуханого чи прочитаного опорного матеріалу. Отже, попередні знання з теми письма перестають відігравати вирішальну роль у якості кінцевого письмового продукту.

ІАП дедалі частіше використовують для оцінювання академічних здібностей письма під час визначення рівня володіння англійською мовою, особливо останнім часом. Інтегроване письмо повно репрезентоване у низці тестів міжнародного рівня: *Онлайн-тестування з англійської мови як іноземної* (Internet-based Test of English as a Foreign Language; TOEFL iBT), *Канадське тестування академічної англійської мови* (Canadian Academic English Language; CAEL), *Тестування англійської як другої мови в Онтаріо* (Ontario Test of English as a Second Language; OTESL) та *Сертифікат професійного рівня володіння англійською мовою* (Certificate of Proficiency in English; COPE). Дослідники-методисти стверджують, що розробники тестів наразі відмовляються від традиційних поглядів щодо письма та виступають за використання усних і писемних текстів як джерел для створення академічних текстів (Gholami, & Alinasab, 2017). Для того,

щоб вивчити спосіб, у який студенти інтегрують прослухані матеріали в тексті, необхідний усебічний глибокий аналіз когнітивних процесів кожного етапу ІАП. Детальний розгляд джерел підтвердив недостатність вичерпної теоретичної бази, що стосується інтегрованого аудіювання та письма, тому створення узагальненої моделі когнітивних процесів, залучених в ІАП, спиратиметься на роботи щодо когнітивних процесів, залучених в неінтегрованому аудіюванні (independent listening) та інтегрованому читанні й письмі.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що ІАП та ІЧП не є спрощеними варіантами письма, адже залучають інші, часто набагато складніші когнітивні процеси порівняно з неінтегрованим письмом і передбачають нелінійність процесу, пов'язаного з генерацією, адаптацією ідей чи розширенням знань з теми (Hajovsky et al., 2018; Bereiter, & Scardamalia, 1987). Інтегроване письмо передбачає цілеспрямоване використання як зовнішніх (матеріали для читання й аудіювання), так і внутрішніх ресурсів, а саме оперативної та довготривалої пам'яті (мовні й дискурсивні знання). Незбалансованість і комплексність когнітивних операцій впливають на процес письма, зокрема й на якість продукowanego тексту (Kavytska et al., 2021). Ще один аспект, що необхідно враховувати, – необізнаність студентів щодо схеми роботи над інтегрованим письмом. Подібні дослідження зосереджуються на перевагах інтегрованого письма, важливості впровадження інтегрованого письма в навчальний процес (обґрунтовуючи це більшою мірою наближеності до реальних ситуацій спілкування) та піддають сумніву валідність тестів з перевірки неінтегрованого письма, що фактично ставлять студентів у різні умови через неоднаковий рівень і якість попередніх знань з теми письма.

Робота викладача закладу вищої освіти з ІАП полягає у взаємопов'язаних

діяльностях: а) розробленні вправ для відпрацювання, б) завдань для тестування та в) укладанні шкали оцінювання академічного письма. На кожному з них важливе чітке розуміння етапів діяльності студентів і складнощів, пов'язаних з особливостями психіки та середовища навчання. Застосування інтегрованих завдань для оцінювання мовленнєвих здібностей викликає складні питання щодо його валідності, особливо щодо створення конструкту. С. Браун у своєму дослідженні виявила, що реєтери стикаються зі складнощами щодо визначенням того, чи були помилки в контексті спричинені проблемами на стадії аудіювання, чи навичками писемного мовлення (Brown, 2005). Зазвичай реєтери оцінюють завдання ІАП нижчими балами, ніж ІЧП чи неінтегроване письмо. Задля розуміння причин таких результатів мають бути відомості про внутрішні та зовнішні виклики, що не змогли подолати студенти. Л. Фловер та Дж. Р. Гаєс (Flower, & Hayes, 1981) вважають, що кожен психологічний процес можна аналізувати як складові одиниці з окремими функціями та сукупністю кроків, виконання яких зумовлює перехід до наступного когнітивного процесу. Однак варто зважати на те, що одні процеси можуть переривати інші.

Когнітивні особливості інтегрованого аудіювання. У той час, коли неінтегроване письмо охоплює низку когнітивних і метакогнітивних аспектів, що передбачають кілька фаз роботи над текстом: мозковий штурм (brainstorming), планування (planning), генерування ідей (generating ideas), перевірку (revising) та рефлексію щодо результатів (reflecting) (Odendahl & Deane, 2018), робота над інтегрованим письмом розпочинається не з мозкового штурму, а з когнітивних операцій аудіювання. Аудіюванням називають складне когнітивне вміння, що залучає кілька взаємопов'язаних когнітивних процесів, є активним й усвідомленим актом, під час якого слухач виокремлює

значення, використовуючи як підказки контекстуальну інформацію і наявні знання та спираючись на численні стратегічні ресурси, щоб виконати завдання (Field, 2008; O'Malley, & Chamot, 1990). Спираючись на попередні дослідження (Field, 2004, 2008), А. Руксон і Т. Брунфaut (2015) зробили висновок, що аудіювання передбачає когнітивного оброблення тексту, що відбувається не лінійно, а в інтерактивній формі (одночасне сприйняття та інтерпретація потоку інформації) та враховує не лише знання в галузі мовознавства, але й загальні уявлення про оточення. Проте узвичаєних у науковому колі термінів, що стосуються опису когнітивних процесів аудіювання, досі немає. Констатуємо також брак досліджень щодо розуміння принципів відбору та використання матеріалів для аудіювання в інтегрованих завданнях.

Аудіювання охоплює рецептивні, конструктивні та тлумачні аспекти пізнання, що дають змогу розуміти усне мовлення (Rost, 2013). Зі свого боку наголосимо, що спрощений підхід не дає повної відповіді на питання "Як навчати?", "Чого навчати?", "Що перевіряти?" і "Як контролювати засвоєне?". З метою поглиблення розуміння особливостей інтегрованого аудіювання розглянемо когнітивні та метакогнітивні процеси, залучені в інтегрованому аудіюванні.

У межах процесного підходу Дж. Філд (Field, 2008) вважає, що аудіювання складається із двох основних **операцій**: декодування та розпізнавання значень. І. Білянська розкриває психологічні механізми, що стосуються цих етапів:

- **мовленнєвий слух** – здатність до впізнання звуків мовлення та співставлення їх з відповідними їм фонематичними одиницями;

- **внутрішнє промовляння** – беззвучна мовленнєва діяльність, що передбачає перетворення звукових образів на артикуляційні;

- **імовірнісне прогнозування** – здатність передбачати структурне, лінгвістичне та

сміслові наповнення, обираючи між можливими варіантами сенсу висловлення, ураховуючи контекст, аудиторію, власні переконання тощо;

- **осмислення** – процес аналізу текстів, встановлення семантики слів і фраз, аналіз синтаксичної структури тексту, розпізнавання засобів вираження емоцій, ідей та інших понять, висловлених вербально;

- **оперативна пам'ять** – система психічних процесів, що використовується для короткочасного утримання інформації, необхідної для виконання мовленнєвих завдань та інших когнітивних функцій (Білянська, 2018).

Основними авторка визначає процеси розрізнення та впізнання. Збій у будь-якому з етапів прослуховування означатиме погіршення загального результату аудіювання.

Метакогнітивні процеси аудіювання охоплюють етапи, пов'язані з контролем і регулюванням пізнання, а саме: а) підготовку до прослуховування; б) вибіркову увагу; в) цілеспрямовану увагу; г) моніторинг, оцінювання розуміння вхідної інформації в реальному часі (загальне розуміння тексту); г) оцінювання розуміння (включно з умінням заповнювати смислові прогалини під час прослуховування тексту) (Bruner, & Tagiuri, 1954). Процес аудіювання пов'язаний із необхідністю автоматичного оброблення тексту (Buck, 2001; Field, 2004), а оброблення в режимі реального часу часто змушує реципієнтів почуватися некомфортно. Студенти, що сприймають іншомовний текст, стикаються із проблемами різного характеру: обмежений словниковий запас, фонетичні особливості мовлення, зовнішні завади тощо.

Дж. Річардз пропонує детальну комунікативну таксономію, до якої входять 18 мікронавичок, необхідних для успішного сприймання тексту на слух, що спираються на залучення короткочасної пам'яті та охоплюють розпізнавання звуків, наголосу й інтонаційних моделей,

скорочених форм, межі слів, темпу мовлення та подачі, розпізнавання граматичних структур і систем, головних і другорядних членів речень, розрізнення значення граматичних форм, розпізнавання комунікативних функцій (прагматика), використання знань реального світу для визначення цілей, ситуацій та учасників мовлення, залучення процесів передбачення, індукції, дедукції чи ілюстрування, розрізнення буквального значення та підтексту/конотацій, використання невербальних підказок і застосування стратегій розуміння (Richards, 1983).

Психологи Дж. Брунер і Р. Тагіурі стверджують, що задля досягнення позитивного результату студентові необхідно задіяти **когнітивні стратегії**, пов'язані зі способами отримання, збереження та використання інформації:

- реконструкція (упізнавання);
- елаборація (зіставлення, деталізація);
- інференція (визначення смислу нового слова в контексті чи на основі фонових знань);
- трансляція (внутрішній семантичний процес перетворення значень);
- прогнозування (процес побудови припущення про майбутнє на основі набутих знань);

- фіксування (запам'ятовування отриманої інформації) (Bruner & Tagiuri, 1954).

Т. Актар вважає, що найбільший вплив на результат аудіювання мають:

- інтерактивні висхідні та низхідні процеси;
- сприйняття, синтаксичний аналіз, уживання;
- метапізнання (Актар, 2020).

Зазначені процеси описують, які дії виконують слухачі, щоб слухати та сприймати ефективно, як можна регулювати ці процеси. Метапізнання передбачає свідоме сприйняття власних можливостей, контроль мисленнєвих процесів і здатність до саморефлексії. Результатом успішного процесу аудіювання є репрезентація мовлення в пам'яті. Когнітивні процеси, відповідно до моделі А. Руксон і Т. Брунфат (рис. 1), передбачають шість етапів опрацювання прослуханого тексту:

- акустично-фонетична обробка,
- розпізнавання слів;
- проведення парсингу (граматичного аналізу розрізнених слів);
- локальна семантична обробка тексту;
- глобальна семантична обробка тексту;
- прагматична обробка (інтерпретація словосполучень, синтагм, речень у певному контексті, напр., розпізнавання гумору) (Rukthong, & Brunfaut, 2015).

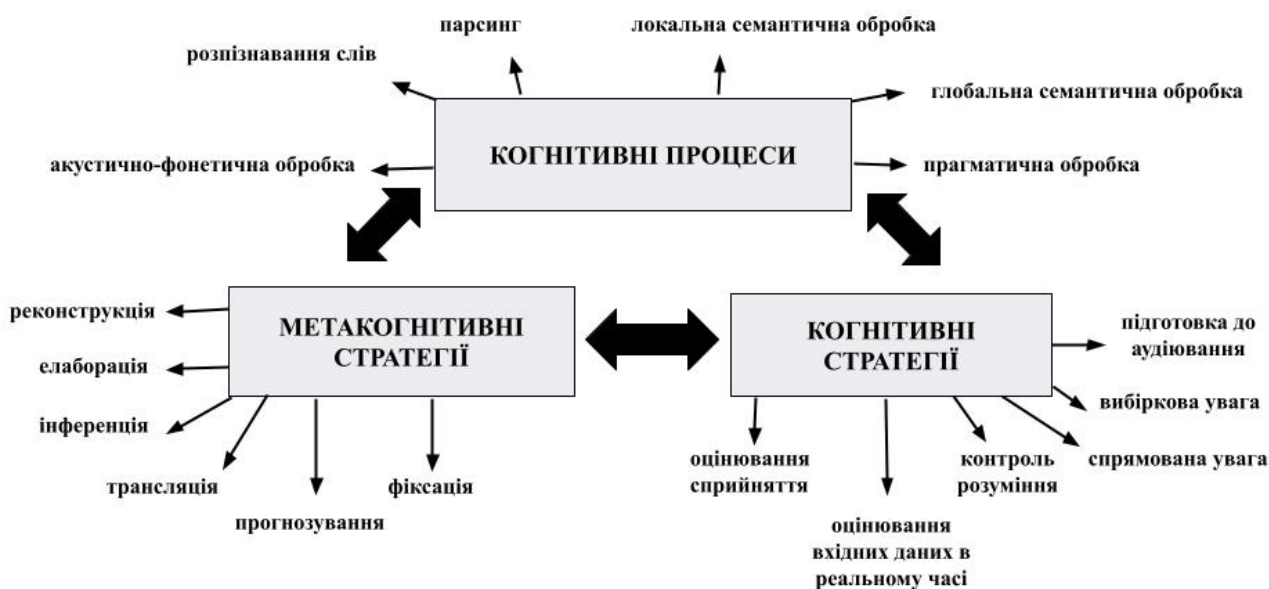


Рис. 1. Роль аудіювання в завданнях інтегрованого аудіювання і письма та інтегрованого аудіювання і говоріння (Rukthong & Brunfaut, 2015)

У роботі вчених із Гонконгу структуру розуміння на слух зображено так:

- запам'ятовування, збереження чітких тез джерела;
- роз'яснення, перефразування важливої інформації;
- конспектування, підсумовування теми тексту та сортування ідей і взаємозв'язку змісту;
- розробка, розуміння неявних значень шляхом застосування уяви й узагальнення до поверхневого значення в матеріалі аудіювання;
- оцінювання та критика поглядів мовця та його використання мови;
- створення, формування власних думок або розв'язання проблем шляхом застосування наданої інформації (Cheong et al., 2019).

Ідеї кодуються відповідно до того, чи були одиниці вхідного матеріалу презентовані послідовно, або об'єднані чи синтезовані в макропропозиції. Організація вихідного тексту в цілісну структуру передбачає багаторазову обробку певних елементів в оперативній пам'яті, що приводить до диференційованого розуміння і подальшого запам'ятовування. Конденсація повного значення вихідного тексту зводиться до його узагальнення. Якщо студент успішно вловлює загальний сенс прослуханого чи прочитаного повідомлення, воно може бути перенесене з оперативної в довготривалу пам'ять. Варто зазначити, що така інформація зберігається не в повному, а у стислому вигляді, у вигляді тез (Stern, 2012). Автор може використовувати вхідні дані із середовища виконання тексту, з довготривалої пам'яті та з тексту, що був написаний самим автором до певного часу (Chenoweth, & Hayes, 2003). З позиції когнітивних теорій оброблення мови саме вербалізація відображає результати процесів перцептивного та конструктивного сприйняття, що були активні під час аудіювання.

Когнітивні особливості інтегрованого письма. Як показують численні дослідження, ІАП є значно когнітивно

вибагливішим порівняно із самостійним письмом. Додамо, що ІАП вимагає від студентів більшого зосередження, адже етап аудіювання зазвичай не є ітеративним. Письмо ж є нелінійним процесом розв'язання проблем з генерацією нових ідей або розширенням знань (Hajovsky et al., 2018; Bereiter, & Scardamalia, 1987). Генерація продукту в ІАП передбачає сукупність багатьох рекурсивних процесів: *розуміння прочитаного, перечитування, планування, упорядкування ідей* тощо. Ці змінні можуть вплинути на процес з позиції якості письмового продукту, ефективності використання ресурсів, а також справедливості оцінки (Hajovsky et al., 2018). Необхідно зауважити, що основною відмінністю ІЧП та ІАП є те, що за інтегрованого аудіювання студенти не можуть повертатися до вихідних матеріалів. Проте ми не вважаємо це визначною перевагою ІЧП над ІАП, зважаючи на те, що дорослі автори текстів витрачають значну частину відведеного часу на перечитування написаного (Kaufert et al., 1986). Це хоча і сприяє створенню зв'язного тексту, проте вимагає відведення більшого проміжку часу на роботу. Спільною рисою ІАП та ІЧП є проблема плагіаторства, що є типовою в умовах навчання у ЗВО (Hajovsky et al., 2018). Н. А. Ченовес і Дж. Р. Гаєс (Chenoweth, & Hayes, 2003) наголошують, що функція джерела письма полягає лише в тому, щоб запропонувати комплекс ідей для подальшого залучення в текст і передати ці відомості авторові для подальшого опрацювання.

Інтегроване письмо передбачає низку **пізнавальних процесів**, що залучають у багатьох ВМД: *увага, довгострокова та короткострокова (оперативна) пам'ять*. Зазначимо, що під поняттям "увага" маємо на увазі можливість зосереджуватися на завданні, незважаючи на зовнішні дистрактори (сторонні звуки).

Довгострокова пам'ять – це багатоаспектний ресурс, що забезпечує збереження знань щодо фактів, подій і власне мови, охоплюючи словниковий запас,

відомості з орфографії, граматики чи синтаксису та можливість їхнього використання. Довготривала пам'ять передбачає знання автора про жанрові особливості заданого тексту та стратегії його написання. У довготривалій пам'яті міститься розуміння письменником того, до якої цільової аудиторії спрямоване написання. Також там зберігаються епізодичні знання: пам'ять, що стосується взаємодії із соціальним і фізичним світом (Chenoweth, & Hayes, 2003).

К. А. Ерікссон і Г. А. Саймон (Ericsson, & Simon, 1993) визначили, що суттєва частина знань може зберігатися в оперативній пам'яті протягом деякого часу та бути доступною для вербалізації. Дослідження вказують, що втручання в ресурси оперативної пам'яті може знизити плавність і якість письма (Chenoweth, & Hayes, 2003). До негативних факторів належать такі: обмежена ємність короткострокової пам'яті у зв'язку із занадто великим обсягом тексту чи заскладною інформацією; розсіювання уваги, пов'язане з виконанням кількох задач (напр., обдумування структури тексту впродовж прослуховування); невміння обирати дієві стратегії навчання, стрес тощо. Вплив

негативних факторів на фінальний результат навчання піддається зниженню завдяки поступовому відпрацюванню навичок ІАП. Для досягнення позитивних результатів такої діяльності важливо мати на увазі та неухильно дотримуватися етапів роботи над інтегрованим письмом.

Найзручнішою із процесуального погляду, на нашу думку, є схема процесів, репрезентована у роботі Дж. Р. Гаєса та Л. Фловєр "Когнітивна теорія процесів письма (A Cognitive Process Theory of Writing) (Flower, & Hayes, 1981). Ця модель (рис. 2) письма охоплює три етапи: планування (planning), трансляція (translating) та перевірка (reviewing). Першу фазу автори поділяють на три субпроцеси: генерування, організація та постановка цілей. Етап корекції передбачає переривання та редагування. Автори наполягають на нелінійності діяльності: етапи письма не завжди відбуваються у визначеному моделлю порядку, проте між ними завжди зберігається зв'язок. Наприклад, корегування та генерування можуть переривати один одного в будь-який час.

СЕРЕДОВИЩЕ ВИКОНАННЯ ТЕСТОВОГО ЗАВДАННЯ

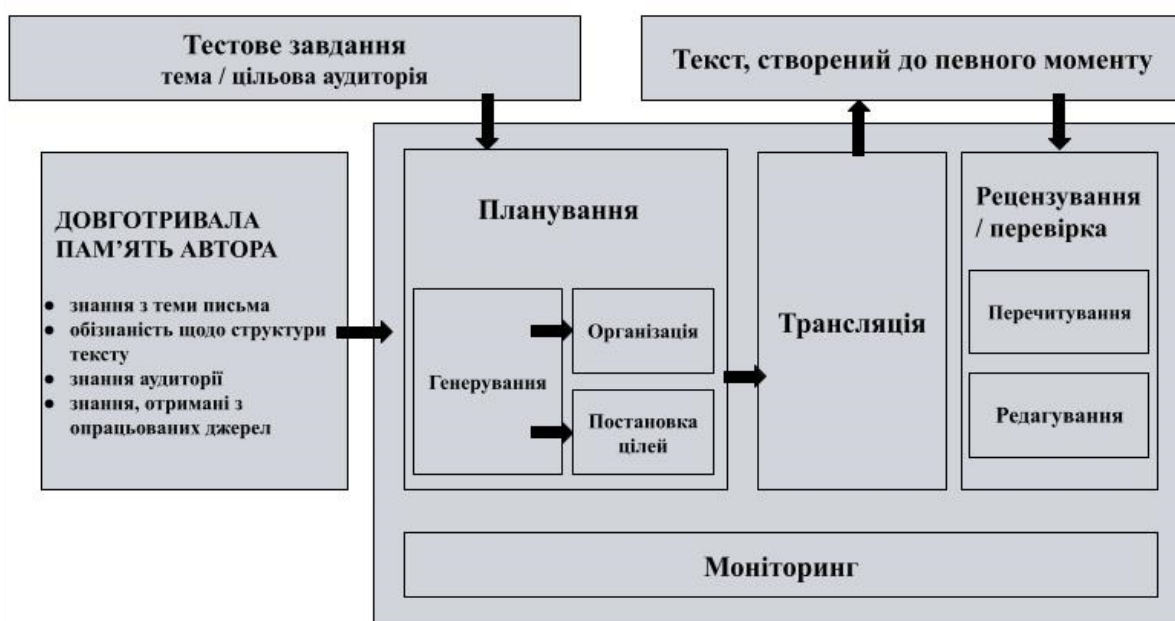


Рис. 2. Процесуальна модель створення тексту (Flower, & Hayes, 1981)

Когнітивні процеси ІАП. Наразі не так багато наукових досліджень звертають свою увагу саме на ІАП. Однією з небагатьох є модель (рис. 3), що стосується процесів інтегрованого письма (*Composing Process of Integrated Writing Tasks*) (Cheong et al., 2019). Дослідники фактично узагальнюють зазначене нами вище і виокремлюють різні етапи та підпроцеси: сприйняття матеріалів для читання чи

аудіо-/відеоматеріалів, організація ідей, генерація тексту та використання стилістичних засобів. Також окремо наголошено на необхідності усвідомлення контексту та завдання, що стоїть перед студентом (аудиторія, тема, жанр). Модель надає загальну структуру для аналізу та розуміння процесу інтегрованого письма, але не деталізує когнітивних стратегій та особливостей на кожному із етапів.

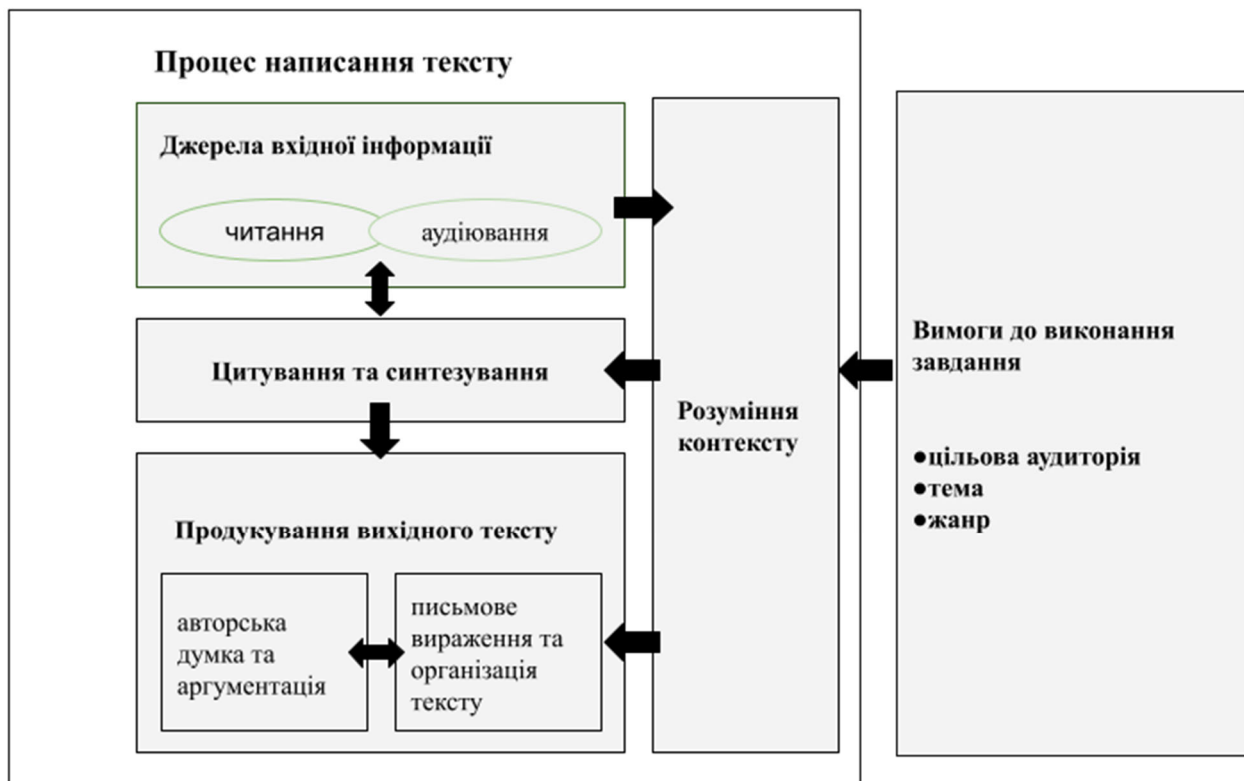


Рис. 3. Процес виконання завдань інтегрованого письма (Cheong et al., 2019)

Ю. Нок і В. Сайтаялабхорн пропонують 6-етапну модель інтегрованого письма:

- відбір ідей із вихідного джерела;
- синтез ідей з одного або кількох джерел;
- трансформація отриманої інформації;
- упорядкування ідей відповідно до обраної організаційної структури;
- зв'язування власних ідей і запозичень (Knoch, & Sitajalabhorn, 2013).

Проте автори визнають і необхідність подальших дискусій та визначення

впливу зовнішніх факторів на якість інтегрованого письма.

Узагальнюючи відомості та здобутки дослідників у сфері інтегрованого й неінтегрованого аудіювання та письма (Goctu, 2017; Oslon, & Land, 2007; Rukthong, & Brunfaut, 2015;), пропонуємо наш погляд на модель когнітивних процесів, когнітивних стратегій і метакогнітивних стратегій інтегрованого аудіювання та письма, в основі якого лежать розглянуті наукові розвідки (рис. 4).

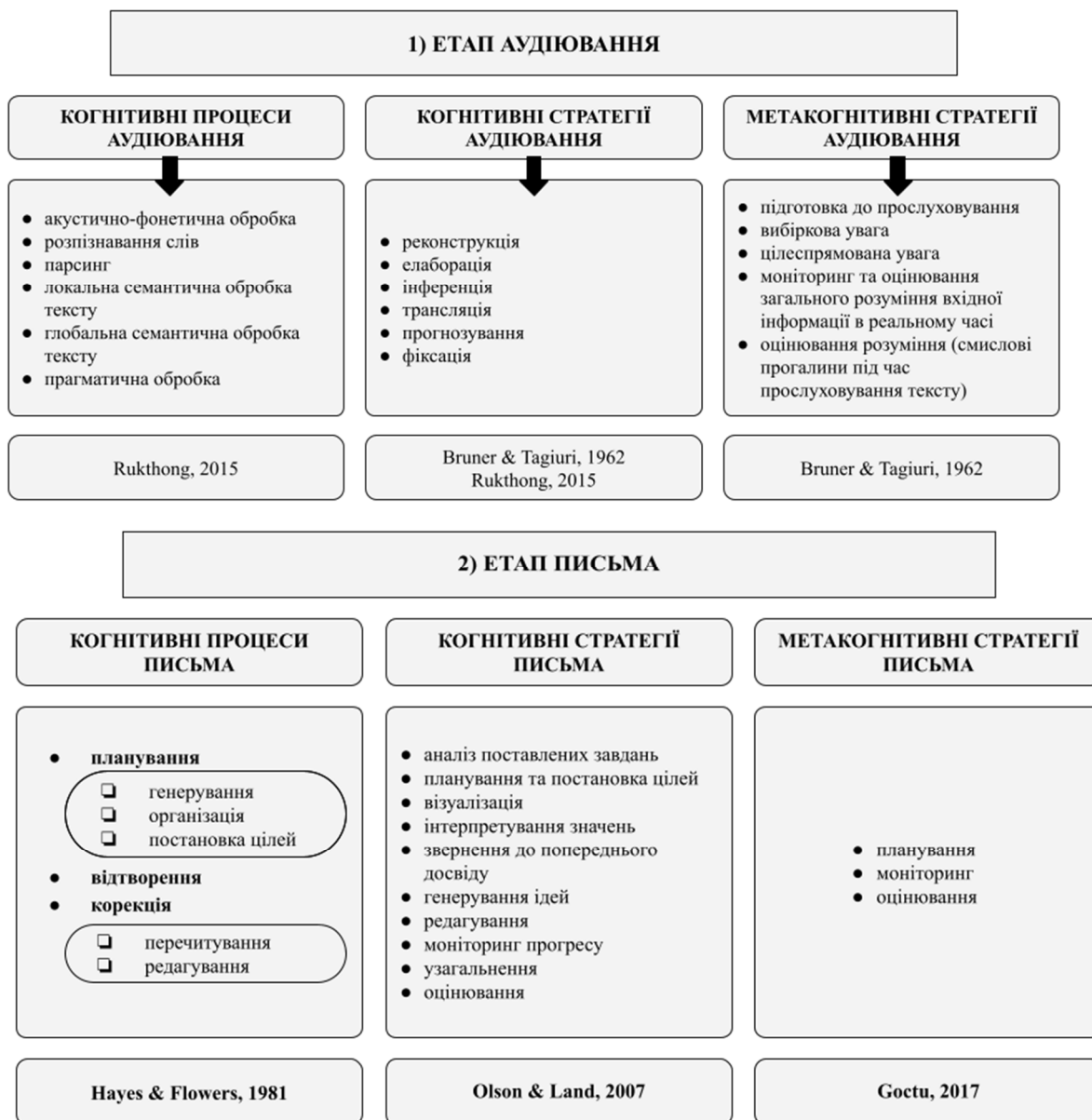


Рис. 4. Когнітивні особливості інтегрованого аудіювання та письма

Виклики інтегрованого письма. Оскільки небагато досліджень вивчали сприйняття на слух, то досить мало наразі відомо про причини низької успішності студентів у написанні інтегрованих текстів (ІАП) іноземною мовою. Однак усвідомлення метакогнітивних процесів, пов'язаних з аудіюванням, складнощів під час розуміння на слух, знання про самих слухачів може допомогти викладачеві застосувати стратегії та встановити цілі аудіювання, що слугуватимуть поліпшенню сприйняття (Zhang, 2001). Задля успішного набуття вмінь ІАП студенти

мають бути ознайомлені із процесом, проте в українських ЗВО така діяльність англійською мовою має обмежений характер. Це зумовлює необхідність розроблення матеріалів інтегрованого аудіювання з урахуванням можливих викликів у межах конкретних курсів англійською мовою. Серед складнощів, з якими стикаються студенти та викладачі, які працюють з ІАП, виокремлюємо такі:

- Перша причина незадовільного результату студентського інтегрованого аудіювання та письма полягає у невдалому результаті прослуховування тексту.

Успішне розуміння англійської на слух залежить від багатьох взаємопов'язаних змінних. Вони поділяються на змінні, пов'язані власне з особистістю студента, та ті, що пов'язані з контекстом. До особистісних змінних належать афективні, такі як тривога і мотивація, а також когнітивні, такі як знання граматики, знання лексики (Zhang, 2001), використання певної стратегії та загальні мовні здібності. Контекстні змінні – складність тексту, швидкість мовлення і формат тестування (Buck, 2001). Кожен із цих аспектів піддається ще більш деталізованому аналізу, наприклад, К. Гог (Goh, 2000) виокремлює десять типів проблем у сприйнятті на стадії парсингу (синтаксичного аналізу) та дві на стадії використання отриманих знань (напр., під час виконання завдань для перевірки сприйняття). Виявилось, що більш-менш досвідчені користувачі мови стикалися зі схожими проблемами, хоча відрізняється міра складнощів у пізнавальних процесах. Для визначення конкретних перешкод у сприйнятті студентів певної групи викладач може запропонувати метод анкетування і, відштовхуючись від його результатів, опрацювати їх.

▪ Друга складність ІАП стосується власне процесу письма. Студенту необхідно застосувати відповідний реєстр відповідно до контексту, аудиторії та мети написання, а також продемонструвати розуміння стандартів і механізмів письма. Відомості про це зберігаються у довготривалій пам'яті, їхня відсутність чи неможливість актуалізації призводить до невідповідності стилю чи жанру. Друга вимога – цитування та синтез без плагіату, це визначає здатність студента вибрати та правильно інтегрувати релевантні ідеї із джерел, синтезувати ті ідеї, які мають відношення до мовленнєвої задачі, і пов'язувати ідеї з попередніми знаннями та досвідом. Третя – наявність оригінальної думки автора й аргументації, що зосереджена на здатності робити висновки, прогнозувати, посилюючись на джерела, робити практичні та

творчі пропозиції, а також надавати конкретні докази та переконливі пояснення. Останньою рисою є відповідний тон і структурна організація тексту, що має на увазі висловлювання своїх ідей чітко, зв'язно та логічно (Cheong et al., 2019).

▪ Третім викликом є складнощі в роботі викладача, що стосуються підбору матеріалів навчання й оцінювання. Н. А. Ченовес і Дж. Р. Гаес (Chenoweth, & Hayes, 2001) зауважують, що швидкість, з якою людина продукує тексти, та якість продукції прямо пропорційно залежать від того, як довго студент користується мовою. На будь-якій стадії розвитку мовленнєвих умінь студент може створити та зрозуміти лише ті мовні форми іноземної мови, що відповідають поточному рівню освоєння цієї мови" (Pienemann, 2005). Недостатня увага під час відбору тематики ІАП, аудіовізуальних матеріалів чи дескрипторів шкали оцінювання, а також незадовільність умов тестування матиме безпосередній негативний вплив і на поточний результат навчання, і на подальшу роботу (washback). Оцінювання письма в українських ЗВО спирається переважно на інтуїцію викладачів, їхній досвід і власні судження щодо якості письма. Педагоги, що використовують шкали оцінювання, часто стикаються із проблемою невідповідності готових шкал оцінювання (напр. тих, що використовуються на міжнародних іспитах (IELTS, TOEFL) чи пропонуються навчально-методичними комплексами), специфіці курсу (Kvasova et al., 2022). Подальше створення валідного конструкту тестування та розроблення тестових завдань ІАП потребують ідентифікації тих когнітивних процесів, що беруть участь у роботі студентів над інтегрованим аудіюванням і письмом.

Висновки і перспективи дослідження. Незважаючи на численні виклики процесів інтегрованого письма, неможливо ігнорувати те, що академічне письмо не може бути неінтегрованим, оскільки нові знання формуються на основі вже наявних наукових досліджень.

Хоча функціонування креативного письма у ЗВО обмежується окремими спеціальностями, усе ж емпіричний досвід свідчить, що навіть студенти-старшокурсники часто не вміють якісно інтегрувати ресурси, створюючи академічний дискурс. Упровадження інтегрованого англомовного читання і письма й інтегрованого аудіювання та письма – одне із ключових завдань на шляху поліпшення якості національної освіти у ЗВО. Центральною постаттю у процесі підготовки матеріалів і процедур контролю є викладач, який має чітко розуміти особливості когнітивних процесів. Дослідження у сфері інтегрованих видів мовленнєвої діяльності є винятково важливими, що підтверджують проаналізовані наукові статті, але тематика оцінювання інтегрованих умінь далека до вичерпності як у науковому, так і в навчальному середовищі.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в подальшому розробленні технології навчання інтегрованого аудіювання й письма та шкали оцінювання умінь студентів мовних спеціальностей.

Список використаних джерел

Білянська, І. П. (2018). *Формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів із використанням аудіокниг художніх творів* [Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Aktar, T. (2020). Tertiary level learners' listening self knowledge in an 'input poor' EFL context of Bangladesh. *BELTA Journal*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.36832/beltaj.2020.0401.01>

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>

Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 12(7), 81–89.

Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey, (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 634–654). Addison-Wesley.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>

Chan, S. (2018). Some evidence of the development of L2 reading-into-writing skills at three levels. *Language Education & Assessment*, 1(1), 9–27. <https://doi.org/10.29140/lea.v1n1.44>

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20(1), 99–118. <https://doi.org/10.1177/0741088303253572>

Cheong, C. M., Zhu, X., & Liao, X. (2019). Strategy use in oral communication with competent synthesis and complex interaction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1163–1183. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09651-0>

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. (Rev.). MIT Press.

Field, J. (2004). *Social capital*. Routledge.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Gholami, J., & Alinasab, M. (2017). Source-based tasks in writing independent and integrated essays. *International Journal of Instruction*, 10(3), 127–142. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1039a>

Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(2), 82–96. <https://doi.org/10.31578/jebs.v2i2.44>

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

Hajovsky, D. B., Villeneuve, E. F., Reynolds, M. R., Niileksela, Ch. R., Mason, B.A., & Shudak, N. J. (2018). Cognitive ability influences on written expression: Evidence for developmental and sex-based differences in school-age children. *Journal of School Psychology*, 67, 104–118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.001>

Kaufert, D. S., Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Composing written sentences. *Research in the Teaching of English*, 20(2), 121–140. <http://www.jstor.org/stable/40171073>

Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-based writing in secondary school: Challenges and accomplishments. In C. N. Giannikas (Ed.), *Teaching practices and equitable learning in children's language education* (pp. 63–83). IGI Global.

Knoch, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18, 300–308. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.003>

Kvasova, O., Kavytska, T., Osidak, V., & Green, A. (2022). Development of a writing rating scale for culture- and context-specific educational setting in Ukraine. *ARS Linguodidacticae*, 9(1), 25–39. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.02>

Odendahl, N. V., & Deane, P. D. (2018). Assessing the writing process: A review of current practice. *ETS Research Memorandum, ETS RM-18-10*.

Educational Testing Service. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>

Ohta, R. (2018) *Integrated listening-to-write assessments: an investigation of score generalizability and raters' decision-making processes* [PhD thesis]. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>

Olson, C. B., & Land, R. A. (2007). A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269–303.

Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.30>

Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219–240. <https://doi.org/10.2307/3586651>

Rost, M. (2013). *Teaching and Researching Listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833705>

Rukthong, A., & Brunfaut, T. (2015). *Anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks*. LTF Oxford, <https://bit.ly/444UElu>

Sari, I., Pulungan, A. H., & Husein, R. (2020). Students' cognition and attitude in writing descriptive text. *Britain International of Linguistics Arts and Education (BioLAE) Journal*, 2(1), 395–404. <https://doi.org/10.33258/biolae.v2i1.210>

Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. *The Lancet Neurology*, 11, 1006–1012. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(12\)70191-6](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(12)70191-6)

Weigle, S. C. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, 9, 27–55. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.002>

Weir, A. J. (1983). Notes for a prehistory of cognitive balance theory. *Social Psychology*, 22(4), 351–362.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Scholars Portal.

Westbrook, C. (2023). The impact of input format on written performance in a listening-into-writing assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101190>

Zhang, D. L. (2001). *Singaporean secondary three students' metacognitive knowledge about English oral skills learning*, Nanyang Technological University. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/556/4/ZhangDonglan-MA.pdf>

References

Bilyanska, I. P. *Formuvannya anhlomovnoyi audytyvnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv iz vykorystannyam audioknyh khudozhnykh tvoriv*

[Pre-service Teachers' English Listening Competence Development Through Fiction Audiobooks] [PhD thesis]. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/11394>

Aktar, T. (2020). Tertiary level learners' listening self knowledge in an 'input poor' EFL context of Bangladesh. *BELTA Journal*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.36832/beltaj.2020.0401.01>

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>

Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 12(7), 81–89.

Bruner, J. S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey, (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 634–654). Addison-Wesley.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>

Chan, S. (2018). Some evidence of the development of L2 reading-into-writing skills at three levels. *Language Education & Assessment*, 1(1), 9–27. <https://doi.org/10.29140/lea.v1n1.44>

Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2003). The inner voice in writing. *Written Communication*, 20(1), 99–118. <https://doi.org/10.1177/0741088303253572>

Cheong, C. M., Zhu, X., & Liao, X. (2019). Strategy use in oral communication with competent synthesis and complex interaction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(5), 1163–1183. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09651-0>

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. (Rev.). MIT Press.

Field, J. (2004). *Social capital*. Routledge.

Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Gholami, J., & Alinasab, M. (2017). Source-based tasks in writing independent and integrated essays. *International Journal of Instruction*, 10(3), 127–142. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1039a>

Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(2), 82–96. <https://doi.org/10.31578/jrebs.v2i2.44>

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3)

Hajovsky, D. B., Villeneuve, E. F., Reynolds, M. R., Niileksela, Ch. R., Mason, B.A., & Shudak, N. J. (2018). Cognitive ability influences on written expression: Evidence for developmental and sex-

- based differences in school-age children. *Journal of School Psychology*, 67, 104–118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.001>
- Kafer, D. S., Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Composing written sentences. *Research in the Teaching of English*, 20(2), 121–140. <http://www.jstor.org/stable/40171073>
- Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-based writing in secondary school: Challenges and accomplishments. In C. N. Giannikas (Ed.), *Teaching practices and equitable learning in children's language education* (pp. 63–83). IGI Global.
- Knoch, U., & Sitjalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focused definition for assessment purposes. *Assessing Writing*, 18, 300–308. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.003>
- Kvasova, O., Kavytska, T., Osidak, V., & Green, A. (2022). Development of a writing rating scale for culture- and context-specific educational setting in Ukraine. *ARS Linguodidacticae*, 9(1), 25–39. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2022.1.02>
- Odendahl, N. V., & Deane, P. D. (2018). Assessing the writing process: A review of current practice. *ETS Research Memorandum, ETS RM-18-10*. Educational Testing Service. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>
- Ohta, R. (2018) *Integrated listening-to-write assessments: an investigation of score generalizability and raters' decision-making processes* [PhD thesis]. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.m4wm0mim>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Olson, C. B., & Land, R. A. (2007). A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269–303.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.30>
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219–240. <https://doi.org/10.2307/3586651>
- Rost, M. (2013). *Teaching and Researching Listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833705>
- Rukthong, A., & Brunfaut, T. (2015). *Anybody listening? The nature of second language listening in integrated listening-to-summarize tasks*. LTF Oxford, <https://bit.ly/444UElu>
- Sari, I., Pulungan, A. H., & Husein, R. (2020). Students' cognition and attitude in writing descriptive text. *Britain International of Linguistics Arts and Education (BioLAE) Journal*, 2(1), 395–404. <https://doi.org/10.33258/biolae.v2i1.210>
- Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. *The Lancet Neurology*, 11, 1006–1012. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(12\)70191-6](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(12)70191-6)
- Weigle, S. C. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, 9, 27–55. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.01.002>
- Weir, A. J. (1983). Notes for a prehistory of cognitive balance theory. *Social Psychology*, 22(4), 351–362.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Scholars Portal.
- Westbrook, C. (2023). The impact of input format on written performance in a listening-into-writing assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101190>
- Zhang, D. L. (2001). *Singaporean secondary three students' metacognitive knowledge about English oral skills learning*, Nanyang Technological University. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/556/4/ZhangDonglan-MA.pdf>

Yuliia Lavrenchuk (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-3646-618X

TEACHING AND ASSESSMENT OF LISTENING-INTO-WRITING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: COGNITIVE PROCESSES

Background. *With the internationalization of educational settings as well as the labour market, there is an increasing need for tertiary school students to acquire academic English writing skills. English is the dominant language spoken by many learners and professionals worldwide, but, gaining proficiency in academic writing can be challenging due to the range of specific cognitive processes involved in this type of writing. In the context of Ukrainian education, creative writing is prevalent in secondary education institutions, which may result in poor performance in universities because of a lack of knowledge and skills among students regarding how to highlight the main information and what to write. As a result, there is a need for introducing effective techniques of teaching and assessing integrated listening-into-writing in a higher institution classroom.*

Objective. *The goal of the article is to provide a concise and organized overview of the cognitive aspects related to integrated listening and writing skills in a university setting. This will be achieved by analyzing the processes involved in both integrated listening-into-writing as well as non-integrated listening and writing.*

Results and discussion. *The study involved a comprehensive analysis of relevant literature addressing core distinctions between integrated and independent writing in terms of cognitive processes and characteristics. Building on existing research on integrated listening-into-writing, as well as independent listening and writing, the paper presents a synthesis of current models encompassing the cognitive processes underlying integrated tasks. It examined cognitive strategies and executive control, as well as the challenges of implementing integrated writing in the modern system of higher education, highlighting the ways of overcoming the difficulties. Additionally, the article explains the roles assumed by both teachers and students in overcoming difficulties associated with integrated listening-into-writing. Further steps are to be taken to create a manual for teachers and assessors of integrated listening-into-writing.*

Keywords: *academic writing, teaching and assessing integrated listening-into-writing, cognitive processes and strategies of integrated listening-into-writing, higher education institutions.*

BIO

Yuliia Lavrenchuk, a post-graduate student and university teacher in the Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her research interests include teaching Ukrainian and foreign languages, language testing and assessment, and teaching language skills based on an integrated approach.

E-mail: lavrenchukjuliaserg@gmail.com

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378.82

Ольга Башкирова (Україна)
ORCID ID: 0000-0003-3452-3750

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОСВІТНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ У ВІРШАХ ЛІНИ КОСТЕНКО "МАРУСЯ ЧУРАЙ")

У статті доведено, що практика дослідження сюжетних зв'язків літературного твору має стати складником навчання студентів, які будуть викладати українську літературу в школі. Це забезпечує вміння представити школярам літературний твір як художню цілісність, модель дійсності, ґрунтовану на світоглядних й естетичних авторських інтенціях. Сюжетні зв'язки, аналізовані вчителем, корелюють з такими присутніми характеристиками літературного твору, як наративні стратегії, часопросторова організація, жанрова специфіка, система образів-персонажів. На прикладі викладання тем за романом у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай" продемонстровано теоретичні та практичні аспекти аналізу художнього твору й конкретні прийоми його застосування. Представлено шляхи актуалізації під час уроку української літератури провідних теоретико-літературних дефініцій (сюжет, конфлікт). Для студентів освітніх спеціальностей: запропоновано низку завдань, що дають змогу розкрити ідейно-тематичні особливості твору; окреслено шляхи залучення до вивчення роману широкого історико-літературного контексту.

Ключові слова: *аналіз літературного твору, студенти освітніх спеціальностей, сюжетні зв'язки, конфлікт, система образів-персонажів.*

Вступ

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть українські вчені-методисти неодноразово зверталися до проблеми аналізу літературного твору як естетичної цілісності, що репрезентує неповторний авторський світ. Дослідники методичного інструментарію викладання української літератури (Бондаренко, 2011, 2012; Дятленко, 2019; Пасічник, 2000; Токмань, 2013) обґрунтовують комплексний підхід до осмислення художнього твору як літературного явища під час вивчення його у школі, запроваджують до шкільного навчального процесу навчальні технології на засадах сучасної гуманітаристики (літературознавства, мистецтвознавства, філософії), висловлюють думки про необхідність дорівняти шкільну освіту до сучасного наукового поступу. Адже глибоке розуміння художнього твору неможливе без уміння

здійснювати аналітичні операції, що дають змогу оцінити його художні вартості, рівень мистецького осягнення складних філософських питань, авторську майстерність моделювання естетичної дійсності. Однак шкільна практика часто виявляє механістичний підхід педагогів і, як наслідок, учнів до вивчення літературного твору. Такий підхід зводиться до схематичного аналізу втіленого в тексті проблемно-тематичного змісту без урахування особливостей художньої форми, засобів характеротворення, своєрідності індивідуально-авторської манери письменника. У підсумку втрачається уявлення про художній твір як неповторну модель світу, де мовно-стильові, іконічні, проблемно-тематичні особливості формують органічну цілість. На нашу думку, існує необхідність залучення до шкільного аналізу літературних творів, особливо великих за обсягом (жанр роману,

роману у віршах), ширшого літературознавчого інструментарію, що забезпечив би цілісне осягнення художньої картини світу, яку автор моделює в художньому тексті. Студенти освітніх спеціальностей, готуючись до викладання у школі, мають усвідомлювати, що важливою характеристикою художньої картини світу, змодельованої в літературному творі, є її емоційна "зарядженість", здатність апелювати до почуттів реципієнта. Н. Астрахан зауважує: "Визначальною ознакою художньої моделі є подолання суперечності між об'єктами, які створюються штучно, та органічними об'єктами, що характеризуються самодостатнім існуванням" (Астрахан, 2014, с. 11). Майбутні вчителі в аналізі художнього твору мають змогу донести до учнів такі положення:

- картина світу, що є результатом онтологічного мислення людини, у літературному творі втілюється за допомогою системи образів, які узагальнюють дійсність;

- художній образ завжди звернений до емоційної сфери реципієнта, й учня необхідно навчити розуміти, за допомогою яких художніх засобів автор здійснює цей емоційний вплив. Важливо виховувати в учнів здатність аналізувати художні прийоми, за допомогою яких автор апелює до почуттів читача, його асоціативного мислення, індивідуального досвіду;

- літературний твір орієнтований на множинність прочитань, адже сам процес читання є співтворчістю, і кожна нова актуалізація художнього тексту неповторна.

Навчальна технологія аналізу художнього твору на таких засадах здатна суттєво змінити ставлення учнів до вивчення літератури в середній і старшій школі. У цій статті згадана навчальна технологія представлена на прикладі роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай", який вивчають в 11-му класі. Теоретичні та практичні засади аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки викладалися студентам-магістрантам спеціальності "Середня освіта. Українська мова і література" під час вивчення ними

дисципліни "Аналіз художнього твору: літературознавчий та методичний аспекти" (Київський національний університет імені Тараса Шевченка).

Огляд досліджень і публікацій. Дослідники, як літературознавці, так і методисти, наголошують на важливості усвідомлення єдності змісту і форми художнього твору. А. Ткаченко зауважує, що в художньому творі "зміст формальний, а форма змістовна" (Ткаченко, 2023, с. 146). Науковець акцентує увагу на тому, що визначення формальних і змістових компонентів літературного твору є аналітичною операцією, яка має завершуватися синтезом, демонстрацією оригінальності й самодостатності художнього цілого у всій складності взаємодії його образних, сюжетних, часопросторових, стилістичних компонентів (Ткаченко, 2003). Т. Дятленко, підходячи до проблеми цілісності твору з погляду методології його вивчення в середній школі, також зауважує, що "дослідження творів художньої літератури є єдністю аналізу й синтезу" (Дятленко, 2019, с. 120). Авторка виділяє кілька шляхів цілісного осягнення художнього тексту в умовах шкільного уроку: послідовний, пообразний, проблемно-тематичний, композиційний, мовностильовий (Дятленко, 2019). Вибір аналітичних операцій зумовлений рівнем підготовки учнів, їхніми віковими особливостями та неповторними художніми рисами самого твору. На думку вченої, успішне опрацювання художнього твору має завершуватися інтерпретацією, яка поєднує теоретичні здобутки, що стали результатом аналізу художнього цілого, із безпосереднім читацьким сприйняттям учня. Авторка пропонує таке визначення інтерпретації: "дослідницька діяльність, пов'язана із тлумаченням змістової, смислової сторони літературного твору на різних його структурних рівнях через співвіднесення із цілістю вищого порядку" (Дятленко, 2019). Як видно з наведеного визначення, ґрунтовна й самостійна інтерпретація

літературного твору неможлива без досягнення неповторних особливостей його художнього цілого, у якому органічно поєднуються хронотопна й сюжетна будова, позасюжетні елементи, система образів-персонажів тощо.

Однак у шкільній практиці саме цей етап осмислення літературного твору з різних причин часто залишається нереалізованим. На нашу думку, що збігається із головними положеннями концепція викладання української літератури у школі Ганни Токмань (Токмань, 2002, 2013), важливим для здійснення цієї навчальної мети – дати уявлення про твір як цілість, розглянути його з учнями, як художню модель дійсності.

Н. Астрахан відзначає особливості художньої моделі, що постає в літературному творі, у зіставленні з науковою моделлю. Порівняно з останньою, художня модель репрезентує не фрагмент дійсності, а цілісну її картину; до того ж, літературний твір не потребує додаткових інструкцій, що визначали б правила його прочитання – механізми актуалізації містяться в самій його структурі (Астрахан, 2014). З огляду на це, особливе значення має формування в учнів уміння "розкодовувати" твір, виявляти в ньому підтексти, інакомовлення, розуміти багатолінійні сюжети, часові інверсії тощо.

Стрижнем епічного твору є його сюжетна будова, і саме на ній зосереджують свою увагу такі методисти, як Ю. Бондаренко, Є. Пасічник та ін. Є. Пасічник називає сюжет основою епічного твору, визначаючи його як "попередній ланцюг подій, умотивований ідейним задумом письменника" (Пасічник, 2000, с. 291). З-поміж усіх різновидів аналізу художнього твору (цілісний, традиційний (пообразний), проблемний, проблемно-тематичний тощо) дослідник вважає найефективнішим аналіз за розвитком дії, адже він дає змогу розглянути композиційну будову, образність, художні особливості твору у зв'язку з розвитком сюжету (Пасічник, 2000). Ю. Бондаренко

відзначає важливість аналітичних операцій, що орієнтовані на вивчення сюжету: "Головна мета вчителя, яка постає в рамках цього напрямку роботи, – навчити учнів розщеплювати сюжетно-змістову цілісність твору, виділяючи в ньому структурні одиниці (епізоди, змістові частини, етапи розвитку сюжету, авторські схеми сюжетоутворення, одно- чи багатолінійність фабули), максимально яскраво відтворювати зображене в конкретних точках сюжетно-змістової тканини, виокремлювати в ньому складові художньої образності, давати йому оцінку, виявляти семантичне навантаження та художню роль" (Бондаренко, 2011, с. 29). Такі операції, зауважує дослідник, повинні мати повторюваний характер, тільки в цьому випадку учні сформулюють аналітичні вміння, які дадуть їм змогу глибоко вивчати структуру різних художніх творів, встановлювати зв'язки між їхніми компонентами. Основною одиницею в процесі осмислення художньої структури твору Ю. Бондаренко називає епізод як певну завершену частину сюжетної цілісності (Бондаренко, 2011). Епізод також піддається подальшому розщепленню. Меншими одиницями, що виділяються в межах окремого епізоду, є подія, персонажі, засоби мовної виразності, конфлікт (суперечність), порушені проблеми. Такий підхід дає змогу уникнути абстрактно-узагальненого обговорення твору, забезпечує безпосередній контакт з художнім текстом, а отже, аргументованість наведених міркувань. При цьому вчений зауважує, що теоретичний блок шкільного курсу літератури повинен обов'язково містити чітке розмежування таких категорій, як сюжет і фабула. Зазначаючи наявність різночитань стосовно цих понять у літературознавчій науці, Ю. Бондаренко надає такі робочі визначення: "...фабула – це попередній ланцюг зображених подій; сюжет – це також указаний ланцюг подій, до якого необхідно додати засоби їх зображення, авторський погляд на них та їх оцінку, концепцію

дійсності, з ними пов'язану" (Бондаренко, 2011, с. 33). Учений пропонує зображення сюжету у вигляді графіків (Бондаренко, 2011). До подібного підходу вдається й І. Качуровський, окреслюючи типи сюжетних зв'язків літературного твору (Качуровський, 2008). Урахування сюжетних зв'язків, про які йтиметься далі, дає змогу, на нашу думку, логічно доповнити аналітичні операції виділення окремих епізодів, їхніх меж і точок переходу між ними синтезом, а це забезпечить погляд на літературний твір як художню цілість, звернену не тільки до логічної, а й до емоційної сфери реципієнта, його творчої уяви. Важливим, з нашої точки зору, є те, що Ю. Бондаренко порушує питання додаткових шляхів аналізу сюжетних схем літературного твору, зокрема хронотопу (Бондаренко, 2011). Дослідник зауважує, що "сюжет включає в себе не тільки рух зовнішніх подій, а й перебіг хронотопних картин, зміну внутрішніх станів та характерів персонажів, розвиток порушених тем, проблем та ідей у творі, авторських оцінок" (Бондаренко, 2011, с. 33). Це зумовлює необхідність застосовувати й інші шляхи аналізу, наприклад, "поетапне осмислення основних хронотопних картин" (Бондаренко, 2011, с. 33), у межах яких будуть розглянуті згадані елементи художньої структури. У літературному творі сюжетні зв'язки існують у нерозривній єдності із часопросторовими особливостями художньої картини світу й системою образів-персонажів. Ю. Бондаренко неодноразово повертається до проблеми цілісності художнього твору (Бондаренко, 2012), хоч і не оперує поняттям "сюжетні зв'язки" в тому значенні, у якому його вживає І. Качуровський (Качуровський, 2008). Натомість дослідник використовує такі терміни, як "циклічний" і "лінійний" сюжет (Бондаренко, 2012, с. 55), проте пов'язує їх переважно з категорією хронотопу і, ширше, художнім мисленням. Науковець робить слушні зауваги стосовно тих зв'язків, які виникають між особливостями системи образів-

персонажів і сюжетною організацією твору: наприклад, у творах з лінійним сюжетом "усі персонажі максимально індивідуалізовані у своїх внутрішніх проявах, їхні типи і характери менше повторювані, ніж у творах з циклічною структурою" (Бондаренко, 2012, с. 133). Аналіз твору через сюжетні зв'язки є продуктивним й з огляду на те, що принцип розгляду твору "за розвитком дії", як зауважує Ю. Бондаренко, доцільний тільки у випадку невеликих епічних творів, які мають однолінійний сюжет (Бондаренко, 2012). Однак така методика не виправдовує себе під час аналізу романів, що характеризуються багатоплановістю й мають низку "точок перетину" різних сюжетних ліній. У цьому випадку вчений радить зосередити увагу на ключових епізодах (Бондаренко, 2012). Тут, на нашу думку, може виникати небезпека фрагментарного сприйняття учнями художнього твору. З огляду на це доцільним буде звернення до вже неодноразово згаданого поняття "сюжетні зв'язки" (Качуровський, 2008).

Важливим питанням у роботі зі студентами освітніх спеціальностей є визначення місця конкретної навчальної технології у шкільному освітньому процесі. Застосування аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки передбачає інноваційний підхід до реалізації співпраці учителя й учня, оскільки покликане активізувати суб'єктивне творче мислення старшокласника, його здатність вибудовувати діалог із художнім текстом. Самостійна діяльність учня, у якій здобуває вияв його неповторна індивідуальність, є основою модульно-розвивальної системи навчання, до якої звертається, зокрема й Г. Токмань (Токмань, 2002). Дослідниця розглядає реалізацію змістового модуля як розгортання сценарію модульних занять, "які являють собою шість змістових педагогічних технологій – міні-модулів: установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, контрольо-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольо-

рефлексивний" (Токмань, 2002, с. 60). Кожен зі згаданих мінімодулів передбачає певну дидактичну мету та психологічний зміст. Наприклад, установчо-мотиваційний, покликаний створити сприятливу атмосферу для засвоєння знань, формулювання цілісного уявлення про завдання змістового модуля, містить також актуалізацію засвоєних раніше знань, зокрема й термінології, введення нових понять. Змістово-пошуковий модуль орієнтований на актуалізацію творчих здібностей учнів, їхнього логічного мислення, уміння зіставляти факти, робити самостійні висновки. Дослідниця доповнює наведену вище схему модулем сприйняття учнями твору мистецтва (читання літературного твору), що є цілком логічним, адже знання тексту є передумовою його якісного аналізу. Послугуючись цією схемою, можна попередньо окреслити алгоритм застосування аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки. Г. Токмань зауважує, що оптимізувати процес шкільного навчання української літератури може запровадження окремих ланок модульно-розвивальної системи (Токмань, 2002). Наприклад, введення поняття сюжетних зв'язків співвідносне з установчо-мотиваційним етапом, на якому доцільно актуалізувати знання учнів про сюжет і фабулу з подальшою акцентуацією відмінностей нового поняття від цих літературознавчих категорій. Практичне застосування навчальної технології, а отже і здійснення цілісного аналізу твору, на нашу думку, можливе на етапі повторного прочитання, коли учні достатньою мірою ознайомлені із фабульним і сюжетним змістом. Можемо зробити висновок, що змістово-пошуковому етапу має передувати етап сприйняття твору як необхідна умова його ґрунтового аналізу за керівництва вчителя.

Мета і завдання статті. Отже, метою статті є окреслення теоретичних підходів і практичних прийомів аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки

на уроках української літератури. Дидактичну пропозицію аналізу здійснено на прикладі роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай".

Досягнення мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

- охарактеризувати дидактичні особливості навчання студентів освітніх спеціальностей аналізу літературного твору на основі сюжетних зв'язків;
- визначити сюжетні зв'язки, представлені в романі Ліни Костенко "Маруся Чурай";
- запропонувати прийоми аналізу твору через систему сюжетних зв'язків, що можуть бути застосовані під час вивчення роману у віршах на уроках української літератури.

Методологія дослідження. Навчання студентів освітніх спеціальностей аналізу літературного твору в школі пропонується здійснювати на основі типології сюжетних зв'язків за І. Качуровським.

Типи сюжетних зв'язків, охарактеризовані науковцем, зводяться до таких структур:

- лінійна (сюжет розгортається як рух одного центрального персонажа, що зустрічає на своєму шляху інших, проте зустрічі не повторюються);
- геометрична ("між дійовими особами, яких небагато, існують зв'язки, що їх легко визначити-накреслити кількома простими лініями, які створюють таким чином одну з геометричних фігур: трикутник, квадрат тощо" (Качуровський, 2008, с. 20);
- концентрична ("Дія твору зосереджується навколо однієї людини... Персонажі твору із концентричним сюжетом діють одночасно (чи то в межах того самого часового відрізка), вони – сталі, а не епізодичні. Проте між собою вони не мають безпосереднього зв'язку, усі їхні взаємини відбуваються лише через посередництво головного персонажа") (Качуровський, 2008, с. 23);
- лабіринтна (зв'язки між персонажами надзвичайно складні, утворюють вигадливу за будовою єдність);

▪ циклічна ("Розвиток подій у літературному творі робить ніби коло, і в кінці герой (чи група персонажів) повертається до вихідної точки" (Качуровський, 2008, с. 25).

Для осмислення особливостей системи сюжетних зв'язків і часопросторової організації твору роману в єдності із системою образів-персонажів і сюжетною динамікою, а також новаторства Ліни Костенко, що виявляється в особливостях моделювання художньої картини світу, було залучено цілісний *теоретико-літературний* аналіз і *порівняльно-історичний метод*; загальнонаукові методи *аналізу й синтезу* дали змогу виявити найпоказовіші особливості художньої організації тексту на різних його структурних рівнях й інтегрувати ці спостереження в цілісну концепцію розгортання художнього цілого у процесі сприйняття й осмислення учнями.

Загальнонаукові та літературознавчі методологічні підходи стали основою для застосування дидактичних методів, спрямованих на глибоке осмислення художніх особливостей та ідейно-змістового наповнення твору, адже майбутньому вчителю української мови і літератури важливо на високому рівні володіти теоретичними знаннями й аналітичними вміннями.

Оволодіння технологією аналізу твору через сюжетні зв'язки передбачало застосування таких методів, як *евристична бесіда, диспут*, що дало змогу запровадити теоретико-літературні дефініції не шляхом проведення традиційної лекції, а у процесі комунікації, колективного обговорення теоретичних проблем із залученням конкретного художнього матеріалу. В основу навчання студентів аналізу сюжетних зв'язків і подальшого його застосування під час шкільних уроків покладено *особистісно-орієнтований підхід*, адже актуалізація літературного твору, як уже було зазначено, завжди індивідуальна, відображує досвід, естетичні й інтелектуальні потреби, емоційне налаштування реципієнта. Отже, запропоновані студентами індивідуальні

прочитання роману стали основою для формулювання на їхній основі певних загальних закономірностей розгортання художнього цілого твору.

Результати дослідження та їхнє обговорення. Навчання студентів аналізу літературного твору через сюжетні зв'язки та його застосування у класі передбачає погляд на нього як на цілість, сформовану кількома рівнями структурної організації: сюжетною будовою, часопросторовими параметрами і, передусім – особливостями системи персонажів. Саме із цим виміром існування художнього світу пов'язує І. Качуровський поняття сюжетних зв'язків: "У кожному сюжетному творі або вже існують як наперед дані, або виникають у перебігу подій, або, нарешті, розкриваються (зазвичай наприкінці твору) приховані перед тим від читача певні взаємозв'язки персонажів: любов і дружба, ненависть, сімейні узи, кровне споріднення, матеріальна чи юридична залежність" (Качуровський, 2008, с. 19).

Стосовно окреслених типів сюжетних зв'язків науковець зауважує, що їх не варто плутати з елементами сюжету, оскільки останні збігаються із сюжетними зв'язками тільки у випадку лінійної структури (коли події розгортаються хронологічно, і розвиток сюжету можна уподібнити до прямої лінії з вузлами-зустрічами на ній) (Качуровський, 2008, с. 19).

Учням варто дати уявлення про багатовимірність і складність сюжетних зв'язків, що постають у творі: у "чистому" вигляді такі сюжетні структури зустрічаються доволі рідко, і роман у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай" може слугувати яскравим прикладом співіснування у тканині художнього тексту кількох сюжетних моделей. Варто також зосередити увагу школярів на архітектоніці роману: кожен розділ відповідає завершеному епізоду, має власні наративні, хронотопні, ідейно-тематичні особливості.

На наш погляд, найважливішими аспектами художньої будови твору, на яких

учитель має зосередити увагу учнів, є характер викладу / нарративні стратегії, застосовані авторкою, і складний образ головної героїні. Отже, варто звернути увагу школярів на такі особливості роману:

- Хронологічний виклад у творі постійно порушується екскурсами в минуле: дитячими спогадами героїні, розповіддю про нещасливе кохання, що стало причиною особистої трагедії Марусі. Періодично мовні партії героїні-оповідачки перериваються викладом "всезнаючого" автора; власне, виклад від третьої особи і відкриває твір. Усе це навіть за першого прочитання вказує на складність, багатомірність художньої структури твору.

- Образу геніальної піснетворки Марусі Чурай притаманний глибокий психологізм, водночас ця постать є символічною. У ній складно поєдналися особисте і національне, жіночність і сильна воля.

Є. Пасічник зауважує механістичність підходу, за якого знайомство з образом-персонажем обмежується добором цитат, що підтверджують міркування учнів про характер особистості, змодельованої в художньому світі твору (Пасічник, 2000). Такий підхід зумовлює фрагментарність учнівських уявлень про образ-персонаж, що постає у контексті твору як цілісна особистість. Отже, окресливши основні риси героїні як центральної постаті твору, варто наголосити на першому типі сюжетних зв'язків, представленому в романі, – концентричному: постать Марусі Чурай є центральною, решта персонажів розташована в художній системі роману на різній "відстані" від неї; відповідно, вони розкриваються тією мірою, якою взаємодіють з головною героїнею. Чи не найповніше у творі представлений Гриць, зрадливий коханий Марусі Чурай. Ліна Костенко акцентує увагу на внутрішній роздвоєності персонажа (Костенко, 1990). Доцільним, на нашу думку, у цьому випадку є залучення інтертекстуальності як потужного аналітичного інструменту. Вивчення дисципліни "Аналіз художнього

твору: літературознавчий та методичний аспекти" містить тему, присвячену теорії інтертекстуальності, а отже, студентам було запропоновано виявити та проаналізувати явища "діалогу текстів" в українській та світовій літературі. Виконання подібних завдань, ми вважаємо, суттєво збагатить сприйняття літературного твору учнями старших класів і сприятиме формуванню позитивного ставлення до вивчення літератури як шкільного предмету. Варто запропонувати учням пригадати інші твори, не тільки української, а й світової літератури, що репрезентують протиставлення цільного, вольового і роздвоєного персонажів. Таке протиставлення майже завжди пов'язане з проблемою вірності і зради, ітиметься в бесіді про "Лісову пісню" Лесі Українки чи "Русалоньку" Андерсена.

Посутньою особливістю роману Ліни Костенко є система світоглядних опозицій, покладена в основу художнього світу (Костенко, 1990). Під час вивчення курсу "Аналіз художнього твору: літературознавчий та методичний аспекти" у роботі зі студентами було обґрунтовано закономірність застосування прийому контрасту для створення автором художнього світу як моделі дійсності. Майк Йогансен у своїй праці "Як будується оповідання" зауважує універсальність цього прийому для сюжетного твору: "Вибравши таким робом ефектну ситуацію і знайшовши фігури, що її виконуватимуть (а знаходимо ми їх, приміром, підбираючи контрастові фігури для яскравішої характеристики: до старого беремо молоде, до злочинців святе, до брюнетів – блондинів тощо <...>), знайшовши, кажу, виконавців, ми обмірковуємо ті посередні стани, що призводять урешті до кінцевої ситуації" (Йогансен, 2009, с. 579).

Аналіз літературного твору як художнього цілого передбачає, що реципієнт простежує органічний зв'язок різних структурних рівнів тексту – від окремих стилістичних прийомів до сюжетних і жанрових матриць. Застосування

принципів цілісного аналізу твору дає можливість ефективно розкрити в роботі як зі студентами, так і з учнями питання новаторства письменника, трансформації в його творчості літературної традиції. З огляду на це варто зосередити увагу студентів – майбутніх фахівців з української літератури – на тому, яким чином художні особливості, властиві світовій традиції історичної романістики, переосмислені у творі Ліни Костенко. Найдоцільніше продемонструвати новаторські риси художнього світу авторки через сюжетні зв'язки та принципи формування системи образів-персонажів. Прийом контрасту, про який ішлося раніше, набуває особливого значення в історичних романах, покликаних художньо відтворити динаміку глобальних суспільних та культурних змін. Р. Багрій зауважує стосовно романів Вальтера Скотта, які в багатьох відношеннях визначили розвиток світової, в тому числі й української, історичної романістики: "...конфлікт і культурний контраст повинні вважатися ключовими рисами історичного тла" (Багрій, 1993, с. 24). Сама природа історичного роману, який зазвичай звертається до переломних моментів у житті людства, зумовлює рельєфно виписане в ньому протиборство різних політичних, суспільних, ідеологічних сил. Повною мірою ця особливість характерна для твору Ліни Костенко, у якому "найбільш продуктивно використовується конфлікт як засіб вираження характеру та як конструктивний елемент" (Костенко, 1990). У такий спосіб у структурі художнього тексту встановлюється пряма залежність між двома естетичними конструкціями – художнім образом і системою конфліктів" (Саєнко, 2020, с. 242). У творі Марусі протиставляється не тільки Гриць, а й Галя – жіночі персонажі є антиподами за психологічними й зовнішніми характеристиками. Грицю, зі свого боку, протиставляється Іван Іскра. Варто запропонувати учням вибрати і проаналізувати епізоди, які найбільш яскраво

репрезентують особистісні характеристики персонажів (див. дод. 1).

Звертаючись до порівняльної характеристики персонажів як дієвого прийому вивчення художніх особливостей епічного твору, учитель має наголосити на тому, що протиставлятися можуть не тільки окремі постаті, а й групи персонажів (Пасічник, 2000, с. 273). Пропонуючи шляхи шкільного аналізу роману Ліни Костенко, Є. Пасічник зауважує, що для художньої структури "Марусі Чурай" характерне зіставлення колективної психології звитяжців-вірних синів України і "домариків" (Пасічник, 2000). Безумовно, ця ідейно-тематична особливість твору не може бути досягнена через просте порівняння рис характеру персонажів, навіть підкріплене цитатами. Варто звернути увагу учнів на те, як цей випадок прийому протиставлення реалізовано в художньому цілому твору. Передусім, це майстерно вибудовані Ліною Костенко полілоги, що надають ліро-епічному твору драматичної загостреності: епізоди суду та страти супроводжуються голосами багатьох персонажів, які часто не індивідуалізовані, проте виражають суспільну думку, протилежні погляди на історію нещасливого кохання Марусі та вину героїні. Цікавим завданням може бути створення типології персонажів – самостійна пошукова робота, проведена учнями, у цьому випадку передбачатиме глибше опрацювання тексту, підкріплення власних міркувань конкретними фрагментами твору. В. Саєнко пропонує таку типологію характерів персонажів, підкреслюючи її структуротворчу роль у формуванні ідейно-художньої цілісності твору: 1) "людина-miteць з тонким відчуттям дійсності, постійністю, вірністю собі й обраному шляху"; 2) козаки, шляхетні лицарі, кращі сини України (Мартин Пушкар, Гордій Чурай, Лесько Черкес, Іван Іскра); 3) "герої, наділені рисами людської гідності, вірності, щирості, незалежності духу", (мати Марусі, дід Галерник, Яким Шибиліст); 4) "образ хисткої

людини, двоїстої натури, слабкої, без морального стрижня, над якою беруть верх обставини" (Гриць Бобренко); 5) бездуховні персонажі, хапуги, байдужі до майбутнього Батьківщини (Федір Вишняк, Горбань, Бобренчиха) (Саєнко, 2000, с. 278). Автор зауважує: "Умовна типологія характерів не вичерпує всієї художньої системи твору, але дає уявлення про його структурні опори, на яких тримається текстова й понадтекстова цілісність" (Саєнко, 2000, с. 278–279). Варто звернути увагу учнів на те, що принципи групування персонажів зумовлені авторськими філософсько-світоглядними інтенціями, прагненням розкрити драму обдарованої особистості в контексті великої історичної доби.

Розкриваючи жанрову специфіку роману на уроках української літератури, неможливо оминати увагою історичні постаті, які в художній структурі твору є другорядними, однак відіграють важливу роль і в розвитку сюжету, і в розгортанні ідейно-тематичного змісту "Марусі Чурай". Богдан Хмельницький, який постає в романі не тільки досвідченим воїном, національним лідером, а й утіленням закону, рятує Марусю, надаючи статусу наказу тим міркуванням, що були висловлені в першому розділі захисниками дівчини: "Людей такого рідкісного дару / хоч трохи, люди, треба, берегти" (Костенко, 1990, с. 27). Мандрівний дяк, що постає в розділі "Проща", виводить історію Марусі на рівень загальнонаціональної історії. Завдяки паралельному показу освіченого мандрівника, у якому вгадуються риси Григорія Сковороди, і народної піснетворки Ліна Костенко репрезентує два варіанти історії – писаної, тієї, яка існує у вигляді книги ("А хто напише, або написав, / велику книгу нашого народу?!" (Костенко, 1990, с. 106)), і зафіксованої в живій народній пам'яті. Отже, історичні персонажі не тільки створюють відповідне тло епохи, а й увиразнюють образ героїні, слугуючи виразниками авторської позиції, підносячи постать Марусі на рівень

історіософських узагальнень. Аналіз образів реальних історичних осіб, які репрезентують певну добу і водночас наділені глибоко сучасним звучанням, що актуалізує вічну проблему митця і його ролі в історії рідного народу, дає старшокласникам уявлення про актуальність історичного роману як жанру.

Отже, концентрична модель у художній структурі роману реалізується як складна характеристика головної героїні через зіставлення та протиставлення її іншим персонажам. Маруся перебуває в центрі твору, решта постатей розкриваються тією мірою, якою вони взаємодіють з нею. Така організація художньої картини світу, представленої у творі, також уповні може бути досягнута тільки в контексті жанрової специфіки історичного роману. На думку Р. Багрій, вигаданий протагоніст як особливість цього жанру утверджується в українському національному варіанті історичного роману завдяки творчому діалогу романтиків, передусім Пантелеймона Куліша, із Вальтером Скоттом (Багрій, 1993). "У характеро-казуальній групі сюжет зосереджується навколо нього, його реакції на різні події, рішень, які він приймає, й наслідків цих рішень. Протагоніст є також у центрі епізодів романів; у них дія більше важить, аніж характер..." (Багрій, 1993, с. 30). У романах В. Скотта протагоніст зазнає впливу історичних катаклізмів тією мірою, якою вони стосуються обставин його життя, постає переважно пересічною людиною, виявляючи власне сприйняття епохальних подій та історичних постатей. Ця характеристика скоттівських романів, безумовно, зазнає ґрунтовного переосмислення у процесі розвитку великої історичної прози, і "Маруся Чурай" може слугувати промовистою ілюстрацією цих перетворень романної структури. Варто звернути увагу школярів на те, що центральна постать твору є особою легендарною, яка справді могла жити в Полтаві у період Хмельниччини. У ній складно поєдналися історична правда

і вимисел – обставини життя героїні постають цілком вірогідними з огляду на блискуче відтворені в романі особливості історичної епохи, точність художньої деталі, психологічну достовірність характерів. У цьому образі здобуває яскраве втілення центральна для творчості Ліни Костенко проблема "іксів історії" (саме таку назву має розлогий ліричний цикл з її поетичної збірки "Неповторність" 1980 р.): поетеса зосереджує увагу на здатності людства "забувати"; чудове знання історії і творча уява дають їй змогу створити низку поетичних реконструкцій визначних подій, що не були зафіксовані. Роман "Маруся Чурай" відкриває розділ із символічною назвою "Якби знайшла неопалима книга", де авторка розмірковує про причини браку історичних свідчень, що підтвердили б існування легендарної піснетворки:

*...І довго ще літав над руїнами
магістрату
легенький попіл
спалених паперів –
всіх отих книг міських Полтавських,
де були записи поточних судових справ.
Може, там була і справа Марусі Чурай –
Може, тому і не дійшло до нас
жодних свідчень про неї,
що книги міські Полтавські "през войну,
під час рабовання города, огнем спалені"?
(Костенко, 1990, с. 5)*

Непересічність постаті головної героїні зумовлює складність її внутрішнього світу. Центральний образ роману не тільки слугує репрезентантом великої епохи в історії українського народу, а й утілює світоглядні інтенції Ліни Костенко. Він наділений глибоким психологізмом. У зв'язку з постаттю Марусі Чурай варто звернути увагу учнів на існування в літературному творі різних типів конфліктів – як зовнішніх, оприявнених стосунками персонажів і їхніх груп, так і внутрішніх, таких, що розгортаються в душі героїв. В. Саєнко визначає новаторство Ліни Костенко у розробленні досить популярного сюжету саме через характер конфліктів,

змодельованих авторкою у художній структурі роману. До постаті Марусі Чурай зверталися Г. Бораковський ("Маруся Чурай – українська піснетворка"), С. Руданський ("Розмай"), В. Самійленко ("Чураївна"), М. Старицький ("Ой, не ходи, Грицю..."), О. Кобилянська ("В неділю рано зілля копала...") та ін. Однак, як зауважує В. Саєнко, у більшості цих творів "конфлікти розроблялися односторонньо й переважно в зовнішньо-подієвому плані" (Саєнко, 2020, с. 231). Новаторство Ліни Костенко полягає в тому, що вона зосереджує увагу "на внутрішньо-психологічному конфлікті, на конфлікті всередині характеру центральної героїні. Досягненням авторки віршованого роману є те, зокрема, що значення надано соціальному конфліктові, у якому розкриваються протилежні ідеології, що дало змогу вписати долю людини в історичний рух" (Саєнко, 2020, с. 231). Отже, центральний образ твору позначений психологічною глибиною і складністю, поєднує в собі індивідуальне і загальнонаціональне, приватне й уселюдське. Персонажі, які взаємодіють з героїнею за тими художніми принципами, що реалізуються в циклічній сюжетній моделі, постають психологічно достовірними, наділеними яскравими індивідуальними характеристиками.

Інший тип сюжетних зв'язків, що постає в романі Ліни Костенко, – геометричний. Студенти мають навчатися окреслювати сюжетну модель: персонажів, яких небагато, можна об'єднати умовними лініями, унаслідок чого буде сформовано певну геометричну фігуру (Качуровський, 2008, с. 20). Завдання, що стоїть перед майбутніми вчителями української літератури, – дати учням уявлення про характерологічні особливості персонажів, об'єднаних геометричними сюжетними зв'язками, і особливості художніх прийомів, які відповідають таким сюжетним моделям. Отже, вчителю необхідно:

- розуміти, що універсальність цього типу сюжетних зв'язків зумовлена не тільки тривалою літературною традицією, а й

можливостями характеротворення (так, "любовний трикутник" є традиційною літературною моделлю й водночас відкриває можливості для найрізноманітніших психологічних колізій);

- приділяти особливу увагу художнім засобам, що актуалізує геометричний сюжетний зв'язок (згаданий "любовний трикутник" дуже часто репрезентує різні сторони особистості персонажа).

Аналізуючи роман Ліни Костенко, учням варто пояснити, що у сюжетній лінії Гриця, зрадливого коханого Марусі, дві дівчини, з якими його пов'язує доля, протиставлені одна одній і за зовнішніми характеристиками, і за життєвою позицією, і за величиною або ж ницістю духу. Слід зауважити, що симетричну по відношенню до названої сюжетної конфігурації схему утворює трикутник *Маруся – Гриць – Іван Іскра*: тут проблема вибору лягає передусім на плечі героїні, яка глибоко переживає і почуття кохання до негідного обранця – Гриця, і сестринську ніжність і повагу до благородного та вірного Івана Іскри.

Отже, здійснюючи аналіз літературного твору за сюжетними лініями, учитель розкриває потужний психологізм роману Ліни Костенко. Цікавими можуть виявитися спостереження й міркування учнів з приводу особистісної драми персонажів. Для цього вчитель застосовує фронтальну бесіду або індивідуальні діалоги з учнями, під час яких варто поставити старшокласникам такі запитання:

Чим зумовлена фатальна роздвоєність Гриця?

Чому, на вашу думку, хлопець усе-таки ухвалює рішення покинути Галю й повернутися до Марусі?

Як ви розумієте слова героїні: "Моя любов чолом сягала неба, а Гриць ходив ногами по землі"?

Які риси зближують Марусю й Івана Іскру? Чому Маруся називає Іскру братом?

Чому, на вашу думку, Маруся відмовилася стати дружиною Івана Іскри? Чи тільки хвороба стала на заваді їхньому щастю?

Нарешті, досить дієвою у художній структурі твору є лінійна сюжетна модель. Її аналіз відкриває перед педагогом широкі можливості для актуалізації в учнів уявлень про художній час і простір, їхню нерозривну єдність, що зумовлює розгортання сюжету й еволюцію персонажів. І. Качуровський називає лінійний тип сюжетного зв'язку найпростішим і співвідносить його передусім з пікарескою літературою, адже сюжет крутійського роману зазвичай розгортався саме за такою схемою: центральний персонаж рухається вздовж прямої лінії, зустрічаючи на своєму шляху інших персонажів, з кожним із яких доля зводить його лише раз (Качуровський, 2008). Дослідник звертає увагу на спорідненість лінійної моделі з концентричною саме завдяки центральному персонажу – решта постатей твору розкривається тільки тією мірою, якою взаємодіє з головним героєм. Лінійна модель пов'язана у світовій літературі з прийомом "спільної мандрівки" (Качуровський, 2008, с. 19–20), який застосовано, зокрема, у розділі "Проща". Варто зауважити, що лінійна модель у художній структурі роману Ліни Костенко постає в тих епізодах, що пов'язані з виходом героїв за межі замкненого міського простору. Полтава постає у творі як мікросвіт, наділений певними просторовими вимірами (тут згадується магістрат, Ворскла як межа замкненого міського світу, Дідова балка, центр і периферія). Велика історія постає в цих епізодах як авторські коментарі (короткі історичні довідки про представників козацтва, що їх Ліна Костенко органічно "вмонтує" в поліфонічну сцену засідання), через посередництво народних співців-кобзарів. Дорога як особлива просторова модель, асоційована з людським життям і з поступовим розгортанням часу – як особистого, так і історичного, – знаменує вихід героїв у принципово іншу площину, відкриту для різних зустрічей, впливів, долі, з якими їм судилося зіткнутися. Саме в дорозі вони переживають велику історію безпосередньо, уповні стають її частиною. Такою є образна та ідейна

організація розділів "Гінець до гетьмана" і "Проща". Варто зауважити, що образи Богдана Хмельницького ("Гінець до гетьмана") і мандрівного дяка, наділеного рисами Григорія Сковороди, пов'язані з художньою моделлю дороги, вдруге не зустрічаються у творі, відповідно до законів розгортання лінійного сюжетного зв'язку. Про особливості лінійної моделі, реалізованої в розділі "Проща", розмірковує В. Саєнко, репрезентуючи шлях Марусі як низку зустрічей, прозрінь і відкриттів героїні: "У художньому змалюванні Ліною Костенко хронотопу дороги до Києва на прощу кожен новий епізод зустрічей і пригод, що трапляються, стає актом пізнання життя героїнею, його жорстокої правди" (Саєнко, 2020, с. 259). Дослідниця вважає образ мандрівного дяка контрапунктним у романі, адже в цій постаті "синтезовано найкращі риси українського інтелігента [...] У постаті дяка впізнаємо предтечу Григорія Сковороди, мандрівного поета й філософа XVIII ст." (Саєнко, 2020, с. 263–264). Для глибшого розуміння учнями філософсько-світоглядного навантаження цієї постаті в художній структурі роману варто залучити автоінтертекст – історіософську лірику Ліни Костенко. Показовою особливістю художнього мислення авторки є звернення до великих постатей історії та культури, долі яких поетка зіставляє із власною. Однією з таких постатей є Григорій Сковорода: цілий ряд індивідуально-авторських образів Ліни Костенко розбудовано як свідомий перегук із творчістю видатного мислителя. Ідеться передусім про поетичну збірку "Сад нетанучих скульптур" (1987), назва якої викликає прямі асоціації з "Садом божественних пісень" Григорія Сковороди. У вірші "Ой ні, ще рано думати про все..." Ліна Костенко вдається до прийому екфразису, передаючи глибоко суб'єктивні враження від скульптури українського філософа. Примітно, що в цьому творі виразно звучать два провідні мотиви – наскрізний для збірки мотив "ожилої статуї" і мотив дороги:

...Прикипіли ноги до постаменту, хліб у торбі закам'янів. – Біда, – каже Григорій Савич. – Він мене таки спіймав, цей світ, добре хоч, що на тому світі. Нічого, якось відштовхнуся від постаменту, та й підемо.

...От ми йдемо. Йдемо удвох із ним.
Шепоче ліс: – Жива із кам'яним!
– Диви, дива! – дивується трава. –
Він кам'яний, а з ним іде жива!

І тільки люди зморщили чоло:
– Не може бути, щоб таке було.
Та їх давно вже хтось би зупинив!
...Тим часом ми проходим серед нив.

Ніхто не сміє зупинити нас.
...Тим часом ми проходимо крізь час
(Костенко, 1989, с. 5–6).

Як і у випадку "Марусі Чурай", мандрівний філософ стає супутником ліричної героїні; з огляду на це дорога набуває символічного значення життєвого шляху. Звернення до ширшого контексту творчості авторки дасть учням змогу глибше осягнути не тільки текстуально виражені авторські інтенції, а й ті, що залишаються у підтексті, розраховані на асоціативне мислення, творчу співпрацю читача.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, внаслідок оволодіння аналізом літературного твору на основі сюжетних зв'язків студенти освітніх спеціальностей мають уміти виявляти в художній структурі твору сюжетні конфігурації, зумовлені особливостями системи образів-персонажів; установлювати співвідношення цих конфігурацій і присутніх рис художнього часу та простору; простежувати зумовленість сюжетних зв'язків жанровою специфікою твору.

Вивчення літературних творів через сюжетні зв'язки у шкільній практиці є доволі продуктивним з огляду на те, що дозволяє дати учням уявлення про твір як цілісну художню модель дійсності, де нерозривну єдність становлять різні параметри – наративні, часопросторові, подієві. У випадку великих за обсягом художніх текстів такий підхід вважаємо більш виправданим, ніж послідовний

аналіз, що відтворює авторську сюжетну будову, адже дає можливість зосередитися не на окремих епізодах, а на цілісній картині світу, створеній автором. Дослідження сюжетних зв'язків твору відкриває широкі можливості для характеристики системи образів-персонажів і тих прийомів, що покладені в її основу (контраст, різні принципи групування); моделей хронотопу; жанрових матриць.

Запропоноване дослідження може стати основою для розбудови аналітичних прийомів, що забезпечили б ґрунтовніше осягнення творів художньої літератури під час вивчення їх у школі.

Список використаних джерел

Астрахан, Н. (2014). *Буття літературного твору: Аналітичне та інтерпретаційне моделювання*. Академвидав.

Багрий, Р. (1993). *Шлях сера Вальтера Скотта на Україну ("Тарас Бульба" М. Гоголя і "Чорна рада" П. Куліша в світлі історичної романістики Вальтера Скотта)*. Переклад з англійської. Редакція журналу "Всесвіт".

Бондаренко, Ю. (2011). До проблеми шкільного аналізу сюжету літературного твору. *Наукові Записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*, 2, 29–36.

Бондаренко, Ю. (2012). *Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідейно-концептуального підходу: теорія і практикум*. НДУ імені М. Гоголя.

Дятленко, Т. (2019). Аналіз художнього твору та інтерпретаційна діяльність на уроках літератури як важливий складник літературної освіти учнів. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*, 3(25), 119–123.

Йогансен, М. (2009). Як будується оповідання. Аналіз прозових зразків. Мельників, Р. (упоряд.) (с. 550–668). *Вибрані твори* (вид. 2, допов.). Смолоскип.

Качуровський, І. (2008). *Генерика і архітектоніка. Книга II*. Вид. дім "Києво-Могилянська академія".

Костенко, Л. (1989). *Вибране*. Дніпро.

Костенко, Л. (1990). *Маруся Чурай. Історичний роман у віршах*. Веселка.

Пасічник, Є. (2000). *Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах*. Ленвіт.

Саєнко, В. (2020). *Поезія Ліни Костенко: Традиція, контекст, художня своєрідність*. Смолоскип.

Ткаченко, А. (2003). *Мистецтво слова. Вступ до літературознавства*. ВПЦ "Київський університет".

Токмань, Г. (2013). *Методика навчання української літератури в середній школі*. Академія.

Токмань, Г. (2002). Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури. Інноваційні технології: Модульно-розвивальна система навчання. *Дивослово*, 11, 59–62.

References

Astrakhan, N. (2014). *Buttya literaturnoho tvoruu: Analitychne ta interpretatsiynе modelyuvannya. Monohrafiya* [The Genesis of a literary work: Analytical and interpretive modeling. Akademvydav (in Ukrainian)].

Bahriy, R. (1993). *Shlyakh sera Val'tera Skotta na Ukrayinu ("Taras Bul'ba" M. Hoholya i "Chorna rada" P. Kulisha v svitli istorichnoyi romanistyky Val'tera Skotta)*. *Pereklad z anhliys'koyi* [Walter Scott's path to Ukraine ("Taras Bulba" by M. Gogol and "The Black Council" by P. Kulish in the light of Walter Scott's historical novels). Translation from English]. Redaktsiya zhurnalu "Vsesvit" (in Ukrainian).

Bondarenko, Yu. (2011). Do problemy shkilnoho analizu syuzhetu literaturnoho tvoruu [To the problem of school analysis of the plot of a literary work]. *Naukovi Zapysky Nizhynskyy Derzhavnyy Universytet Imeni Mykoly Hoholya. Seriya Psykholoho-Pedahohichni Nauky*, 2, 29–36 (in Ukrainian).

Bondarenko, Yu. (2012). *Metodyka shkilnoho yvchennya ukrayinskoyi literatury na zasadakh ideatsiyno-kontseptualnoho pidkhodu: Teoriya i praktykum*. [Methodology of school study of Ukrainian literature based on the idea-conceptual approach: Theory and practice. Study guide for students of philological faculties]. NDU imeni M. Hoholya (in Ukrainian).

Dyatlenko, T. (2019). Analiz khudozhnoho tvoruu ta interpretatsiyna diyalnist na urokakh literatury yak vazhlyvyi skladnyk literaturnoyi osvity uchniv [Analysis of a work of art and interpretation activity in literature lessons as an important component of students' literary education]. *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats*, 3(25), 119–123 (in Ukrainian).

Kachurovskyy, I. (2008). *Generyka i arkhitektonika. Knyga. II* [Generics and architectonics. Book II]. Vyd. dim "Kyievo-Mohylyans'ka akademiya (in Ukrainian).

Kostenko, L. (1990). *Marusya Churay: Istorychnyy roman u virshakh* [Marusya Churai: A historical novel in verse]. Veselka (in Ukrainian).

Kostenko, L. (1989). *Vybrane* [Selected]. Dnipro (in Ukrainian).

Pasichnyk, E. (2000). *Metodyka vykladannya ukrayinskoyi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh. Navchalnyy posibnyk dlya studentiv vyshchykh zakladiv osvity* [Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools. Study guide for students of higher education institutions]. Lenvit (in Ukrainian).

Sayenko, V. (2020). *Poeziya Liny Kostenko: Tradytsiya, kontekst, khudozhnya svoyeridnist*.

Monohrafiya [Lina Kostenko's poetry: Tradition, context, artistic originality. A monograph]. Smoloskyp (in Ukrainian).

Tkachenko, A. (2003). *Mystetstvo slova. Vstup do literaturoznavstva [The art of the word. Introduction to literary studies].* VPTS "Kyivskiy universytet" (in Ukrainian).

Tokman, H. (2013) *Metodyka navchannya ukrayins'koyi literatury v seredniy shkoli Methods of teaching Ukrainian literature in secondary school.* Akademiya.

Tokman, H. (2002). *Suchasni navchalni tekhnolohiyi ta metody vykladannya literatury. Innovatsiyni tekhnolohiyi: Modulno-rozvyvalna systema navchannya. [Modern educational technologies and methods of teaching literature. Innovative technologies: Modular and developmental system of education].* *Dyvoslovo*, 11, 59–62 (in Ukrainian).

Yohansen, M. (2009). *Yak buduyetsya opovidannya. Analiz prozovykh zrazkiv [How a story is built. Analysis of prose samples.].* (pp. 550–668). In R. Melnykiv (Ed.). *Selected works* (2nd ed.) (in Ukrainian).

Додаток 1

Порівняльна характеристика персонажів роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай"

Маруся:	Гриць:
<p>1. Віддана: ...але ж Маруся так його чекала, такі літа одна перебувала! Нікому ні руки не шлюбувала, ані на кого й оком не вела. (Костенко, 1989, с. 20)</p> <p>2. Безкорислива: Чурай, той так: побачив свою долю, – ось ти, ось я, тепер нас буде двоє. А що у мене стіни голі, – повісим костю саджені пістолі та килим з дірком. І у курені з тобою буде солодко мені. (Костенко, 1989, с. 20)</p> <p>3. Обдарована й духовно сильна: – Що нам було потрібно на війні? Шаблі, знамена і її пісні. Звитяги наші, муки і руїни безсмертні будуть у її словах. Вона ж була як голос України, що клетотів у наших коругвах! (Костенко, 1989, с. 27)</p>	<p>1. Зрадливий: ...Він танцював із Галею, і в танці Мов щось топтав і нищив чобітьми. Воно було на танець і не схоже, ті корчі мук у синім кунтуші. Аж хтось тоді сказав: – А не дай Боже так танцювать навиворіт душі. (Костенко, 1989, с. 73)</p> <p>2. Прагне багатства: А Гриць не так. То розум десь не татків: – З'єднаєм що, нестатки до нестатків? Багатому і діти чорт колише, а бідному і янгол не рідня. А як землі нам мати не одпише? А ще ж стягтися треба й на коня. (Костенко, 1989, с. 44)</p> <p>3. Приземлений: – Що ти все: мушу, мушу, мушу, мушу?! Земля, земля... А небо твоє де? Як будеш так розношувати душу, вона, гляди, із совісті впаде. (Костенко, 1989, с. 44)</p>
<p>4. Духовно багата: Ця дівчина... Обличчя, як з ікон. І ви її збираєтесь карати? А що, як інший вибрати закон – не з боку вбивства, а із боку зради? (Костенко, 1989, с. 21)</p> <p>5. Прагне бути рівною коханому чоловікові, розумна й мужня: Пісні у неї – то велика туга, а серце в неї годе і трудне. Твоя любов до неї – то недуга. Видужуй, сину, пожалій себе.</p>	<p>Галя</p> <p>1. Приземлена, нещира: Глуха до пісні, завжди щось спотворить. Все вишиває прошви подушок. Ще як мовчить – нічого. Заговорить, – гостренькі зубки – чисто ховрашок. (Костенко, 1989, с. 48)</p> <p>2. Обмежена, нездатна на глибоке почуття, у всьому поступається чоловікові: Що в неї й хата не хата, а так – прикалабок раю. У неї – на двох глупіти, у нього – розум на двох.</p>

<p>...Тай те сказати – що вона співає? Сама собі видумує слова. Таких дівок на світі не буває, хіба для цього дівці голова? (Костенко, 1989, с. 65)</p>	<p>У цьому твердому світі він, може, ніякий скраю, зате як прийшов додому – для жінки він цар і бог. (Костенко, 1989, с. 48)</p>
---	--

Olha Bashkyrova (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0003-3452-3750

TEACHING LITERARY ANALYSIS THROUGH PLOT CONNECTIONS TO EDUCATION MAJORS (BASED ON THE NOVEL IN VERSE "MARUSIA CHURAI" BY LINA KOSTENKO)

Background. *A holistic analysis of literary works is a crucial skill for Ukrainian literature teachers. However, analysis methods (sequential, problem-thematic, compositional, etc.) may not provide a comprehensive understanding of a work's uniqueness. Therefore, there is a need for new ways of studying literary texts to consider all their components and represent them as a model of reality.*

Purpose. *The paper's goal is to outline theoretical approaches and practical methods of analyzing a literary work through plot connections (based on Ihor Kachurovsky's approach) in Ukrainian literature classes. The analysis was applied to the novel in verse "Marusya Churay" by Lina Kostenko while doing the course "Analysis of a literary work: literary and methodological aspects" with Secondary Education majors, Taras Shevchenko National University of Kyiv).*

Methodology. *Several methods including general scientific and literary methods, theoretical literary and comparative-historical methods were used to analyze the novel's plot connections, the space and temporal organization, the system of characters and plot dynamics, as well as Lina Kostenko's innovation in modelling the world image. Teaching how to analyze a literary work through plot connections has involved heuristic conversations and debates, introducing theoretical definitions through collective discussions. Teaching plot analysis with a person-oriented approach allows for individual actualization of a literary work based on the recipient's experience, needs, and emotions.*

Results and discussion. *The paper highlights the importance of teaching how to analyze plot connections in literature. It demonstrates how this analysis helps present a literary work as artistic integrity, based on the author's worldview and intentions. The article uses Lina Kostenko's novel as an example to showcase the methodology and practical application of this analysis. The article also outlines ways to involve historical and literary context in the analysis.*

Keywords: *analysis of a literary work, plot, Education majors, plot connections, conflict, system of characters.*

BIO

Olha Bashkyrova, DSc in Philology, associated professor of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv. Her areas of research interest include theory of literature, methodology of teaching Ukrainian literature, gender studies.

E-mail: bashkyrovaom273@gmail.com

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ: ОГЛЯДИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

UDC 378

Viktoriia Drobotun (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-5628-6381

Tamara Kavytska (Ukraine)

ORCID ID: 0000-0002-1528-9439

Inmaculada Fortanet-Gómez (Spain)

ORCID ID: 0000-0001-8981-565X

Noelia Ruiz Madrid (Spain)

ORCID ID: 0000-0001-9800-5624

COLLABORATIVE ONLINE LEARNING (COIL) AS A PROMISING PEDAGOGY FOR ENGAGING STUDENTS IN GLOBAL COLLABORATION: UKRAINIAN-SPANISH CONTEXT

This paper gives insight into the theoretical and practical aspects of Collaborative Online International Learning (COIL) - a pedagogy that is fast emerging as a more democratic and dynamic alternative to traditional in-person student exchange programs. This pedagogy is currently gaining popularity among Ukrainian educators who are looking for new ways to engage students in international collaboration amid the emergencies of the ongoing war conflict in the country. The paper is a preliminary report of the research in progress which aims to investigate whether COIL can level the unevenly developed language and academic skills of the collaborating Spanish and Ukrainian students. The reported preliminary findings of one of the three collaboration projects carried out by the faculties of Taras Shevchenko National University of Kyiv (KNU) and Universitat Jaume I (UJI) show a range of benefits including academic skills enhancement, improvement of intercultural competence as well as personal satisfaction. The authors also shed light on the challenges encountered when introducing COIL activities into the classroom. Taken together, the article provides an insightful overview of the benefits and limitations of COIL strategies as a means of promoting intercultural and interdisciplinary learning and understanding.

Keywords: *Collaborative Online International Learning (COIL), emergencies, global collaboration, intercultural and academic skills, COIL benefits and limitations.*

Introduction

There is a growing interest in making the curriculum of colleges and universities more internationalized to include intercultural and international engagement across borders of difference. Currently, in almost every academic discipline, as Johnston and López (2022) claim, we can see how globalisation has impacted our knowledge and understanding of the subject, and how multiple cultural perspectives and intercultural contexts can enrich our learning. Global experience is a valuable asset today; however, many obstacles make it difficult for students to have this experience.

Apart from the COVID-19 pandemic that has made it challenging for students to study

abroad and engage in in-person exchange programs, other factors pose challenges to in-person academic mobility. In the Ukrainian context, for instance, the economic factor used to be a traditional barrier with a new and traumatic factor added in 2022: the full-scale invasion of Russia into Ukraine. The wartime circumstances, though, have forced educators to innovate and come up with new teaching solutions and approaches.

First, the involuntary switching to online learning and the changes made to our courses have increased our awareness of the benefits of online learning opportunities. Second, more than ever before, we have realized the urgency of promoting global learning. The reason for this is the fact that

several millions of Ukrainians, including schoolers and university students, have become refugees or displaced people around the globe and are expected to come back with newly acquired educational skills, cultural habits as well as teaching style preferences. The task of Ukrainian educators then will be to meet their expectations and preferences.

Consequently, we now need virtual global learning more than ever before. Such learning can be carried out as collaborative online international learning (COIL). Incorporating COIL into an existing course does not require an expensive technology platform or an extensive course redesign. It requires an interest in innovative pedagogy, flexibility, enthusiasm, and thoughtful preparation.

Therefore, this paper aims to offer insights into the collaborative teaching experience between two faculties, one in Spain and the other in Ukraine. It will provide a summary of the lessons learned from this experience, highlighting what we should do differently given the situation that one of the partners is working in an emergency environment. The study will showcase how this pedagogy presents students with a unique academic opportunity, how culture influences participation and perception, and suggestions for integrating this pedagogy into a university curriculum.

Methodology

Theoretically, COIL relies on constructivism – a learning theory introduced by Piaget (1969). According to this theory, learning is an active process that involves constructing knowledge rather than just acquiring it. The theory suggests that individuals learn and develop knowledge through social interaction rather than individual exploration. In an international constructivist classroom, collaboration not only helps students create a personal understanding of the material but also creates a space where the social construction of knowledge and meaning can occur in a multicultural setting. Brookfield (1995) argues that collaboration promotes

initiative, creativity, critical thinking, and dialogue among learners. Therefore, this leads to a deeper level of understanding and learning.

The organizational framework involves three COIL activities carried out by the Department for Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign Languages and Literatures at Taras Shevchenko National University of Kyiv (KNU) and the Department of English at Universitat Jaume I (UJI), Castelló, Spain. The time embraced the period from November 2022 to December 2023, with the number of students engaged totaling 72.

The objective of the project was to foster an intercultural dialogue among students from different geographical, linguistic, political, and cultural backgrounds. To meet the project goal, the engaged teachers from the collaborating universities arranged the collaboration following the traditional organizational phases: finding a COIL partner; designing a COIL project; developing a COIL project (SUNY COIL, n.d.)

To facilitate team interactions between the students engaged in the project, various digital platforms such as Zoom, Skype, WhatsApp, Messenger, and Facebook were employed. While working on a project, the students were expected to develop collaborative, remote-tasking, critical thinking, and problem-solving skills in addition to gaining cultural knowledge. This article focuses on the second COIL experience which took place in 2022 between Ukrainian and Spanish students to strengthen the relationship between universities through COIL collaboration.

Literature review. COIL as an innovation in pedagogy and curriculum internationalization. Collaborative Online International Learning (COIL) is an online learning approach where students and faculty from diverse international and intercultural backgrounds interact and learn together, both in and out of the classroom (Leask, 2020). It gained popularity in the US and Europe in the early 2000s. The SUNY

COIL Center is considered a leader in this field, providing a partnering platform for virtual exchange communities to create new COIL courses or participate in existing ones (SUNY COIL, n.d.). Another experienced institution is the Borough of Manhattan Community College, which has set up its site to provide detailed, step-by-step instructions on how to try COIL (OpenLab at BMCC, n.d.).

According to its founders, COIL is a type of online learning that connects students and professors in different countries for collaborative projects and discussions as part of their coursework (SUNY COIL, n.d.). For the SUNY COIL Center, this new type of collaboration must embrace diversity through inclusive teaching and learning focused on equity while connecting through difference. The University of Michigan-Dearborn coordinators define COIL as "a type of virtual exchange or telecollaboration, a learning process where faculty members in any discipline use online technology to facilitate sustained student collaboration to increase intercultural competence" (University of Michigan Dearborn, n.d.).

In simpler terms, COIL promotes intercultural collaboration and partnership, while also enhancing professional competence in the chosen field of science. It utilizes familiar online communication technology, which allows for easy management of online meetings and tasks, and empowers students to take charge of their learning and immerse themselves in language and cultural settings. COIL can be conducted between different educational institutions, countries, time zones, cultures, and courses, as long as there is something that unites participants, for instance, a shared language for communication. A COIL activity can be embedded into the curriculum or it can be a COIL course or a program. Jon Rubin, who is considered one of the founders of COIL, states that COIL can take up a minimum of 4–5 weeks and can be used for one or two assignments in the chosen course (Rubin, & Guth, 2022).

COIL is an effective way to enhance the learning experience through globally connected courses. This approach is both cost-effective and impactful, as it introduces global perspectives to on-campus and remote learning courses (Johnston and López, 2022). To connect courses globally, educators identify relevant course materials, resources, and assignments that students from different parts of the world can explore remotely. Local faculty members then guide students in their respective regions to interact globally within the context and focus of the course.

COIL coordinators at Borough of Manhattan Community College recommend incorporating both synchronous and asynchronous COIL activities into courses. This approach allows students to use digital technologies to make contacts and acquaintances with each other before collaboratively preparing assignments outside of the virtual classroom setting. The standard COIL pattern involves a four-week collaboration, which begins with a teacher's announcement of COIL activities and an introduction to the topic of study. In the second week, students share partner emails and establish contact through video conferencing. During the third week, joint online discussions are conducted, and in the final week, collaborative student task performance, reflection, and evaluation take place (OpenLab at BMCC (n.d.)).

According to Borger (2022), the use of various digital technologies during the COVID-19 pandemic has equipped both educators and students with IT skills, so, there is no need to introduce online digital technologies to them. However, when conducting a COIL course or project, teachers must possess a high level of intercultural competence to ensure that students can communicate effectively and inclusively across cultures. This is particularly important in multicultural classrooms to maintain objective and equitable communication. Consequently, when it comes to conducting intercultural meetings,

teachers must possess both intercultural competencies and pedagogical content knowledge. The latter includes a deep understanding of the curriculum, students' comprehension of the subject matter, instructional strategies, and assessment of students' performance (Deardoff, 2009).

It is worthwhile mentioning that since the inception of COIL initiatives, numerous research studies have been carried out in collaboration with universities across the globe (Palloff, R.M., & Pratt, 2005; Marcillo-Gómez, & Desilus, 2016; Ward, 2016; Stefanova, 2018; King de Ramirez, 2019; Vahed, & Rodriguez, 2020, etc). These studies report on the positive impact of COIL on the personal and academic growth of participants; it is highly regarded by teachers, students and employers alike since participating in COIL projects provides several benefits such as establishing or reinforcing international partnerships, incorporating innovative and challenging practices into their courses, adding an international perspective to learning, collaborating with peers, enhancing class dynamics, and boosting student interest and satisfaction levels.

However, the implementation level of COIL across the globe is far from being enjoyable. The main reason for this, according to Johnston and López (2022), is a lack of knowledge and limited resources for faculty interested in developing globally connected courses. A vivid illustration is the context presented in this paper: unlike the Spanish partner university, KNU could not boast of any COIL projects until November 2022. Currently, though, we are observing the tendency among the KNU higher-ups to encourage COIL integration in curricula and establish a COIL Centre to offer COIL courses for students.

To sum up, COIL projects are an accessible alternative to democratize the experiences of internationalization (at home) of students and teachers, as well as an opportunity to enrich the process of building individual and collective

knowledge, offering challenging dynamics of working in international teams. COIL as a new digital communication learning opportunity, is proving to be an effective way to develop intercultural competence, computing and online interaction skills among students. The acquisition of these skills is critical for business professionals who aim to excel in the expanding global community (Manzoor, 2016; Gartner, 2021).

Results and discussion

COIL overview: preparation and pedagogy. From November 2022 to December 2023 2 Spanish authors and 1 Ukrainian author (V. Drobotun) collaborated on designing and conducting 3 COIL activities for students, with the 2-nd Ukrainian author being a research reporter and editor. The first COIL activity was held in November 2022 and involved 20 fifth-year UJI students studying Business English in the Double Degree Program in Business Administration and Law and 12 fourth-year KNU students doing an Academic English course in the Linguistics program (Turkish/ Persian/ Chinese, English Language and Literature and Translation). The primary goal of this COIL activity was to foster students' intercultural communication skills, academic writing and academic discussion skills among participating students. This goal was achieved through engaging discussions and collaborative online opinion essay writing. The success of this innovative learning approach demonstrates its potential to provide a valuable platform for international collaboration and skill development in higher education. The topic of the COIL activity was 'Corporate Sustainability', which was in the curriculum of both universities, allowing students to have prior knowledge of the subject matter.

Closely connected with the first activity was the third COIL activity (November-December 2023) which involved a total of 40 participants, including 20 fifth-year students studying Business English in the Double Degree in the Business Administration and Law program at UJI,

13 third-year students majoring in Theory and Methodology of Teaching Ukrainian Language and Literature and Foreign Language in Basic Secondary School at KNU, and 7 second-year students majoring in Foreign Literature and English, the Theory and Methodology program at KNU. The primary objective of this COIL echoed the goal of the first activity: to enhance intercultural communication skills and academic writing skills through participation in discussions and a collaborative online opinion essay. The students were also required to record their collaborative writing performance.

The second COIL activity, which is the focus of this paper, was carried out in December 2022 among 30 participants: the 5th-year students majoring in Secondary education at UJ, Spain and 3rd-year students who studied English for Intercultural Communication course, the Theory and Methodology of Teaching Ukrainian Language and Literature and Foreign Language in Basic Secondary School program, KNU, Ukraine. The topic under investigation and discussion was the similarities and differences between the national systems of education in Spain and Ukraine, including types of teaching styles, home assignments, examinations and assessments.

Before the collaboration was arranged, the teachers of both universities meticulously scrutinized the course curricula of UJI and KNU to choose a suitable topic for the COIL activities. Given that students from both universities were studying the Teaching Methodology, it was decided that they would discuss the national systems of secondary education and share their experience of emergency teaching in Ukraine during wartime. The major objective of the COIL collaboration here was to enhance students' academic and cultural awareness of the secondary education systems in Spain and Ukraine as well as hone their academic speaking and presentation skills. Further, the teachers

coordinated critical details such as the date of the COIL collaboration, the meeting time, the platform for conducting the collaboration, and a learning management system to publish tasks. The outcome of the COIL collaboration was the presentation made by the students on the chosen topic.

The decision to use Google applications in universities was based on their widespread use and familiarity among students. For videoconferencing, Google Meet was chosen, while Google Classroom was used for publishing assignments. The COIL activities consisted of four stages, including announcement, introduction, information searching, and final product demonstration through a PowerPoint presentation.

In stage one, the teachers announced COIL cooperation and set goals separately for each university group. In December 2022, KNU students had to study online due to the ongoing war in the country, while UJI students attended in-campus classes. The topics related to secondary education were chosen by the teachers, and students were allowed to pick the ones they found interesting. The presentation delivery time was limited to 4–5 minutes.

During the second stage of the project, the teachers planned an Icebreaker where students from two different universities were paired up to work together on a task. The objective was to get acquainted with each other, gain cultural knowledge and discuss cultural perceptions in a virtual Meet session. However, due to the unforeseen blackouts in Kyiv, this stage had to be skipped.

In stage three, literature review and task performance were the main focus. To avoid negatively affecting the learning objectives, teachers appointed two Ukrainian students to work together and present their research on the Ukrainian system of secondary education. The Spanish students were then expected to express their vision and comparisons during the virtual Meet session.

Finally, step four was conducted online using Google Meet. The Spanish students

were present in a specially equipped classroom with video conferencing hardware and an internet connection, while the Ukrainian students participated online from their locations.

The Ukrainian students followed a pre-arranged procedure to present their research on various topics, including challenges of teaching English during wartime, teaching grammar to 6th-grade students, secondary education and professional pre-higher education in Ukraine, formative and summative assessment in secondary school, and homework as a learning strategy. Because of frequent blackouts and electricity shortages in Kyiv, the students prerecorded their 4–5 minute slideshow presentations beforehand and sent them to their teacher via email. This ensured that the presentation could be viewed in case of any interruptions caused by electricity outages or air-raid sirens, which were common occurrences during the time of the presentations. After the presentations, discussion time was allocated for the COIL class.

Lessons learned. As the preliminary observations show, both Ukrainian and Spanish students have voiced general approval of the COIL activities as well as a high level of satisfaction. The teachers witnessed active engagement and high motivation of students during the work on the project. In terms of pedagogy, the experience was also invaluable for the Ukrainian faculty since COIL was a novel practice for them. Therefore, the activities were successful owing to the Spanish partners who assisted and supervised in all stages of the collaboration. Hence, our practice shows that to avoid negative perceptions of the globally connected courses, it is advisable that a novice collaborator should have a more experienced COIL partner.

In terms of organization, the participants have realized the necessity to plan an alternative project version to minimize the negative consequences of the emergencies. It is the second project that faced numerous limitations because of the

emergencies. So, the partners are planning to improve collaboration planning for 2024 to neutralize the sense of underperformance among students.

From the perspective of intercultural communication, the collaboration appeared useful for both Spanish and Ukrainian students. On the one hand, the students have partially ruined the cultural stereotypes they had about the students-partners. On the other hand, the Spanish students were able to have first-hand accounts of the situation in Ukraine, ask questions and provide commentaries.

The collaboration was also fruitful in terms of language skills enhancement. Since the only common language for communication was English – a non-native tongue for both Spanish and Ukrainian participants – the students claim they have significantly improved listening skills as well as comprehension of non-native English accents. Additionally, the interaction with non-native speakers of English was less challenging for both Ukrainian and Spanish students.

Finally, the collaboration had a particularly positive psychological impact on the Ukrainian students. Because of the ongoing war, most of them have to spend a lot of time in shelters or isolation, which does not contribute to good mental well-being. Interaction with Spanish partners was reported to improve the psychological state, help concentrate on the task, and increase satisfaction.

Conclusion

This paper investigates Collaborative Online International Learning (COIL) – a modern, dynamic, and cost-effective approach to teaching and curriculum development – in the Ukrainian-Spanish context. The collaboration was interdisciplinary and took different forms, such as online discussions, video conferences, class-to-class meetings, and online workgroup projects. The learning outcomes of the COIL included a group opinion essay and an oral presentation on a topic.

The preliminary research observations and findings prove that COIL is a promising

approach to teaching and curriculum development that can provide significant benefits to both students and faculty members. The authors emphasize the positive academic, pedagogical, cultural and psychological impact of COIL on the participants even though one of the three projects appeared less successful due to unforeseen emergencies in Ukraine. Therefore, the lessons were learned by the Ukrainian faculty to address the emergencies appropriately in future and improve collaboration planning and design.

COIL partnerships have also allowed the authors to collaborate and explore new teaching techniques, forge research partnerships and expand intercultural awareness. Therefore, the benefits of COIL for educators are also manifold, including enhancing communicative skills for working with non-native English speakers, developing digital literacy skills for working in virtual teams, gaining a new perspective on teaching, and engaging in global problem-solving.

The preliminary research observations and findings also prove that COIL is an effective approach to teaching and curriculum development in emergencies due to its flexibility and cost-effectiveness. Since this paper is a preliminary observational report, the future research perspective lies within the investigation of whether COIL can level the unevenly developed language and academic skills of the collaborating Spanish and Ukrainian students.

References

- Borger, J. (2022). Getting to the core of collaborative online learning (COIL). *Frontiers in Education*, 7:987289. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.987289>.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Deardoff, D. K. (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Sage Publication, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071872987>.
- Gartner, (2021, June 22). *Gartner forecasts 51% of global knowledge workers will be remote by the end of 2021*. <https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/>.
- Johnston, D. & López, I. (2022). Connecting beyond the classroom: Why you should be globally connecting your courses and how it benefits you and your students. In D. Johnston & I. López (Eds.), *The Wiley handbook of collaborative online learning and global engagement* (pp. 3-17). John Wiley & Sons.
- King de Ramirez, C. (2019). Global citizenship education through collaborative online international learning in the Borderlands: A case of the Arizona–Sonora Megaregion. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 83–99. <https://doi.org/10.1177/1028315319888886>.
- Leask, B. (2020). Internationalization of the curriculum, teaching and learning. In P. N. Teixeira, & J.C. Shin, (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 1940–1949). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_244.
- Manzoor, A. (2016). Promoting effective learning in diverse classrooms. *Global Perspectives on Contemporary Marketing Education*, 229–244. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9784-3.ch014>.
- Marcillo-Gómez, M., & Desilus, B. (2016). Collaborative online international learning experience in practice: Opportunities and challenges. *Journal of Technology Management & Innovation*, 11(1), 30–35. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242016000100005>.
- OpenLab at BMCC. (n.d.). *The BMCC OpenLab*. <https://openlab.bmcc.cuny.edu/>.
- Palloff, R.M. & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Rubin, J. & Guth, S. (2022). *The guide to COIL virtual exchange implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*. Routledge.
- Stefanova, A. (2018). Building bridges across cultures. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 535–542. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1803535S>.
- SUNY COIL (n.d.). *COIL global network*. <https://coil.suny.edu/global-network/>.
- University of Michigan Dearborn (n.d.). *Collaborative online international learning*. <https://umdearborn.edu/global-engagement/collaborative-online-international-learning-coil>.
- Vahed, A. & Rodriguez, K. (2020). Enriching students' engaged learning experiences through the collaborative online international learning project. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1792331>.
- Ward, H. (2016). *Internationalization in action*. American Council on Education. <https://www.acenet.edu/>.

Вікторія Дроботун (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-5628-6381

Тамара Кавицька (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-1528-9439

Ірмакулада Фортанет-Гомез (Іспанія),
ORCID ID: 0000-0001-8981-565X

Ноелія Руїз Мадрід (Іспанія)
ORCID ID: 0000-0001-9800-5624

СПІЛЬНЕ МІЖНАРОДНЕ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ФОРМА ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ГЛОБАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА: УКРАЇНСЬКО-ІСПАНСЬКИЙ ДОСВІД

Постановка проблеми. *Інтернаціоналізація вищої освіти є нагальною потребою та умовою успішної підготовки кваліфікованих фахівців у 21-му столітті. Традиційною формою інтернаціоналізації завжди були програми академічної мобільності у закордонних університетах. Однак, такі програми виявилися не досить гнучкими та фінансово затратними, що змусило освітян шукати нові форми глобального співробітництва. Такою інноваційною формою стало спільне міжнародне онлайн навчання (СМОН), яке поки що не знайшло широкої підтримки в Україні. До основних перепон реалізації СМОН відносять академічні та культурні розбіжності учасників, брак знань про принципи СМОН та недостатній рівень обізнаності викладачів з технологіями впровадження СМОН у навчальний процес.*

Мета статті полягає в узагальненні практичного досвіду імплементації СМОН у трьох спільних проєктах, виконаних у співробітництві між викладачами кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Київського національного університету імені Тараса Шевченка (КНУТШ) та кафедрою англійської мови Університету Жауме I (УЖ I), Іспанія.

Методологія дослідження. *Теоретичним підґрунтям СМОН є теорія конструктивізму, яка потрактовує навчання як активний процес, що передбачає конструювання знань через соціальну взаємодію. Звідси СМОН, засноване на соціальній взаємодії, допомагає студентам створити простір, де соціальна конструкція знань відбувається в мультикультурному середовищі. До описаного в статті СМОН були залучені автори статті та 72 студенти з двох університетів протягом листопада 2022 р. по грудень 2023 р.; при цьому виконано три спільних проєкти. Для командної взаємодії між українськими та іспанськими студентами, які брали участь у проєктах, використовувались платформи Zoom, Skype, WhatsApp, Messenger та Facebook.*

Результати. *У статті представлені попередні результати СМОН та зокрема другого проєкту, який виявив як переваги, так і недоліки спільного міжнародного онлайн навчання. Отримані попередні результати свідчать про високу ефективність СМОН у царині вдосконалення міжкультурної компетентності студентів, умінь спілкування англійською мовою з носіями мови та умінь академічного письма. Стаття також проливає світло на труднощі, які зустрілися під час організації СМОН. Автори доходять висновку, що СМОН є поки що єдиною ефективною формою міжнародного співробітництва в екстремальних умовах.*

Ключові слова: *Спільне міжнародне онлайн навчання (СМОН), глобальне співробітництво, міжкультурна компетентність, уміння академічного письма, екстремальні умови.*

BIOS

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

E-mail: v. drobotun@ukr.net

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

E-mail: kawicka_t@ukr.net

Inmaculada Fortanet-Gómez, PhD, Full Professor in English Studies at Universitat Jaume I (Castellón, Spain). Her research interests relate to multimodal discourse analysis, CLIL, and Content and Language Integrated Learning in Higher Education.

E-mail: fortanet@uji.es

Noelia Ruiz Madrid, MA, Head of the department and Senior lecturer in the Department of English Studies at Universitat Jaume I (Castellón, Spain). Her research interests are related to Multimodal Discourse Analysis, EMI and CLIL, and ICT applied to language learning.

E-mail: madrid@uji.es

UDC 378

Liudmyla Byrkun

ORCID ID: 0000-0002-1167-6810

TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: RETHINKING THE MULTIMODALITY AND COMMUNICATION SKILLS IN THE 21st CENTURY

This text is a review of the OUP Position Paper authored by Donaghy, K. with the assistance of two consultants – Karastathi, S. and Peachey, N. The primary objective of this review is to provide a detailed analysis of the ELT Position Paper, examining its structure, content, and theoretical issues. After a thorough examination of the publication, the reviewer concludes that it is of utmost importance to restructure the primary components of communicative competence in teacher training curriculums worldwide, including those taught at Ukrainian universities. This is because of the emerging views on the multimodality of present-day learning and communication which emphasize the need to reflect topical aspects of new ideas about multimodal communicative competence. Thus, this review highlights the need for a significant shift in the way we approach English language teaching to non-native speakers, particularly in terms of teacher training. It is essential to incorporate modern concepts and theories to ensure that learners of English as a second or foreign language can communicate effectively in the contemporary world.

Keywords: *ELT, multimodality, rethinking communication skills, teacher training, multimodality of learning and communication.*

The paper reviewed: Donaghy, K. (author), Karastathi, S. (consultant), & Peachey, N. (consultant), (2023). *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation*. Oxford University Press. <https://elt.oup.com/feature/global/expert/multimodality>

In the versatile versions of the communicative approach, teaching any foreign or second language as a means of communication has been set as the main goal of any learning cycle, educational program, syllabus or curriculum. The notion of communication has always been of paramount importance to the development of communication teaching and learning strategies of all modern approaches and methods. For the last more than 30 years, starting from the publications of Gunter Kress (2000, 2003, 2010) about the role of multimodality and visual elements in communication (The Grammar of Visual Design), many linguists and applied linguists have paid ever-growing attention to the multimodal features of the communication process (Lim, 2018; Lim, & Tan-Chia, 2022).

In the OUP Position Paper authored by Donaghy, K with the consultancy of Karastathi, S and Peachey, N. (Donaghy et al., 2023) the idea of reconsidering the concept of communication in the real world

has been promoted and the two most significant ways of interpreting the structure and the content of modern communication have been outlined as a summary of the previous research listed in the references. The author values the idea of teaching students to communicate realistically with the world around them: a world full of images and sound, blended with text a multimodal world. Therefore, he supports viewing and representing modes and specifies students' need to learn how to 'read' multimodal texts (viewing) and what is even more important – how to convey meaning themselves through multimodal texts (representing). Hence, he further informs about the appearance of a very significant phenomenon, that is the emergence of the new literacy – the multimodal literacy.

First, the terms of multimodality and multimodal literacy and then the main terms of the new literacy and the ways how they might be incorporated into classroom

practice are dealt with in greater detail. This paper further examines how multimodal literacy can influence the content, the methods and the materials of teaching within any target course as well as the possible implications on how and what we can assess and why we should assess our students on material that is relevant to their lives, to their real-life present and future needs.

The changing nature of communication and literacy is underlined in the first place by the author of the article as it is the foundation to understanding modern communication as a multimodal process and the notions of text, literacy and communicative competence as those of the multimodal text, multimodal literacy and multimodal communicative competence. The most valuable in this article is the exploration of all these new methodological terms as far as their relevance to English language teaching is concerned.

The new, more sophisticated vision of present-day communication, in the author's opinion, is made up of the main 5 modes as means of communicating meaningful messages. These are linguistic, visual, aural, gestural and spatial modes, which in all combinations can witness their powerful multimodal nature, the realizations of which are also vividly exemplified in the article under review: linguistic and visual (reading a graphic novel or an infographic); visual (looking at a painting or a photograph); linguistic, visual and aural (watching and listening to a film or video); linguistic and aural (listening to a podcast or a radio show); linguistic, visual, aural, and spatial (watching and listening to a short film or video and reading subtitles and captions).

Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023) rightly focuses our attention on the following phenomenon: "In the current communication environment, written and spoken texts are being replaced as the principal mode of communication by a combination of text and still and moving images that we view on screens" (p. 7). This viewpoint has helped to formulate the above-mentioned 5 modes of

communication which are equally important in present-day real life and educational communication. The significance of summarizing the main characteristics of each of the five mentioned modes is difficult to underestimate.

Defining the first mode, which is the linguistic mode, Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023) stresses that it focuses on the meaning of written or spoken language in communication and deals with the choice of words, the organization of words into sentences and paragraphs, vocabulary, grammar, and structure.

Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023) further defines the second mode – the visual one as such which focuses on the meaning of what can be seen by the viewer and which includes images, symbols, signs, and videos as well as aspects of visual design such as colour, physical layout (the way the parts of something are arranged), and font type (the style and design of letters) and size.

The third mode, defined by Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023), is the aural mode and in his understanding, it focuses on the meaning of what can be heard by the listener which includes voice, sound effects, background noise, music, and silence and in which the meaning can be realized through volume, tone, pitch (how high or low a sound is), speed, and rhythm.

The fourth mode, defined by the author, is the gestural mode which focuses on the meaning of communication through movement and includes expressions on the face, hand gestures, body language, and interaction between people (Donaghy, et al., 2023).

The fifth mode has been given, in the article under review, a significant prominence as its definition has much more details than the first four. According to Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023), the spatial mode focuses on the meaning of communication through physical layout and includes position, spacing, the distance between elements in a text, and space between people/objects. He then further explains that writers use the spatial mode of communication in

the physical layout and organization of a text. To exemplify this the author mentions a bi-fold pamphlet as a text printed on paper and folded twice which presents information spatially on four panels.

In the opinion of Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023), when a text contains more than one of the modes it is immediately considered to be multimodal. He further summarizes that multimodal texts can be both paper-based and digital and specifies them as

a) paper-based multimodal texts which include picture books, textbooks, graphic novels, comics, and posters and in which meaning is conveyed to the reader through varying combinations of linguistic (written language), visual (still image) and spatial modes and

b) digital multimodal texts, which include videos, vlogs, slide presentations, video games, and web pages, and in which meaning is conveyed through combinations of linguistic (written and spoken language), visual (still and moving image), aural, gestural, and spatial modes.

On page 9 of the paper, a reader can have a wonderful opportunity to see the multimodal analysis in practice (Donaghy et al., 2023). There one can notice a printed page from a traditional textbook and a meme and you can read a detailed description of how 4 out of 5 main modes of communication operate in the meme with a cat on the blurry background in its profile and in the textbook page with verbal and visual information. Especially educative, to my mind, is the description of how the modes can be transposed from one to another. For instance, in the meme, the text which is usually treated as the characteristics of the linguistic mode gets the features 1) of the visual mode as all the text is presented in the capital letters and 2) of the spatial mode as one coherent text (one sentence or better one utterance) is not presented in one place in the mentioned meme – it is divided into two parts and the first part of the text is located

in the top of the meme and the second part – in the bottom.

The same type of transpositions is observed in the author's description of the printed textbook page: "The visual mode operates [...] in the formatting of the text (such as the use of wide margins) and in the choice of typography (such as the use of italics for labelling the diagrams and the use of bold for glossed vocabulary). The spatial mode can be seen in the text's layout (such as the placement of the illustration in the top half of the page which extends into the margin)" (p.9). The author further describes a web page of the ELT of Oxford University Press (OUP) (n.d.) in terms of the communication modes. The web page (Oxford University Press, n.d.) consists of rubrics or sections such as 'Our catalogue', 'Oxford Teachers' Club', 'Quick links', 'Learning resources', 'Teaching resources', 'Join the Oxford Teachers' Club!' and the head rubric 'The Key to Self-Regulated Learning' which are typical for websites of any well-known publishing house.

The author states that the linguistic mode operates in the printed written text and the visual mode operates in the use of colour, photographs, and illustrations, in the choice of typography such as the use of capital letters in the logo and the use of larger font size and bold font for section headings while the spatial mode can be seen in the text's arrangement of printed written text, photographs, illustrations and the gestural mode can be observed in the main photo in the expression on the girl's face, her body language, and movement (Donaghy et al., 2023). This looks like an ideal exemplification of the communication modes; however, I would add one more idea to the interpretation of the main picture of this website page.

The idea relates to the successful history of the publications of coursebooks for teaching English all over the world, including the coursebook for primary schools, called *The Stepping Stones* (Ashworth, & Clark, 1990). The photo of the

girl jumping from one stone to another with energy and persistence, with very purposeful movements to overcome obstacles not only partially deciphers the heading of the main photo and consequently the main rubric of this website page 'The Key to Self-Regulated Learning' (OUP, n.d.), but also brings back to our memories the successful publications of OUP. So here we can talk not only about the gestural mode but in the first place about the significance of the visual mode altogether.

Finally, on the page of examples, the author describes a YouTube page where at last he takes advantage of all main five modes, including an aural one. According to Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023), there are various communication modes at work in that example: the linguistic mode operates in the printed written text of the logo, video title, description, and captions; the visual mode operates in the use of colour, moving images in the video, still images in the suggested video thumbnails, and in the choice of typography; the spatial mode can be seen in the text's arrangement of the video player, and printed written text description of the video; the gestural mode can be seen in the expression on the presenter's face, his body language, and movement in the video; and the aural mode operates in the voice of the presenter in the video.

To further define the semantic structure of the concept of multimodality, the author of the article under review (Donaghy et al., 2023) refers to the 1990s and to the New London Group (Cazden, et al., 1996) of academics which defined multimodality as a textual phenomenon in which two or more modes of communication interacted in the same text to create meaning and which introduced to the world the term *multiliteracies* or *multiple literacies* by arguing against the focus only being on language in literacy. The author of the article then pays attention to the claims of the Group about the need to expand the notion of literacy beyond language learning and

beyond 'alphabetic literacy', and about dealing with a 'pedagogy of multiliteracies' which would involve learning how to interpret and create multimodal texts (Donaghy et al., 2023).

As it is noted in the article, in contemporary communication, we are much more likely to encounter multimodal texts that combine alphabetic text, images, and other modes than texts that only focus on written language. At the same time, it is stressed there that each mode has its specific limitations and possibilities, related to the mode's meaning-making potential. The variety of affordances of each mode adds to our understanding of multimodality especially if we come to realize how each mode contributes to the overall meaning of a multimodal text. The concept of multimodality has been coined due to the changing nature of contemporary communication, its increasing digitalization, and the various ways in which meaning is made across different modes. The growing focus on multimodality in multimodal texts is a significant sign of our changing communication and learning and teaching environment.

In connection with the growth of steady popularity of the notions of multimodality and multimodal texts in English language teaching, there is a natural increase in the attention of teachers and researchers to the concepts of multimodal literacy and multimodal communicative competence. Kieran Donaghy (Donaghy et al., 2023) defines multimodal literacy as the ability to comprehend multimodal texts and to respond to them as well as to compose multimodal texts which means, in his opinion, that the term multimodal literacy brings viewing and representing together in a single concept. He further gives the extended definitions for viewing as a receptive skill linked together with listening and reading and for representing as a productive skill in one row with speaking and writing and thus, we can better understand the prerequisites for changing the structure and content of multimodal communicative

competence as the universal learning goal for every language teacher and learner.

It is noteworthy to mention here that the author of the article under review further describes what can be included in viewing and representing (Donaghy et al., 2023). By summarizing the research he states that viewing refers to the active process of comprehending and responding to multimodal texts and at the basic level, it involves learners noticing the different modes of communication used in the multimodal text with responding to it emotionally while at the higher level, the process of viewing involves learners analyzing and interpreting the multimodal text and responding to it critically. Representing for him is when learners communicate information and ideas through the creation of multimodal texts and, in general, it is about learners creating multimodal texts, such as the creative production of a variety of artefacts. The author differentiates between print media artefacts which include posters, collages, comic strips, and storyboards and digital composition artefacts which, in turn, embrace videos, slide presentations, infographics, and memes. Very important is the idea of the author about multimodal composing as the activity which is central to the development of multimodal literacy, as it not only provides learners with opportunities to represent their learning but also allows them to learn through making.

Such categorization of modes of communication gives prominence to many aspects of language teaching and becomes the foundation of educational change:

1) change in materials: the question of possible transformation of the perception of printed learning and teaching materials such as, for instance, course books from a static type of material to a dynamic one, from printed to those with digital references and resources;

2) change in roles of teachers: they should be organizers and facilitators of multimodal learning surroundings;

3) change in roles of students: they should by all means gain the understanding that they are responsible for designing their learning curricula and syllabuses in which multimodal communication is of primary importance in online experience and mainly in their real-life endeavours;

4) change in implications for assessment (the choice of texts for the written and aural reception and production is no longer an ultimate requirement, the texts and tasks to them should always include visual and spatial as well as aural and gestural perspectives.

On the Content page of this position paper, we see that the emphasis is given to the issues of integrating viewing and representing into classroom practice and to the exploration of implications of multimodal literacy on the way we teach and on what we teach as well as the implications for course materials, curricula, professional development and assessment. In the appendices key multimodal terms, essential teaching frameworks for developing viewing skills and an important rubric for assessing viewing are provided. In the References, the listed publications deal with the issues of multimodality, multimodal literacy/multiliteracies, visual literacy, multimodal analysis, multimodal text production in English language learning and with the role of image, film, filmmaking, screen, television programs, video, text, media, digital storytelling in the language classroom as well as with the language curricula, text-based syllabus design, a common framework of references for intercultural digital literacies.

Throughout the paper, we can notice that several ideas appear repeatedly. In the first place, it is the idea enclosed in the statement about contemporary communication as increasingly multimodal. It is of paramount importance to emphasize the multimodality of modern communication as it will lead to a better understanding of the language learners' needs as effective communicators. It becomes very obvious now that it is

necessary to help learners develop their multimodal communicative competence as they need to understand how images and other modes in multimodal texts interact with spoken and written language and in this respect, the author of the article under review lists several typical communicative situations and the ways how teachers and their learners could deal with them:

- the majority of texts learners are accessing outside the classroom are multimodal and they should be given opportunities to critically view – analyze and interpret – these types of texts in the classroom;

- as most of these multimodal texts – YouTube videos, websites, blogs, social media sites – are a combination of print text, image, and other modes, learners can be helped to explore how these different modes interact to create a communicative act;

- learners should also be given opportunities to communicate information and ideas through multimodal composition as the development of multimodal literacy prepares learners to be effective communicators.

There is another very important idea which finds its prominence in the article. This is the idea of accessibility and inclusive teaching practices. As the author rightly states, many learners struggle with written texts because of their additional needs in reading or writing skills, or due to sensory deficits; therefore, using multimodal texts in classes and encouraging learners to create their multimodal texts is, in his fair opinion, a fundamental part of inclusive teaching practices. It is difficult to deny the author's statement that multimodality can make information more accessible by widening traditional ways of understanding, creating and sharing information, and creating new knowledge. Developing learners' multimodal literacy, no doubt, makes information more accessible and some tasks, in the author's opinion, are much easier to do especially for learners with learning difficulties and disabilities. Hence

effective practice might involve integrated video, interactive whiteboard materials, and apps for vocabulary learning used or audio versions of texts taken advantage of to allow learners to listen as they read a text.

One more remarkable idea of the paper is the statement that the growing focus on multimodality and multimodal literacy in language education is a sign of the changing communication environment. Effective communication today requires learners to be able to comprehend, respond to, and compose multimodal texts in diverse forms. So, the conclusion of the author is inevitable – it is necessary to rethink what is meant by communicative competence in language education.

The final idea and practical piece of information mentioned in the article under review is the fact that in response to changes in the contemporary communication environment, many education systems around the world have changed their literacy curricula to include multimodal literacy. The author gives an example of Singapore, in which the 2020 language syllabus integrates the skills of viewing and representing with listening, reading, speaking, and writing so that it includes meaning-making across different modes of communication in multimodal texts.

As a concluding statement in this review, there will be a very important statement of the author about the new literacy. He is sure that it is vital if students are to learn English in a way that is relevant to the way they live and how they interact with others. It is vital, indeed, to all the students but it is most vital and most relevant to student teachers all over the world and especially to those with English as a second or as a foreign language like in Ukrainian universities where pre-service teachers are doing their best to become teachers professionally and at the same to improve their multimodal communicative competence as learners.

References

Ashworth, J., & Clark, J. (1990). *Stepping stones 1: Course book*. Pearson English Language Teaching.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Cook, J., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M., (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92

Donaghy, K. (author), Karastathi, S. (consultant), & Peachey, N. (consultant), (2023). *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation*. Oxford University Press. <https://elt.oup.com/feature/global/expert/multimodality>

Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337–340.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lim, F. V. (2018). Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy. *Functional Linguistics*, 5(13), 1–17.

Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2022). *Designing learning for multimodal literacy*. Taylor & Francis

Oxford University Press. (n.d.). *The key to self-regulated learning*. <https://bit.ly/47wrS4y>

Людмила Биркун (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-1167-6810

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТІ ТА ВМІНЬ СПІЛКУВАННЯ У ХХІ СТОЛІТТІ

У межах комунікативного підходу до навчання англійської мови як іноземної уміння спілкування традиційно виокремлювались як головна мета будь-якого навчального циклу, освітньої програми чи навчального плану. Поняття комунікації завжди було надзвичайно важливим для вироблення стратегій викладання та навчання усіх сучасних підходів і методів навчання іноземних мов. Протягом останніх 30 років, починаючи з публікацій про роль мультимодальності (Кресс, 2000, 2003, 2010) і візуальних елементів у комунікації (*The Grammar of Visual design*), багато лінгвістів і прикладних лінгвістів звертали увагу на мультимодальні особливості комунікаційного процесу (Лім, 2018; Лім та Тан-Чіа, 2022). Ця стаття є оглядом публікації Донагі К. за сприяння двох консультантів – Карастаті, С. та Пічі, Н – видавництва Оксфордського університету. Основна мета цього огляду – надати детальний аналіз публікації, зокрема розглянути її структуру, зміст та теоретичні постулати авторів. Після ретельного вивчення публікації зроблено висновок про надзвичайно важливість переосмислення структури комунікативної компетентності для підготовки вчителів у всьому світі, у тому числі в українських університетах. Це нагальна потреба пояснюється мультимодальністю сучасного навчання та спілкування, які підкреслюють необхідність відображення актуальних аспектів нових уявлень про мультимодальну комунікативну компетентність. Таким чином, цей огляд підкреслює необхідність суттєвих змін у підходах до викладання англійської мови для тих, для кого вона не є рідною, особливо з точки зору підготовки вчителів. Важливо включати сучасні концепції та теорії, щоб гарантувати, що ті, хто вивчають англійську мову як іноземну, можуть ефективно спілкуватися в сучасному мультимодальному світі.

Ключові слова: навчання англійської мови як іноземної, уміння спілкування, підготовка вчителя, мультимодальність навчання та спілкування, переосмислення структури комунікативної компетентності.

BIO

Liudmyla Byrkun, PhD, Professor of the Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures. Her research interests include teacher training, curriculum, syllabus and course design, material development, adult beginners and young learners language development, primary education, text-book analysis and evaluation.

E-mail: lbyrkun@ukr.net

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ МОВНООСВІТНІХ КУРСІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

УДК 378

Ольга Драгінда (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-1080-4817

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З ДИСЦИПЛІНИ "МЕТОДИКА РОЗВИТКУ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ" ДЛЯ СТУДЕНТІВ III КУРСУ БАКАЛАВРАТУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ, ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ"

У публікації наведено методичний сценарій практичного заняття з курсу "Методика розвитку усного та писемного мовлення учнів" для студентів III курсу. Запропонований план складається з двох блоків завдань: завдання для школярів і завдання для студентів – тренінг для майбутніх учителів, метою виконання якого є навчити студентів моделювати уроки для ефективного опанування учнями 5-го класу навичок писемного мовлення, зокрема написання твору-розповіді на основі власного досвіду в художньому стилі. Завдання для текстової діяльності школярів поєднуються з опануванням мовних норм, жанрово-стильових особливостей аналізу та створення тексту й супроводжуються пам'яткою та двома мінісловниками, що необхідні учням для розуміння навчального матеріалу, його закріплення, цікавої та творчої текстотвірної діяльності. Завдання тренінгу для вчителя розроблені з метою вдосконалення та творчого доповнення завдань для школярів. Навчання учнів текстотворенню відбувається відповідно до вимог модельних навчальних програм з акцентом на розвиток творчого мислення студентів, що, зі свого боку, спонукає їх застосовувати певні тактики латерального мислення під час планування ефективних уроків для школярів.

Ключові слова: *план заняття, текст, твір-розповідь, художній стиль.*

Тема заняття:

Твір-розповідь на основі власного досвіду в художньому стилі

Тип заняття: комбіноване, практичне.

Цілі заняття:

практичні:

- розвивати вміння планувати уроки з української мови для учнів середньої школи,

- активізувати творчі здібності студентів.

освітні:

- формувати методичну грамотність,
- розширити знання студентів про тактики латерального мислення.

розвиваюльні:

- розвивати вміння текстотворення,
- розвивати пізнавальні здібності студентів.

виховні:

- формувати академічну культуру,
- формувати інтерес і позитивну мотивацію до навчання.

Методичне забезпечення

Олеся Любашенко, Ольга Драгінда
Розвиток усного і писемного творчого мовлення учнів: тренінг для вчителя-філолога : навч. посіб. / Навчально-науковий інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (рукопис).

Оснащення

1. Комп'ютер / ноутбук з доступом до інтернету.
2. Підручник.

План заняття

Завдання для школярів

1. **Визначте до якого типу письмових текстів** належать наведені нижче зразки (розповідь, опис, роздум) і проаналізуйте, на що вказують виділені словосполучення (напр. час, місце, подію, учасників, ситуацію).

Текст 1

Пригадую, коли осінь взялася збирати золото з дерев, відправляти у вирій птахів, мені захотілося погуляти лісом.

Наступного дня я вже простувала вузьенькою стежкою між деревами. Ловила в долоні листки, які тихо і повільно опадали додолу. Придивлялася, чи не заховався десь пізній осінній грибочок.

Через кілька хвилин мені вже здавалося, що берізки привітно всміхаються, дуби статечно вітають мене, а низенькі кущі ліщини намагаються поділитися зі мною осіннім спокоєм.

Раптом серед казкової тиші я почула, як низенький кущик заворушився, затряс гілками та осінніми прозорими листочками. Це настільки налякало мене, що я зупинилася. Хто ж міг порушити тишу?

Незабаром мої очі помітили невеличкий чорний клубочок. Створіння заворушилося, засопіло, з'явилася гостренька мордочка. Це був їжачок! Згодом кумедне звірятко зашаруділо сухими листочками і посунуло глибше під кущик.

Мені здалося, що їжачок прощально подивився на мене і посунув до своєї теплої нірки. Адже попереду – холодна зима. **Ось така історія трапилася** в осінньому лісі ...

(Джерело: Освітній канал "Уроки української..." / НУШ. 5 клас. Письмовий твір-розповідь на основі власного досвіду в художньому стилі. – YouTube.

Текст 2...

Текст 3 ...

2. Прочитайте про розповідь, її особливості та структуру.




❖ Пам'ятка А

Розповідь,

її особливості та структура

Розповідь – це висловлювання про події, що відбулися (відбуваються чи відбуватимуться) в певній послідовності. Ми використовуємо розповідь щодня, коли переказуємо своїм однокласникам про те, що трапилося з нами під час подорожі, на канікулах, коли інформуємо рідних, як пройшли тренування, турнір, вечірка тощо. У розповіді ми відображаємо свій досвід, тому в ній багато дієслів, характеристик часу, місця події. Коли ми викладаємо це на письмі, ми пишемо **розповідь**. Крім того, розповідь у художньому стилі – це оповідання. Як жанр літератури оповідання – невеликий прозовий твір, сюжет якого ґрунтується на подіях, що відбуваються в природі, серед людей, з тваринами.

Таблиця 1

Структура розповіді		
Логічні складники		
Вступ	Основна частина	Завершення
		
Змістові складники		
подія, місце, час, учасники	подія у розвитку, зміни середовища, вчинки учасників	результат події і враження від неї
Композиційні складники		
зав'язка	розвиток, кульмінація	розв'язка

Особливості письмової розповіді:

- розповідати можна від першої особи, якщо сам автор і є оповідачем: *я пам'ятаю; мені кортить розповісти; був у моєму житті випадок;*
- розповідь від третьої особи пишуть, якщо оповідач є стороннім спостерігачем;
- у розповіді неодмінно є дійові особи;

- розповідати про події, враження, вчинки героїв слід послідовно, зрозуміло, зв'язно.

3. Запишіть у таблицю 2 слова і словосполучення, які можна використати для зв'язку частин тексту. Скористайтеся визначеннями у мінісловнику.

Таблиця 2

Зав'язка	Розвиток дії	Кульмінація	Розв'язка
Якось...	Згодом...	Зненацька...	Зрештою
Одного разу...	Наступного ранку...	Несподівано...	Врешті-решт...

❖ Мінісловник назв частин художнього тексту

Зав'язка _____

Розвиток дії _____

Кульмінація _____

Розв'язка _____

4. Прочитайте уривки тексту і визначте, якій структурній частині розповіді він відповідає.

А) *Згадав хлопчик про кошеня лише ввечері. Хутчій відчинив клітку і здивувався: Васько лежить поряд із кроликом і бавиться його довгими вухами. А той від задоволення аж очі примружив.*

(Джерело:

<https://tales.org.ua/podruzhylysia-2/>)

Б) *Раптом здійнявся вітер, сонце почало меркнути. Хтось із дорослих сказав, що зараз буде дощ. І справді, незабаром перші великі холодні краплі впали на землю, і дощ пустився щосили. Дитячий майданчик спорожнів, діти розбіглися по домівках, а ми з Дмитром сховалися у невеликій альтанці. Краплі дощу барабанили по покрівлі, залітали усередину – стало просто холодно...*

(Джерело: <https://ukrtvory.in.ua/kudipospishayesh-strumochnu-tvir-z-vlasnogodosvidu-na-osnovi-pobachenogo/>)

5. Проаналізуйте виділені слова як частини мови і визначте, яку композиційну роль вони відіграють у тексті:

- передають розвиток події
- називають місце,
- позначають час,
- учасників,
- позначають ситуацію,
- передають особливості події, почуття і враження учасників.

6. Пронумеруйте послідовність кроків у написанні розповіді.

... Складіть план.

... Напишіть розповідь на чернетці.

... Пригадайте факт із вашого життя чи життя близьких вам людей.

... Перепишіть розповідь начисто в зошит.

... Доберіть заголовок.

... Обміркуйте, із чого почати розповідь, що описати, як розвиватимуться події, що написати наприкінці.

... Перечитайте, відредагуйте речення, виправте помилки.

... Продумайте послідовність викладу думок.

... Знайдіть відповідні епітети, метафори, порівняння, синоніми, антоніми.

7. Ознайомтесь з інформацією про відомого сучасного перекладача, музиканта та громадського діяча Віктора Морозова.

Привіт, друзі! Я – Віктор Морозов, український співак, композитор, перекладач, член Українського ПЕН, української громадської організації, створеної з метою захисту свободи слова та прав авторів.

Завдяки мені з вами говоритимуть українською мовою зі сторінок книжок герої Джоан Ролінг, Роальда Дала та Джеремі Стронґа.

(Джерело: <http://surl.li/chtcv>)

Прочитайте уривок роману "Гаррі Поттер і філософський камінь" у перекладі Віктора Морозова.

"Одного разу тітка Петунія, якій набридло, що Гаррі завжди повертається з перукарні таким, ніби не був там зроду,



взяла на кухні **ножиці** й так **обчиржила** його, що він став майже лисий, проте не чіпала **чубчика**, щоб "приховати той жахливий шрам". Дадлі дурнувато на-сміхався з Гаррі, який не спав **цілісіньку** ніч, уявляючи, як він завтра прийде до школи, де вже й так **глузували** з його **обвислого** одягу й обмотаних **окулярів**. Але вранці виявилось, що його волосся точнісінько таке, як до того, коли його зістригла тітка Петунія. За це Гаррі мусив цілий тиждень просидіти в **комірчині**, хоча й намагався пояснити, що він не може пояснити, як воно відросло так швидко".

Дж. К. Ролінг (Ролінг, 2000)

Назвіть ознаки художнього стилю тексту.

8. Визначте частини мови виділених у тексті слів й охарактеризуйте їхні граматичні категорії.

9. Розгляньте серію світлин. Запропонуйте слова та словосполучення з усіх частин мови, що знадобляться вам для опису події, зображеної на фото, наприклад, *скейтпарк, майстер-класи професійних скейтбордистів, ролери, стрибати, вдало...*

10. Складіть свій план розповіді про подію, зображену на світлинах.



1



2



3



4



5



6

(Джерело: <https://bigkyiv.com.ua/na-naberezhnij-irpenya-vidkryly-skejt-park-yevropejskogo-zrazka-foto/>)

11. Прочитайте зразок розповіді, написаної вчителем, "Сюрприз для міста", про подію, зображену на світлинах. Перевірте, чи дотримався вчитель складеного на уроці плану.

12. Пригадайте 2–3 події з вашого життя, які вам найбільше запам'ятались чи були найбільш незвичними для вас. **Сформулюйте тему розповіді** про подію вашого життя, яку ви б описали у своєму творі.

Скористайтесь **підказками** з переліку нижче:

- *Я саме фотографував/ла свого/ю друга/подругу, аж раптом...*
- *Найбезглуздішою моєю витівкою було...*

- *Мені наснилось, що я був/ла вчителем/вчителькою і ось, що я зробив/ла...*

- *Я зустрів свого улюбленого персонажа і ...*

- _____
- _____

13. Складіть перелік слів і словосполучень, що характеризують обрану в попередньому завданні подію, і відобразіть у них:

- час і тривалість;
- місце і ситуацію;
- учасників;
- цікаві деталі, несподівані вчинки, емоційні моменти.

14. Проаналізуйте ці слова і словосполучення і запишіть їх у табл. 3, скориставшись визначеннями у мінісловнику.

Таблиця 3

Епітети	Метафори	Синоніми	Антоніми
...

❖ **Мінісловник стилістично забарвленої лексики**

Епітет _____

Метафора _____

Синонім _____

Антонім _____

15. Прочитайте пам'ятку про особливості написання розповіді в художньому стилі. Узагальніть, які засоби використовуються в художньому стилі української мови.

❖ **Пам'ятка Б**

Написання розповіді

- Зміст розповіді має відповідати темі (про що будете писати) та головній думці (що будете стверджувати, якої думки дотримуватися).

- Структурувати розповідь необхідно відповідно до заздалегідь складеного плану.

- Частина тексту мають бути логічно пов'язані.

- Необхідно стежити за порядком викладу думок, не писати зайвого, того, що не стосується теми та плану.

- Потрібно використовувати синоніми, епітети, багатство української мови.

- Мовні засоби, використані в розповіді, мають відповідати обраному стилю мовлення.

16. Напишіть розповідь у художньому стилі (оповідання) на основі власного досвіду з однієї з наведених нижче або інших тем:

1. **"Порятунок домашнього улюбленця"**

2. **"Що трапилося зі мною взимку (влітку, минулої суботи...)"**

3. **"Як мені пощастило під час (подорожі, канікул, свята)"**

4. **"Це запам'ятається мені назавжди"**

5. **"Як я був/була хоробрим / хорброю"**

6, 7, 8, 9, 10 _____

Тренінг для вчителя

1. Доберіть зразки тексту 2 і тексту 3 (завдання для школярів 1), щоб продемонструвати усі заявлені типи. Позначте в них композиційні частини, як у тексті 3.

Допоможіть учням пояснити відмінність між цими текстами.

2. Перевірте правильність заповнення таблиці (завд. 3) словами і словосполученнями, що використовують для зв'язку частин тексту (зв'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка). Складіть мінісловник відповідних термінів.

3. Заохочуйте учнів фантазувати, припускаючи уявний перебіг подій у текстах, застосовуючи **латеральну тактику ситуації припущення**.

4. Обговорюючи кроки, які учні мають здійснити для написання розповіді (завдання для школярів 6), застосуйте **латеральну тактику провокативного запитання**: *Якби ви уявили ці кроки у вигляді сходинок, на якій із них ви б спіткнулись чи й навіть упали?*

5. Дізнайтесь, чи знайомі учням персонажі творів згаданих авторів (завд. 7): Гаррі Поттером, Віллі Вонкою, Матильдою, алігатором Хрумайлом, міс Гармидер та ін. Доберіть для дітей ілюстрації або світлини окремих персонажів / перегляньте з учнями епізод з екранізації котрогось із цих дитячих бестселерів

лексичні одиниці, вжиті в переносному значенні	порівняння	епітети	антоніми
гіперболи	метафори	синоніми	пестливі слова

11. Доповніть перелік тем для розповідей учнів (завд. 16). Розробіть шкалу оцінювання з урахуванням:

- редагування розповідей;
- перевірки орфографічних помилок і правильності побудови речень;
- відповідності змісту твору його темі;
- дотримання структури;
- логічного та послідовного викладення думок;

/ прослухайте уривок аудіокниги. Сформулюйте п'ять завдань для п'ятикласників після перегляду чи прослуховування.

6. Запропонуйте свою серію світлин (завд. 10), які були б цікавими для п'ятикласників і стимулювали візуалізацію подій для їхньої розповіді. Складіть разом з учнями колективний план та обговоріть його.

7. На основі повідомлення на вебсайті (<https://bigkyiv.com.ua/na-naberezhnij-irpenya-vidkryly-skejt-park-yevropejskogo-zrazka-foto/>) напишіть зразок розповіді в художньому стилі від імені учасника/учасниці події (завд. 11). Допоможіть учням проаналізувати зразок з точки зору його структури, логіки та композиції, дотримання вимог художнього стилю.

8. Доповніть до 10-ти перелік підказок для вибору школярами тем їхніх розповідей (завд. 12).

9. Створіть мінісловник для завд. 14.

10. Допоможіть учням пригадати особливості художнього стилю (пам'ятка Б). Напишіть для дітей письмове пояснення особливостей мовних засобів художнього стилю з прикладами, таких як:

- використання мовних засобів, притаманних художньому стилю.

Список використаних джерел

Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи (2022). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>

Olha Drahinda (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-1080-4817

**PRACTICAL CLASS PLAN ON THE DISCIPLINE
"METHODOLOGY OF DEVELOPING ORAL AND WRITTEN SPEECH SKILLS IN STUDENTS"
FOR THIRD-YEAR BACHELOR STUDENTS
MAJORING IN "THEORY AND METHODS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE
AND LITERATURE, FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL"**

This publication is a lesson plan within the course of the methodology for the development of students' oral and written skills. Two sets of tasks within the lesson frame aim at training 3rd-year students as future teachers, who simulate model lessons for the effective teaching of written language skills to 5th graders. Writing a personal narrative is in the focus of teaching. Text writing skill are acquired together with the mastering of language norms, genre-related peculiarities of text analysis and creation. They are supplemented with a memo and two mini vocabularies meant to help students to grasp the material covered in class, to consolidate it and apply the knowledge when generating a new text. Teacher training tasks are designed to complete and improve the tasks for 5th graders. Developing the third-year students' teaching skills is fostered by enhancing their creative abilities when encouraging them to apply certain lateral thinking techniques in lesson planning.

Keywords: lesson plan, text, narrative, the belles-lettres style.

BIO

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

E-mail: olyadraginda@gmail.com

УДК 378.811.111

Тетяна Колодько (Україна)
ORCID ID: 0000-0002-6267-6263

**ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З ТЕМИ
"SHAPING COMMUNICATION. COMMUNICATION WITHIN
THE FRAMEWORK OF GLOBALIZATION"
З ДИСЦИПЛІНИ "КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ТА ПЕРЕКЛАД"
ДЛЯ СТУДЕНТІВ І КУРСУ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
"СХІДНА ФІЛОЛОГІЯ"**

У публікації представлено методичний сценарій практичного заняття з курсу англійської мови як другої іноземної для студентів I курсу магістратури спеціальності "Східна філологія" на основі студентоорієнтованого підходу. Метою заняття є вдосконалення вміння магістрів структурувати абзаци для академічного мовлення й активізація вживання лексики з теми заняття, розширення знань студентів про сучасні наукові теорії спілкування, формування академічної грамотності, розвиток уміння логічно й чітко передавати власні думки. На занятті передбачено 9 етапів: формулювання мети заняття, вивчення тематичного лексичного матеріалу, перегляд відеоролика і дискусія, робота з науковою статтею, аудіювання, письмові завдання, підведення підсумків.

Ключові слова: *план заняття, студентоорієнтований підхід, мовний матеріал, академічне мовлення.*

**Тема заняття:
SHAPING COMMUNICATION.
COMMUNICATION WITHIN THE
FRAMEWORK OF GLOBALIZATION**

Цілі і завдання:

Навчальні:

- застосовувати вміння структурувати абзаци для академічного мовлення;
- активізувати вживання лексики з теми заняття.

Освітні:

- розширити знання студентів про сучасні наукові теорії спілкування;
- формувати академічну грамотність.

Розвиваючі:

- розвивати вміння логічного, чітко та лаконічно передавати власні думки (усно);

Виховні:

- мотивувати студентів до навчання.

Хід заняття

1. Організація групи магістрантів (2 хв.).
2. Мовленнєві вправи (5 хв.).
3. Перегляд відеоролика 'Communication and Globalization'. Дискусія (20 хв.).
4. Подача нового матеріалу та практика у мовленнєвій діяльності (15 хв.).

5. Робота з уривком із наукової статті 'The impact of Globalization on Cross-Cultural Communication' (10 хв.).

6. Дискусія. (10 хв.).

7. Рольові ігри. (8 хв.).

8. Письмо. (8 хв.).

9. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання. Оцінювання знань студентів (2 хв.).

Оснащення:

1. Комп'ютер.
2. Підручник.
3. Платформа ZOOM Video Communications.

**Розгорнутий план-конспект
практичного заняття**

1. Організація групи магістрів.

Teacher: Good morning, dear all! I'm happy to address your attention to communication within the framework of globalization.

Етап 2. Актуалізація теми.

Teacher: Before we start the topic profoundly, discuss the following questions, drawing on your experience.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃ і т.п.

1. In what way does globalization impact a modern-day communication?
2. What factors became a driving force of globalization process?
3. How would you interpret such concepts as 'digital divide' and 'global thinking' in terms of communication?
4. In your opinion, what is an ethical dimension of global communication?
5. Do you think global communication and a huge informational flow help to transform inward-oriented societies (take, for instance, conservative Muslim countries)?
6. What is the key message of anti-globalists? What arguments do they usually resort to?



Джерело/Source: <https://www.sstg.co.za/wp-content/uploads/interpersonal-skills-600x338px.jpg>

Suggested Students' answers (in the Appendix A).

Етап 3. Перегляд короткого відеоролика 'Communication and Globalization'. Дискусія.

Teacher: The advancement of electronic media has caused a breakdown in barriers of space and time, enabling people to communicate and interact with each other regardless of geographical location. This has resulted in new ways of communicating, including participatory journalism, facilitated through online networks. The revolution in information and communication technology (ICT) has led to the emergence of "new media," such as digital technologies and networked environments.

Please watch the lecture "Communication and Globalization" by Professor Winma Carvajal and be prepared to discuss it.

А. Демонстрація відеоролика.

Режим доступу до відеоролика: <https://youtu.be/dzfw2ynrTKE>



Джерело: <https://www.google.com.ua/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.istockphoto.com%2Fphotos%2Fglobalization-culture&psig=AOvVaw3JRW6eOk4DcOlr1aMPNxOA&ust=1704905804064000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjRxqFwoTCNix85jj0IMDFQAAAAAdAAAAABAE>

В. Дискусія.

- 1) How to characterise what globalization is?
- 2) What is an interconnectedness?
- 3) Let's discuss the history of Globalization and Communication.
- 4) Dimensions of Globalization (cultural, social, political, economic). What is common among these dimensions?
- 5) Impact on Globalization (virtual interaction, cultural awareness, time differences, other aspects).
- 6) Purposive Communication (communication, course support, competitions, communication research, connection, client service, community service).

Students' suggested answers (in the Appendix B).

С. Виконання квізу.

Quiz Time:

- 1) Which form of media relies most heavily on oral communication?
 - A Radio
 - B Blog
 - C Newspaper
 - D Magazine

2) How much do we remember of what we read?

- A 10%
- B 20%
- C 22%
- D 30%

3) Analyze the following statements and indicate which one is most accurate.

A People tend to remember more of what they hear than of what they read

B People tend to remember more of what they read than of what they hear

C People tend to remember about the same of what they hear or read

D There have not been studies to prove anything about retention in written or spoken languages

Students' suggested answers.

Етап 4. Подача тематичного лексичного матеріалу і автоматизація дій з ним.

Task 1. Render the gist of the text using the following word combinations and phrases.

Translate them into Ukrainian:

<ol style="list-style-type: none"> 1. a core concept 2. to bring sth to the fore 3. to elicit a controversy 4. to become a hotly debated topic 5. to be deeply intertwined 6. to facilitate global information flows 	<ol style="list-style-type: none"> 7. to alter contemporary methods of communication 8. to shed light on sth 9. to change the focus from...to... 10. to fuel the accelerating process of globalization 11. to generate new opportunities and incentives
--	--

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п.

Suggested answers.

1. основна концепція
2. висувати щось на перший план
3. викликати суперечку
4. стати темою для гарячих дискусій
5. бути глибоко переплетеними
6. сприяти глобальним потокам інформації
7. змінювати сучасні методи зв'язку
8. проливати світло на щось
9. змінити фокус з... на ...
10. сприяти прискоренню процесу глобалізації
11. створювати нові можливості та стимули

The Gist of the Text:

Few contemporary phenomena *elicit* such academic and political *controversy* as globalization. Globalization continues *to be hotly debated topic*, but taking into account *core concepts* in the social sciences, its precise meaning remains *contested*. Globalization and communication *are deeply intertwined*. It's also been argued that media take a central place in globalization, as the global communication *facilitates global information flows*. The

breaking up of space and time has led to communicants' interaction with one another, which has *altered contemporary methods* of communication. Some scientists have arguments about the traditional concerns of media and communications studies by *changing focus from* media production and audience *to* artifacts and devices used to communicate. The case of online communities was also considered in the text, where these communities *shed light on* the emergence of the new forms of sociability enabled by technology. It was mentioned that some scientists argue about communication digitalization and convergence, interconnectedness and interdependency which enriched the process of globalization, has *generated new incentives* for new adaptation of the media, as computers and the Internet *bring* new communication policy and global movements *to the fore*.

Task 2. Find the synonyms to the given words. Say if there is a difference in their meaning.

<ol style="list-style-type: none"> 1. inducement 2. augmentation 3. repercussion 4. dissimilarity 5. twined 6. overlap 7. to comprehend 8. to contend

Suggested answers.

1. incentive
2. increase
3. reverberation
4. disparity
5. converge on/upon
6. to be intertwined
7. to elicit
8. to contest.

Task 3. Translate the following sentences into English using Vocabulary notes and Speech patterns:

1. Стрімкі глобалізаційні процеси останніх двох десятиліть значно сприяли міжкультурному діалогу та повністю змінили звичне уявлення про способи та засоби комунікації.

2. Глобалізація сприймається неоднозначно та викликає запеклі суперечки виключно через нерівне становище окремих країн на світовій арені.

3. Соціологи стверджують, що саме глобалізація створює неймовірні можливості для сучасної освіченості та активної молоді – 50 років роки тому про це і годі було мріяти.

4. Цифрова ера повністю змінила уяву людства про можливості зберігання та обробки інформації.

5. Числені суперечки наразі виникають між представниками традиційних ЗМІ та Інтернет виданнями щодо способів оформлення, подачі та розповсюдження інформації.

6. Прихильники глобалізації заявляють, що вільна торгівля є найбільш дієвим механізмом розвитку країн третього світу і коли вони досягнуть відповідного рівня, нарешті буде створено єдину світову торговельну систему.

Suggested answers:

1. The rapid globalization processes of the last two decades have greatly *facilitated* intercultural dialogue and completely *altered the usual conception* of ways and means of communication.

2. Globalization *is conceived* ambiguously and *elicits hot debate* solely

because of the unequal position of individual countries on the world stage.

3. Sociologists argue that globalization *generates incredible opportunities* for today's educated and active youth; 50 years ago, thanks to the dramatic development of communication tools, a new format of social interaction and, accordingly, a new format of society would be created.

4. The digital era has completely *altered* humanity's perception of information storage and processing *opportunities*.

5. Nowadays the ways of formatting, presenting, and disseminating information *elicit numerous controversies* between representatives of traditional media and online publications.

6. Proponents of globalization claim that free trade is the most effective mechanism for *generating new opportunities and incentives* of developing countries, and when they reach the appropriate level, a single trading system will finally be created.

Task 4. Comment on citations below using active vocabulary.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃ і т.п.

'A critical read for scholars and journalism practitioners alike interested in the one of the most significant changes sweeping the journalistic landscape in a Web 2.0 world: the shift from one-to-many mass media to two-way communication'. Carrie Brown, assistant professor at the University of Memphis.

'The breadth and scope of the collaborative project is an extremely valuable one which unpicks the threads that lie at the heart of journalism and examines how those core threads are being re woven in a digital age, where anyone with the Internet access can be a 'publisher'. Lily Cantor, University of Sheffield, UK.

'Globalization is not just about changing relations between the 'inside' of the nation-state and the 'outside' of the international system. It cuts across received categories,

creating myriad multilayered intersections, overlapping playing fields, and across skilled at working across these boundaries. People are at once rooted and rootless, local producers and global consumers, threatened in their identities yet continually remaking those identities. Philip G. Cerny.

Students' suggested answers.

Етап 5. Робота з уривком із наукової статті 'The Impact Of Globalization on Cross-Cultural Communication.'

А. Виконання передтекстового завдання. Skim through an excerpt of an article by Lowell C. Matthews and Bharat Thakkar *The Impact Of Globalization on Cross-Cultural Communication*. Say why globalization has become the defining phenomenon of our age.

Режим роботи: S₁-S₂, S₃-S₄ і т.п. (Text in the Appendix C).



Джерело: <https://blogs.ubc.ca/gopikrishnasureshbabu/files/2017/01/hxldfppzksewbqv4zxzj-300x196.jpg>.

В. Виконання післятекстних завдань.

Режим роботи: S₁-S₂-S₃-S₄ (робота у мікрогрупах, парах).

Task 1. Перевірка розуміння основного змісту тексту за допомогою питань.

1) What is the main obstacle to successful cross-cultural communication?

2) What did the authors mean by the competitive advantage?

3) What is the main prerequisite for the process of cultural adaptation?

4) How would you interpret such notions as 'cultural proficiency' and 'cultural diffusion'?

Students' suggested answers.

Етап 6. Дискусія.

Task 1. Comment on some ideas from the given situations. Give examples to substantiate your ideas.

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

1) Multinational corporations, which were once limited to commercial activities, are now increasingly influencing political decisions based on generalizations, stereotypes, and perceptions. Let us examine the primary sources of cross-cultural miscommunication, which include: 1) Assumptions about similarities; 2) Differences in language; 3) Misinterpretations of non-verbal cues; 4) Preconceived notions and stereotypes; 5) A tendency to evaluate; and 6) High levels of anxiety.

2) The impact of the communication technology revolution on popular culture has been significant. Information technology is still in its early stages, and it is expected to have a significant impact on the structure of television, movie, and video programs in the future.

3) Some scientists dispute that globalization is weakening nation-states ethnicity, its identity and culture. It follows from the argument that in the era of globalization, with its profound changes in global economic relations, the twentieth century model of the nation-state may become antiquated. Furthermore, the latter is preceded by a gradual decline in popularity.

Students' suggested answers.

Етап 7. Role-play.

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

▪ Imagine you were a frantic anti-globalist. Compile a list of globalization negative implications for economics, politics, and culture of developing countries. Be ready for a discussion.

▪ If you were a mid-tier manager of a multinational corporation, which communication strategy would you apply if you had to support an idea of globalization?

▪ Do you believe that consensus in the debate over globalization can be reached in

the nearest future? Substantiate your point of view.

- Do you think that as the process of globalization has intensified, the world is now moving towards new forms of governance?

Students' suggested answers.

Етап 8. Письмо.

Task: Write an in-depth commentary on one of the following topics:

- 1) Impact of New Communication Patterns on Globalization Process
- 2) Propaganda and Social Control in the New Media
- 3) Forums as the Medium for Communication
- 4) Current Social, Political, Economic, and Cultural Issues Solved by the Application of the New Communication Technologies

Use new vocabulary as much as possible. Submit your paragraphs in Google classroom.

Етап 9. Підведення підсумків заняття. Пояснення домашнього завдання.

We have covered some interesting topics regarding communication, including its impact on globalization and the significance of communication skills. We have also discussed the fundamental characteristics and limitations of both oral and written communication and identified barriers that can hinder effective cross-cultural communication. Your submitted paragraphs will be evaluated for grading purposes, so thank you for actively participating in the discussion. Stay safe and see you next week. Goodbye!

Додатки

A. S₁: Communication is a process as it is ongoing, ever-changing, and continuous; it does not have a specific beginning or ending point; it is not static or at rest; it is always moving. Communication is always developing; it is never still or motionless. There is no exact beginning or ending point of a communication exchange. Although individual verbal messages have definite beginning and ending points, the overall process of communication does not. Part of what makes communication a process is its dynamic nature as it is considered active and/or forceful, flexible, adaptive, and fluid.

S₂: Communication is interactive and transitive because it occurs between people. While some might argue that people can communicate with themselves (what is called intrapersonal communication), most scholars believe that interaction between people is a fundamental dimension of communication. Communication consists of communicative acts in which communicants participate in generating utterances and interpreting them.

S₃: Communication requires the active participation of two people sending and receiving messages, or in other words producing a communicative act. Active participation means that people are consciously directing their messages to someone else. This means that communication is a two-way process, or interactive. Communication process is intentional because two or more people consciously engage in interaction with some purpose.

S₄: Communication presupposes the exchange of meaning. This involves the sending and receiving of information between participants or in other words people who take part in an interaction – addresser and addressee, or a sender and a receiver. The message received can be very different from the message that was sent. A common model for communication includes such components: context, participants, channels, noise and feedback.

B. S₁: Oral communication implies through mouth. It includes individual conversing with each other, be it direct conversation or telephonic conversation. Speeches, presentations, discussions are all forms of oral communication. Oral communication is generally recommended when the communication matter is of temporary kind or where a direct interaction is required. Face to face communication (meetings, lectures, conferences, interviews, etc.) is significant so as to build a rapport and trust.

S₂: Any form of communication that is written and documented from the sender to the receiver, is known as written communication. Examples of written communication include letters, memos,

research papers, reports, etc. It is very concrete form of documentary evidence and can also be used to future reference purposes. As the information does not change from person to person, the accuracy of the information conveyed is same across the entire audience.

S₃: Developing written and oral communication begins with determining the audience. If a person is writing a formal letter to the local government, he/she will want to avoid using slang, an informal writing style and generalities. The structure of oral and written communication should be clear, concise and easy to understand by the audience. If a person is talking with fifth-graders, he/she should avoid using complex words or thoughts in his/her communication.

S₄: Improving written and oral communication begins with assessment. A person can give their written communication to a friend or co-worker to proofread and provide feedback. This will determine the strong and weak aspects of the communication. If a person is giving a speech, he/she should practice in front of a mirror or in front of someone who can critique the communication.

S₅: Communication barriers can prevent written and oral communication from being accurately received. Vague terms, stereotyping, jargon, improper use of communication channels, poor listening skills, lack of feedback, interruptions and physical and verbal distractions are all various barriers that should be considered in written and verbal communication. Identifying possible barriers before communicating can help avoid misunderstandings.

C. Text 'The Impact Of Globalization on Cross-Cultural Communication'.

In a global environment the ability to communicate effectively can be a challenge. Even when both parties speak the same language there can still be misunderstandings due to ethnic and cultural differences. Over the last decade, there have been countless examples from the business sector that demonstrate how poor communication can lead to poor organizational performance. Understanding the impact of globalization on cross-cultural communication is imperative for organizations seeking to create a competitive advantage in the global market. Recent economic challenges further highlight the need for organizations to develop the internal communication capacity necessary to control and monitor external threats. As society becomes more globally connected the ability to communicate across cultures boundaries has gained increasing prominence. Global business must understand how to communicate with employees and customers from different cultures in order to fulfill the organization's mission and build value for stakeholders. The use of technology has had a profound impact on how business communicate globally and market their products and services. However with the advancement of technology organizations must still be cognoscente of the dicated culture nuisances that can potentially present obstacles in trying to increase profits and market share. According to Genevieve Hilton, cultural proficiency doesn't mean memorizing every cultural nuance of every market. It's knowing when to listen, when to ask for help, and when – finally – to speak.



Джерело: <https://webcommunity.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/Intercultural-Communication-Southeastern-University.png>

For companies involved in global business operations the relationship of managers and subordinates in multinational forms is important. In research conducted by Thomas and Ravlin it was found that participants to whom nationality was more important indicated lower perceptions of similarity with the manager, lower intentions to associate and lower perceptions of managerial effectiveness. The results of the study strongly indicate that teaching members of different cultures to behave like each other is an ineffective approach to improving intercultural interactions in business settings. Focus should be placed on using individual differences to create innovation. Training and development of individuals involved in intercultural interactions should involve more than simply promoting cultural adaptation.

Communication is vital for businesses to effectively explain how their products and services differ from their competitors. Companies that are successfully able to communicate cross-culturally have a competitive advantage because they can devote more time and resources to conducting business and less time on internal and external communication issues. Communication is necessary for individuals to express themselves and fulfill basic needs. The same holds true for businesses, governments, and countries. Without the ability to communicate and understand each other, there would be chaos. Communication that is based on cultural understanding is more apt to prevent misunderstandings caused by personal biases and prejudices.

Список використаних джерел

1. Левицький, А.Е., Трищенко, І.В., Лобода, Ю.А. та ін. (2014). Комунікативні стратегії. Англійська мова як друга іноземна: підручник. К.: ВПЦ 'Київський університет', (152-172). (in English)
2. Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (accessed 09.11.23).

3. Oxford dictionary of English Idioms. URL: <http://dictionary.oxford.org/> (accessed 09.11.23)
4. Differences between oral and written communication (2023) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/embed/ikaJbNX2yls>

Tetiana Kolodko (Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-6267-6263

SHAPING COMMUNICATION. COMMUNICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF GLOBALIZATION: A PRACTICAL CLASS PLAN FOR THE FIRST-YEAR MASTER'S STUDENTS MAJORING IN "ORIENTAL PHILOLOGY"

This publication presents a lesson that has been created specifically for first-year master students who are majoring in Oriental Languages. The session is designed to help students develop their reasoning, critical thinking and evaluative skills while also enhancing their topical vocabulary related to the concept of communication within the framework of globalization. The tasks included in the plan have been developed under the principles of the contemporary communicative student-oriented approach to teaching foreign languages.

Keywords: ESP, oral and written communication, globalization, students majoring in Oriental Philology.

BIO

Tetiana Kolodko, PhD, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Her area of research interests includes teaching English methodology and interactive technologies.

E-mail: tnkolodko@gmail.com

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ AUTHOR DETAILS

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

Вавровська Наталія, студентка бакалаврської програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Vavrovska Natalia, student of the bachelor program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in basic secondary school, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Шишкова Анна, студентка бакалаврської програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в основній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Shyshkova Anna, student of the bachelor program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in basic secondary school, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Сем'ян Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Semian Nataliya, PhD, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Денисенко Тетяна, магістр програми "Теорія та методика навчання української мови і літератури, іноземної мови в старшій профільній школі", Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Denysenko Tetiana, a graduate of the program "Theory of education and teaching methodology of Ukrainian language, literature and a foreign language in high profession-oriented school", Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

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

Шовкова Тетяна, кандидат філологічних наук, кафедра германської філології та перекладу, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // *Shovkova Tetiana, PhD, Department of Germanic Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

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

Башкирова Ольга, доктор філологічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Bashkyrova Olha**, PhD, DSc, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Кавицька Тамара, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Kavytska Tamara**, PhD, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

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

Фортанет-Гомез Інмакулада, доктор філософії, професор, кафедра англійських студій, університет Джауме I, Іспанія // ***Fortanet-Gómez Inmaculada**, PhD, Full Professor, Department of English Studies, Universitat Jaume I (Castellón, Spain).*

Мадрид Ноелія Руїз, завідувачка кафедри англійських студій, університет Джауме I, Іспанія // ***Madrid Noelia Ruiz**, MA, Head of the Department of English Studies, Universitat Jaume I (Castellón, Spain).*

Биркун Людмила, кандидат філологічних наук, професор, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Byrkun Liudmyla**, PhD, Professor. Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Драгінда Ольга, кандидат філологічних наук, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Drahinda Olha**, PhD, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Колодько Тетяна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра методики викладання української та іноземних мов та літератур, Київський національний університет імені Тараса Шевченка // ***Kolodko Tetiana**, PhD, Associate Professor, Department for Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Наукове видання



ARS LINGUODIDACTICAE

МИСТЕЦТВО ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Випуск 12(2/2023)

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали. Рукописи та електронні носії не повертаються.

Редактор Т. Гуз

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"



Формат 60x84^{1/8}. Ум. друк. арк. 13,37. Наклад 300. Зам. № 223-10825.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Іф52.
Підписано до друку 29.12.23

Видавець і виготовлювач
ВПЦ "Київський університет"
Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 58; (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@knu.ua; vpc_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua
http: vpc.knu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02