

Засновник –
**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

РЕДАКЦІЙНИЙ КОЛЕКТИВ:

Головний редактор –
докт. пед. наук, проф. **Черниш В. В.**
Заступник головного редактора –
канд. пед. наук, доц. **Пасічник Т. Д.**
Відповідальний секретар –
Коваль С. В.

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

- Задорожна І. П. – докт. пед. наук, проф.**
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна
- Зєня Л. Я. – докт. пед. наук, доц.**
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
- Клоуберт Т. – доктор філософії, проф.**
Католицький університет, м. Айхштетт-Інгольштадт, Німеччина
- Коваль Т. І. – докт. пед. наук, проф.**
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
- Кресні К. А. – доктор філософії, проф.**
Йоркський університет, м. Торонто, Канада
- Лабінська Б. І. – докт. пед. наук, проф.**
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
- Морріс-Адамз М. – доктор філософії**
Астонський університет, м. Бірмінгем, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії
- Морська Л. І. – докт. пед. наук, проф.**
Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна
- Ніколаєва С. Ю. – докт. пед. наук, проф.**
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
- Паршикова О. О. – докт. пед. наук, проф.**
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
- Писанко М. Л. – канд. пед. наук, доц.**
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
- Тарнопольський О. Б. – докт. пед. наук, проф.**
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Україна
- Хутц М. – доктор філософії, проф.**
Педагогічний університет, м. Фрайбург, Німеччина
- Черноватий Л. М. – докт. пед. наук, проф.**
Харківський національний університет імені Василя Назаровича Каразіна, Україна

ІНОЗЕМНІ МОВИ



FOREIGN LANGUAGES

Науково-методичний журнал

№ 1 (121) 2025

Виходить 4 рази на рік
Заснований у березні 1995 року
Журнал перереєстрований МОН України як наукове фахове видання 21.12.2015 (Наказ № 1328).

Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (Додаток 9 до Наказу МОН України № 358 від 15.03.2019) журнал включено до Категорії Б Переліку наукових фахових видань України.

Затверджено вченою радою Київського національного лінгвістичного університету (протокол № 9 від 25.11.2024 р.)

ЗМІСТ

ДО 30-ЛІТТЯ ЖУРНАЛУ «ІНОЗЕМНІ МОВИ». НАС ВІТАЮТЬ

Черниш В. В.
Ніколаєва С. Ю.
Дьячкова Я.
Задорожна І. П.
Шовковий В. М.
Цибал-Міхальська А.

Ніколаєва С. Ю. Журнал «Іноземні мови»: виникнення, становлення та розвиток

СПІВПРАЦЯ ЗІ СТЕЙКГОЛДЕРАМИ

Матвієнко О. В., Кузьміна С. А. Онлайн колаборативне викладання: потужність професійних зв'язків

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР У МОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Устименко О. М., Сова А. О. Типологія проєктів для формування компетентності в монолітчному мовленні майбутніх учителів іспанської мови

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Василишина Н. М. Здобуття ключових компетентностей студентами-бакалаврами у рамках дисципліни «Ділова англійська мова» під час навчання в університеті

Синькоп О. С. Використання Ted Talks у викладанні професійно орієнтованої англійської мови у технічних університетах

Іванова І. В., Боровик Т. М. Формування навичок академічного письма: практичний погляд на традиційні та ІІІ-інтегровані вправи і завдання

ФОРМУВАННЯ ІНШОВОМНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Шовковий В. М., Полюхович П. О. Добір прецедентних поетичних творів для формування турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні

Мельник С. Ю., Слобоженко Р. А., Мельник П. Ю. Коли до гастрономічно-кулінарної подорожі запрошує фразеологія

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

Коваль Т. І., Бесклінська О. П. Засоби формування цифрової компетентності майбутнього вчителя іноземних мов

Жученко К. Р., Писанко М. Л. Ефективність використання технології Problem Solving на уроках англійської мови

МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ

Бойко Г. А. Комплекс вправ і завдань для формування англійськомовної професійно орієнтованої читацької компетентності у майбутніх інженерів

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ

Муранова Н. П. Рецензія на колективну монографію "Health Literacy and Adult Health Education"

Контакти редакції: 03150, Київ, вул. Велика Васильківська, 73, Київський національний лінгвістичний університет, кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов. Тел.: 044 529 83 26; електронна адреса: fl@knl.u.edu.ua Сайт: fl.knl.u.edu.ua	Відповідальність за вірогідність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей несуть автори публікацій. Редакція не завжди поділяє точку зору авторів публікацій	Київ 2024	Видавничий центр КНЛУ <i>Комп'ютерна верстка</i> Олена Григоренко Свідоцтво про реєстрацію КВ № 7259 від 05.05.2003 р. Формат 60x84/8. Обл.-вид. арк. 5,65. Наклад 100 пр.	Виготовлювач ТОВ "Видавництво "Ліра-К" Свідоцтво про внесення до державного реєстру ДК №3981 від 15.02.2011 р.	Передплатний індекс журналу "ІНОЗЕМНІ МОВИ" 74235
--	--	------------------	---	---	--

Founded by
KYIV NATIONAL LINGUISTIC UNIVERSITY

EDITORIAL TEAM:

Chief Editor –

Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor
Valentyna Chernysh

Deputy Editor-in-Chief –

Doctor of Pedagogy, Associate Professor
Tetiana Pasichnyk

Editor Assistant –

Koval Sofiia

EDITORIAL BOARD:

Iryna Zadorozhna – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

Liubov Zienia – Habilitated Doctor of Pedagogy, Associate Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Tetyana Kloubert – Doctor of Philosophy, Professor

The Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt, Germany

Tamara Koval – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Karen A. Krasny – Doctor of Philosophy, Associate Professor

York University, Toronto, Canada

Bogdana Labinska – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor

Professor

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine Muna

Morris-Adams – Doctor of Philosophy

Aston University, Birmingham, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland

Liliya Morska – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor

Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine

Sofia Nikolaeva – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Olena Parshykova – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Maria Pysanko – Doctor of Pedagogy, Associate Professor

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Oleg Tarnopolsky – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor

Alfred Nobel Dnipro University, Ukraine

Matthias Hutz – Doctor of Philosophy, Professor

Freiburg Pedagogical University, Germany

Leonid Chernovatyi – Habilitated Doctor of Pedagogy, Full Professor

Professor

Vasyl Nazarovych Karazin Kharkiv National University, Ukraine

FOREIGN LANGUAGES

INOZEMNI MOVY

A scientific and methodological journal

Issue No. 1 (121) 2025

The journal was founded on March 1995 and is published 4 times a year. This journal was re-registered by the Ministry of Education and Science of Ukraine as a scientific and professional periodical (Decree No 1328 dated 21 December 2015).

The journal was re-registered by Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 358 dated 15.03.2019 as a B-category Ukrainian academic journal.

The publication of this issue was approved by the Academic Council of Kyiv National Linguistic University on 25.11.2024 p.

CONTENTS

TO THE 30TH ANNIVERSARY OF THE JOURNAL «FOREIGN LANGUAGES»

Черниш В. В.
Ніколаєва С. Ю.
Дьячкова Я.
Задорожна І. П.
Шовковий В. М.
Цибал-Міхальська А.

Nikolaeva, S. The “Foreign Languages” Journal: emergency, evolution and improvement

COOPERATION WITH STAKEHOLDERS

Matvienko, O., Kuzmina, S. Online collaborative teaching: the power of professional connections

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES IN HIGHER EDUCATIONAL LINGUISTIC INSTITUTIONS

Ustymenko, O., Sova, A. Typology of projects for developing pre-service Spanish teachers’ competence in spoken language production

TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATIONAL NONLINGUISTIC TERTIARY INSTITUTIONS

Vasylyshyna, N. Acquisition of core competencies by university Bachelor degree learners in the framework of discipline “Business English”

Synekop, O. The use of Ted Talks in ESP teaching at technical universities

Ivanova I., Borovyk T. Developing academic writing skills: a practical look at traditional and AI-integrated exercises and tasks

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE

Shovkovyi, V., Poliukhovych, P. Selection of precedent poetic works for the development of Turkish-language linguosociocultural competence in reading

Melnyk, Y., Slobozhenko, R., Melnyk, P. When phraseology invites to embark on a gastronomic and culinary journey

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES

Koval T., Besklinskaya O. Means of forming the digital competence of the future foreign language teacher.

Zhuchenko K., Pysanko, M., Effectiveness of using Problem Solving technology in English language classroom

FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE TEACHER’S TREASURE CHEST

Boiko, H. A series of exercises and tasks for development pre-service engineers’ English professionally oriented reading competence

REVIEWS AND CRITIQUES

Muranova N., Review of the collective monograph «Health Literacy and Adult Health Education»

Editorial contacts: Kyiv National Linguistic University 73, Velyka Vasylkivska Str., office 126 Kyiv 03150, Ukraine E-mail: fl@knl.u.edu.ua Tel.: +380 44 529 83 26 Web-site: fl.knl.u.edu.ua	The authors are solely responsible for the veracity, accuracy and completeness of the facts, proper names, quotations, references, and other data in the submitted manuscripts. The opinions expressed in the articles in this journal do not necessarily represent the editorial views.	Kyiv 2024	Certificate of state registration: KB 7259 dated 5 May 2003. Page size: 60x84/8. Number of quires: 5,65. Number of copies printed: 100.	Kyiv National Linguistic University	The journal subscription number 74235
--	--	----------------------	---	--	--





**Шановна Валентино Василівно
та колектив редакції журналу «Іноземні мови»!**

Прийміть найщиріші вітання з 30-річчям журналу від керівництва та викладацького складу Київського національного лінгвістичного університету.

Журнал засновано у 1995 році, у часи, коли народжувалась суб'єктність України, з її новою науковою елітою, з інноваційністю методичних ідей створення оновленої іншомовної освіти. За тридцять років журнал став достойним стратегічним партнером наукової освітянської спільноти. У ньому всебічно досліджують українські реалії методики навчання іноземних мов і культур у контексті вітчизняних та світових традицій.

Наразі журнал є фаховим виданням у галузі педагогічних наук. Завдяки зусиллям головної редакції та редакції журналу у 2019 році рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України його включено до категорії Б Переліку наукових фахових видань України. Науковий потенціал членів редакції дозволяє постійно розширювати проблематику журналу: від історії методики навчання іноземних мов до штучного інтелекту у формуванні міжкультурної іншомовної компетентності.

Не гублячись в океані освітянських подій, журнал вибудовує вектор власних цінностей, серед яких – відповідність міжнародним видавничим стандартам, затвердженим Комітетом з публікаційної політики; підтримання політики відкритого доступу до наукових публікацій; здійснення ретельного внутрішнього та зовнішнього рецензування рукописів, наданих для публікацій; дотримання норм академічної доброчесності тощо.

Увага ж до репрезентативних персоналій сучасної української іншомовної освіти орієнтує на «золотий фонд» креативного методичного мислення, яке заклало чітку траєкторію ефективного навчання іноземних мов і культур в Україні. При цьому етична сутність журналу полягає і в реформуванні та модернізації сучасної іншомовної освіти, а також у підготовці нових поколінь науковців.

Дякуємо, що Ви були і є авторитетним і високопрофесійним фаховим виданням, потужним методичним центром.

Бажаємо колективу редакції насаги продовжувати цю надзвичайно важливу діяльність! Хай постійно зростає кількість авторів і читачів! Нехай не вичерпуються творчі сили для випуску нових номерів журналу! Гідного оцінювання Вашої праці українською науковою спільнотою!

Ще раз вітаємо Вас із 30-річчям журналу «Іноземні мови»!



***Щиросердно вітаю колектив редакційної колегії,
редакційно-видавничого відділу й кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов
Київського національного лінгвістичного університету
із 30-річним ювілеєм фахового видання «Іноземні мови»!***

Науково-методичний журнал «Іноземні мови» став своєрідним форпостом вітчизняної методичної науки, на сторінках якого результати своїх досліджень друкують маститі вчені та наукова юнь України. Мені, як одній з авторок журналу, приємно, що це видання є вагомим ресурсом наукового забезпечення методики навчання іноземних мов і в закладах загальної середньої освіти, і у вищій школі! З журналом «Іноземні мови» я пройшла довгий шлях – від студентства до викладання у ЗВО! Пам'ятаю, як моя професорка з методики цитувала роботи авторів статей (з читким зазначенням сторінок, номера та року видання!), як я сама читала статті та вносила бібліографічні дані до списку джерел своєї дисертації, як з трепетом і хвилюванням подавала першу наукову статтю до друку в журнал... Для мене особисто науково-методичний журнал «Іноземні мови» – це приклад того, як треба працювати для суспільства та розвивати дослідницький хист учителів іноземних мов.

За тридцять років на сторінках журналу всебічно висвітлювано новітні наукові досягнення в галузі методики навчання іноземних мов, і втішно, що сьогодні він широко визнаний та користується високим авторитетом у вітчизняних учених і фахівців-практиків. «Іноземні мови» – це насамперед кріпка праці колективу фахівців-одномумців високопрофесійного рівня. Завдяки їм ми маємо змогу ділитися своїми науковими здобутками й отримувати важливу сучасну інформацію.

Бажаю журналу залишатися флагманом сучасної методичної науки ще на багато років, а команді – творчого натхнення, невичерпних ідей і, найголовніше, здоров'я для втілення всіх задумів.

*Кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
економічного факультету
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

Яна ДЬЯЧКОВА



*Шановні колеги,
дорогі читачі та автори журналу “Іноземні мови”!*

Від щирого серця вітаю наш улюблений і знаний по всій Україні журнал з ювілеєм! Це не просто дата – це символ багаторічної праці, натхнення та відданості справі популяризації науки, розвитку методики навчання іноземних мов і міжкультурної комунікації.

Протягом років журнал об’єднує науковців і педагогів, слугує платформою для обміну ідеями, відкриває нові горизонти для всіх, хто захоплений у мови та їхнє вивчення. Ми спостерігали, як разом із його розвитком зростала й наша професійна спільнота.

Вірю, що журнал і надалі процвітатиме, збільшуватиме коло однодумців і поширюватиме нові знання та інновації! Бажаю редакції, авторам і читачам цікавих ідей, творчого натхнення та незмінного успіху!

*З найкращими побажаннями
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва,
професор кафедри англійської філології
та методики навчання англійської мови
Шернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
член редколегії журналу “Іноземні мови”*

Ірина ЗАДОРОВЖНА

НАҚОВИЙ ДОРОГОВҚАЗ: 30 РОҚІВ СЛУЖІННІА ЛІНГВОМЕТОДИҚІ



Шановні колеги, автори та читачі!

Цього року спільнота фахівців (науковців, вчителів, викладачів закладів вищої освіти, студентів та аспірантів) у галузі методик навчання іноземних мов відзначає знаменну подію – тридцять років від дня заснування наукового журналу “Іноземні мови”, який став важливою віхою на шляху розвитку вітчизняної лінгвометодики.

За ці три десятиліття вийшло 120 номерів журналу, а це понад тисячу наукових статей теоретичного та практичного характеру, сотні методичних розробок, підготовлених фахівцями в галузі методик навчання іноземних мов з усієї України. Завдяки цьому журналові передові методичні ідеї були впроваджені в сотні закладів загальної середньої освіти та вищої освіти – новітніми технологіями навчання, інноваційними підходами, креативними практичними розробками.

З часу свого заснування журнал об’єднав десяткі поколінь дослідників, педагогів і студентів, які спільно формували потужну спільноту однопісляців. Журнал “Іноземні мови” став надійною платформою для обміну ідеями, поширення наукових розвідок, апробації результатів наукових досліджень аспірантів та докторантів. Завдяки зусиллям авторів, рецензентів та редакційної колегії журнал став майданчиком для діалогу між науковцями, викладачами та практиками, які прагнуть поглиблювати знання про іноземні мови та культури.

Цей ювілей – нагода не тільки згадати історію, наголосити на здобутках, а й заглянути в майбутнє, адже попереду ще багато перспектив, викликів і звершень. Упевнений, що журнал “Іноземні мови” продовжуватиме бути джерелом натхнення, наукової думки та корисних інновацій. Дякую усім, хто доклав зусиль до створення цього журналу, редакційній колегії, яка невтомно дбала про якість публікацій, усім авторам, які творили журнал, читачам, які втілювали авторські ідеї в життя. Перекоаний, що журнал має чудові перспективи розвитку і ще багато років буде науковий дороговказом у галузі методик навчання іноземних мов.

Професор В’ячеслав ШОВКОВИЙ

**Szacowna Pani Redaktor,
Szanowni Państwo,
Drodzy Czytelnicy,**



Wyjątkowy to zaszczyt i ogromna akademicka przyjemność oraz przywilej reprezentować Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w wyjątkowych okolicznościach obchodów jubileuszu trzydziestolecia czasopisma naukowo-metodycznego „Języki obce”, którego wydawcą jest Kijowski Narodowy Uniwersytet Lingwistyczny w Ukrainie. Wdzięczność, że mogę radować się jubileuszowym wydaniem numeru czasopisma wynika również z faktu, że spotkało mnie wyróżnienie i tam zaszczyt współpracować z Kijowskim Narodowym Uniwersytetem Lingwistycznym, co jest dla mnie źródłem naukowej satysfakcji.

Z okazji jubileuszu czasopisma „Języki obce” pragnę na ręce Redaktor Naczelnej prof. Chernysh Valentyna Vasylyvna złożyć wyrazy wdzięczności za wieloletni trud i czas, jak i zechciała poświęcić dla rozwoju periodyku oraz serdeczne gratulacje z okazji wyjątkowego jubileuszu, który świadczy o kontynuacji najlepszych akademickich tradycji czasopisma i dać wyraz swemu uznaniu dla wyjątkowych zasług Zespołów Redakcyjnych czasopisma, które oddziaływały na środowisko polskich pedagogów, badaczy problematyki opiekuńczo-wychowawczej i praktyków zwróconych ku problematyce treści, struktury, technologii, metodyki nauczania języków obcych.

Obchody jubileuszowe czasopisma „Języki obce” to czas sprzyjający zatrzymaniu się nad dokonaniem, zmaganiem twórczymi autorów i autorek artykułów z jakże złożoną materią tematu, jaką stanowią badania nad aktualnymi problemami nauczania języków obcych. Mam również na uwadze, różnorodność kognitywną, wielość znaczeń i sensów ukształtowanych wokół pojęcia języki obce.

Niniejszy jubileuszowy tom czasopisma wpisuje się realizację postulatów sformułowanych w łonie Zespołu Redakcyjnego przez Redaktor Naczelną kontynuując tym samym bogate i długie tradycje czasopisma. Redakcja periodyku ma poczucie służby, aby utrzymać i rozwijać wysoką naukową poziom debaty podejmowanej na łamach czasopisma w słowie pisanym oraz utać jego autorytet w obszarze nauk językoznawczych.

Z tego tytułu, oraz w podziękowaniu za wieloletnie zaangażowanie w życie naukowe twórców i kontynuatorów idei, która leżała u podstaw powołania czasopisma naukowo-metodycznego „Języki obce”, oraz troski na rzecz najwyższej jakości publikacyjnej, składam raz jeszcze serdeczne gratulacje oraz życzenia dalszych sukcesów i osiągnięć na niwie akademickiej, a także wszelkiej pomysłowości i sił niezbędnych w służbie nauce, której celem jest poszukiwanie prawd naukowych i ich upowszechnianie.

Przewodnicząca
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN
/-/ Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska

**Шановна пані редактор,
пані та панове,
дорогі читачі,**

Для мене особлива честь, велика академічна насолода та привілей представляти Комітет педагогічних наук Польської академії наук за виняткових обставин святкування 30-ї річниці науково-методичного журналу „Іноземні мови”, що видається Київським національним лінгвістичним університетом в

Україні. Моя вдячність за можливість відсвяткувати цей ювілейний випуск журналу також впливає з того факту, що для мене було честю та привілеєм співпрацювати з Київським національним лінгвістичним університетом, що є для мене джерелом академічного задоволення.

З нагоди ювілею журналу „Іноземні мови” хочу висловити свою вдячність головному редактору, професору Валентині Василівні Черниш, за багаторічні зусилля та час, які вона присвятила розвитку періодичного видання, та щиро привітати з цією винятковою річницею, яка демонструє продовження найкращих академічних традицій журналу. Хочу також висловити свою вдячність за виняткові досягнення редакційних колективів журналу, які вплинули на спільноту польських освітян, дослідників питань опіки та освіти, практиків, що зосереджені на питаннях змісту, структури, технології та методики навчання іноземних мов.

Ювілейні святкування журналу „Іноземні мови” – це нагода помірковувати над досягненнями та творчими зусиллями авторів статей, присвяченими складній тематиці дослідження актуальних питань навчання іноземних мов. Я також визнаю когнітивне різноманіття та множинність значень і смислів, що входять до поняття „іноземні мови”.

Цей ювілейний випуск журналу віддзеркалює реалізацію постулатів, сформульованих головним редактором у складі редакційної колегії, тим самим продовжуючи багату та давню традицію журналу. Редакційна колегія зобов’язана підтримувати та розвивати високий рівень наукових дискусій, що ведуться на сторінках журналу, та зміцнювати його авторитет у галузі лінгвістики.

У зв’язку з цим, а також із вдячністю за багаторічну відданість науковому життю творців та послідовників ідеї, яка лягла в основу створення науково-методичного журналу „Іноземні мови”, та за їхню відданість найвищій якості видавничої справи, я ще раз висловлюю свої щирі вітання та найкращі побажання подальших успіхів і досягнень в академічній сфері, а також процвітання та сили, необхідних для служіння науці, метою якої є пошук та поширення наукових істин.

Голова Комітету з педагогічних наук
Польської академії наук
Проф., д-р хаб. Агнешка Цибал-Міхальська

УДК 378.4(477)
DOI: <http://doi.org/>

Ніколаєва Софія,
Київський національний лінгвістичний університет, Україна
ORSID ід: [0000-0003-2522-2059](https://orcid.org/0000-0003-2522-2059)

ЖУРНАЛ “ІНОЗЕМНІ МОВИ”: ВИНИКНЕННЯ, СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК

Перший науковий журнал – Le Journal des Scavans – побачив світ 5 січня 1665 року у Франції (видрукуваний в Амстердамі). Він був заснований М. де Салло (M. de Sallo), консультантом Суду Парламенту Франції.
Ярошенко Т.

<https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2978514a-d463-4587-abb4-2f2a9d9078c3/content>

Статтю присвячено опису народження та генезису науково-методичного журналу “Іноземні мови” протягом тридцяти років (1995–2025). Визначено три етапи онтогенезу цього видання: 1995–2005, 2006–2015, 2016–2024 років. У межах кожного з етапів зазначено склад редакційної ради, головного редактора, заступника головного редактора, відповідального секретаря та редакторів розділів. Описано призначення кожного з розділів часопису. Наведено прізвища, ім'я та по батькові авторів статей, як добре відомих, так і новачків. Продемонстровано оригінальну обкладинку та повний ЗМІСТ першого номера журналу, а також обкладинки та фрагменти ЗМІСТУ першого та останнього номерів кожного з етапів. Стисло подано тематику публікацій протягом цих років. Наведено і приклади додатку “Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, яку видавали з 1996 р. по 2014 р. включно. Зазначено і сучасні вимоги до публікацій у журналі.

Ключові слова: журнал, стаття, публікація, бібліотечка, ювілей, автор, професор, докторант, аспірант, заклад вищої освіти, мовна освіта, тематика, міжкультурне іншомовне спілкування, наукова комунікація.

Sofiya Nikolaeva

Kyiv National Linguistic University, Ukraine
ORCID ід: [0000-0003-2522-2059](https://orcid.org/0000-0003-2522-2059)

THE “FOREIGN LANGUAGES” JOURNAL: EMERGENCY, EVOLUTION AND IMPROVEMENT

“The first scientific journal – Le Journal des Scavans – was born on January 5, 1665 in France (printed in Amsterdam). It was founded by M. de Sallo (M. de Sallo), consultant to the Court of the French Parliament”.

Yaroshenko T.

<https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2978514a-d463-4587-abb4-2f2a9d9078c3/content>

The article is devoted to the description of the birth and genesis of the scientific and methodological journal “Foreign Languages” over thirty years (1995 – 2025). Three stages of the ontogenesis of this publication are identified: 1995 – 2005, 2006 – 2015, 2016 – 2024. Within each of the stages, the members of the editorial board, editor-in-chief, deputy editor-in-chief, executive secretary and section editors are indicated. The purpose of each of the journal sections is described. The articles authors' surnames, first

names and patronymics, both well-known and newcomers, are given. The original cover and full CONTENTS of the first journal issue are demonstrated, as well as covers and fragments of CONTENTS of the first and last issues of each of the stages. The topics of publications during these years are briefly presented. Examples of the appendix “Library of the journal “Foreign Languages”, which was published from 1996 to 2014 inclusive, are given. Modern requirements for publications in the journal are also outlined.

Keywords: journal; article; publication; library; anniversary; author; professor, doctoral student, postgraduate student, institution of higher education; language education; subject; intercultural foreign language communication; scientific communication.

Науково-методичний журнал “Іноземні мови” (“Foreign Languages”) ISSN 1817–8510 видається з 1995 р. і дотепер. Цьогоріч він святкує своє 30-річчя. Засновниками були Київський державний лінгвістичний університет, із серпня 2001 р. – Київський національний лінгвістичний університет і видавництво “ЛЕНВІТ” (до 12.05.2015 р.), з 12.05.2015 р. – Київський національний лінгвістичний університет. До 2018 р. головним редактором журналу була докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій (кафедра мала різні назви) Київського національного лінгвістичного університету **Ніколаєва Софія Юрївна**. Далі протягом двох років – докторка педагогічних наук професорка **Майєр Наталія Василівна**, а з 2020 року – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов **Черниш Валентина Василівна**. За цей час відбулося багато різних змін, здійснилося чимало мрій та досягнуто великих і малих успіхів.

Натепер журнал є **фаховим** виданням категорії Б у галузі педагогічних наук, який виходить **4 рази** на рік, а всі публікації для авторів до 2025 року були **безкоштовними**. Журнал є виданням із відкритим доступом, тобто всі публікації перебувають у вільному доступі для користувачів. Згідно із Будапештською ініціативою відкритого доступу користувачі можуть безкоштовно читати, завантажувати, копіювати, поширювати, друкувати, шукати та покликатися на повні тексти статей цього журналу, не запитуючи дозволу видавця або автора.

Головним завданням журналу є публікація результатів оригінальних теоретичних і прикладних наукових досліджень з актуальних проблем методики навчання іноземних мов і культур з метою поширення сучасної наукової думки та новітніх досягнень у галузі педагогічних наук. Редколегія приймає до друку не опубліковані раніше рукописи (статті, огляди, рецензії, відгуки, методичні розробки тощо), які проходять перевірку на плагіат і двосторонню «сліп» рецензування. Поділимо життєвий шлях журналу на три етапи та коротко схарактеризуємо кожен з них.

Етап перший: 1995–2005 роки

Головний редактор: докт. пед. наук проф. Ніколаєва С. Ю.

Заступник головного редактора: канд. пед. наук проф. Склярєнко Н. К.

Відповідальний секретар: канд. пед. наук доц. Онищенко К. І.

Редактори розділів: канд. пед. наук доц. Бражник Н. О., канд. пед. наук доц. Гапонова С. В., канд. пед. наук доц. Гринюк Г. А., ст. викл. Шерстюк О. М.

Перший номер журналу побачив світ у березні 1995 року. Обкладинка була не дуже привабливою, папір неякісним, але нам часопис здавався неперевершеним. Що ж до змісту, то він був орієнтований


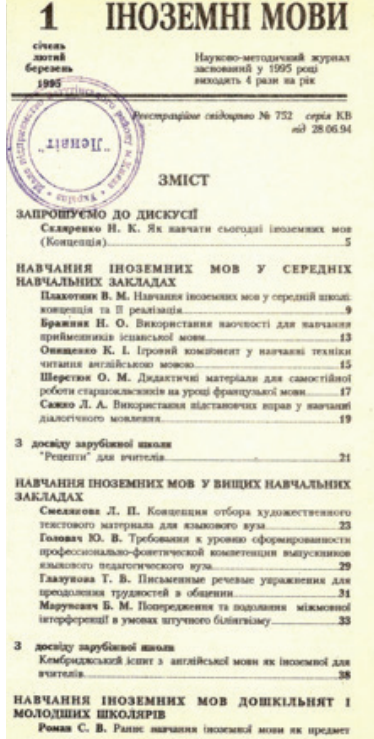
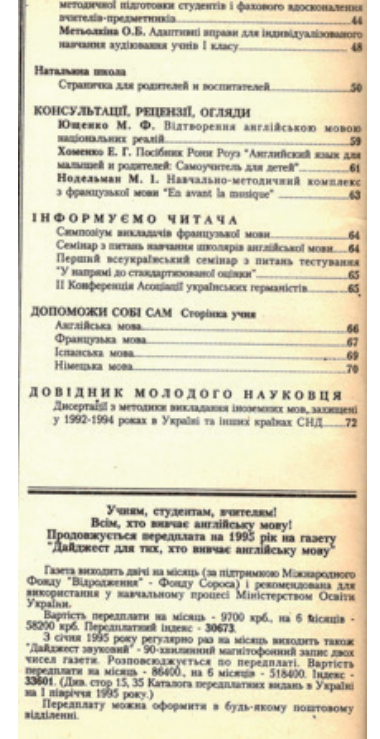
на методику навчання іноземних мов у різних закладах освіти, у тому числі й на навчання дошкільнят.

Рубрики приваблювали своєю різноманітністю та неординарністю. Особливо читачів цікавили такі розділи журналу, як “Запрошуємо до дискусії”, “Наталина школа” та “Допоможи собі сам. Сторінка учня”.

Провідні фахівці України в галузі методики навчання іноземних мов опублікували свої концепції: Склярєнко Н. К. (Як навчати іноземних мов), Плaxотник В. М. (Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація), Смелякова Л. П. (Концепція відбору художнього текстового матеріалу для мовного вузу). Перші кроки у публікаційній діяльності зробили майбутні кандидатки наук Головач Ю. В. та Глазунова Т. В.

Знаковим став і 1996 рік. Це рік заснування додатка до журналу “Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. Його мета – надати змогу науковцям, насамперед аспірантам і докторантам, публікувати свої практичні здобутки та знайомити читачів із новітніми ідеями в галузі навчання іноземних мов.

Протягом десяти років змінювався склад редакційної ради журналу; покращувався дизайн обкладинки; поступово збільшувався тираж часопису; постійно підвищувалася якість матеріалів, опублікованих у ньому; оновлювалася тематика та рубрики (додано рубрики “Шлях до євроінтегра-

Обкладинка першого номеру журналу першого десятиліття	Зміст першого номеру журналу першого десятиліття	Продовження змісту
		

ції”, “Зарубіжна методика”, “Запрошення до обговорення” тощо).

У 2005 році до редакційної ради журналу увійшли: академік АПН України Артемчук Г. І., канд. філ. наук Назаров С. М., канд. пед. наук доцент Соловей М. І., докт. пед. наук проф. Бориско Н. Ф., докт. пед. наук проф. Плахотник В. М., докт. пед. наук проф.

Тарнапольський О. Б., докт. пед. наук проф. Черноватий Л. М.

У цьому ж році журнал відсвяткував своє десятиріччя.

За ці роки в журналі опубліковано орієнтовно 400 наукових статей, рецензій, оглядів, методичних розробок тощо. Своє слово в науці сказали відомі

<p>Обкладинка першого номера Бібліотеки першого десятиліття Приклад Бібліотеки теоретичного спрямування Авторки: Ніколаєва С. Ю., Петрашук О. П., Бражник Н. О.</p>	<p>Приклад Бібліотеки практичного спрямування «Навчання учнів старшої школи моделей комунікативної поведінки у Британії» Авторки: Красковська О. Л., Скляренко Н. К., Хоменко О. В.</p>
	

теоретики та практики: Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Воробйова О. П., Зеня Л. Я., Морська Л. І., Ніколаєва С. Ю., Паршикова О. О., Петрашук О. П., Плахотник В. М., Сердюков П. І., Скляренко Н. К., Тарнапольський О. Б., Черниш В. В., Черноватий Л. М., Бичкова Н. І., Близнюк О. І., Борецька Г. Е., Бражник Н. О., Ведель Г. Е., Ветохов А. М., Гапонова С. В., Калініна Л. В., Коломінова О. О., Нодельман М. І., Онищенко К. І., Пальчевський С. С., Панова Л. С., Подосиннікова Г. І., Роман С. В., Сажко Л. А., Самойлюкевич І. В., Спіцин Є. С., Устименко О. М., Хоменко Е. Г., Шерстюк О. М. та інші.

На жаль, дехто зі згаданих авторів пішов у засвіти. Низький їм уклін за вмотивованість і відданість науці й журналу. Вічна пам'ять та шана!

Отже, завершилося перше десятиліття й ми успішно розпочали друге.

Етап другий: 2006–2015 роки

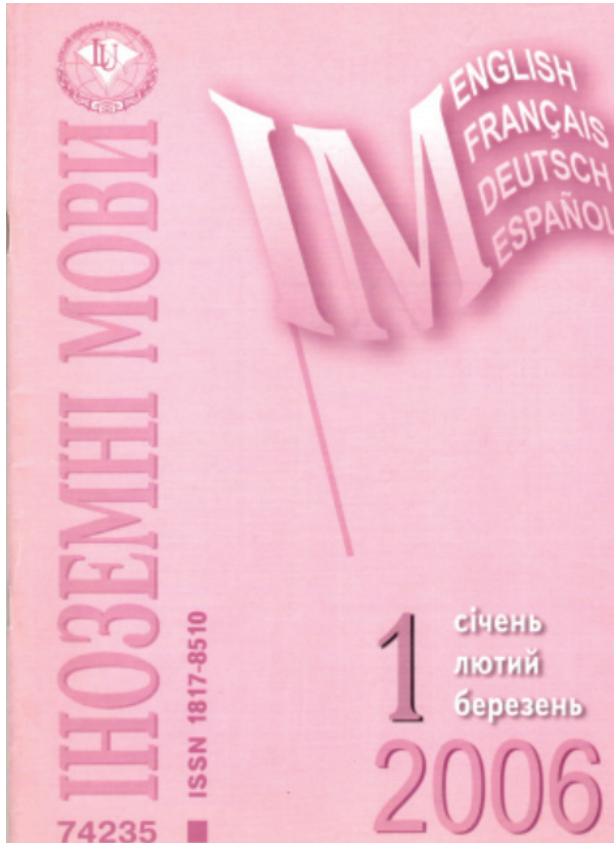
Головний редактор: докт. пед. наук проф. Ніколаєва С. Ю.

Заступники головного редактора (в різні періоди часу): канд. пед. наук проф. Скляренко Н. К., канд. пед. наук доц. Гапонова С. В., канд. пед. наук доцентка Майер Н. В.

Відповідальний секретар: канд. пед. наук доц. Онищенко К. І. (2005–2010).

Редакторки розділів: канд. пед. наук доц. Бражник Н. О. (2005–2011), канд. пед. наук доц. Гапо-

Обкладинка ювілейного номеру журналу першого десятиліття	Фрагмент змісту ювілейного номеру журналу першого десятиліття
	<p style="text-align: center;">ЗМІСТ</p> <p>Журналу “Іноземні мови” – 10 років Кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету – 40 років</p> <p><i>Бориско Н. Ф.</i> “Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: Оволодіння, навчання, оцінка”: Аналіз деяких аспектів</p> <p><i>Литвин С. В., Мацнєва О. А.</i> Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи написання твору-опису англійською мовою</p> <p><i>Ляковська О. А.</i> Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов</p> <p><i>Борщовецька В. Д.</i> Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій</p> <p><i>Богушевич Н. В.</i> Розвиток емпатії у процесі навчання студентів- філологів групового спілкування англійською мовою</p>

Обкладинка першого номеру журналу другого десятиліття	Фрагмент змісту першого номеру журналу другого десятиліття
	<p style="text-align: center;">ЗМІСТ</p> <p><i>Ніколаєва С. Ю.</i> Проектна робота “Europe is more than you think” для учнів старшої школи</p> <p><i>Голованчук Л. П.</i> Система вправ для формування в учнів 9-го класу англомовної культурно-країнознавчої компетенції</p> <p><i>Свиридюк В. П.</i> Дистанційне навчання студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів написання реферату німецькою мовою</p> <p><i>Беженар І. В.</i> Технологія використання мовного портфоліо у процесі навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення</p> <p><i>Роман С. В., Коломінова О. О.</i> Функції підручника англійської мови для початкової школи</p> <p><i>Подосіннікова Г. І., Безвін Ю. Г.</i> Використання методу проєктів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів</p>

нова С. В. (2005–2010), канд. пед. наук доц. Гринюк Г. А., ст. викл. Шерстюк О. М., канд. пед. наук доц. Писанко М. Л., канд. пед. наук проф. Черниш В. В.

Протягом цього десятиліття значно змінився та розширився **склад редакційної** ради журналу. Наприкінці 2015 року до нього входили: академік АПН України Артемчук Г. І., докт. філ. наук проф. Васько Р. В., докт. пед. наук проф. Матвієнко О. В., докт. пед. наук проф. Бігич О. Б., докт. пед. наук проф. Бориско Н. Ф., докт. філос. Клауберт Т. (Німеччина), докт. філос. Кресні К. (Канада), канд. пед. наук Максименко О. П., докт. пед. наук проф. Морська Л. І., докт. пед. наук проф. Паршикова О. О., докт. пед. наук проф. Плахотник В. М., докт. пед. наук проф. Тарнопольський О. Б., докт. пед. наук проф. Черноватий Л. М.


Усього за цей період часу було видано 40 номерів журналу. З першим із них у цьому десятилітті читачі ознайомилися наприкінці березня 2006 року. Він містив 7 статей, дві методичні розробки, вірші наших читачів, рекомендації старшокласникам, враження від турне Європою.

Редакційна колегія журналу продовжувала удосконалювати дизайн обкладинки. Почали друкувати Зміст двома мовами: українською та англійською. Збільшилася кількість статей іноземними мовами. Змінювалася тематика публікацій. Започаткували

рубрики “Інформація Ради Європи” та “Учителю про Раду Європи”. Більше уваги приділено таким проблемам: осучаснені підходи до навчання іноземних мов, формування різних типів мовних і мовленевих компетентностей, особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов, оцінювання якості іншомовної освіти, методична компетентність вчителя іноземної мови. Почали ширше висвітлювати проблеми навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей тощо.

Свої здобутки продовжували презентувати відомі вітчизняні науковці: Бігич О. Б., Борецька Г. Е., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В., Гринюк Г. А., Зеня Л. Я., Майєр Н. В., Морська Л. І., Плахотник В. М., Роман С. В., Склярєнко Н. К., Ніколаєва С. Ю., Тарнопольський О. Б., Устименко О. М., Черниш В. В., Черноватий Л. М., Шкваріна Т. М. та Шовковий В. М.

По їхніх стопах ішла молодь: Андронік Н. П., Арванітопуло Е. Г., Биконя О. П., Борщовецька В. Д., Британ Ю. В., Голованчук Л. П., Гордєєва А. Й., Городнича Л. В., Гутник В. М., Дацків О. П., Долина А. В., Дьячкова Я. О., Кузьменко Ю. В., Мельник Є. Ю., Писанко М. Л., Подосиннікова Г. І., Сви-

Обкладинка останнього номеру журналу другого десятиліття	Фрагмент змісту останнього номеру журналу другого десятиліття
	<p style="text-align: center;">ЗМІСТ</p> <p><i>Серякова І. І., Валігура О. Р., Черниш В. В., Кучерина О. В.</i> Новітні підходи до викладання іноземних мов у контексті проєкту ТЕМПУС “Вдосконалення викладання європейських мов: модернізація викладання через розвиток магістерських програм на основі комбінованих технологій”</p> <p><i>Осадча Н. В.</i> Підсистема вправ для формування лінгвосоціокультурної компетентності в англомовному читанні на уроках країнознавства</p> <p><i>Калько В. О.</i> Developing English reading skills of secondary school students</p> <p><i>Писанко М. Л.</i> Критерії аналізу елективних курсів з навчання перекладу для учнів старших класів шкіл філологічного профілю</p> <p><i>Курило Л. В.</i> Моделювання процесу навчання професійно орієнтованого мовлення майбутніх викладачів англійської мови</p>

ридюк В. П., Синєкоп О. С., Сімкова І. О., Ярошенко О. В. та інші.

Протягом цих років продовжувалося видання додатка “Бібліотечка журналу “Іноземні мови”.

З 36 виданих бібліотечок найбільшу зацікавленість читачів викликали такі:

- 2007 рік “Оволодіння англomовними стандартами комунікативної поведінки в усному і писемному мовленні (Писанко М. Л., Скляренко Н. К.);
- 2008 рік “Speak English Correctly” (Черниш В. В.);
- 2009 рік “Teenagers’ Leisure. Museums” (Гордієва А.);
- 2010 рік “Комунікативно-ігрові прийоми навчання іноземної мови учнів початкової школи” (Паршикова О. О.);
- 2011 рік “Інтернет-технології в професійній діяльності вчителя: вивчаємо та викладаємо іноземні мови (Черниш В. В.);
- 2012 рік “Інтерактивне навчання діалогічного мовлення молодших школярів” (Кочубей Н. П.);
- 2013 рік “Само- і взаємоконтроль рівня сформованості компетенції в англomовному аудіюванні” (Крапчатова Я. А.).

Загалом було видано 80 бібліотечок; останню у 2014 році через нестачу фінансування. Це була суттєва, але не головна неприємність другого десятиліття.

Непоправною втратою став відхід за видноколо кількох наших колег. Ми їм щиро дякуємо за співпрацю. Світла пам’ять про них назавжди залишиться в наших серцях.

Так непомітно ми підійшли до кінця другого десятиліття.

Етап третій: 2016–2024 роки

Головні редактори: докт. пед. наук проф. Ніколаєва С. Ю. (1995 – початок 2018 року), докт. пед. наук проф. Майєр Н. В. (2018–2019), докт. пед. наук проф. Черниш В. В. (2020 рік по теперішній час).

Заступники головного редактора в різні роки: канд. пед. наук доц. Майєр Н. В., канд. пед. наук доц. Устименко О. М., канд. пед. наук доц. Пасічник Т. Д., канд. пед. наук доц. Писанко М. Л.

Редакторами розділів до 2020 року були: докт. пед. наук проф. Черниш В. В., канд. пед. наук доц.

**Обкладинка першого номеру
Бібліотечки другого десятиліття**
“Планування уроків англійської мови
для 3 – 9 класів”

Авторки: Хоменко Е. Г., Васильєва З.С.



**Обкладинка останнього номеру
Бібліотечки другого десятиліття**

“Формування іншомовної соціокультурної компетентності
у процесі самостійної роботи з автентичними текстами
для читання та аудіювання”

Редакторки: Пономарьова Ю. А., Шерстюк О. М.



Писанко М. Л., канд. пед. наук доц. Устименко О. М. Надалі редколегія журналу працювала без редакторів розділів через те, що їхній склад часто змінювався. Статті рецензували члени редколегії.

Протягом цього десятиліття час від часу змінювався й **склад редколегії** журналу. У середині цієї декади до нього входили: докт. філ. наук проф. Васько Р. В., докт. пед. наук проф. Матвієнко О. В., докт. пед. наук проф. Бігич О. Б., докт. пед. наук проф. Бориско Н. Ф., докт. філософії Гартон С. (Велика Британія), докт. пед. наук проф. Задорожна І. П., докт. пед. наук проф. Зеня Л. Я., доктор філософії Клауберт Т. (Німеччина), доктор філософії Кресні К. (Канада), докт. пед. наук проф. Лабінська Б. І., докт. пед. наук проф. Максименко О. П., доктор філософії Морріс-Адамс М. (Велика Британія), докт. пед. наук проф. Морська Л. І., докт. пед. наук проф. Паршикова О. О., докт. пед. наук проф. Тарнапольський О. Б., доктор філософії Хутц М. (Німеччина) і докт. пед. наук проф. Черноватий Л. М.

Загалом за цей період видавали, як і передбачалося, по 4 примірники часопису на рік. З першим номером третього десятиліття читачі ознайомилися в березні 2016 року. У перших числах часопису майбутнім авторам нагадали про етичні норми публікаційної діяльності та ознайомили з оновленими вимогами до статей. Були висвітлені такі проблеми:

1) навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: міжкультурна іншомовна освіта в Україні, методи викладання курсів за вибором, аналіз елективних курсів з навчання перекладу; 2) навчання іноземних мов у вищих закладах освіти: сучасна освіта в епоху глобалізації, концепція формування методичної компетентності майбутнього вчителя, формування компетентності в різних видах перекладу, зміст диференційованого навчання видів мовленнєвої діяльності, національно-культурні особливості японської міжособистісної комунікації, особливості різних видів проектної діяльності, навчання другої іноземної мови тощо. На допомогу молодим учителям опублікували сценарії позакласних заходів і планів-конспектів уроків, огляди освітніх сайтів, а викладачам – мовний портфель з перекладу та багато інших актуальних матеріалів.

Редакційна колегія журналу у 2016–2019 роках працювала над покращенням естетики обкладинки часопису. Запросили до редколегії нових членів: зарубіжних і вітчизняних науковців у галузі методики навчання іноземних мов. Додали рубрики: “Професійна підготовка докторів філософії в галузі Освіта/педагогіка”, “Методика навчання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти”, “Методична скарбничка викладання іноземних мов і культур”, “Сучасні технології навчання іноземних мов і куль-

Обкладинка першого номеру журналу третього десятиліття	Фрагмент змісту першого номеру журналу третього десятиліття
	<p style="text-align: center;">ЗМІСТ</p> <p><i>Подосиннікова Г. І., Мельник С. М.</i> Розвиток навчальної автономії старшокласників у процесі формування англомовної лексичної компетентності</p> <p><i>Бігич О. Б.</i> El oso traposo – віртуальний помічник учителя іспанської мови початкової школи</p> <p><i>Гутник В. М.</i> Особливості формування фонетичної усвідомленості у майбутніх вчителів у комунікативному вступному корективному курсі з німецької мови</p> <p><i>Щербина М. Б.</i> Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов засобами коміксів</p> <p><i>Василенко Т. П.</i> Актуалізація знань під час формування у майбутніх перекладачів англомовної лексичної компетентності з письмового перекладу</p> <p><i>Ніколаєва С. Ю.</i> Програма вступного іспиту до аспірантури зі спеціальності 13.00.02 – “Теорія і методика навчання: іноземні мови”</p> <p><i>Фабрична Я. Г.</i> Українсько-англійський глосарій термінів з методики навчання іноземних мов і культур</p>

тур” тощо. Періодично включали такі рубрики, як “Запрошуємо до дискусії”, “Роздуми. Есе”, “Співпраця зі стейкхолдерами”, “Франція та світ”, “Програми. Силабуси” тощо. Розширили тематику опублікованих статей та мови, методика навчання яких досліджувалася. Більше уваги приділили розділу “Консультації, рецензії, огляди”. Опублікували значну кількість студентських методичних розробок та рецензій на наукові праці, переважно на монографії та навчально-методичні посібники. Усі статті, подані до редакції, почали перевіряти на оригінальність з використанням комплексного онлайн-сервісу UNICHECK. Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (Додаток 9 до Наказу МОН України № 358 від 15.03.2019) журнал “Іноземні мови” (“Foreign Languages”) **включено до Категорії Б** Переліку наукових фахових видань України.

Протягом цих років результати своїх наукових розвідок продовжували публікувати добре відомі автори: Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Зінукова Н. В., Лабінська Б. І., Майєр Н. В., Ніколаєва С.Ю., Паршикова О. О., Гарнопольський О. Б., Устименко О. М., Черноватий Л. М., Черниш В. В. та інші. На сторінках журналу з’явилися й прізвища нових докторів і кандидатів наук та молодих науковців, які готувалися до захисту дисертації: Зінукова Н. В., Лабін-

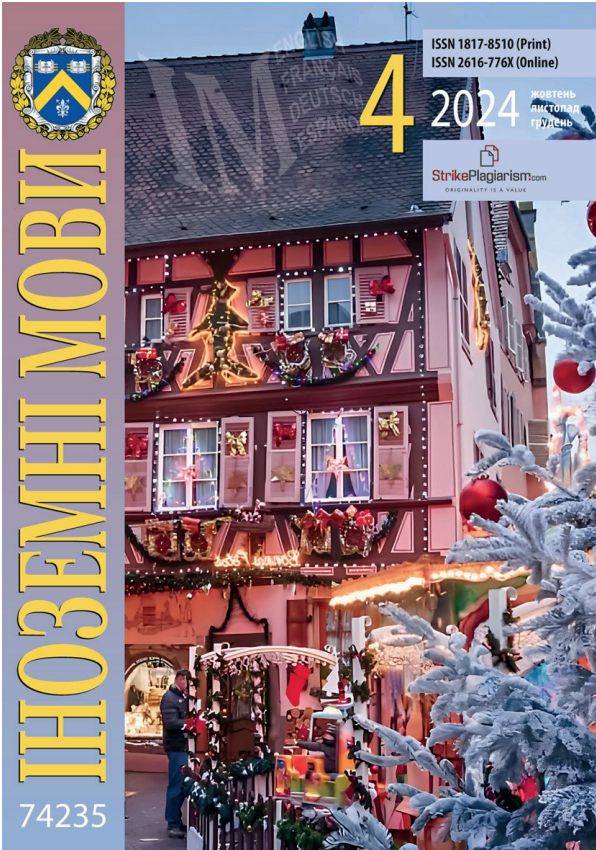
ська Б. І., Майєр Н. В., Максименко Л. О., Ольховська А. С., Дмитренко Н. Є., Безвін Ю. Г., Володько А. М., Калінчук А. О., Корнеєва І. О., Кукса Б. В., Курило Л. В., Лазаренко С. В., Мартиненко О. Є., Мельник Є. Ю., Огородник Н. Є., Осадча Н. В., Руснак Д. А., Серєда О. М., Чухно О. А., Шевелько К. О., Щербина М. Б. та інші.

У 2020 році почався новий етап розвитку часопису

Журнал **очолила** докт. пед. наук професорка. Черниш Валентина Василівна, на долю якої випали нелегкі часи: спочатку пандемія, потім повномасштабна війна, звільнення та від’їзд за кордон значної кількості науковців і багато інших негараздів. При цьому журнал продовжували видавати, редколегія працювала, автори писали статті. Часопис жив і живе!

Заступником головного редактора стала канд. пед. наук доц. Пасічник Тетяна Дмитрівна.

До складу **редколегії журналу** у 2021 році увійшли: докт. пед. наук проф. Бігич О. Б., докт. пед. наук проф. Задорожна І. П., докт. пед. наук проф. Зєня Л. Я., доктор філософії Клауберт Т. (Німеччина), докт.

Обкладинка останнього номеру журналу третього десятиліття	Фрагмент змісту останнього номеру журналу третього десятиліття
	<p style="text-align: center;">ЗМІСТ</p> <p><i>Черниш В., Мельник К.</i> Теоретичні передумови створення системи вправ для формування навчально-стратегічної компетентності в професійно орієнтованому аудіюванні для майбутніх учителів англійської мов</p> <p><i>Шовковий В., Шовкова Т.</i> Навчання студентів-германістів прецедентних феноменів у процесі навчання читання німецькою мовою</p> <p><i>Морякіна І., Василенко Д.</i> Зміст, структура і технології навчання вибіркової дисципліни “національно-культурні реалії в мовній картині світу та дискурсі британців”</p> <p><i>Подосиннікова Г., Гомоля В.</i> Методична класифікація електронних кейсів для формування англійської лексики старшокласників</p> <p><i>Мельник Є.</i> Гумор як відображення національного менталітету в контексті навчання іноземних мов та культур</p>

пед. наук проф. Коваль Т. І., доктор філософії Кресні К. (Канада), докт. пед. наук проф. Лабінська Б. І., доктор філософії Морріс-Адамз М. (Велика Британія), докт. пед. наук проф. Морська Л. І., докт. пед. наук проф. Ніколаєва С. Ю., докт. пед. наук проф. Паршикова О. О., докт. пед. наук проф. Тарнопольський О. Б., доктор філософії проф. Хутц М. (Німеччина), докт. пед. наук проф. Черноватий Л. М.

Редакційна колегія журналу продовжувала розширювати номенклатуру розділів журналу. За останніх чотири роки додали такі рубрики: “Інклюзивне навчання іноземних мов”, “Професійна підготовка майбутніх перекладачів”, “Методика навчання перекладу в закладах вищої освіти”, “Професійна підготовка доктора філософії”, “Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов”, “Досвід професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов”, “Досвід роботи вчителів іноземних мов”.

Значно осучаснили й тематику публікацій. Основними розглянутими проблемами були: вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти 2020 р. видання; структура компетентності в академічній доброчесності здобувачів вищої освіти; теоретичні засади навчання іноземних мов у Новій українській школі; навчання наукової комунікації здобувачів вищої освіти; цифрові засоби навчання для формування різних компетентностей майбутніх учителів та викладачів іноземних мов; цифрові інструменти для навчання та контролю іноземних мов і культур; переваги та недоліки використання штучного інтелекту для формування міжкультурної іншомовної компетентності; зміст і структура різних мовних та мовленнєвих компетентностей; принципи навчання другої іноземної мови; методика використання міжкультурного портфоліо; прийоми використання ігрових навчальних платформ та візуального навчального середовища; інноваційні технології навчання (кооперативна, вебквестова, кейсова, проєктна, інте-

рактивна, майндмепінгова, мікронавчання, розвитку критичного мислення тощо); навчальні програми; огляди; рецензії; методичні розробки тощо. Чимало публікацій присвячено питанням міжкультурного іншомовного спілкування та наукової комунікації.

На сторінках журналу за ці роки можна ознайомитися зі статтями вже відомих нам докторів педагогічних наук: Бігич О., Дмитренко Н., Зєня Л., Задорожна І., Коваль Т., Корнева З., Майер Н., Матвієнко О., Микитенко Н., Морська Л., Ніколаєва С., Черниш В., Паршикова О., Синєкоп О., Спіцин Є., Тарнопольський О., Шовковий В.

Іntenсивно публікувалися і канд. пед. наук та доктори філософії: Бойко Г., Борецька Г., Глазунова Т., Дацків О., Дьячкова Я., Конотоп О., Король Т., Кудіна В., Мельник Є., Пасічник Т., Подосиннікова Г., Свиридюк В., Тронь Т., Устименко О., Фабрична Я. та інші.

Заявили про себе і нові автори: Аніщенко О., Божок С., Буднікова Г., Бояркіна Г., Грикун Ю., Дмитрієва Є., Зінченко А., Каленська В., Кирій А., Коваль С., Паніна О., Петрова Т., Прядка А., Рубцова С., Сапсай Д., Сердюк А., Шиманська В. та багато інших.

Публікації в журналі “Іноземні мови” і зараз сприяють успішній підготовці науковців до захисту дисертацій доктора наук та доктора філософії.

З такими надбанням ми підійшли до кінця третьої декади життя журналу та видали останній номер часопису цього десятиліття.

Зичу журналу “Іноземні мови” нових досягнень, довгих років життя, цікавих дослідників, які за допомогою цього видання ділитимуться своїми науковими здобутками. Нехай статті завжди задовольняють цікавість, надихають читачів, а робота над випусками приносить задоволення й користь. Щастя та здоров'я всім, хто створює цей часопис!

Докладніше з інформацією про журнал можна ознайомитися на сайті <http://fl.knlu.edu.ua/index>

*Дата надходження до редакції
Ухвалено до друку*

УДК

DOI: <http://doi.org/>

Matvienko Olha,

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor
Professor of the Department of pedagogy and methods of teaching foreign languages
Kyiv National Linguistic University
ORCID iD: [0000-0002-7306-7594](https://orcid.org/0000-0002-7306-7594)
olha.matvienko@knl.u.edu.ua

Kuzmina Svitlana,

Senior Lecturer, Language Instructor (Foreign Languages Department)
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID iD: [0000-0002-3794-3139](https://orcid.org/0000-0002-3794-3139)
svitlanakuzmina@gmail.com

ONLINE COLLABORATIVE TEACHING: THE POWER OF PROFESSIONAL CONNECTIONS

The research intends to describe and conceptualize a long-term online collaborative teaching between Ukrainian and American teacher-training institutions. Initiated as a pilot web-blended class to “facilitate engagement and globalize horizons” (Powell et al., 2014, p. 44), the class appeared to become a platform for nurturing international professional connections, leading to scalability and longevity of partnership formats. The research questions aim to identify attitudes toward international collaboration and the opportunities the collaboration provides for English teacher preparation. The findings demonstrate that once a university-to-university friendship yet invigorated with bilateral interest in global engagement, it evolved into sustainable educational multiple-member partnerships, powerful enough to significantly promote internationalization in teacher training, diversify instruction, and engage Ukrainian colleagues and students from other universities (Kuzmina et al., 2024; Matvienko & Kuzmina, 2020; Matvienko et al., 2022). Equally, co-teaching and international collaboration positively affect scientific research and professional development at both ends and nurture educational community networking in Ukraine and abroad.

Key words: internationalization, global perspective, long-term online collaborative international teaching, teacher education, nurturing professional networking, teacher program transformation.

Матвієнко Ольга Василівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID iD: [0000-0002-7306-7594](https://orcid.org/0000-0002-7306-7594)
olha.matvienko@knl.u.edu.ua

Кузьміна Світлана Анатоліївна,

старший викладач кафедри англійської філології
Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського
ORCID iD: [0000-0002-3794-3139](https://orcid.org/0000-0002-3794-3139)
svitlanakuzmina@gmail.com

ОНЛАЙНОВЕ КОЛАБОРАТИВНЕ ВИКЛАДАННЯ: ПОТУЖНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Дослідження має на меті описати та концептуалізувати довгострокове спільне онлайн-викладання між українськими

та американськими закладами підготовки вчителів. Започаткований як пілотний вебзмішаний клас для “сприяння взаємодії та глобалізації горизонтів” (Powell et al., 2014, p. 44) став платформою для розвитку міжнародних професійних зв'язків, що призвело до масштабування та довготривалості форматів партнерства. Питання дослідження спрямовані на визначення ставлення до міжнародної співпраці та можливостей, які вона надає для підготовки учителів англійської мови. Результати дослідження демонструють, що колись розпочаті як дружні відносини між двома університетами, які, однак, підживлювалися зацікавленістю до міжнародної співпраці обох сторін, вони перетворилися на стійкі освітні багатосторонні партнерства, достатньо потужні, щоб суттєво сприяти інтернаціоналізації підготовки учителів, урізноманітнити викладання та залучати українських колег і студентів з інших університетів (Kuzmina et al., 2024; Matvienko & Kuzmina, 2020; Matvienko et al., 2022). Співвикладання та міжнародна співпраця також позитивно впливають на наукові дослідження і професійний розвиток обох сторін та сприяють створенню мереж освітньої спільноти в Україні та за її межами.

Ключові слова: інтернаціоналізація, глобальна перспектива, довгострокове спільне міжнародне викладання в режимі онлайн, педагогічна освіта, розвиток професійних мереж, трансформація педагогічних програм

1. Introduction

Collaboration between educators in higher education has always been essential, entailing joint research, practical experience exchange, and the development of professional community networks. It is common knowledge that collaboration in education facilitates inclusion and “trust relationships,” contributing to current and future teachers’ professional empowerment and student success in in-service teaching (Boada, 2022; IPGCE, n.d.; Kolleck et al., 2021, p. 89; Oh et al., 2017; Rytivaara et al., 2023; SOE, 2023; Taylor, 2022). According to Kolleck et al. (2021), “teacher collaboration is an intentional interaction between teachers who are connect-

ed... by common professional goals and tasks” (p. 92). It has always been easier to partner and interact, sticking their heads together when working in the same locations and institutions; like-mindedness and collegiality arising from common professional aspirations and spatial proximity matter for the initiatives to be generated in abundance and innovations to be shared swiftly, leading at least to effective educational tandems and at most to productive professional teams and communities united by the togetherness of professional objectives and orientations (Boada, 2022; Kolleck et al., 2021; Kuzmina et al., 2024). However, with the processes of globalization and internationalization of education (de Wit, 2019; Gromov et al., 2022; Kuzmina et al., 2023; Matvienko et al., 2022), wherein educational technologies play a pivotal role in connecting globally, collaboration transcends the boundaries of home countries and habitual formats of interaction, facilitating international engagement, adding telltale global perspectives, and enabling scholars to make together a powerful impact on the “global education battlefield” (Gromov et al., 2022; Kuzmina et al., 2024; Matvienko & Kuzmina, 2020; Matvienko et al., 2022; McIntosh & Nenonene, 2022; Powell et al., 2014; Powell et al., 2015; Tripses et al., 2018). International collaboration underpinned by dedication and deliberate effort positively affects students and professors, resulting in “meaningful exchanges” for both parties to benefit (Naicker et al., 2021, p. 499). Furthermore, digitalization improves the quality of education, makes collaboration multidimensional and sustainable despite distances, and, in the Ukrainian case, helps withstand global and local crises (Goeldi & Thees, 2024; Kaminsky, 2024; Kursh et al., 2024; Kuzmina et al., 2024; Lavrysh, 2024; Lucenko et al., 2023; Matvienko et al., 2021). Importantly, technology-assisted international interaction is capable of “building a sense of global citizenship” (Naicker et al., 2022, p. 502).

2. Methodology

Since the research is empirical, it intends to consolidate a decade-long international virtual co-teaching initiated as a person-to-person connection between professors from Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (VSPU), Ukraine, and Southeast Missouri State University (SEMO), the USA; however, expanding yearly due to the bilaterally increased interest in the outcomes and impact, the partnership has reached a profound scalability. Reflecting on the experience, the study considers the benefits of establishing long-term professional connections, integrative networking, and academic activities related to co-teaching, such as joint class development, research, and project work in foreign language teacher training. The research applies mixed methods, prioritizing descriptive and qualitative methods for data collection. Preservice teachers majoring in English language education and minoring in German, as research participants, were

annually surveyed for feedback, while instructors expressed their opinions verbally.

3. Antecedents of Collaborative Teaching and Networking

The Fulbright Fund’s impact on fostering mutual understanding between countries can hardly be underestimated. Created in 1946, the Fund has affected many personal and professional lives, providing access to American higher education, ensuring hands-on research, establishing long-term professional contacts, and developing international partnerships (Lally & Islem, 2023; Powell et al., 2015; Tripses et al., 2018). VSPU benefited from collaboration with Fulbright Ukraine in 2009-2010: the articulation agreement was signed between VSPU and SEMO in 2011, officially solidifying academic research, co-teaching, work on online infrastructure, and professional development. Consequently, the first tangible step in the partnership became the development of a web-blended class backgrounded in the Fulbright research “*Teacher Candidate Preparation in the U.S. Universities*,” completed on SEMO’s campus (Powell et al., 2014; Powell et al., 2015; Randolph, 2012), which gradually transformed into a pilot Web-Blended Education project of online international collaborative teaching (Powell et al., 2014; Powell et al., 2015). Initially, the project engaged a VSPU language instructor, three professors from SEMO, and a Fulbright awardee from the University of Bradley, Illinois, who served her Fulbright grant at VSPU in 2012. The collaborators worked on SKYPE for synchronous lectures to give Ukrainian students insights into American teacher preparation (Figure 1).

The self-developed class infrastructure on Google Apps with Java runtime accommodated weekly asynchronous communication and forum discussions (Powell et al., 2014; Kuzmina et al., 2024). In the long run, that international experience outcomes persuaded eleven other instructors from Southeast University College of Education and English Department to join the project, which changed the class orientation from teacher training in the USA to “Web-Blended Education for English Skills,” complying with the majoring field of the students enrolled in the class (Figure 2).

Persistence and commitment to strengthening “internationalization pursuits” for better education services (Kuzmina et al., 2023, p. 84; Matvienko & Kuzmina, 2020) profoundly motivated the project’s initiators to engage new counterparts. Notably, professional counterparts’ networking augmented from affiliating to a non-governmental international educational organization, “Global Community: Uniting for Equity” (GCUE), as its subsidiary in Ukraine, “Community of Educators: Uniting for Justice and Equity in Education” (GCUE, n.d.). The GCUE members from the USA, Japan, Columbia, and Canada accomplished the mission of GCUE to advocate for equity through education and significant-

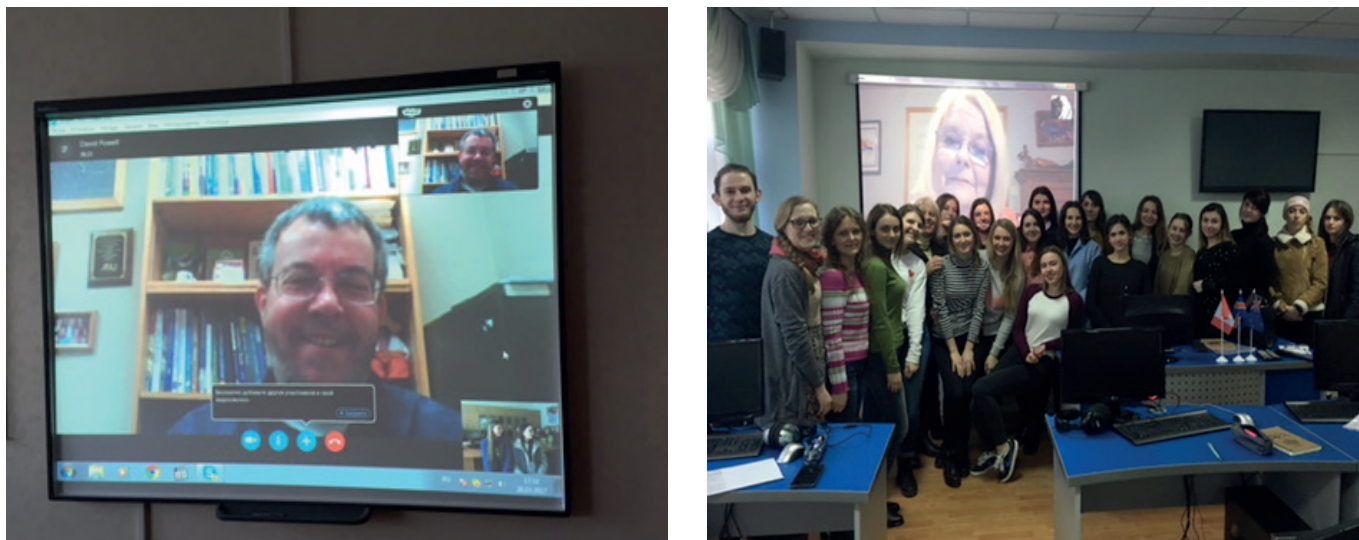


Figure 1. The online lectures with Dr. D. Powell and Dr. M. Noe from SEMO

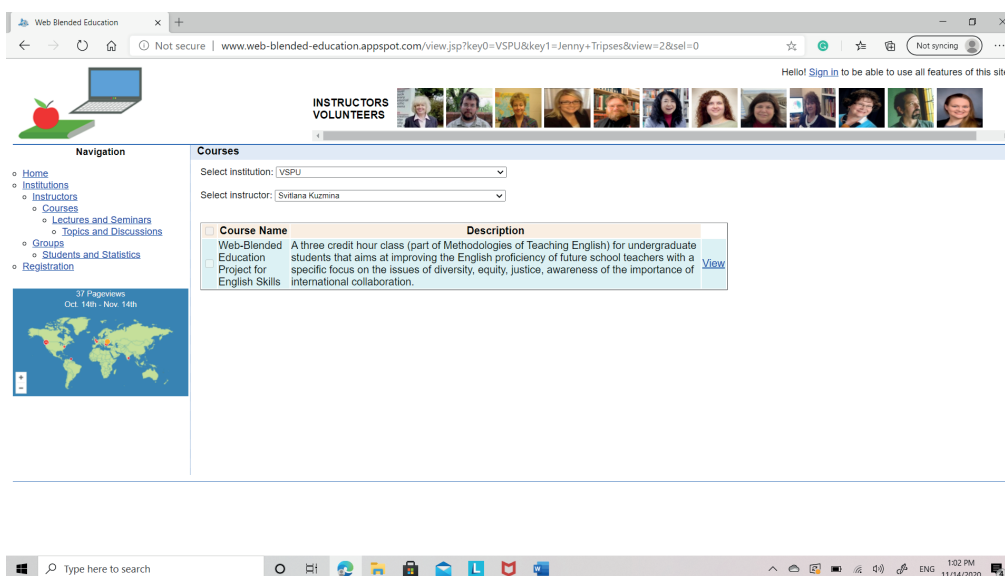


Figure 2. The Web-Blended Education Infrastructure Design on Google Apps

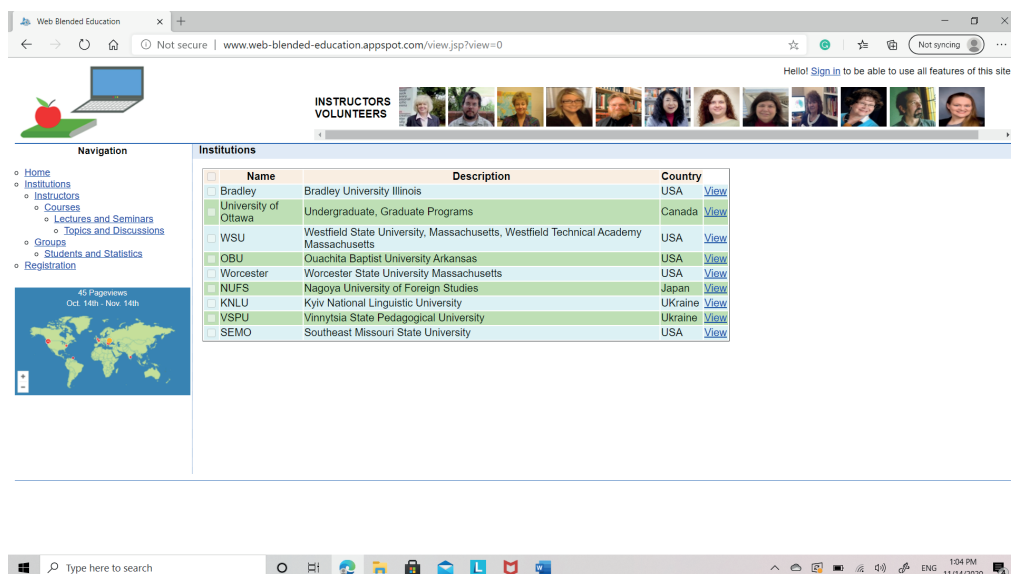


Figure 3. The increased number of universities and countries involved

ly enriched and streamlined teacher training programs content, with twenty-six co-teachers from nine universities located in four foreign countries: the US, Canada, Japan, Colombia (Figure 3).

4. Enriching educational practices and providing opportunities

Focusing on the symbiosis of pedagogy and language studies since “the purposes of pedagogical and language education... are interconnected” (Matvienko & Kuzmina, 2020, p.161), international co-teaching specifically addressed teaching English through the prism of cultural and social issues based on pedagogical science in parallel underpinning teacher education with a significant global perspective. Considering other advantages, the authors admit that co-teaching secured meaningful opportunities for broadening and updating the program content, exploring different online platforms, adopting new instruction formats for better digital literacy, developing joint COIL projects, and engaging other Ukrainian universities in scientific research and projects. (Figure 4).

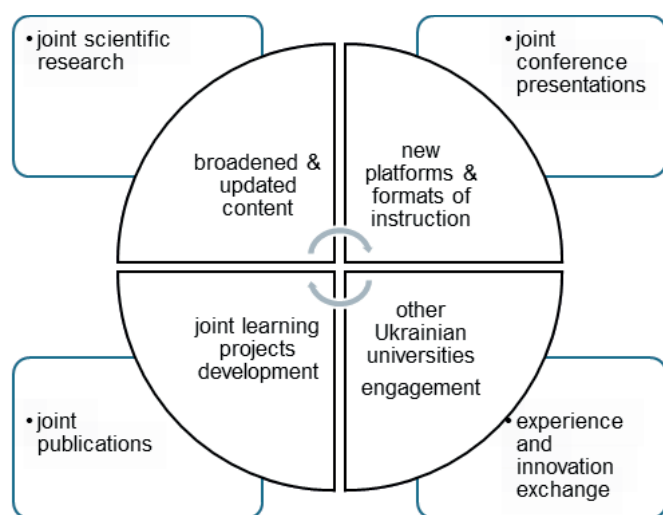


Figure 4. Opportunities for students and instructors-collaborators

Based on VSPU’s experience and conceptualizing the benefits regarding new class developments, exploring new platforms and formats of instruction, “Foreign Experience in Teacher Preparation,” “Interdisciplinary Approach to English Language Education,” and “Traditions of Academic Collaboration: International Experience” became online classes developed jointly and designed on Google Apps, Google Classroom, and Moodle. Due to their innovative formats, content, and international engagement, they were included in teacher education programs in different years of study, including undergraduates and graduates (Kuzmina et al., 2023; Kuzmina et al., 2024), so that students’ exposure to international pedagogical and language education experiences would grow permanently and consistently. To comply with the immediate needs in English teacher preparation and to

benefit from foreign colleagues’ professional wealth of knowledge, the emphasis was made on:

- International Experience in Educational Technology Applications for English Language Education.
- Interdisciplinary Approach to English Language Education.
- Building Subject Literacy on the Principles of Diversity, Equity, and Inclusion
- Advantages of International Communication and Collaboration for English Teacher Education. Intercultural Competence.

Additionally, Ukrainian teacher educators and students have been broadening the realm of professional preparation by and large, addressing routinely Inclusive Language Education for English Literacy; Teacher Leadership and Teacher Ethics; Artificial Intelligence and Academic Honesty; Educational Technologies in the Time of Crisis; Literature to Enhance Linguistic and Critical Thinking Skills; Content-Based Activities to Enhance Critical Thinking Skills; Student-Generated Activities to Master Vocabulary; Gamification and AI for Learning English; Reading Competence as a Critical Element for Social Justice; Cultural Proficiency, Equity, and Inclusion; Cultivating Kindness in the Classroom; Culturally Responsive Assessment; Social-Emotional Learning; Stress and Trauma Responsiveness in Teacher Education.

Regarding joint scientific research, based on the substantial practical experience and topicality of subjects studied and regular observations of student communication with foreign experts were viewed as relevant to globalized and internationalized education, local and international findings were impactful (Powell et al., 2014; Powell et al., 2015; Powell et al., 2016; Tripses et al., 2018; Matvienko et al., 2021; Kuzmina et al., 2023; Kuzmina et al., 2024).

5. Impacting behavioral patterns and attitudes

Student and teacher interest in international collaboration varied, and attitudes were not always homogeneously positive. First, the time difference had to be adjusted. Second, co-teaching required additional effort and preparation. Nevertheless, attitudes underwent salient changes with time, leading to a pronounced tendency toward more positivity due to a conscious recognition of novelty, international perspective, learning from native speakers, and the ever-growing potential of collaborative efforts for better English language education. Understandably, students and instructors needed time to overcome fears and ill-preparedness for learning online and for improving technology literacy (Blayone et al., 2017; Powell et al., 2014; Matvienko et al., 2021), which resulted in only 32% of students who approved learning online, with 27% recognizing international collaboration as a strength at the early stages of the collaboration in 2013-2014 (Powell et al., 2015). However, by 2023, the attitudes had changed: 100% of students acknowledged

the importance of digital literacy, and 95% – admitted international exposure as mandatory in English teacher education (Kuzmina et al., 2024). Notably, as professional contacts have already been established, co-teaching foregrounded other types of online partnerships, such as joint co-learning on kindness and trauma-informed learning, computer-assisted language learning, and anxiety related to assessment (Goeldi & Thees, 2024; Kuzmina et al., 2023; Kuzmina et al., 2024).

Similarly, 70,4% of students agree that collaborative interaction has apparent benefits for personal development, and 93.8% claimed there are great opportunities for professional growth (Kuzmina et al., 2023; Kuzmina et al., 2024). Most students appreciate international co-teaching and are grateful to foreign instructors for teaching them.

The three research questions summarized students' attitudes and feelings:

1. *What is your attitude to online international collaboration?* Out of the suggested options, “positive,” “satisfactory,” and “unsatisfactory,” the option “positive” was chosen by the majority. Some students could not help but express emotions and comment on interactions as “wonderful and invaluable experiences,” and concluded that “to exchange experiences, learn from each other” is crucial and “it is good that my university collaborates and enriches Ukrainian education” because “collaboration improves our knowledge of English and pedagogy.”

2. *Was the class co-taught with guest lecturers interesting, and why?* Among the answers prevailed approval of its “intensiveness,” “direct communication with American professors,” and “novelty.” Several students wrote that they “were impressed with so much different and rich information,” specifying “learning equity and special education,” “online methodologies of teaching English,” “teacher leadership,” “academic honesty,” a discussion of technology use.” Many wrote that they were glad to be “part of these classes because they were significantly charged with inspiration and motivation to become better teachers of English” and “it was an incredible and unique opportunity” that “completely changed... points of view about online education and international collaboration.” Some feedback revealed some criticism toward VSPU: “I liked the atmosphere and how students can be free in their thoughts and actions; this is precisely what our university needs,” “I wish our professors were as positive and respectful as American professors.”

3. *“Do you have any suggestions for improvement?”* showcased that students would like to develop joint international classes and projects further “with foreign professors and students from other countries.”

Similarly, foreign professors assessed the work of Ukrainian students in complementary terms, characterizing them as “amazing with great questions to engage in the learning, diligent, professionally curious, passionate about teaching and thoughtfully considering the philoso-

phy and practice of teaching, which is an excellent work [of VSPU] that prepares them for successful careers.”

Conclusions

Given that online collaborative international teaching is one of the educational achievements substantiated by technological progress and is an outcome of improved technology literacy and undergoing internationalization, the authors underscore the importance of professional collaborative networking development and maintenance for transforming teacher education programs, making them more relevant to the modern world's standards. Technology literacy is vital for establishing partnerships worldwide. However, the ability to pinpoint common goals and create integrative and inclusive intentional interaction is essential. Facilitated engagement in international scientific collaboration and research enriches academic and cultural experiences and, at the same time, provides students with the necessary professional skills. Routine communication with native speakers on professional subjects improves pedagogy and English language education. Lastly, educators engage in and unite on common problems while respecting the differences and authenticity of their educational practices to powerfully affect the future of schooling elsewhere.

Conflict of Interest

The authors declare no conflicts of interest.

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence tools or materials were used in the manuscript.

REFERENCES

- Boada, D.A. (2022). Cultivating an online teacher community of practice around the instructional conversation pedagogy: a social network analysis. *Education Tech Research Dev* 70, 289–319. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10058-9>
- Blayone, T., Mykhailenko, O., Kavtaradze, M., Kokhan, M., van Oostoveen, R., & Barber, W. (2018). Profiling the digital readiness of higher education students for transformative online learning in the post-Soviet nations in Georgia and Ukraine. *International Journal of Technology in Higher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0119-9>
- de Wit, H. (2019). Internationalization in higher education, a critical review. *SFU ED Review. Special Issue: Internationalization of Higher Education*. 12(3), 9–17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
- Global Community Uniting for Equity (n.d.). *Imagine, Advocate. Act*. <https://www.gcue.org/ukraine-community>
- Goeldi, S., Thees, O. (2024). Collaborative Online International Learning COIL: Trends, Definition & Typology. In: Hinkelmann, K., Smuts, H. (eds) *Society 5.0. Society 5.0 2024. Communications in Computer and Information Science*, vol 2173. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-71412-2_12
- Gromov, I., Kolomiets A., Suprun M., Kolomiets T., & Hordiienko Y. I. (2022). Internationalization of higher education in Ukraine is an integral component of globalization. *Scientific Journal of Dragomanov NPU. Pedagogical Sciences: realia and perspectives. Special Issue 2022*. 56-61.

- <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2022.spec.1.11>
 IPGCE (n.d.). *Building Co-Teaching Partnerships – Questions to Strengthen co-teaching in international schools*.
<https://www.ipgce.com/building-co-teaching-partnerships-questions-to-strengthen-co-teaching-in-international-schools/>
- Kaminskyy, V. (2024). The Role of e-Learning During Martial Law: The Ukrainian Experience. *E-Learning Innovations Journal*, 2(2), 52–79.
<https://doi.org/10.57125/ELIJ.2024.09.25.04>
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 111(1), 89–107.
<https://doi.org/10.1177/003452372111031585>
- Kursch, M., Kříž, J., & Veteška, J. (2024). Effectiveness of Virtual Co-Teaching: A New Perspective on Teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 12(1), 31–40.
<https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-1-31-40>
- Kuzmina, S., Foo, S., Matviienko, O., & Glazunova, T. (2023). Advancing internationalization agenda amidst the war in Ukraine: kindness and trauma-informed teaching project in teacher education. *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23)*, 83–90.
<http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16252>
- Kuzmina, S. A., Powell, D. V., Matviienko, O. V., Glazunova, T. V., Foo, S. F., & Lisnychenko, A. P. (2024). Changing character of e-learning trajectories at a Ukrainian University: swimming against the tide. In: *10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24)*, 776–784.
<https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17096>
- Lally, M., & Islem, S. (2023). A critical analysis of the Fulbright program from a world system perspective. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 15(2), 143–156.
<http://dx.doi.org/10.32674/jcihe.v15i5.5116>
- Lavrysh, Y. (2024). Virtual exchange in times of crisis: Exploring framework of competencies for educators. *Research in Comparative and International Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/17454999241292421>
- Lucenko, G., Lutsenko, O., Tiulpa, T., Sosnenko, O., & Nazarenko, O. (2023). Online education and training in higher educational institutions of Ukraine: challenges and benefits. *International Journal of International Research Open Access*, 4(2023)100231, 1–6.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100231>
- Matvienko, O., Kudina, V., & Kuzmina, S. (2022). Values education and teaching zest for Life: Japanese experience and New Ukrainian School Reform. *8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22)*, 339–346.
<http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.1462>
- Matvienko, O., Kuzmina, S., Yamchynska, T., Kuzmin, Y., & Glazunova, T. (2021). New challenges imposed by the pandemic on a Ukrainian university. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid-19 Challenges (1)*, 136–146.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.10>
- Matvienko, O., & Kuzmina, S. (2020). English language education at Ukrainian university: interdisciplinary aspect. *Arab World English Journal: Special Issue on English in Ukrainian Context*, 161–170.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/elt3.14>
- Naicker, A., Singh, E., & van Genugten, T. (2021). Collaborative Online International Learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 499–510.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1895867>
- McIntosh, N., & Nenonene, R. (2022). *Educators as Soldiers on the Global Education Battlefield*.
<https://edprepmatters.net/2022/11/educators-as-soldiers-on-the-global-education-battlefield/>
- Oh, K., Murawski, W., & Nussli, N. (2017). “An International Immersion into Co-Teaching: A Wake-Up Call for Teacher Candidates in General and Special Education” *School of Education Faculty Research*. 45.
https://repository.usfca.edu/soe_fac/45
- Powell, D., Kuzmina, S., Kuzmin, Y., Yamchynska, T. & Shestopalyuk, O. (2014). Using Web-blended learning in Ukraine to facilitate engagement and globalize horizons: A pilot study. *TOJDEL: The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 2 (2), 44–51.
<http://www.tojned.net/journals/tojdel/articles/v02i02/v02i02-07.pdf>
- Powell, D., Kuzmina, S., Yamchynska, T., Shestopaliuk, O., & Kuzmin, Y. (2015). Educational technologies for maturing democratic approaches to educational practices in Ukraine. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176, 378 – 385.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.485>
- Powell, D., Kuzmina, S., Cwick, S., Khalid, T., & Sofo, S. (2016). Democratization of education in emerging countries. *Journal of Interdisciplinary Education*, 15(1), ISSN: 1092-7069 North American Chapter. Retrieved October 27, 2020.
https://wccinacjie.files.wordpress.com/2015/12/democratization-of-education-in-emerging-countries_powell-et-al-jie2016.pdf
- Randolph, T. (2012). *Fulbright Scholar Takes Research Back Home*. Southeast Missouri State University. College of Education.
<https://vspu.edu.ua/faculty/lingvo/img/b2.pdf>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Learning about Students in Co-Teaching Teams. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 803–818.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>
- School of Education (SOE). (2023). *The Importance of Teacher Collaboration*. Retrieved from <https://soeonline.american.edu/blog/teacher-collaboration-importance/>
- Taylor, K. (2022). *Co-Teaching for Inclusion. The International Educator*.
<https://www.tieonline.com/article/3282/co-teaching-for-inclusion>
- Tripses, J., Noe, M., Kuzmina, S., & Yamchynska, T. (2018). International social justice: American-Ukrainian partnerships on school leadership. *Modern Informational Technologies and Innovative Methodologies in the Preparation of Specialists*, (50), 214–218.
<https://doi.org/10.31652/2412-1142-2018-50-214-218>

Дата надходження до редакції
 Ухвалено до друку

Устименко Ольга Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID iD: [0000-0001-7283-8847](https://orcid.org/0000-0001-7283-8847)
olha.ustymenko@knlu.edu.ua

Сова Антон Олександрович,
аспірант кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID iD: [0009-0006-2988-6601](https://orcid.org/0009-0006-2988-6601)
anton.sova@knlu.edu.ua

ТИПОЛОГІЯ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОНОЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

Іспанська мова є однією з найпоширеніших мов світу: вона налічує понад 407 мільйонів носіїв, є однією з офіційних мов ООН і має багато регіональних варіантів з власними культурними та суто мовними особливостями. Це зумовлює зростання попиту на якісну педагогічну освіту з навчання іспанської мови, у тому числі соціальне замовлення українського суспільства на високоякісну підготовку майбутніх учителів цієї мови.

Проблема формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови є актуальним завданням освітніх програм з професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні. У зв'язку з цим постає необхідність використання ефективних методів навчання, одним з яких може бути проєктна технологія. Порівняно з традиційним навчанням монологічного мовлення використання проєктної технології є авангардистським і природним підходом до оволодіння компетентністю в монологічному мовленні.

Проєктна технологія допомагає створювати збалансоване і комплексне освітнє середовище, у якому інтегровано іноземну комунікацію та розв'язання проблемних завдань задля розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти. Завдяки іноземній проєктній діяльності студенти опиняються в ситуаціях реального використання вивченої мови, акцент з оволодіння лінгвістичним компонентом монологічного мовлення зміщується на змістовий компонент оволодіння компетентністю в монологічному мовленні. Крім того, проєктна технологія дає можливість інтегрувати вивчення іноземної мови з іншими дисциплінами та наскрізно формувати ключові уміння 21-го століття.

У цій публікації автори обґрунтовують актуальність проблеми формування в майбутніх учителів іспанської мови компетентності в монологічному мовленні з використанням інноваційної проєктної технології, досліджують тлумачення терміна "проєкт" у сучасній педагогічній науці, надають власне визначення поняття проєкту в методиці навчання іноземних мов і культур, пропонують методичну типологію проєктів і наводять приклади проєктів для формування ком-

петентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови.

Ключові слова: майбутні вчителі іспанської мови; компетентність у монологічному мовленні; проєктна технологія; проєкт; методична типологія проєктів.

Ustymenko, Olga,
Doctor of Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Pedagogy
and Foreign Language Teaching Methods,
Kyiv National Linguistic University
ORCID iD: [0000-0001-7283-8847](https://orcid.org/0000-0001-7283-8847)
olha.ustymenko@knlu.edu.ua

Sova, Anton,
PhD Student of the Department of Pedagogy and Foreign
Language Teaching Methods,
Kyiv National Linguistic University
ORCID iD: [0009-0006-2988-6601](https://orcid.org/0009-0006-2988-6601)
anton.sova@knlu.edu.ua

TYPOLOGY OF PROJECTS FOR DEVELOPING PRE-SERVICE SPANISH TEACHERS' COMPETENCE IN SPOKEN LANGUAGE PRODUCTION

The Spanish language is one of the most widely spoken languages in the world, with over 407 million native speakers. It is one of the official languages of the United Nations and has numerous regional variations, each with its own cultural and linguistic characteristics. This growing global influence increases the demand for high-quality pedagogical education in Spanish language teaching, including the Ukrainian society's need for well-prepared pre-service Spanish teachers.

The issue of developing pre-service Spanish teachers' competence in spoken language production is a pressing task for educa-

tional programs focused on professional foreign language teacher training in Ukraine. Consequently, there is a need to implement effective teaching methods, one of which is project-based learning. Compared to traditional instruction, project-based learning presents an innovative and natural approach to acquiring competence in spoken language production.

Project-based learning helps create a balanced and comprehensive educational environment that integrates foreign language communication with problem-solving tasks to enhance students' creative potential. Through foreign-language project activities, students experience real-life situations in which the target language is actively used, shifting the focus from merely acquiring linguistic components to mastering content-based competence in spoken production. Additionally, project-based learning allows for the integration of foreign language studies with other academic disciplines while fostering key 21st-century skills.

In this publication, the authors justify the relevance of developing pre-service Spanish teachers' competence in spoken language production through innovative project-based learning. They analyze the interpretation of the term "project" in contemporary pedagogical science, propose their own definition of the project concept in foreign language teaching methodology, present a methodological typology of projects, and provide examples of projects aimed at fostering pre-service Spanish teachers' competence in spoken language production.

Key words: *pre-service Spanish teachers; competence in spoken language production; project-based learning; project; methodological typology of projects.*

Постановка проблеми. Питання формування та розвитку компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іноземної мови є завжди важливим, оскільки вчитель має бути здатним не лише читати, послідовно, зв'язно та в цікавий спосіб пояснювати навчальний матеріал, але й постійно демонструвати учням бездоганне усне монологічне мовлення, яке вони наслідуватимуть. Якщо в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти приділяється недостатньо уваги формуванню компетентності в монологічному мовленні, то в подальшому це призводить до труднощів молодих фахівців у формулюванні інструкцій учням та утриманні уваги класу і спричиняє психологічний дискомфорт під час публічних виступів. Тому формування і розвиток компетентності в монологічному мовленні є актуальним завданням освітніх програм з підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні.

У зв'язку з цим постає потреба пошуку та використання методів, технологій і засобів навчання, які б ефективно формували в майбутніх учителів іншомовну компетентність у монологічному мовленні. Одним із потенційних шляхів досягнення такої мети може бути впровадження в освітній процес проектно-технології, яка базується на розв'язанні студентами проблемно-пошукових і дослідницьких завдань, спрямованих насамперед на досягнення практичного результату, значущого для кожного учасника іншомовної проектно-діяльності.

Порівняно з традиційною реалізацією освітнього процесу на тематично ізольованих заняттях з інозем-

ної мови використання навчальних проектів є авангардистським, конструктивістським напрямом, більш природним підходом до оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю, зокрема компетентністю в монологічному мовленні, де студентам не потрібно перемикаати увагу між окремими темами. Проектна технологія допомагає створювати збалансоване і комплексне освітнє середовище, у якому інтегровано іншомовну комунікацію та розв'язання проблемних завдань задля розвитку творчого потенціалу студентів. Завдяки іншомовній проектній діяльності студенти опиняються в ситуаціях реального використання вивченої мови, акцент з оволодіння тематичними мовленнєвими зразками (лінгвістичний компонент навчання монологічного мовлення) зміщується на змістовий компонент опанування компетентністю в монологічному мовленні: студенти зосереджуються не на вивченні мови, а на проблемних, інформаційно-дослідницьких завданнях, що сприяє усвідомленню цілей та можливостей оволодіння іноземною мовою, включенню процесу формування компетентності в монологічному мовленні у творчу продуктивну діяльність студентів (Устименко, 2019, с. 33).

Ще однією особливістю цієї технології є можливість інтеграції проектного навчання іноземної мови з іншими дисциплінами (Cyruilies & Schamne, 2021, р. 3), що сприяє кращій координації міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі та підвищенню навчальної мотивації й автономії студентів (Устименко, 2020, с. 51). Також доведено, що використання проектно-технології в освітньому процесі найбільш оптимальне для інтегрованого формування та розвитку ключових умінь 21-го століття (Устименко, 2019, с. 31–32; Устименко, 2022).

Проектну технологію можна ефективно застосовувати в навчанні будь-яких мов, зокрема іспанської. Це одна з найпоширеніших мов світу, яка налічує більше 407 мільйонів носіїв, та є однією з офіційних мов ООН. Водночас вона має багато регіональних варіантів з власними культурними та суто мовними особливостями. Усе це зумовлює зростання попиту на якісну педагогічну освіту з навчання іспанської мови, у тому числі соціальне замовлення українського суспільства на високоякісну підготовку майбутніх учителів цієї мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проектна технологія має давню і плідну історію розвитку та активно впроваджується в сучасну освітню практику (Устименко, 2015, с. 317–331). З-поміж дослідників, які присвятили їй значну увагу у своїй академічній діяльності, є багато вітчизняних та закордонних науковців. У 20-му столітті розпочався бурхливий розвиток нової філософії освіти, побудованої на ідеях основоположників методу проектів Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, Ч. Р. Річардса, К. М. Вудворта, Р. В. Стімсона, Е. Коллінгса та ін. Сьогодні глобальне реформування теорії і практики проектного нав-

чання триває і проектну технологію визнано ядром педагогіки 21-го століття (Scott, 2023) та сучасною метатеchnологією завдяки її комплексності та універсальності (Устименко, 2019, с. 32).

Загальнодидактичні особливості організації проектної діяльності здобувачів освіти на різних рівнях докладно описано в працях багатьох педагогів. Н. О. Додусенко, М. В. Елькін, І. Г. Єрмаков, О. В. Зосименко, С. С. Ізбаш, В. О. Киричук, О. М. Коберник, В. О. Коваленко, О. О. Косогова, Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кругенко, Т. І. Мантула, Н. П. Наволокова, О. В. Онопрієнко, М. Л. Пелагейченко, О. М. Пехота, І. П. Підласий, А. А. Пуліна, О. Я. Савченко, Н. Б. Самойленко, С. О. Сисоєва, А. Д. Цимбалару, М. М. Чепіль, В. Barron, J. Bastian, P. C. Blumenfeld, S. Boss, W. Emer, M. English, J. L. Eyring, T. S. Fougler, K. Frey, M. Grant, H. Gudjons, B. Hackl, D. Hänsel, J. H. Helm, J. Larmer, H.-J. Lee, K.-D. Lenzen, L. Katz, M. Knoll, M. Kolk, J. S. Krajcik, J. Krauss, T. Markham, R. W. Marx, J. R. Megendoller, S. Mitchell, R. J. Newell, C. Rathkey, J. Ravitz, E. Soloway, J. W. Thomas, M. Thomas, T. Vander Ark, K. Wetzels, H. Wrigley та ін. вивчали питання історії, теорії і практики організації проектного навчання. Такі дослідники, як Е. Г. Арванітопуло, Ю. Г. Безвін, І. В. Дубко, О. В. Кіршова, В. В. Стрілець, О. Б. Тарнопольський, В. В. Тітова, О. М. Устименко, О. М. Цимбал, А. Ю. Чуфарлічева, G. H. Beckett, A. Bülent, S. Burwood, H. Dunford, A. Finch, I. Fragoulis, D. L. Fried-Booth, S. Gaer, M. M. Grant, S. Haines, J. Henry, J. Hudson, T. Hutchinson, M. Legutke, D. Phillips, R. Ribé, J. Simpson, T. Slater, F. L. Stoller, H. Thomas, N. Vidal, B. Wetz, M. Wicks, J. Wildman та ін. присвятили свої праці теоретичним та практичним аспектам упровадження проектно-технології в процес навчання іноземних мов школярів і студентів. Однак проблема ефективного використання проектно-технології в процесі формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови досі залишається поза увагою науковців.

Мета статті. Це дослідження присвячено визначенню поняття проекту в сучасній методиці навчання іноземних мов і культур та розробленню методичної типології проектів для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім варто витлумачити поняття проекту в нашому дослідженні. У педагогічній літературі проектом називають таку організаційну форму роботи здобувачів освіти, яка, на відміну від окремого заняття чи навчального заходу, зорієнтована на вивчення навчальної теми / розділу і є складовою частиною навчального курсу / курсів (Устименко, 2015, с. 342). Стосовно вчителя / викладача проект – це дидактичний засіб формування та розвитку проектно-ком-

петентності здобувачів освіти, тобто засіб, який дає змогу навчати учнів / студентів самостійно визначати цілі майбутньої проектно-діяльності, поетапно планувати проектну роботу (формулювати завдання та очікувані результати, визначати терміни виконання тощо), покроково досягати поставлених цілей, презентувати й захищати результати проектно-діяльності, аналізувати та оцінювати власну проектну роботу (Устименко, 2021, с. 411). Стосовно учня / студента проект – це навчально-пізнавальна діяльність, спрямована на розв’язання цікавої і практично значущої проблеми, сформульованої у вигляді мети і завдань проектно-роботи. Навчальним проектуванням, відповідно, є процес роботи над проектом задля досягнення запланованого результату у форматі певного продукту. Отже, проект трактують як спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча, ігрова діяльність учасників проектування, яка має узгоджену мету, методи, способи діяльності, спрямована на досягнення спільного результату з розв’язання значущої проблеми (Устименко, 2015, с. 342–343).

У галузі методики навчання іноземних мов проект розглядають як навчальну діяльність учня / студента, наділену активністю та спрямовану на засвоєння знань і відповідних іншомовних навичок та вмій (Дубко, 2012, с. 57), а також як самостійно сплановану та реалізовану роботу, у якій мовленнєве спілкування інтегроване в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності (Устименко, 2015, с. 343). В аспекті професійно-орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців проект визначають як комунікативно-пізнавальну діяльність, що створює умови для спільної творчої роботи здобувачів освіти і моделює їхню науково-дослідницьку, фахову діяльність, під час якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та оформлення певного професійно-спрямованого продукту засобами усного / писемного мовлення (Тітова, 2001, с. 7), або як продукт навчальної діяльності здобувачів освіти, наприклад письмовий текст з професійної тематики (Чуфарлічева, 2010, с. 2).

Маємо зазначити, що ототожнювати проект лише з окремим продуктом проектно-діяльності, тобто результатом проектно-роботи, не зовсім коректно, хоча такий підхід до трактування поняття проекту є. Так, у зарубіжній методиці навчання іноземних мов проект можуть розуміти як певний продукт проектно-роботи учнів (Hutchinson, 2001, р. 2). Деякі західні автори розглядають проект як поетапну проектну діяльність здобувачів освіти (Fried-Booth, 2002, р. 6; Phillips et al., 2002, р. 6). Інші зарубіжні дослідники визначають проект як складне, комплексне, розгорнуте проблемне завдання (Beglar & Hunt, 2002, pp. 96–97), цікаве, значуще “макро-завдання” (Ribé & Vidal, 2003, р. 5), тривале спільне дослідницьке завдання, яке покроково виконують за укладеним планом (Beckett, 2000, р. 54), режим навчання на ос-

нові виконання тематичних завдань у процесі спільної проектної роботи, спрямованої на створення певного продукту (Legutke & Thomas, 1991, p. 157), добірку тематичних вправ із взаємопов'язаного навчання декількох видів іншомовної мовленнєвої діяльності в процесі проектної роботи, що завершується створенням кінцевого продукту (Haines, 1989, p. 1), предметно-іншомовне інтегроване завдання, яке дає змогу оптимізувати процес оволодіння іноземною мовою в контексті виконання різних видів навчально-пізнавальної діяльності (Hedge, 1993, p. 276) чи під час опанування іншої навчальної дисципліни (Stoller, 2002, p. 109–110).

Більш раціональними вважаємо погляди Е. Г. Арванітопуло (2006) та О. В. Кіршової (2008) щодо визначення проекту як системи іншомовних комунікативних вправ і завдань (Арванітопуло, 2006, с. 32; Кіршова, 2008, с. 4), одиниці навчального процесу, циклу уроків (Арванітопуло, 2006, с. 32). Однак ми не поділяємо думку О. В. Кіршової (2008) стосовно того, що проект і проектна робота є термінами-синонімами (с. 4), оскільки поняття “проектна робота” ми пов'язуємо не із системою вправ і завдань чи циклом уроків як одиницею організації освітнього процесу, а з проектуванням, різними видами навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти під час виконання іншомовних вправ і проблемних завдань, тому вважаємо поняття “проектна робота” (робота над проектом, робота з виконання проектних вправ і завдань) синонімом поняття “проектна діяльність”.

Таким чином, у своєму дослідженні ми визначаємо **проект** як комплекс або систему (залежно від структури та тривалості проекту) вправ і завдань, розроблених задля організації творчої, пошуково-дослідницької, самостійної, навчально-пізнавальної, іншомовно-комунікативної діяльності здобувачів освіти з розв'язання практично значущої проблеми, результатами якої є створення, презентація, захист та аналітичне оцінювання певного продукту. Також відзначимо, що в процесі та завдяки виконанню вправ і завдань проекту у здобувачів освіти, крім формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності вторинної мовної особистості, здатної брати участь у полілозі культур, інтегровано формується іншомовна проектна компетентність (Устименко, 2021) та ключові вміння 21-го століття, як-от: уміння критичного й креативного мислення, спілкування та співпраці (Устименко, 2022).

Розглянемо питання типології проектів у методиці навчання іноземних мов і культур. У фахових публікаціях можна знайти класифікації / типології проектів, ґрунтованих на тих чи тих критеріях / ознаках, як-от: за видом навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, за типом проектного продукту, за способом пошуку інформації, необхідної для розв'язання проблемно-дослідницького завдання, за рівня-

ми володіння іноземною мовою, за тривалістю проекту, за кількістю його учасників тощо. З критичним аналізом класифікацій / типологій проектів, існуючих у сучасній методиці навчання іноземних мов, можна ознайомитись у статті “Типологія проектів у навчанні іноземних мов” (Устименко, 2016а). Спираючись на типологію, опубліковану в цій праці (с. 351), ми пропонуємо методичну типологію проектів для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови. Наша типологія базується на таких ознаках проектів, як-от: домінуючий вид діяльності учасників іншомовного проектування і формат оформлення проектного продукту, предметно-змістова галузь іншомовної проектої діяльності студентів, структура проекту, тривалість проекту, характер контактів учасників іншомовної проектої діяльності, кількість учасників проекту, характер координації проектої діяльності студентів з боку викладача іноземної мови, опертя на підручник з іноземної мови, спосіб спілкування студентів з представниками іншомовної спільноти (див. Табл. 1).

Наведемо деякі приклади проектів для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови. За типологічною ознакою “домінуючий вид діяльності учасників іншомовного проектування і формат оформлення проектного продукту”, яка визначає спосіб виконання проектного завдання, створення і презентації кінцевого результату проектої діяльності студентів, проекти можуть бути:

1) виробничими: створення аудіоподкасту, у якому студент продукує монологічне висловлювання певного типу з іспанськомовної культурознавчої тематики, або створення аудіогіду іспанською мовою для екскурсії в музеї чи по місту;

2) інформаційно-дослідницькими: усна презентація з результатами опитування однокурсників щодо кінематографічних уподобань (студенти проводять опитування, аналізують отримані відповіді, порівнюють дані за певними категоріями, підбивають підсумки, усно звітують про виконану роботу, наочно демонструють і коментують статистичну інформацію);

3) оглядовими: усний відгук або усна рецензія на переглянутий фільм чи прочитану книгу;

4) організаційно-ігровими: рольова гра у форматі співбесіди з працевлаштування або драматизація фрагмента з прочитаного твору.

Варто зазначити, що за цією типологічною ознакою проекти можуть мати характеристики одночасно декількох з названих вище типів, тобто бути комбінованими / змішаними (наприклад, виробничий та оглядовий проект або виробничий, інформаційно-дослідницький та організаційно-ігровий проект), оскільки в межах одного проекту студенти можуть виконувати декілька видів проектої діяльності та/або створювати різні продукти своєї проектої роботи.

**Методична типологія проєктів для формування компетентності
в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови**

Типологічні ознаки проєктів	Типи проєктів
1. Домінуючий вид діяльності учасників іншомовного проєктування і формат оформлення проєктного продукту	<ul style="list-style-type: none"> • виробничі • інформаційно-дослідницькі • оглядові • організаційно-ігрові
2. Предметно-змістова галузь іншомовної проєктної діяльності студентів	<ul style="list-style-type: none"> • монопроєкти • міжпредметні • надпредметні
3. Структура проєкту	<ul style="list-style-type: none"> • прості • складні
4. Тривалість проєкту	<ul style="list-style-type: none"> • короткотривалі • середньотривалі • довготривалі
5. Характер контактів учасників іншомовної проєктної діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • внутрішні • регіональні • міжнародні
6. Кількість учасників проєкту	<ul style="list-style-type: none"> • індивідуальні • парні • групові
7. Характер координації проєктної діяльності студентів з боку викладача іноземної мови	<ul style="list-style-type: none"> • із відкритою, явною координацією • із прихованою, неявною координацією
8. Опертя на підручник з іноземної мови	<ul style="list-style-type: none"> • з опертям на підручник • без опертя на підручник
9. Спосіб спілкування студентів із представниками іншомовної спільноти	<ul style="list-style-type: none"> • із безпосередніми контактами • із дистанційним спілкуванням • зі спілкуванням через автентичні тексти

За типологічною ознакою “*предметно-змістова галузь іншомовної проєктної діяльності студентів*” ми розрізняємо монопроєкти, міжпредметні проєкти і надпредметні проєкти. Монопроєкти виконують у межах однієї галузі знань, наприклад проєкти з краєзнавчої тематики. Міжпредметні проєкти можуть охоплювати тематику з двох-трьох галузей знань. Надпредметні проєкти пов’язані з глобальними проблемами і потребують інтеграції знань, навичок та умінь з різних галузей, наприклад з історії, краєзнавства, соціології, екології тощо. Наведемо приклади проєктів для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови:

1) монопроєкти: монолог-опис про певне свято в Іспанії чи іншій іспанськомовній країні;

2) міжпредметні: монолог-розповідь з елементами монологу-повідомлення та монологу-опису про життя і спадщину відомої людини в історії Іспанії чи іншої іспанськомовної країни, як-от про архітектора Антоніо Гауді і тривале будівництво його Храму Святої Родини в Барселоні;

3) надпредметні: студенти створюють уявні політичні партії, які беруть участь у виборчій кампанії в одній з іспанськомовних країн, та готують монологи-переконання для виступів на заключних дебатах, де презентуватимуть свої партійні програми про різні сфери життя країни (внутрішня і зовнішня політика, економіка, соціальна сфера, екологія, освіта, культура тощо).

Наступна типологічна ознака – це “*структура проєкту*”, за якою ми виокремлюємо прості проєк-

ти (декілька вправ і завдань з розв’язання невеликої проблеми або частини більш складної проблеми) і складні проєкти (розгалужена система вправ і завдань для розв’язання більш значущої проблеми). Наприклад:

1) прості: монолог-розповідь про свій улюблений музичний гурт;

2) складні: підготовка до літературного вечора, де студенти розповідатимуть про свої улюблені твори або про своїх улюблених героїв із прочитаних книжок та коментуватимуть проблематику творів, вчинки персонажів, культурно-історичний контекст тощо.

За типологічною ознакою “*тривалість проєктів*” розрізняють такі проєкти:

1) короткотривалі (не більше одного місяця): обмін монологами-роздумами щодо останніх новин чи подій, що сталися в університеті / місті / країні / світі та зацікавили студентів;

2) середньотривалі (до двох місяців): усна (монолог-опис) та візуальна презентація про уявний острів мрії чи ідеальну країну, де студенти бажали б прожити своє життя;

3) довготривалі (до одного року): студенти продукують монологи-переконання в ролі ріелторів, які рекламують і продають житло на уявному острові мрії чи в ідеальній країні з попереднього прикладу.

Наступна типологічна ознака – “*кількість учасників проєкту*”, за якою проєкти можуть бути індивідуальними. Це не лише індивідуальна проєктна робота студента, але й виконання індивідуальних завдань на

певних етапах чи кроках спільної роботи проектного колективу, адже ключові вміння 21-го століття формуються саме за групової організації навчання. Тому парні та групові типи проектів мають домінувати в проектному навчанні. Наведемо приклади проектів за цією ознакою для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови:

1) індивідуальні: студенти працюють над індивідуальними завданнями в межах парних або групових проектів на будь-яку тематику, наприклад студент працював з певною літературою або проводив опитування чи інтерв'ю, після чого розповідає своїй проектній команді, яку важливу інформацію він здобув для виконання групового проектного завдання та як її можна використати в подальшій колективній роботі;

2) парні: студенти удвох співпрацюють над проектним завданням, що потребує обміну досвідом та взаємодії для створення спільного продукту, як-от підготовка усної та мультимедійної презентації;

3) групові: три або чотири студенти разом працюють над проектним завданням, яке вимагає вмінь співпраці, співтворчості, співвідповідальності і продуктивної комунікації та є найбільш наближеним до реального життя: хтось із проектною командою вивчає історію проблеми, яку досліджують, хтось здійснює пошук візуального матеріалу, хтось компілює здобуту інформацію у вигляді мультимедійної презентації тощо.

Таким чином, у колективних проектах учасники спільно узгоджують план проектною роботи, розподіляють обов'язки та ролі (драматург, художник, режисер, оператор, детектив, криміналіст, психолог тощо), домовляються про терміни виконання завдань, обмінюються отриманими даними, ухвалюють спільні рішення щодо наступних кроків проектною роботи, обговорюють формат проектного продукту, спільно готуються до його публічної презентації, аналізують результати командної роботи. Навіть під час групових обговорень учасники проектного колективу виконують певні функції: лідер, генератор ідей, мотиватор, аналітик-стратег, адміністратор, секретар, технічний фахівець тощо. У таких проектах надзвичайно важливою є координаційна роль викладача.

З погляду *характеру координації проектною діяльністю студентів із боку викладача іноземною мови* проекти можуть бути:

1) з відкритою, явною координацією, коли викладач виконує власні функції, спрямовує проектну роботу студентів, організовує певні етапи проектування, наприклад у ролі порадирика, консультанта, фасилітатора і мотиватора організовує та координує проект з проведення майстер-класу з приготування варіантів паєльї, популярних в різних іспанськомовних країнах;

2) з прихованою, неявною координацією, коли викладач на певний час стає повноцінним учасни-

ком проектного колективу і виконує певну роль або завдання проекту, наприклад у підготовці “капсули” культури України задля її подальшого зіставлення та обговорення з учасниками міжнародного проекту з іспанськомовної країни.

За типологією ознакою “*характер контактів учасників іноземною мовою проектною діяльністю*” проекти поділяють на такі типи:

1) внутрішні: до свята “Дебют першокурсника” студенти в межах своєї академічної групи / курсу / факультету / університету / міста готують усну презентацію-“візитівку” своєї групи із супровідним гумористичним колажем;

2) регіональні: студенти готуються до участі в регіональному конкурсі чи олімпіаді, де необхідно виконати комунікативне завдання з продукування певного типу монологу за заданою ситуацією;

3) міжнародні: студенти під керівництвом викладача долучаються до участі в певному міжнародному онлайн-проекті і дистанційно в усній формі спілкуються зі студентами закордонних закладів освіти, або студенти беруть участь у міжнародному конкурсі з працевлаштування у закордонному мовному таборі і готують монологи-переконання для майбутньої співбесіди з експертним журі.

Сучасні підручники з іноземних мов, особливо автентичні, як правило, містять окремі тематичні проектні завдання, які дають змогу без додаткових зусиль організувати іноземною мовою проектною діяльністю студентів за лінійною або інтегративною моделлю (Устименко, 2016b, с. 54–55; Устименко, 2017, с. 46; Устименко, 2020, с. 49–50). За відсутністю в підручнику проектів з певної проблематики викладачеві доводиться самостійно добирати з різних джерел необхідний навчальний матеріал та розробляти проектні вправи і завдання. Отже, з погляду *опертя на підручник з іноземною мовою* проекти для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови можуть бути такими:

1) з *опертям* на підручник з іспанської мови: студенти виконують проектні вправи і завдання з підручника, за яким навчаються;

2) без *опертя* на підручник з іспанської мови: викладач пропонує дібрані з інших джерел та самостійно розроблені навчальні матеріали для організації проектною діяльністю студентів.

Деякі автори наголошують на виокремленні такої типологічної ознаки проектів, як “спосіб спілкування з носіями мови” (Legutke & Thomas, 1991; Legutke, 1993; Арванітопуло, 2006; Устименко, 2016a), адже можливість спілкуватись із представниками іноземною мовою спільноти в процесі вивчення іноземною мовою додатково мотивує до оволодіння міжкультурною іноземною компетентністю і занурює здобувачів освіти в іноземне середовище (Legutke, 1993, р. 314; Арванітопуло, 2006, с. 52; Устименко, 2016a, с. 351).

Сучасна парадигма міжкультурної іншомовної освіти зорієнтована не на “діалог”, а на “полілог” культур, ведення якого можливе за умови формування особливого типу ідентичності суб’єктів міжкультурної взаємодії – плюралістичної ідентичності (Council of Europe, 2020, р. 30). Формування готовності і здатності тих, хто вивчає мови, ставати учасником багатомовного і полікультурного глобального соціуму є пріоритетним завданням методики навчання іноземних мов і культур сьогодні. Крім того, в оновлених Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2020) закріплено відмову від утопічної моделі досконалого володіння кожною виучуваною мовою, що неможливе навіть для самих носіїв мови (р. 24), а поняття взірцевого носія мови визнано неоднозначним, спірним і замінено у всіх дескрипторах іншими термінами, як-от: “мовець”, “співбесідник”, “інша сторона”, “інший учасник”, “користувач виучуваної мови” тощо (р. 257). Тому в нашому дослідженні типологічну ознаку “спосіб спілкування з носіями мови” ми трактуємо як “спосіб спілкування студентів з представниками іншомовної спільноти”. За цією ознакою проекти для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови поділяємо на такі типи:

1) із безпосередніми контактами, коли студенти мають змогу спілкуватися із представниками іспанськомовної спільноти в процесі проектної роботи в аудиторний та / або позааудиторний час;

2) із дистанційним спілкуванням, коли під час проектної роботи студенти спілкуються з представниками іспанськомовної спільноти дистанційно, наприклад засобами інтернет-зв’язку, у телекомунікаційних міжнародних проектах тощо;

3) зі спілкуванням через автентичні тексти, коли під час іншомовної проектної діяльності студенти працюють з автентичними джерелами різних стилів і жанрів, із яких здобувають потрібну інформацію для подальшого продукування монологічних висловлювань.

Результати дослідження. Отже, у цій публікації ми обґрунтували актуальність наукової проблеми формування в майбутніх учителів іспанської мови компетентності в монологічному мовленні з використанням інноваційної проектної технології, дослідили тлумачення терміна “проект” у сучасних освітніх, педагогічних науках, запропонували власне визначення поняття проекту в методиці навчання іноземних мов і культур, представили методичну типологію проектів і навели приклади проектів для формування компетентності в монологічному мовленні майбутніх учителів іспанської мови.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в доборі навчального матеріалу та розробленні підсистеми вправ для формування в майбутніх учителів іспанської мови компетентності в монологічному мовленні засобами проектної технології.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Арванітопуло, Е. Г. (2006). *Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею* [Неопубл. дис. канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Дубко, І. В. (2012). *Метод проектів у навчанні учнів основної школи письма німецькою мовою після англійської* [Неопубл. дис. канд. пед. наук]. Київський національний лінгвістичний університет.
- Кіршова, О. В. (2008). *Методика підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет].
- Тітова, В. В. (2001). *Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет].
- Устименко, О. М. (2015). Проектні технології навчання іноземних мов і культур. У С. Ю. Ніколаєва (Ред.), *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах* (с. 317–362). Львів.
- Устименко, О. М. (2016а). Типологія проектів у навчанні іноземних мов. *Молодий вчений*, 2(29), 342–348.
- Устименко, О. М. (2016b). Етапи проектування у навчанні іноземних мов. *International Scientific and Practical Conference “World Science”*, 2(6), Vol. 5, 53–54.
- Устименко, О. М. (2017). Проектна технологія навчання іноземних мов і культур студентів мовних вищих навчальних закладів. *Іноземні мови*, 2, 44–58. <https://doi.org/10.32589/im.v0i2.122627.g117460>
- Устименко, О. М. (2019). Проектна компетентність майбутнього вчителя іноземних мов і культур у контексті сучасної освітньої парадигми. *Іноземні мови*, 1, 30–40. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2019.1.157616>
- Устименко, О. М. (2020). Порівняльний аналіз технологій традиційного та проектного навчання іноземних мов і культур учнів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови*, 2, 50–51. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2020.2.203629>
- Устименко, О. М. (2021). Іншомовна проектна компетентність учня закладу загальної середньої освіти. У *Ad orbem per linguas. До світу через мови: матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Світ цінностей і цінності у світі”* (с. 410–411). Київський національний лінгвістичний університет.
- Устименко, О. М. (2022). Роль проектної технології навчання іноземних мов у формуванні ключових компетентностей 21-го століття. У *Ad orbem per linguas. До світу через мови. Україна у транскультурному й мультимодальному світі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (с. 414–416). Київський національний лінгвістичний університет.
- Чуфарлічева, А. Ю. (2010). *Методика навчання майбутніх менеджерів туризму створення англійськомовних туристичних проектів* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет].
- Beckett, G. H. (2000). Teacher and student evaluation of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52–66. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i2.929>
- Beglar D., & Hunt A. (2002). Implementing task-based language teaching. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language*

- teaching: an anthology of current practice (pp. 96–106). Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cyrules, E., & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas De Educación*, 14(1), 01–25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd edition). New York, NY: Oxford University Press.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: resource material for teachers*. Nelson.
- Hedge, T. (1993). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 47(3), 275–277. <https://doi.org/10.1093/elt/47.3.275>
- Hutchinson, T. (2001). *Introduction to project work* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, M. (1993). Room to talk: experiential learning in the foreign language classroom. *Die Neueren Sprachen*, 92(4), 306–331.
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Longman Group UK.
- Phillips, D., Burwood, S., & Dumford, H. (2002). *Projects with young learners: resource book for teachers* (2nd impression). Oxford University Press.
- Ribé, R., & Vidal, N. (2003). *Project work: step by step*. Macmillan Heinemann.
- Scott, C. L. (2023). The futures of learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century? *International Journal for Business Education*, 164(1), Article 1, 1–21. <https://doi.org/10.30707/IJBE164.1.1690386168.68154>
- Stoller, F. L. (2002). Project work: a means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 107–119). Cambridge University Press.
- Ustymenko, O. M. (2019). Proektna kompetentnist' maybutn'oho vchytelya inozemnykh mov i kul'tur u konteksti suchasnoyi osvityn'oyi paradyhmy. *Inozemni movy*, 1, 30–40. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2019.1.157616>
- Ustymenko, O. M. (2020). Porivnyal'nyy analiz tekhnolohiy tradytsiynoho ta proyektynoho navchannya inozemnykh mov i kul'tur uchniv zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity. *Inozemni movy*, 2, 50–51. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2020.2.203629>
- Ustymenko, O. M. (2021). Inshomovna proyektna kompetentnist' uchnya zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity. U *Ad orbem per linguas. Do svitu cherez movy: materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi "Svit tsinnostey i tsinnosti u sviti"* (s. 410–411). Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet.
- Ustymenko, O. M. (2022). Rol' proyektynoyi tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov u formuvanni klyuchovykh kompetentnostey 21-ho stolittya. U *Ad orbem per linguas. Do svitu cherez movy. Ukrayina u transkul'turnomu y mul'tymodal'nomu sviti: materialy mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi* (s. 414–416). Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet.
- Chufarlicheva, A. Yu. (2010). *Metodyka navchannya maybutnikh menezheriv turizmu stvorenya anhlomovnykh turystychnykh proektiv* [Avtoref. dys. kand. ped. nauk, Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
- Beckett, G. H. (2000). Teacher and student evaluation of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52–66. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i2.929>
- Beglar D., & Hunt A. (2002). Implementing task-based language teaching. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 96–106). Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cyrules, E., & Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas De Educación*, 14(1), 01–25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd edition). Oxford University Press.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom: resource material for teachers*. Nelson.
- Hedge, T. (1993). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 47(3), 275–277. <https://doi.org/10.1093/elt/47.3.275>
- Hutchinson, T. (2001). *Introduction to project work* (2nd edition). Oxford University Press.
- Legutke, M. (1993). Room to talk: experiential learning in the foreign language classroom. *Die Neueren Sprachen*, 92(4), 306–331.
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. Longman Group UK.
- Phillips, D., Burwood, S., & Dumford, H. (2002). *Projects with young learners: resource book for teachers* (2nd impression). Oxford University Press.
- Ribé, R., & Vidal, N. (2003). *Project work: step by step*. Macmillan Heinemann.
- Scott, C. L. (2023). The futures of learning 3: what kind of pedagogies for the 21st century? *International Journal for Business Education*, 164(1), Article 1, 1–21. <https://doi.org/10.30707/IJBE164.1.1690386168.68154>
- Stoller, F. L. (2002). Project work: a means to promote language and content. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 107–119). Cambridge University Press.

REFERENCES

- Arvanitopulo, E. H. (2006). *Proektna metodyka navchannya anhliys'koyi movy na starshomu stupeni litseyu* [Neopubl. dys. kand. ped. nauk]. Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
- Dubko, I. V. (2012). *Metod proektiv u navchanni uchniv osnovnoyi shkoly pys'ma nimets'koyu movoyu pislya anhliys'koyi* [Neopubl. dys. kand. ped. nauk]. Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
- Kirshova, O. V. (2008). *Metodyka pidhotovky mahistrantiv stvoryuvaty profesiyno oriyentovani proekty na osnovi nimets'komovnykh tekstiv* [Avtoref. dys. kand. ped. nauk, Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
- Titova, V. V. (2001). *Modul'no-proektna metodyka navchannya anhliys'koyi movy studentiv vyshcheykh tekhnichnykh zakladiv osvity* [Avtoref. dys. kand. ped. nauk, Kyiv: Kyiv natsional'nyy linhvistychnyy universytet].
- Ustymenko, O. M. (2015). Proektni tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov i kul'tur. U S. Yu. Nikolayeva (Red.), *Suchasni tekhnolohiyi navchannya inozemnykh mov i kul'tur u zahal'noosvitnikh i vyshcheykh navchal'nykh zakladakh* (s. 317–362). Lenvit.
- Ustymenko, O. M. (2016). Typolohiya proektiv u navchanni inozemnykh mov. *Molodyy vchenyy*, 2(29), 342–348.
- Ustymenko, O. M. (2016b). Etapy proektuvannya u navchanni inozemnykh mov. *International Scientific and Practical Conference "World Science"*, 2(6), Vol. 5, 53–54.
- Ustymenko, O. M. (2017). Proektna tekhnolohiya navchannya inozemnykh mov i kul'tur studentiv movnykh vyshcheykh navchal'nykh zakladiv. *Inozemni movy*, 2, 44–58. <https://doi.org/10.32589/im.v0i2.122627.g117460>

Дата надходження до редакції 04.02.2025

Ухвалено до друку

Vasylyshyna Natalia,
D.Sc. in Pedagogy, Professor,
Professor of Foreign Language and Translation Department,
SNCE "State University "Kyiv Aviation Institute"
ORCID iD: [0000-0002-0003-9998](https://orcid.org/0000-0002-0003-9998)
filologyN@gmail.com

ACQUISITION OF CORE COMPETENCIES BY UNIVERSITY BACHELOR DEGREE LEARNERS IN THE FRAMEWORK OF DISCIPLINE "BUSINESS ENGLISH"

Business and industry leaders persist in urging higher education institutions to cultivate graduates who possess not only expertise in their respective fields but also critical soft skills. These include teamwork, creative thinking, complex problem-solving, and adaptability in varied environments. Furthermore, as automation increasingly dominates manufacturing processes, the demand for a diverse skill set will undoubtedly grow. Consequently, colleges and universities must remain at the forefront of curriculum and program development to equip students with the most relevant skills for the evolving economy. The article research results have revealed that students' core competencies will be always actual, demanded as well as properly identified and formed on conditions of: engaging in continuous dialogue with local businesses and industry representatives at both state and national levels to align practical expectations with academic practices; implementing innovative curricular changes to incorporate real-world expectations throughout all academic programs; equipping students with the skills necessary to collaborate effectively within their field, utilizing technology and working in diverse, multidisciplinary teams; instructing students to apply their disciplinary knowledge in innovative and creative manners; developing a thorough record of student learning that accurately reflects their mastery and educational progress; mapping and analyzing the academic structure of the core curriculum within the system. Moreover, the novelty of the ongoing study might be proved with additional core competencies to the "Business English" curriculum such as a competency of adaptability and leaning flexibility, lifelong-learning competency and partnership competency acquisition of which will increase Bachelors' academic and professional preparation and enhance their competitiveness on the labor market in certain business sector.

Key words: skills, core competences, adaptability and flexibility, life-learning, partnership, curriculum, Business English, academic studies, collaboration, disciplines, industries.

Василишина Наталія Максимівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов та перекладу,
ДНП "Державний університет "Київський авіаційний інститут"
ORCID iD: [0000-0002-0003-9998](https://orcid.org/0000-0002-0003-9998)
filologyN@gmail.com

ЗДОБУТТЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ В РАМКАХ ДИСЦИПЛІНИ "ДІЛОВА АНГЛІЙСЬКА МОВА" ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

Лідери бізнесу та індустрії наполегливо закликають вищі заклади освіти виховувати випускників, які володіють не

лише досвідом у відповідних галузях, а й критично важливими навичками спілкування. До них належать командна робота, творче мислення, розв'язання складних проблем і здатність адаптуватися до різноманітних умов. Крім того, оскільки автоматизація все більше домінує у виробничих процесах, попит на різноманітні навички, безсумнівно, зростатиме. Отже, університети повинні залишатися провідними в розробленні навчальних планів і програм, щоб озброїти студентів відповідними навичками для економіки, що розвивається. Результати дослідження статті показали, що основні компетенції студентів завжди будуть актуальними, затребуваними, а також належним чином визначеними та сформованими за таких умов: участі в постійному діалозі з місцевим бізнесом та представниками промисловості і на державному, і на національному рівнях для узгодження практичних очікувань з академічними практиками; упровадження інноваційних змін у навчальні програми для включення конкурентних компетентностей у всі академічні програми; озброєння студентів навичками використання новітніх технологій та навичками роботи в різноманітних мультидисциплінарних командах, необхідними для ефективного співпраці у своїй галузі; навчання студентів застосовувати свої дисциплінарні знання в новаторських і творчих ситуаціях. Крім того, новизна поточного дослідження може бути підтверджена додатковими основними компетенціями до навчальної програми "Ділова англійська мова", такими як компетенція адаптивності та гнучкості, компетенції навчання впродовж життя та компетенції партнерства, набуття яких підвищать академічну та професійну підготовку бакалаврів та їх конкурентоспроможність на ринку праці в певному секторі бізнесу.

Ключові слова: навички, ключові компетенції, адаптивність і гнучкість, безперервне навчання, партнерство, навчальний план, ділова англійська мова, академічне навчання, співпраця, дисципліни, галузі.

Problem Statement. The notion of 'core skills' has emerged as a pivotal topic in discussions regarding post-16 education and training policies. The precise definition of these skills has been the focus of extensive debate, which remains unresolved. Various organizations, including the CBI, FEU, NCVQ, and NCC/SEAC, have developed differing lists of core skills, and a universally accepted version has yet to be established. Nevertheless, there is a broad consensus that proficiency in core skill areas such as communication, numeracy, information technology, and problem-solving is essential for indi-

viduals, both as learners in foundational education and training and as prospective employees in dynamic and adaptable job roles. Furthermore, there is a shared belief that core skills can serve as a catalyst for the necessary reforms in post-compulsory education and training.

Critics of highly specialized A levels have identified core skills as a means to incorporate breadth and balance into the academic curriculum. Proponents of competence-based vocational education regard these skills as vital for facilitating skills transfer and ensuring the portability of qualifications. Additionally, advocates for a unified post-16 curriculum perceive them as a potential link between academic and vocational pathways. There is a general consensus that these skills are essential components for student advancement to higher levels of education and training, as well as for meeting the National Education and Training Targets. Some, such as Nicholas Tate from SCAA, argue that these skills can also serve as a means to reintegrate moral values into the curriculum (Anthony P., Smith N., Strohl J., 2021).

Core skills have attained a nearly revered status within specialized discussions surrounding Post-Compulsory Education and Training (PCET). Nevertheless, as this article will demonstrate, there is scant evidence that the instruction of core skills is achieving the outcomes that are often anticipated or attributed to it. The levels of student achievement in vocational courses related to mathematics and language are still perceived to be significantly inadequate, falling well short of the standards observed in similar courses in countries such as France, Germany, and Sweden. This deficiency is arguably a contributing factor to the low rates of course completion and progression. Furthermore, core skills have yet to be integrated into A-level programs, and there is minimal evidence to suggest that their incorporation into vocational courses has effectively narrowed the gap between academic and vocational education. Employers continue to express concerns regarding the insufficient level of core skills among young recruits, and there remains no evidence that the teaching of these skills has resulted in a workforce equipped with more adaptable competencies. In fact, some evidence suggests that in specific areas of vocational training, such as NVQ Bricklaying, the adoption of competence-based approaches to core skills may have diminished the overall competence of trainees, as they have been instructed solely in performing narrowly defined tasks without a solid foundation in the essential knowledge and skills that support these tasks (Barack, L., 2024).

The central thesis of this article posits that core skills teaching cannot serve as a substitute for ongoing general education, regardless of any modifications made. The primary issue highlighted is that core skills instruction, as it is often delivered in vocational programs across various continental nations, falls short of fulfilling the broader educational needs. Achieving the valuable goals associated with core skills education necessitates a more

focused and rigorous commitment to general education. The distinct emphasis on core skills within the English educational framework stems from a specific pedagogical history, and it is essential to examine this history to comprehend the policy developments and inherent constraints of this approach (Barack, L., 2024).

Analysis of Recent Research and Publications. It is evident that the 21st century demands new dimensions of knowledge and skills that are integral to being an educated individual. A crucial responsibility of the University System of Georgia (USG) will be to consistently evaluate and update the fundamental components of its degree programs to ensure they align with the essential learning requirements of our evolving world. Furthermore, the USG and its affiliated universities must maintain a collaborative relationship with local businesses, as well as state and national industries, to guarantee that graduates possess the relevant skills deemed necessary.

According to Carnevale and Smith (2021) from the Center for Education and the Workforce at Georgetown University, the emerging knowledge-based economy necessitates a distinct array of knowledge and skills that employers seek in their future workforce. These competencies encompass foundational skills in reading, writing, and mathematics, alongside the ability to learn effectively; strong communication skills, including listening and verbal expression; adaptability, which involves problem-solving and creative thinking; teamwork capabilities, such as interpersonal skills, negotiation, and collaboration; organizational effectiveness and leadership; personal management skills, including self-esteem and goal setting; and resilience (Carnevale & Smith, 2021).

Higher education institutions must remain proactive in ensuring that their graduates acquire the skills that are considered essential by the business and industry sectors. This can be achieved through the reform of curricula or the creation of comprehensive rubrics that evaluate the integration of these skills within the current curriculum. Institutions must diligently strive towards this objective, which may involve collaboration with local and regional corporate and governmental partners willing to support the development of these skills in educational settings. Additionally, it may necessitate a transformation of teaching methodologies to emphasize skill acquisition over mere knowledge dissemination in academic courses (Carnevale A., Smith, N., 2024).

The landscape of work is evolving and will continue to do so in the foreseeable future. Recently, entrepreneur Mark Cuban articulated his concerns regarding the impact of automation on manufacturing and various industries, suggesting that it will necessitate a fundamentally different type of workforce. Cuban stated, "I personally think there's going to be a greater demand in 10 years for liberal arts majors than there were for programming majors and maybe even engineering, because when the data is all being spit out for you, options are being spit out for

you, you need a different perspective in order to have a different view of the data. And so having someone who is more of a freer thinker.”

It is posited that the growing reliance on technology will create a divide within the labor market. Traditional middle-skill positions are likely to face increasing automation. Conversely, roles that necessitate a high degree of situational adaptability, interpersonal communication, and the creative application of complex motor skills are less likely to be supplanted by machines. Likewise, positions that demand advanced problem-solving, analytical thinking, and design capabilities will be occupied by individuals who can leverage technology in innovative and efficient manners. While many current middle-skill jobs may be overtaken by automated systems, a significant number will transition into roles that involve collaboration between humans and machines. Ultimately, the critical factor will be the ability to integrate knowledge and skills creatively within a dynamic environment. Future higher education curricula must therefore emphasize the creative application of disciplinary knowledge alongside the development of emerging technological tools.

Contemporary higher education primarily trains students to perform tasks independently. When collaboration is necessary, it typically occurs within groups composed of peers from the same academic discipline. However, this approach is increasingly misaligned with the practices of modern industries, where the benefits of cognitive diversity in developing and refining solutions to intricate challenges are becoming increasingly evident. Therefore, a crucial aspect of future higher education will be to equip graduates with the ability to apply their disciplinary knowledge within a diverse team, fostering effective collaboration among varied perspectives (Carnevale A., Smith, N., 2024).

In addition to developing these competencies, educational institutions must equip students with the language necessary to engage with employers regarding the skills they have acquired. It is essential for students to be able to translate their classroom learning into workplace applications. This capability will help to close the communication gap that often exists between businesses and universities concerning skill development. Achieving success in this regard will necessitate a greater investment by colleges and universities in their career planning and advising services.

A survey conducted in 2014 revealed that 47 percent of first-year students sought career guidance immediately upon entering college. By 2018, this figure had risen to 67 percent among all incoming first-year students. This trend indicates a growing demand for career planning and advising within higher education, as well as an opportunity to strengthen connections between post-secondary institutions and K-12 education. To address the future needs of students, colleges and universities must not only provide comprehensive academic counseling but also ensure that

students have access to career counseling. This level of support should include guidance on students' general aptitudes and talents for various career paths, as well as essential skills for job applications, such as resume development, participation in mock interviews, and access to electronic databases for their career portfolios (King, M., 2021).

Purpose of the Article. Language learning strategies are recognized as crucial factors in achieving successful language acquisition. Learners who adeptly apply suitable strategies are more capable of managing uncertainties related to task requirements, articulating their thoughts, or assessing their own abilities. A notable difficulty for non-native speakers is the concurrent challenge of learning to write while simultaneously acquiring the language. The emphasis on strategies, particularly in the context of academic writing, has frequently been neglected, especially among learners with lower proficiency. In the field of second and foreign language education, both educators and researchers have focused on identifying and implementing the language learning strategies utilized by successful learners. It is posited that proficient language learners may employ distinctive strategies that could be advantageous for others. There is a belief that language learning strategies can greatly enhance the current state of academic writing, which presents various challenges for university students.

The purpose of the article is to identify and give the analysis of such core competencies like adaptability and flexibility, lifelong-learning and partnership along with case study examples of their practical implementation the during study of “Business English” course.

Presentation of the Main Research Material. “Business English” is a course designed for students, aimed at equipping them with essential language skills. This program is directed to facilitate effective communication in various formal and informal settings, enhance fluency and confidence in professional English usage, and empower participants to focus on their individual language learning requirements.

The primary objective of the “Business English” course is to enhance students' overall language proficiency, with a particular focus on business-related language. This goal is achieved through the students' acquisition, command, and mastery of both theoretical knowledge and practical skills. Such competencies will empower them to engage in business-related communication, interpersonal interactions, and systemic understanding, enabling them to communicate effectively in English across a variety of business contexts. This proficiency will be applicable in both public and private organizations, agencies, and companies within Kosovo and internationally, which may require business language services.

More specifically, the “Business English” course seeks to cultivate the following knowledge, skills, and competencies in students:

- A foundational understanding of essential business vocabulary and related subject areas pertinent to

their future careers, sufficient to enhance their ability to comprehend and communicate fluently in English across diverse business scenarios.

- The capability to identify, describe, analyze, and synthesize issues related to business language, allowing them to articulate their thoughts and ideas with increased precision, and to apply their course knowledge both independently and collaboratively.

- Proficiency in utilizing authentic business resources, conducting terminological research, managing information, and employing computer-assisted translation software, terminology, and other IT tools for professional business applications.

- The ability to collaborate with various professionals engaged in the business process, such as CEOs, directors, managers, bankers, financial advisors, business English translators, and subject matter experts, thereby enhancing their teamwork, negotiation, meeting, and leadership skills.

- Improving students’ self-perception as business professionals, along with their self-confidence, focus, memory, initiative, and creativity, fosters a strong sense of intellectual curiosity and motivation.

Additionally, cultivating communicative and transferable skills in English enhances their abilities in organization and planning, problem identification and resolution, as well as monitoring, self-evaluation, and revision.

Students will exhibit effective communication and organizational skills, assuming responsibility for both individual and collective achievements.

- *Students will showcase their ability to strategically apply knowledge within educational and business contexts, ensuring adherence to ethical and social considerations throughout the learning experience.*

- *Students will demonstrate the ability to articulate and justify their decisions regarding business matters, evaluate the contributions of others involved, and express their viewpoints in a manner that minimizes or resolves potential conflicts.*

- *Students will show proficiency in identifying, describing, and analyzing the various interpersonal dynamics that influence business processes.*

- *Students will collaborate effectively with one another in the capacities of colleagues and researchers, recognizing potential challenges in each scenario and formulating strategies to address or negotiate these issues.*

- *Students will acknowledge the benefits and possible pitfalls of collaborative efforts, equipping themselves to prevent or resolve conflicts as they arise (King, M., 2021).*

In the framework of the ongoing study, considering the “Business English” course findings we are going to suggest three core competencies acquisition of which will increase Bachelors’ academic and professional preparation and enhance their competitiveness on the labor market in certain business sector.

Competency of Adaptability and Learning Flexibility.

There is a pressing need to continuously develop more agile degree programs, and simultaneously, significant opportunities are emerging to create a more adaptable learning environment than ever before. In recent years, a range of computer-assisted learning tools has been introduced to improve education across various disciplines, from mathematics to psychology.

These technology-driven platforms, which utilize predictive analytics, offer immediate and personalized feedback to students striving to acquire new skills or knowledge. Such tools deliver essential real-time progress updates to both students and educators, while increasingly leveraging insights from learning science to customize the delivery of instructional content and assessment methods to suit individual learners.

Additionally, these technologies equip instructors with resources to intervene when students encounter difficulties with the material. Although these computer-assisted learning tools have predominantly been utilized in the fields of science and social sciences, we anticipate a gradual expansion in the adoption of adaptive learning platforms and artificial intelligence across a broader range of subjects in the near future.

Furthermore, learning technologies facilitate collaborative learning opportunities that were previously unfeasible. For instance, digital document readers enable both instructors and students to annotate texts and share their notes with classmates. Likewise, students can interact with their peers or pose questions to the instructor while engaging with the reading material (Figure 1) (King, M., 2021).

Adaptability and Flexibility



Figure 1. Benefits of Adaptability and Flexibility Competence

Case Study of the University of Georgia. The University of Georgia has launched the Active Learning Summer Institute (ALSI), a program designed for faculty to engage in a six-week course redesign initiative aimed at fostering the implementation of active learning strategies. The cur-

riculum encompasses backward course design (Wiggins and McTighe), the alignment of instructional objectives with assessments and learning activities, rubric development, the Transparency in Teaching and Learning framework, session-level lesson planning utilizing the BOPPPS model, and principles of Universal Design for Learning, among other components. This intensive six-week institute is anticipated to influence the educational experience of over 8,000 students in its inaugural year.

Competency of Lifelong-learning. Historically, higher education has been characterized by a defined temporal structure. Students typically transition from high school to college, engaging in undergraduate studies and potentially pursuing graduate education as a precursor to entering the workforce. However, this progression has recently become more dynamic, and it is anticipated that the demand for such flexibility will grow in the coming years as individuals increasingly require opportunities for lifelong and comprehensive learning.

While every higher education institution aims to foster lifelong learners, the ongoing educational journey of graduates tends to be largely disconnected from their colleges. Aside from alumni who return for advanced studies at the master’s or doctoral levels, most graduates have minimal educational engagement with their institutions after graduation. Future workers are expected to change not only their employers but also their professions multiple times throughout their careers. In fact, many may find themselves in fields that are not yet established. As a result, there will be a persistent and vibrant need for graduates at all levels to update or reorient their skills to remain prepared for emerging job opportunities and various life stages (Figure 2) (Wells, K., 2020).

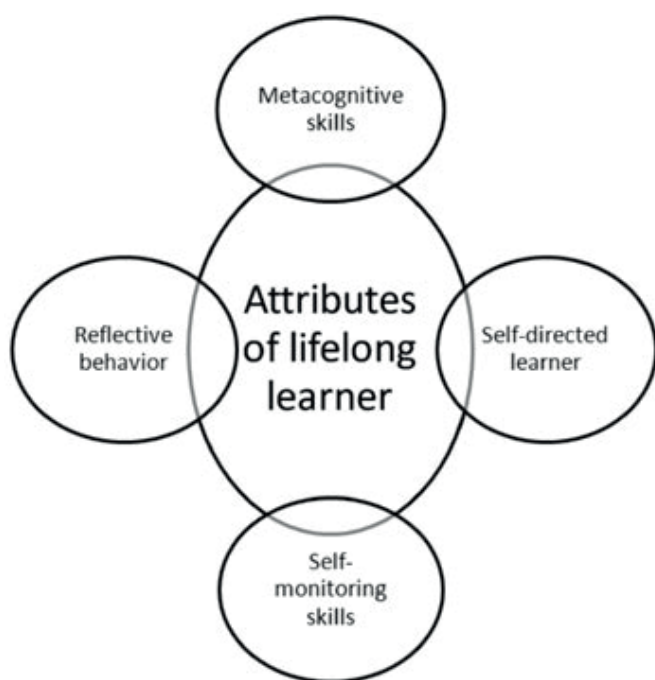


Figure 2. Life-learning Competence Cultivation

Case Study of the Boise State University. Boise State University provides pre-tenure faculty with a range of professional development opportunities aimed at promoting the use of evidence-based teaching methods. Participants are encouraged to establish a network of colleagues throughout the campus for consultation regarding their teaching practices, as well as to create a teaching portfolio that will be beneficial during the tenure and promotion evaluation process. Each participant is required to complete ten professional development activities, of which four are mandatory, focusing on course design, digital fluency, service learning, and assessment process mapping. Additionally, participants are invited to select at least six further activities, which may include attending a pedagogical conference, joining a teaching-learning community, or delivering a teaching presentation. Furthermore, participants are required to write a reflection paper that articulates their insights gained about the teaching process and outlines their plans for ongoing professional growth.

Competency of Partnership. To address future challenges, universities must cultivate strong partnerships that will enhance their core functions. While universities have effectively collaborated with local communities to provide services and activities for residents, these partnerships have been somewhat limited in scope. Additionally, although universities have engaged with businesses and industries to foster research and innovation initiatives, collaborations that align with the educational objectives of universities have not progressed as swiftly. A portion of this issue can be attributed to the universities themselves.

Historically, higher education, particularly in terms of curriculum and pedagogy, has operated in a somewhat isolated manner, with minimal input from corporate or community stakeholders. To maintain their relevance moving forward, universities need to improve their engagement with business and community partners (Figure 3).

How Partnerships Enhance Core Competencies

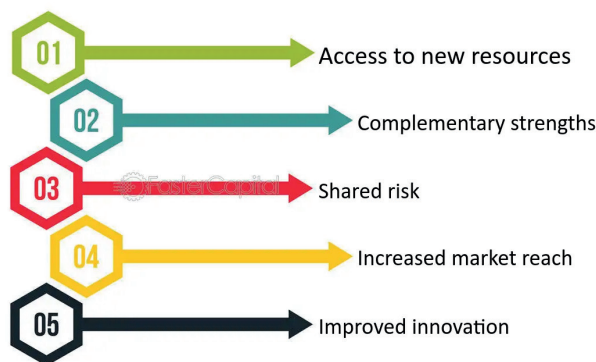


Figure 3. Strengths of Partnership Competency

Institutional collaborations with businesses and industries are expected to grow, and it is also anticipated

that coalitions of institutions will establish more robust partnerships to enhance efficiencies in response to the rising costs of delivering their offerings. The University System has been a leading innovator in online education, uniting a consortium of schools to leverage economies of scale in providing online courses and degree programs. In the future, both higher education and K-12 systems are likely to adopt systemwide and collective-impact partnerships to foster a coordinated educational ecosystem across the state. Indeed, it is possible that the distinctions among higher education institutions will increasingly focus less on the educational content, which may become quite similar, and more on the unique experiences that each institution provides (Wells, K., 2020).

Case Study of the Walmart. Walmart has introduced an initiative for employees pursuing degrees in business or supply chain management, allowing them to contribute just \$1 daily towards their education at one of three designated nonprofit institutions. The company will cover the remaining expenses associated with tuition, books, and fees. This collaboration between Walmart, the largest private employer in the United States, and the University of Florida, Brandman University, and Bellevue University aims to facilitate affordable or even debt-free college education for participating employees. Additionally, Guild Education plays a crucial role in this program by managing the educational benefits. Guild offers enrollment and success coaching to help students and employees effectively navigate the complexities of higher education while balancing their work commitments.

Prospects for Further Issue Exploration. A cohesive curriculum, which encompasses various pathways, must possess a principle of integration; there must be an element that binds it together beyond its formal structure. Without this, it will not be regarded as a unified entity, even if it is conceptually part of a singular framework. There needs to be a sense of unity in the foundational aims and objectives. This unity cannot be adequately provided by core skills for several reasons. Firstly, core skills were not initially developed with the entire post-16 curriculum and qualifications system in mind, but were primarily intended for vocational courses. It is therefore unsurprising that they have not been incorporated into A levels, as they are based on a concept of ‘competence’ that fundamentally conflicts with the knowledge-oriented rationale of academic courses. Secondly, due to their limited and specific objectives, core skills cannot function as a common core for both academic and vocational programs. It can be argued that no curriculum area originating from the workforce, characterized by its intricate division of labor and diverse social stratifications, can attain the level of universality necessary to serve as a shared foundation for education.

Future curricular innovations and modifications within the classroom must create avenues for students to develop and refine these critical skills. Pedagogical

advancements, such as the flipped classroom model and improved integration of technology, will facilitate opportunities for students to practice and recognize these skills. Furthermore, collaborative projects and enhanced case studies that address real-world corporate and community challenges will enable students to apply and hone their abilities. Additionally, it is essential for college and university students to engage more deeply in high-impact experiences, including undergraduate research, leadership roles, cooperative education placements, internships, mentorships with local and regional enterprises, and study abroad programs, to further solidify these competencies (Wolf, A., 2022).

In the future, higher education institutions will seek to establish methods for verifying that students are acquiring these vital skills. Although this concept is not novel, many universities are now implementing alternative transcripts and badges to document and validate skill acquisition. Others are utilizing electronic portfolios to capture and authenticate these competencies. Such portfolios offer students the chance to compile a lasting record of projects or classroom artifacts that showcase their abilities to prospective evaluators.

Recent research has significantly explored how the design of higher education curricula impacts student learning and overall degree attainment. By analyzing the course transcripts of graduates within the System, we have identified which courses in the curricular framework play a disproportionately influential role in the overall learning experience. Success in these key courses is closely linked to further academic achievement, while difficulties in these areas often result in challenges in other subjects (Young, M., Hodgson, A. and Leney, T., 2023).

Recent research indicates that enhanced student learning in fundamental courses not only contributes to success in those specific classes but also positively impacts overall achievement throughout a degree program. At present, this research has primarily focused on course-level evaluations; however, we foresee a future where a more detailed approach becomes feasible. By mapping the academic genome that identifies the core learning components of the System’s curriculum and the interconnections among them, we can conduct an in-depth analysis of the learning elements crucial for a better grasp of subsequent concepts and overall success. This mapping will serve as the foundational framework for competency-based education and personalized learning analytics platforms. Similar to how the public availability of Google Maps data has spurred various innovative applications like Zillow and Yelp, and how the mapping of the human genome has facilitated gene-specific medical advancements, we expect that mapping the System’s academic genome will foster future innovations in learning.

Conflict of Interest

The authors declare no conflicts of interest.

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence tools or materials were used in the manuscript.

REFERENCES

- Anthony, P., Smith, N., Strohl, J. (2021). Recovery: Job Growth and Education Requirements Through 2020 (Washington, DC: Georgetown Center on Education and the Workforce, June 2013). https://cew-7632.kxcdn.com/wpcontent/uploads/2014/11/Recovery2020.FR_Web_.pdf
- Barack, L. (2024). Higher education in the 21st century: Meeting realworld demands, Economist Intelligence Unit Research Report sponsored by Academic Partners. The Economist, March 2024.
- Carnevale, A., Smith, N. (2021). Help wanted: Projections of jobs and education requirements through 2018. Washington, DC: Georgetown University Center on Education and the Workforce.
- Carnevale, A., Smith, N. (2024). Editorial, Human Resource Development International, Vol. 16, No. 5, 491–501. Nov. 18, 2024. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13678868.2013.821>
- King, M. (2021). Why Higher Ed and Business Need to Work Together, Harvard Business Review, July 17, 2021. <https://hbr.org/2015/07/why-higher-ed-and-business-need-to-work-together>
- Wells, K. (2020). To close the skills gap, we shouldn't forget the need for soft skills. World Economic Forum. October 7, 2020. <https://www.weforum.org/agenda/2016/10/to-close-the-skills-gapwe-shouldnt-forget-the-need-for-soft-skills>
- Wolf, A. (2022). Vocational qualifications in Europe: the emergence of common assessment themes. In L. Bash and A. Green (eds) Youth, Education and Work: World Yearbook on Education. London: Kogan Page.
- Young, M., Hodgson, A. and Leney, T. (2023) Unifying the Post-Compulsory Curriculum: Lessons from France and Scotland. Unified 16+ Curriculum Series No.9, Post-16 Education Centre. London: Institute of Education.

*Дата надходження до редакції
Ухвалено до друку*

Синекоп Оксана Степанівна
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”,
ORCID-ID: [0000-0001-6191-6264](https://orcid.org/0000-0001-6191-6264)
oksana.synekop@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ TED TALKS У ВИКЛАДАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Якісна мовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ) передбачає використання низки автентичних матеріалів, які надають можливість викладачам ознайомити студентів з професійно орієнтованою англійською мовою, урізноманітнити освітній процес і зробити його більш цікавим та прикладним. Метою статті є розгляд класифікації завдань з використанням TED Talks в професійно орієнтованому англомовному контексті підготовки студентів галузі ІТ у закладах вищої освіти. За дидактичною функцією розрізняють завдання, які спрямовані на формування професійно орієнтованих мовних компетентностей, та завдання, які акцентують увагу на розвиток професійно орієнтованих мовленнєвих компетентностей. Критерій диференціації завдань за рівнем володіння іноземною мовою дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів галузі ІТ, зокрема їхні рівні B1 та B2. За формою виконання завдання можуть бути адаптовані як для індивідуальної, так і для парної чи групової роботи. Критерій інтеграції різних видів мовленнєвої діяльності полягає в інтегруванні в завданні аудіювання з говорінням, письмом і читанням. Критерій відбору TED Talks за тематикою передбачає вибір промов з професійно орієнтованим фокусом. За способом представлення у завданнях виступи TED можуть бути використані як повністю, так і фрагментарно. За форматом проведення завдання на основі TED Talks можуть пропонуватися в онлайн- та офлайн-форматах. TED-промови можуть пропонуватися у завданнях вхідного, поточного та підсумкового контролю. Форми контролю виконання завдань на базі TED Talks передбачають гетероконтроль, взаємоконтроль, самоконтроль, автоматизований контроль. Таким чином, завдання, створені на основі TED Talks є різноманітними і можуть бути адаптовані до потреб студентів галузі ІТ та специфіки освітнього процесу, а також використані для досягнення різних навчальних цілей. Тому TED-промови виступають універсальним і ефективним інструментом у викладанні англійської мови професійного спрямування.

Ключові слова: TED Talks; професійно орієнтована англійська мова; професійно орієнтована англомовна компетентність; аудіювання, говоріння, читання і письмо; іноземна мова; студенти галузі ІТ.

Synekop, Oksana
Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Professor of the Department of English for Engineering №2,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
ORCID-ID: [0000-0001-6191-6264](https://orcid.org/0000-0001-6191-6264)
oksana.synekop@gmail.com

THE USE OF TED TALKS IN ESP TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITIES

High-quality language teaching of prospective information technology (IT) specialists involves the use of a range of authentic materials that enable teachers to introduce students to English for specific purposes (ESP), to diversify the educational process and to make it more interesting and applied. The purpose of this article is to consider the classification of tasks using TED Talks in the English for specific purposes context of teaching IT students in higher education institutions. The “didactic function” criterion encompasses tasks aimed at developing professionally oriented language competences and tasks focused on the development of professionally oriented speech competences. The criterion for differentiating tasks based on the level of foreign language proficiency takes into account the individual characteristics of IT students, specifically at the B1 and B2 levels. In terms of the “form of performance” criterion, tasks can be adapted for individual, pair, or group work. The criterion for integrating different types of speech activity is to combine listening with speaking, writing, and reading in the task. The criterion for selecting TED Talks by topic is to select speeches with a professional focus. According to the criterion of “the way of presenting material,” TED Talks can be presented either in full or in fragments within the tasks. Regarding the format criterion, tasks based on TED Talks can be offered in online and offline formats. In terms of types of control criterion, TED Talks can be integrated into tasks for diagnostic, formative, and summative assessment. Forms of assessment for tasks based on TED Talks include hetero-assessment, peer assessment, self-assessment, and automated system assessment. Thus, tasks based on TED Talks are diverse and can be adapted to the needs of IT students and the specifics of the educational process, making TED Talks a universal and effective tool for achieving various educational goals in ESP teaching.

Keywords: TED Talks; English for specific purposes; professional English language competence; listening, speaking, reading and writing; foreign language; IT students.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Якісна мовна підготовка майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ) передбачає використання низки автентичних матеріалів, які дають змогу викладачам ознайомити студентів із професійно орієнтованою англійською мовою, урізноманітнити освітній процес і зробити його більш цікавим та прикладним. Широкий діапазон автентичних матеріалів від професійних статей до мультимедійного контенту відображає специфіку мови, жаргону і стилів іншомовного спілкування, що їх використовують у реальному фаховому середовищі. Оскільки між англійським навчанням та здобуттям професійних знань, навичок і вмінь є безпосередній зв'язок, то занурення в іноземну мову через автентичні матеріали допомагає студентам збагатити словниковий запас, розвинути критичне мислення та вміння розв'язувати проблеми, необхідні для орієнтації в реальних виробничих ситуаціях. Такі матеріали дають змогу студентам краще зрозуміти професійні нюанси, підвищити мотивацію та зацікавленість, а також підготуватися до успішної взаємодії у професійному середовищі. Зрештою, використання автентичних матеріалів у вивченні англійської мови професійного спрямування збагачує освітній досвід студентів в іншомовній і фаховій площині.

Одним з найцікавіших автентичних ресурсів є TED Talks. Аббревіатура "TED" розшифровується як "Technology, Entertainment, and Design" – технології, розваги та дизайн. Це відносно короткі виступи (промови) англійською мовою на конференціях TED, які спрямовані на обмін цікавими ідеями та думками з широкого кола тем, включаючи науку, технології, мистецтво та соціальні питання. Кожна доповідь переважно триває від 6 до 18 хвилин (буває й більше), а спікерами є експерти в певних галузях. TED Talks широко доступні в Інтернеті безкоштовно, що дозволяє будь-кому отримати доступ до контенту.

Англійськомовні оригінальні виступи TED віддзеркалюють реальні сценарії, допомагаючи студентам розвивати англійськомовні компетентності, пов'язані з їхньою професійною та академічною сферами. Це сприяє формуванню в студентів упевненості в іншомовному фаховому спілкуванні. Крім того, у TED Talks беруть участь спікери з різним досвідом, що дозволяє студентам відчувати різноманітні акценти та стилі мовлення, а це поліпшує їхні вміння сприйняття на слух.

Залучення TED Talks в англійськомовне навчання заохочує студентів брати участь у дискусіях навколо актуальних фахових питань. Мультимедійна природа TED Talks – поєднання візуальних та аудіальних елементів – задовольняє різні стилі навчання, що робить контент більш доступним і стимулюючим. З іншого боку, використання цих ресурсів може мотивувати студентів вивчати іноземну мову. Загалом, TED Talks слугують динамічним педагогічним ін-

струментом, що сприяє кращому засвоєнню мови та подоланню труднощів у навчанні англійської мови професійного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує значну зацікавленість дослідників і викладачів іноземних мов проблемою використання TED Talks. Проаналізувавши понад сто виступів TED Talks, Корнюш (2019) дійшла висновку, що сфери впливу матеріалів TED Talks, які застосовують в освітньому процесі, можна умовно поділити на чотири групи: соціально-культурний вимір (теми, які підіймають у відео TED Talks, висвітлюють актуальні проблеми суспільства), компетентнісний вимір (перегляд відео TED Talks сприяє удосконаленню вмінь аудіювання), мовний вимір (використання відеоматеріалів TED Talks допомагає краще розуміти лексико-граматичні елементи презентацій, а також способи функціонування слів, граматичних форм та конструкцій у живій автентичній мові) та психологічний вимір (емоційність подачі інформації у виступах TED Talks, цікавість і сучасність тем створюють сприятливу навчальну атмосферу, яка позитивно впливає на мотивацію студентів виконувати відповідні завдання). Також дослідниця запропонувала декілька шляхів імплементації виступів TED Talks і для аудиторного, і для позааудиторного аудіювання. На думку Корнюш (2019), важливо дотримуватися певних критеріїв добору відео, зокрема таких: корисність і доцільність тематики, відповідність відео академічному середовищу, рівень лексико-граматичної, фонетичної та стилістичної складності, довжина відео.

Використовуючи платформу TED Talks із метою розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів, Нестеренко (2022) описала алгоритм роботи з TED Talks, який має три етапи: переддемонстраційний, демонстраційний і післядемонстраційний. На переконання Нестеренко (2022), відеоролики на ресурсі TED Talks сприяють розвитку креативності і критичного мислення, медіаграмотності та гнучкості.

Дослідження Liu (2022) сфокусовано на потенціалі вивчення спеціалізованої лексики за допомогою широко використовуваного аудіовізуального ресурсу – виступів TED. Результати показують, що 861 з 895 слів Medical Spoken Word List (MSWL) (96,2 %) наявні у виступах TED, і в середньому 100 слів MSWL з'являються в одному виступі TED, що свідчить про те, що студенти з великою ймовірністю стикаються із великою кількістю спеціалізованої лексики під час перегляду виступів TED. Порівняно з телевізійними драматичними серіалами на медичну тематику, ще одним аудіовізуальним ресурсом, що сприяє вивченню слів MSWL, виступи TED містять вищу щільність слів MSWL, що свідчить про те, що перегляд виступів TED може бути більш ефективним

для студентів для поліпшення їхнього медичного словникового запасу (Liu, 2022, p. 97).

У цікавий спосіб Король (2020) використовує TED Talks для навчання перекладу здобувачів першого освітнього рівня бакалавра. Дослідниця (Король, 2020) запропонувала перекладацьке завдання – субтитрування промов TED Talks українською мовою в рамках автентичного групового проекту, який слугував альтернативним засобом контролю в навчанні перекладу. Автентичність запропонованого перекладацького проекту забезпечувалася за рахунок виконання студентами субтитрування українською мовою промов TED Talks у ролі перекладачів-волонтерів, що передбачало публікацію їхніх перекладів на сайті після рецензування й затвердження іншими більш досвідченими волонтерами та координаторами. Відповідно до опитування, проведеного Король (2020), студенти мали переважно позитивне ставлення до реалізованого перекладацького проекту, погодилися з його формувальним впливом та визнали досить об'єктивний констатувальний потенціал як одного із засобів підсумкового контролю.

У межах розвідки Chang Yan (2016) TED Talks можна застосовувати в навчанні студентів у “перевернутому класі”. На думку Нао (2024), виступи TED відіграють важливу роль у підвищенні навчальної автономії студентів, поліпшенні якості викладання в класі та вихованні гуманістичних і моральних якостей студентів.

Отже, накопичений досвід науковців свідчить про різноплановість досліджень і значний потенціал TED Talks як автентичного ресурсу в освітній площині. Проте проблема імплементації TED Talks для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності студентів галузі ІТ у закладах вищої освіти є актуальною для нашого дослідження.

Метою статті є розгляд класифікації завдань з використанням TED Talks у професійно орієнтованому англомовному контексті підготовки студентів галузі ІТ у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ресурс TED Talks є універсальним інструментом для формування в студентів галузі ІТ професійно орієнтованої англомовної компетентності, до складу якої входять і мовні, і мовленнєві компетентності в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Отже, розглянемо класифікацію професійно орієнтованих англомовних завдань з використанням автентичного ресурсу TED Talks відповідно до таких критеріїв: *за дидактичною функцією, за рівнем володіння іноземною мовою, за формою виконання, за можливістю інтегруватися з різними видами мовленнєвої діяльності, за тематикою, за способом представлення матеріалу, за форматом проведення, за видами контролю, за формою контролю.*

За дидактичною функцією розрізняємо завдання, що спрямовані на формування професійно орієн-

тованих мовних компетентностей, та завдання, які акцентують увагу на розвиток професійно орієнтованих мовленнєвих компетентностей. Промови спікерів TED слугують мовними зразками для студентів галузі ІТ та забезпечують автентичне мовне середовище, що допомагає таким студентам удосконалити вимову, аналізувати граматичні структури текстів і розширити словниковий запас, заохочуючи цих студентів збагачувати власне англійське мовлення. З цією метою викладач може пропонувати завдання на розрізнення інтонаційних моделей, завдання на добір синонімів чи антонімів, на пояснення термінів, на переклад окремих слів / фраз / речень, перефразування, завдання на завершення речень, на трансформування. Крім формування в студентів фонетичної, граматичної і лексичної компетентностей, основним фокусом викладачів є розвиток професійно орієнтованої мовленнєвої компетентності в аудіюванні, зокрема: вибірково розуміти необхідні факти, виділяти основну і другорядну інформацію. Задля цього після промови викладач може запропонувати низку завдань: визначення істинності тверджень, заповнення пропусків, відповідь на запитання.

Критерій диференціації завдань за рівнем володіння іноземною мовою дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів галузі ІТ. Наприклад, на рівні B1 викладач може пропонувати завдання, у яких твердження чи питання мають кілька варіантів відповідей, а також завдання із пропущеними словами в реченнях. На рівні B2 студенти галузі ІТ виконують більш складні завдання, які вимагають аналізу комплексних ідей та критичного мислення, а також глибшого розуміння нюансів аргументації. До прикладу, завданням для студентів галузі ІТ із рівнем володіння мовою B2 викладач може попросити прослухати промову TED, написати рецензію та аргументувати, чи варто послухати промову.

Використовуючи TED-промови в контексті вивчення професійно орієнтованої англійської мови, завдання можуть бути адаптовані як для *індивідуальної*, так і для *парної* чи *групової роботи*, кожна з яких має свої особливості та переваги. Працюючи індивідуально, студенти галузі ІТ мають змогу кілька разів переглядати матеріал для досягнення максимально повного розуміння виступу TED. Занотування важливої інформації, відповіді на відкриті запитання, написання есе-роздумів, які пов'язують переглянуте з особистим досвідом чи професією можна пропонувати для індивідуального опрацювання. Додатково студенти галузі ІТ можуть створювати списки слів і фраз із визначеннями та прикладами вживання. Ці завдання стимулюють критичне мислення, поліпшують аудитивні навички й уміння та сприяють глибшому розумінню матеріалу.

Організація виконання завдань у *парах* чи *групах* після перегляду виступів TED Talks може стати ефек-

тивним інструментом для професійно орієнтованого англомовного навчання. Студенти галузі ІТ можуть об'єднуватися в малі групи з метою обговорення ідей, представлених у TED-виступі. Кожен член групи може по черзі вести дискусію або висловлювати свою думку, спираючись на матеріал TED Talks. Дебати є ще одним релевантним завданням, особливо якщо у виступі TED порушені суперечливі питання. У цьому разі групам можна доручити відстоювати протилежні погляди на конкретне питання, що стимулює критичне мислення і вміння аргументації. Крім того, викладач може запропонувати студентам галузі ІТ підготувати власні презентації в стилі TED на фахові теми. Студенти галузі ІТ можуть додатково досліджувати тему, розвивати аргументи та представляти їх одногрупникам. Балансуючи індивідуальними, парними та груповими завданнями, викладачі можуть сприяти комплексному навчанню, яке дозволяє розвивати мовні і мовленнєві навички та вміння, а також підвищувати впевненість студентів у публічних виступах.

Перевага ресурсу TED Talks для викладачів полягає в можливості *інтеграції аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності*, як-от: говоріння, письмо і читання. Інтеграція може здійснюватися кількома способами. По-перше, аудіювання можна поєднати з говорінням через обговорення прослуханого матеріалу в різних форматах, таких як відповіді на запитання, дискусії або висловлення думок. По-друге, аудіювання та письмо можуть бути об'єднані в процесі написання узагальнень або особистих рефлексій на основі прослуханого. По-третє, інтеграція аудіювання і читання, хоча і використовується рідше, дозволяє викладачеві фокусуватися на окремих фрагментах промови та просити студентів галузі ІТ інтерпретувати інформацію. Нарешті, комбінована інтеграція всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності передбачає завдання, що об'єднують аудіювання, говоріння (діалогічне і монологічне мовлення), читання та письмо. Наприклад, слухання TED Talks з подальшим аналізом тексту, написанням аргументів і контраргументів у контексті промови TED, а також проведення дебатів.

Критерій *добору TED Talks за тематикою* передбачає вибір промов відповідно до плану силабусу, фокусом якого є *професійно орієнтована тематика*. Це дозволяє викладачу підбирати матеріали фактично для кожного заняття. На сайті ted.com доступні різноманітні відео, організовані за темами, що полегшує процес відбору. До прикладу, якщо майбутня професійна діяльність пов'язана з кібербезпекою, цікавими для студентів будуть такі промови, як "Hackers: the Internet's Immune System," "Where is Cybercrime Really Coming From?," "The surveillance device you carry around all day" та інші. Тематика про-

мов TED за фахом мотивує студентів вивчати і професію, й іноземну мову.

Виступи TED можуть бути використані як *повністю*, так і *фрагментарно*. Повне використання передбачає перегляд всього відео як основного навчального або інформаційного ресурсу, що дозволяє глибше зрозуміти тему та основні ідеї автора. Фрагментарне використання передбачає вибір конкретних частин виступу для ілюстрації певних моментів у професійно орієнтованому навчанні, презентаціях чи обговореннях, що дає можливість зосередитися на ключових тезах або прикладах без перегляду всього матеріалу. Обидва підходи можуть сприяти активізації обговорень і розвитку критичного мислення в аудиторії.

Завдання на основі TED Talks можуть пропонуватися в *онлайн-* та *офлайн-форматах*, що забезпечує гнучкість освітнього процесу. В онлайн-форматі, наприклад під час конференції в Zoom, TEAMS або Google Meet, викладач може демонструвати TED-промову студентам галузі ІТ, а після перегляду пропонувати завдання на перевірку розуміння тексту, яке можна організувати за допомогою Google Form, Google Doc, Moodle або Google Classroom. Релевантним є обговорення інформації в межах тієї самої конференції, а також використання брейкаутрумів для групових дискусій, що сприяє більш глибокому аналізу теми. Якщо завдання передбачає самостійне виконання, викладач може надсилати покликання на вибрані TED Talks разом із супутніми завданнями, що дозволяє студентам галузі ІТ переглядати матеріали в зручному для них темпі та в зручний час.

В офлайн-форматі TED-промови демонструють в аудиторії. Після цього викладач пропонує ІТ-студентам виконати завдання на перевірку розуміння тексту, яке можна організувати за допомогою Google Forms, Google Doc, Moodle або Google Classroom. До того ж, дискусія щодо демонстрованого матеріалу організовується в аудиторії після прослуховування TED-промови.

TED Talks можуть слугувати потужним інструментом для оцінювання професійно орієнтованої англомовної компетентності студентів галузі ІТ на всіх етапах навчання. У рамках *вхідного, поточного та підсумкового контролю* TED-промови можуть бути використані для оцінювання як аудитивної компетентності, так і компетентності в письмі. Для цього можна пропонувати тестові завдання на розуміння тексту, як-от: визначення істинності тверджень, заповнення пропусків у реченнях та завдання множинного вибору. Ці завдання дозволять оцінити здатність студентів до аудіювання та розуміння інформації, представленої в промові. Крім того, на основі промов TED викладач може запропонувати тестові завдання з вільно конструйованою відповід-

дю для оцінювання навичок і вмінь у письмі на основі аудіювання. Наприклад, це може бути й написання резюме, у якому студенти галузі ІТ стисло представляють основні ідеї промови, і написання есе, де студенти висловлюють власну точку зору до проблеми.

Тестові завдання, створені на основі TED Talks, можуть бути ефективно використані на всіх етапах контролю: вхідному, поточному та підсумковому. Під час вхідного контролю вони дозволяють діагностувати початковий рівень володіння іноземною мовою та здатність до аудіювання. На етапі поточного контролю такі завдання можуть допомогти виявити труднощі в аудіюванні та/чи письмі в процесі навчання з подальшим здійсненням корекції освітнього процесу викладачем. Під час підсумкового контролю завдання на основі TED Talks уможливають комплексно оцінити здобуті професійно орієнтовані англомовні навички та вміння аудіювання та письма, забезпечуючи інтегрований підхід до оцінювання професійно орієнтованої англомовної компетентності в аудіюванні і письмі студентів галузі ІТ.

У межах використання TED Talks реалізація таких *форм контролю*, як гетероконтроль, взаємоконтроль, самоконтроль та автоматизований контроль, покладатиметься на викладачів, студентів та автоматизовані системи контролю. Гетероконтроль передбачає здійснення оцінювання результатів завдань з боку викладача відповідно до розроблених критеріїв. Під час взаємооцінювання (взаємоконтроль) студенти оцінюють один одного за допомогою контрольних листів та коментарів. Самоконтроль дає змогу студентам оцінити власний рівень володіння мовою через самостійне заповнення контрольних листів, що допомагає визначити їхні сильні та слабкі сторони. Автоматизовані системи, як-от платформи Moodle і Google Forms, також використовують для оцінювання тестових завдань. Вони сприяють ефективному і миттєвому оцінюванню і зручному моніторингу навчальних досягнень.

Узагальнено згадані критерії та види завдань на основі TED Talks представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Види професійно орієнтованих англомовних завдань з використанням TED Talks

Критерії визначення	Вид завдання з використанням TED Talks
1. За дидактичною функцією	a) спрямоване на формування професійно орієнтованих мовних компетентностей (фонетична, граматична, лексична) b) спрямоване на розвиток професійно орієнтованих мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі
2. За рівнем володіння іноземною мовою	a) B1 b) B2
3. За формою виконання	a) індивідуальні завдання b) групові завдання
4. За можливістю інтегруватися з різними видами мовленнєвої діяльності	a) інтегрованість аудіювання і говоріння (обговорення після прослуховування) b) інтегрованість аудіювання і письма (написання відгуків чи резюме після слухання) c) інтегрованість аудіювання і читання d) інтегрованість аудіювання, говоріння, читання і письма (комбіновані завдання, що об'єднують різні види мовленнєвої діяльності матеріалі одного TED Talks)
5. За тематикою	професійно орієнтована
6. За способом представлення матеріалу	a) повністю b) фрагментарно
7. За форматом проведення	a) онлайн b) офлайн
8. За видами оцінювання	a) вхідне b) поточне c) підсумкове
9. За формою контролю	a) гетероконтроль (оцінювання викладачем) b) взаємоконтроль (взаємооцінювання) c) самоконтроль (самооцінювання) d) автоматизований контроль (автоматизовані системи оцінювання)

Висновки. Отже, у цій статті розглянуто класифікацію професійно орієнтованих англомовних завдань з використанням автентичного ресурсу TED Talks. Можливі варіанти завдань проаналізовано відповідно до таких критеріїв: за дидактичною функцією, за рівнем володіння іноземною мовою, за формою виконання, за можливістю інтегруватися з різними видами мовленнєвої діяльності, за тематикою, за способом представлення матеріалу, за форматом проведення, за видами контролю, за формою контролю. Очевидним є той факт, що завдання, створені на основі TED Talks, є різноманітними і можуть бути адаптовані до потреб студентів галузі IT та спеціфіки освітнього процесу, а також використані для досягнення різних навчальних цілей. Саме тому TED Talks виступають універсальним і ефективним інструментом у викладанні англійської мови професійного спрямування.

Перспективи подальших розвідок. Розглянута різноплановість завдань на основі TED Talks створює можливість для дослідження впровадження промов TED у професійно орієнтовані англомовні проекти в освітньому процесі.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Корнюш, Г. В. (2019). Можливості використання відеоматеріалів Ted Talks у процесі викладання англійської мови у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 66(2), 24–29. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-2.4>
- Король, Т. (2020). Переклад промов TED Talks як автентичний груповий проект: із досвіду реалізації та оцінювання. *Іноземні мови*, 4, 17–25. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2020.4.219330>
- Нестеренко, І. Б. (2022). Використання платформи TED Talks для підвищення комунікативної компетентності студентів при вивченні

іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 64, 209–216.

<https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-209-216>

Chang, Yan. (2016). On the Application of TED Speeches Into Flipped Learning for English Learners – Taking the TED Speeches With the Keyword “Transportation” as an Example. *Sino-US English Teaching*, 13(8), 617–621.

<https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.08.004>

Hao, M. (2024). Teaching Strategies of Audio-visual English Speaking Combined with TED Talks. *The Educational Review*, 8(6), 852–856.

<https://doi.org/10.26855/er.2024.06.012>

Liu, C.-Y. (2022). Are TED Talks Potential Materials for Learning Specialized Vocabulary? A Case of Medical Vocabulary. *English Teaching & Learning*, 47(1), 97–118.

<https://doi.org/10.1007/s42321-021-00105-2>

REFERENCES

Kornush, H. V. (2019). Možhlyvosti vykorystannia videomaterialiv Ted Talks u protsesi vykladannia anhliskoi movy u vshchii shkoli. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 66(2), 24–29.

<https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-2.4>

Korol, T. (2020). Pereklad promov TED Talks yak avtentychnyi hrupovyi projekt: iz dosvidu realizatsii ta otsiniuvannia. *Inozemni movy*, 4, 17–25.

<https://doi.org/10.32589/1817-8510.2020.4.219330>

Nesterenko, I. B. (2022). Vykorystannia platformy TED Talks dlia pidvyshchennia komunikativnoi kompetentnosti studentiv pry vyvchenni inozemnykh mov. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 64, 209–216.

<https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-209-216>

Chang, Yan. (2016). On the Application of TED Speeches Into Flipped Learning for English Learners – Taking the TED Speeches With the Keyword “Transportation” as an Example. *Sino-US English Teaching*, 13(8), 617–621.

<https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.08.004>

Hao, M. (2024). Teaching Strategies of Audio-visual English Speaking Combined with TED Talks. *The Educational Review*, 8(6), 852–856.

<https://doi.org/10.26855/er.2024.06.012>

Liu, C.-Y. (2022). Are TED Talks Potential Materials for Learning Specialized Vocabulary? A Case of Medical Vocabulary. *English Teaching & Learning*, 47(1), 97–118.

<https://doi.org/10.1007/s42321-021-00105-2>

*Дата надходження до редакції
Ухвалено до друку*

Іванова Ірина Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-культурних дисциплін
Черкаський державний фаховий бізнес-коледж
ORCID iD: [0000-0002-4769-3620](https://orcid.org/0000-0002-4769-3620)
irivik@gmail.com

Боровик Тетяна Михайлівна

викладач кафедри економіки, управління та адміністрування
Черкаський державний фаховий бізнес-коледж
ORCID iD: [0000-0003-2461-8342](https://orcid.org/0000-0003-2461-8342)
boroviktm@ukr.net

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА: ПРАКТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ТРАДИЦІЙНІ ТА ШІ-ІНТЕГРОВАНІ ВПРАВИ І ЗАВДАННЯ

Освітні тренди та інновації останніх років, які тісно пов'язані із застосуванням цифрових технологій та інструментів, значно полегшують доступ до знань, скорочують час на виконання рутинних завдань, проте водночас час можуть зменшувати мотивацію до глибокого вивчення іноземної мови. Навички академічного письма є необхідними для ефективної комунікації у сфері освіти, науки та професійної діяльності. Пропоноване дослідження ґрунтується на узагальненні практичного досвіду викладання курсу "Академічне письмо" в Черкаському державному фаховому бізнес-коледжі для здобувачів освітнього ступеня бакалавр. Шляхом емпіричних досліджень проаналізовано використання в освітньому процесі традиційних вправ та завдань, опрацьовано результати їх виконання здобувачами освіти як самостійно, так і з використанням технологій генеративного штучного інтелекту. Здійснено огляд рецептивних, репродуктивних та продуктивних вправ. Наведено приклади рецептивних вправ, таких як аналіз зразків академічних текстів, що допомагають студентам зрозуміти структуру, стиль та мову академічного письма. Зокрема, виявлено, що вправа на усвідомлення та засвоєння інформації про ключові особливості академічного письма є ефективним засобом формування відповідних навичок. Охарактеризовано репродуктивні вправи, які сприяють закріпленню граматичних правил та стилістичних норм, розвитку навичок структурування інформації через перепарафразування, узагальнення та редагування. Систематизовано продуктивні вправи, що включають формулювання аргументів, використання доказів та логічне викладення думок, що сприяє формуванню навичок критичного мислення.

Дослідження також висвітлює інноваційні підходи із використанням штучного інтелекту (ШІ) для розвитку навичок академічного письма. У статті доведено, що інтеграція ШІ-інструментів, таких як ChatGPT, Gemini, Copilot, Write&Improve, Paperpal, відкриває нові можливості для поліпшення граматики, стилю, структури та аргументації. Установлено, що ШІ аналізує тексти студентів та надає індивідуальні рекомендації, що дозволяє кожному здобувачу освіти працювати над своїми слабкими місцями та розвивати сильні сторони.

Автори доходять висновку, що комбінування різних видів вправ та врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти є необхідними умовами створення ефективної програми навчання академічного письма. У результаті дослідження доведено, що використання візуальних компонентів у навчанні сприяє кращому розумінню та засвоєнню матеріалу, а також підвищенню мотивації та креативності студентів. З'ясовано перспективи подальших розвідок, що полягають у випрацюванні критеріїв оцінювання ефективності різних видів вправ та напрацюванні положень дотримання академічної доброчесності під час роботи із ШІ-інструментами із метою забезпечення чесного та відповідального використання ШІ в освітньому процесі.

Ключові слова: академічне письмо; академічна грамотність; традиційні та інноваційні вправи і завдання; ШІ-технології в академічному письмі.

Ivanova Iryna

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Design
and Socio-Cultural Disciplines
Cherkasy State Business College
ORCID iD: [0000-0002-4769-3620](https://orcid.org/0000-0002-4769-3620)
irivik@gmail.com

Borovyk Tetiana

Lecturer of the Department of Economics,
Management and Administration
Cherkasy State Business College
ORCID iD: [0000-0003-2461-8342](https://orcid.org/0000-0003-2461-8342)
boroviktm@ukr.net

DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS: A PRACTICAL LOOK AT TRADITIONAL AND AI-INTEGRATED EXERCISES AND TASKS

Abstract. Recent educational trends and innovations, which are closely related to the use of digital technologies and tools, significantly facilitate access to knowledge, reduce the time for per-

forming routine tasks, and at the same time may reduce motivation for in-depth study of a foreign language. Academic writing skills are necessary for effective communication in the field of education, research and professional activity. This study is based on the generalization of practical experience in teaching Academic Writing course at Cherkasy State Business College for undergraduate students. Through empirical research, the analysis of the use of traditional exercises and tasks in the educational process is done, students' assignments performed both independently and using generative artificial intelligence technologies are processed. A review of receptive, reproductive, and productive exercises is carried out. Examples of receptive exercises are given, such as the analysis of samples of academic texts that help students understand the structure, style, and language of academic writing. In particular, it is found that the exercise on awareness and assimilation of information about the key features of academic writing is an effective means of forming the relevant skills. Reproductive exercises are characterized, which contribute to the consolidation of grammatical rules and stylistic norms, the development of skills of structuring information through paraphrasing, generalization and editing. Productive exercises are systematized, which include the formulation of arguments, the use of evidence and the logical presentation of thoughts, contributing to the formation of critical thinking skills.

The study also highlights innovative approaches using artificial intelligence (AI) to develop academic writing skills. The article proves that the integration of AI tools, such as ChatGPT, Gemini, Copilot, Write&Improve, Paperpal, opens up new opportunities for improving grammar, style, structure and argumentation. It is pointed out that AI analyzes students' texts and provides individual recommendations, which allows each student to work on their weaknesses and develop their strengths.

The authors conclude that combining different types of exercises and taking into account the individual needs of students are necessary conditions for creating an effective academic writing training program. The study proves that the use of visual components in teaching contributes to better understanding and assimilation of the material, as well as increasing students' motivation and creativity. The prospects for further research are assessed, which consist in developing criteria for assessing the effectiveness of different types of exercises and developing provisions for observing academic integrity when working with AI tools, in order to ensure the fair and responsible use of AI in the educational process.

Keywords: academic writing; academic literacy; traditional and innovative tasks; AI-driven technologies in academic writing.

Постановка проблеми. Зміни в освіті відбуваються під впливом різних чинників, одним із яких є цифрова трансформація суспільства. Сучасні технічні й технологічні інновації суттєво змінюють освітнє середовище, впливаючи на методики викладання різних дисциплін, зокрема англомовних. Водночас технологічний розвиток спрощує доступ до знань завдяки голосовим помічникам, автоматизованим перекладачам та іншим цифровим інструментам, що можуть зменшувати мотивацію до ґрунтовного вивчення іноземної мови.

Однак у науковому та академічному середовищі недостатньо просто володіти мовою на побутовому рівні – необхідні навички академічного письма, які забезпечують ефективну комунікацію у сфері освіти, науки та професійної діяльності. В умовах цифрової

трансформації особливо актуальним постає питання застосування штучного інтелекту для розвитку академічного письма: як інтегрувати вправи та завдання з використанням штучного інтелекту (ШІ) в навчальний процес, які переваги та ризики це створює, а також наскільки ефективним є такий підхід порівняно із традиційними методами навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на важливість інтеграції сучасних методів навчання та критичного мислення в процес формування навичок академічного письма. Вітчизняні та закордонні дослідники у своїх працях неодноразово наголошують, що розвиток академічного письма є ключовим фактором успішності в академічній сфері. Серед зарубіжних студій, які значною мірою вплинули на розвиток теорії та практики академічного письма, можна виділити роботи Джона Свейлса (Swales, 1990), який у своїй монографії “Genre Analysis” дослідив жанрові особливості академічного дискурсу та надав рекомендації щодо структури і стилю наукових статей. Інший важливий внесок зробив Кен Хайланд (Ken Hyland, 2003), автор книги “Second Language Writing”, у якій розглянуто підходи до навчання академічного письма для студентів, що вивчають англійську як другу мову. Хайланд аналізує основні труднощі, із якими стикаються такі студенти, та пропонує методи подолання цих труднощів. Серед публікацій останніх років слід відзначити праці (Wangdi, 2022; Chien, 2023; Giraldo-Gaviria, Mauricio, 2023; Xu, Wang, 2024), у яких розкрито роль академічного письма у викладацькій діяльності та вплив на навчальні здобутки студентів. Дослідження вітчизняних науковців, які вивчають проблематику академічного письма, мають декілька взаємопов’язаних напрямів, поміж яких інтеграція освітнього компонента в професійну підготовку фахівців (Духаніна, 2018; Корнещук, 2020; Вихрущ, 2021); розробка навчально-методичних матеріалів для використання в освітньому процесі (Насмінчук, Громик, 2024; Лютий, Денисова, 2024) та ін. Оскільки наше дослідження має практичне застосування щодо формування в студентів комунікативної мовленнєвої компетенції як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення ефективної писемної комунікації в академічному середовищі, то доцільно оглянути навчальні посібники, які містять приклади, пояснення та вправи для використання в аудиторії або для самостійного вивчення (Bailey, 2014), академічні словники (Burke, & Smith, 2014), практичні поради з написання есе (Forsyth, 2018), наукових робіт (Kendal, 2015). Важливим складником освітнього процесу є самостійна робота студентів за інтерактивним курсом “Академічне письмо”, розміщеним на спеціалізованих онлайн-платформах (British Council; UCL; BBC) та призначеним саме для відпрацювання навичок академічного письма.

Новим напрямом дослідження у викладанні освітнього компонента “Академічне письмо” є використання технологій ШІ, що відкриває нові можливості для розвитку навичок наукового письма. ШІ сприяє автоматизованій перевірці граматики та стилю, генерації текстів, аналізу аргументації та наданню рекомендацій щодо покращення структури академічних робіт. Використання інтелектуальних систем дозволяє студентам отримувати миттєвий зворотний зв'язок, індивідуальні підказки та аналіз їхніх помилок, що сприяє більш ефективному засвоєнню норм академічного письма. Водночас залишається відкритим питання про баланс між технологічною підтримкою та необхідністю розвитку критичного мислення й самостійної роботи студентів над текстами. Цей напрям наукових досліджень висвітлено в працях останніх років, зокрема в публікаціях 2024 року (Куклін, Іванова, Боровик; Шестакова; Aljuaid; Golan, Roei, *et al*). Дослідження описують, як технології ШІ змінюють курс академічного письма, наскільки ефективно замінюють традиційні академічні письмові інструкції, а також потенційні переваги та недоліки цієї заміни.

Мета статті полягає в аналізі та обґрунтуванні ефективності використання вправ і завдань для формування навичок академічного письма, зокрема із залученням штучного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Досягнення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на сучасному ринку праці залежить не лише від опанування знаннями за фахом, але й від рівня розвитку м'яких навичок, як-от: критичне мислення, комунікація, креативність тощо.

Актуальність вивчення академічного письма як складової частини академічної грамотності зумовлена необхідністю розвивати вміння упорядкувати власні думки, щоб вони були логічними та мали сенс. Саме кристалізація думок на папері дозволяє удосконалювати цю майстерність.

Це дослідження ґрунтується на узагальненні практичного досвіду викладання курсу “Академічне письмо” в Черкаському державному фаховому бізнес-коледжі, що охоплює здобувачів освітнього ступеня бакалавра з освітніх програм “Комп'ютерна інженерія”, “Маркетинг”, “Підприємництво, торгівля та біржова діяльність”, “Облік і аудит”, “Економіка та управління бізнесом”, “Графічний дизайн”, а також викладача освітнього компонента “Академічне письмо”. У цьому контексті досліджено ефективність традиційних та інноваційних методів формування навичок академічного письма.

Мета зазначеного освітнього компонента полягає у формуванні в студентів комунікативної мовленнєвої компетенції як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення ефективної писемної комунікації в академічному середовищі.

Для досягнення вище окресленої мети сформульовано такі **завдання**: поглиблення знань студентів про види академічного письма та їх особливості; формування навичок створення академічних текстів англійською мовою; розвиток вміння критично мислити, аналізувати і синтезувати, оцінювати здобуту інформацію; формування навичок анотування англійської і україномовної літератури за фахом англійською мовою; оволодіння культурою академічного письма з урахуванням сучасних вимог до англійського академічного дискурсу.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- основні види писемного академічного дискурсу;
- структурно-композиційні, мовні та стилістичні особливості англійського академічного дискурсу;

- основні принципи академічної доброчесності;

уміти:

- критично мислити, аналізувати і синтезувати фахову англійськомовну літературу, оцінювати здобуту інформацію;
- анотувати англійськомовну і українськомовну літературу за фахом англійською мовою;
- репрезентувати результати власних наукових досліджень англійською мовою в писемній формі відповідно до сучасних вимог;
- продукувати і грамотно оформлювати есе англійською мовою;
- демонструвати високу культуру англійського академічного письма;
- дотримуватись правил цитування та покликання в тексті;
- правильно оформлювати проаналізовану літературу.

За спрямованістю на прийом або видачу інформації вправи і завдання, що були розроблені на етапі впровадження освітнього компонента і пройшли апробацію протягом 2 років, мають рецептивний, репродуктивний і продуктивний характер, а за комунікативністю поділяються на мовленнєві, умовно-мовленнєві та мовні. Вони можуть виконувати як тренувальну, так і контрольну функцію в процесі вивчення дисципліни.

До рецептивних вправ відносимо аналіз зразків академічних текстів (статті, есе, анотації), що допомагають здобувачам освіти зрозуміти структуру, стиль та мову академічного письма, звернути увагу на використання термінології, граматичних конструкцій та логічну послідовність викладу думок. Наприклад,

- вправа спрямована на усвідомлення та засвоєння інформації про ключові особливості академічного письма

Match the interpretation and the characteristic of academic writing

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Planned and focused | a) is coherent, written in a logical order, and brings together related points and material. |
| 2. Structured | b) uses appropriate language and tenses, and is clear, concise and balanced. |
| 3. Evidenced | c) answers the question and demonstrates an understanding of the subject. |
| 4. Formal in tone and style | d) demonstrates knowledge of the subject area, supports opinions and arguments with evidence, and is referenced accurately. |

• вправа, спрямована на ознайомлення і запам'ятовування типових академічних фраз

Translate the phrases that can help you to name the author in the text when using his/her ideas. Then memorize them.

- | | |
|--------------------|-------------------|
| According to | As ... states |
| As ... observes | ... comments that |
| ... notes that | ... suggests |
| ... concludes that | ... argues that |
| ... claims that | ... reports |
| ... asserts that | |

• вправа на сприйняття та осмислення інформації з тексту про анотації

Read the text about abstracts and tell what information is new for you

Most academic writing requires an abstract or brief summary of the work. They will tell other researchers whether your dissertation will be useful in their studies. It is generally best to write the abstract last, when you are sure of the thread of your argument, and the most important areas to highlight. There are likely to be two possible constraints on this: word count and structure.

Abstracts are often limited in length, at anything from 100 words for some journal articles, up to 250 words for most medical and scientific journals (because this is the length accepted by one of the main databases, PubMed), to longer for dissertations.

Abstracts may be structured or unstructured. A structured abstract contains headings such as introduction, methods, results and conclusions. An unstructured abstract does not contain headings, although much of the content could be the same. [Retrieved from: <https://www.skill-youneed.com/learn/dissertation-conclusion-extras.html>]

• вправа на сприйняття, розуміння та ідентифікацію інформації

Match the pictures with academic integrity breeches
cheating, falsification of data, unauthorized collusion, recycling, contract cheating, plagiarism



a) _____ b) _____



c) _____ d) _____



e) _____ f) _____

Джерело: розробка автора (Іванова, 2022, с. 20).

Рецептивні вправи можуть слугувати фундаментом для розвитку навичок академічного письма, оскільки дають змогу здобувачам освіти вивчати, як автори використовують мову, будують аргументацію, організують текст та використовують цитати, збагатити словниковий запас, у тому числі термінології та фрази, які часто використовують в академічному письмі, а також розвинути навички критичного оцінювання інформації, виявлення сильних та слабких сторін аргументації та формування власної думки.

Репродуктивні вправи сприяють закріпленню граматичних правил та стилістичних норм академічного письма, розвитку навичок структурування інформації. Ми сформулювали вправи на перефразування та узагальнення, заповнення пропусків та редагування, створення тез та планів для майбутніх академічних робіт. Наприклад,

• контрольована практика застосування формальної лексики.

Replace the informal words in italics with the suitable formal words from the list

Collaborated, negative, enabled, satisfactory, decrease, significant, external factors, it is widely accepted, an increasing number of, collected

- The new technology helped them to cut down on the expenses.
- The company's effectiveness was affected by the *factors happening outside it*.
- Specialists of different companies have *worked* on the project for more than 5 years.
- The results of the experiment proved to be *OK*.

5. *As we all know*, pollution has a *bad* effect on the environment.

6. The data is *got* through personal interviews or focus groups.

7. It appeared to be a *big* reason for economic instability.

8. *More and more* banks are faced with the problem of fraud.

• вправи на відтворення знань синонімів академічних іменників у відповідному контексті з урахуванням граматичних та стилістичних особливостей

Study Academic Nouns List

- Academic Nouns List -

Subject •
Theme •
Topic •

Issue •
Theory •
Model •

Nature •
Principle •
Aspect •



• Feature
• Scope
• Pattern

• Number
• Phenomenon
• Result

• Approach
• Significance
• Survey

Джерело: розробка автора (Іванова, 2022, с. 25).

Find synonyms of the nouns on the Academic Nouns List

Importance, outcome, range, characteristic, amount, study, hypothesis, sample, essence, matter

Complete the sentences with the most suitable nouns from the Academic Nouns List

1. *The article touches upon a controversial ... of reforms.*

2. *A recent ... shows that their number is decreasing.*

3. *I have not decided on my thesis ... yet.*

4. *Bankruptcy is a frequent ... in times of economic crisis.*

5. *We have offered a new ... to resolve the problem.*

6. *Our research is based on the fundamental ... of marketing.*

7. *Computational ... help researchers to explore different subjects.*

• вправа на розпізнавання характерних ознак різних типів есе (опис, аргументація, розповідь, пояснення)

Determine the type of an essay. Write D for descriptive, A for argumentative, N for narrative and E for expository.

• *This type of essays has a plot.* _____

• *It usually gives pros and cons, for and against reasons.* _____

• *The plot is represented chronologically.* _____

• *It is written in the first or third person.* _____

• *It analyses some literary masterpiece.* _____

• *Analogies, metaphors, similes, allegories, and personifications are used in it.* _____

• *Something that happened with you in your real life is described in it.* _____

• *You don't need to use any external sources.* _____

• *You state the thesis and defend it.* _____

• *You must have deep knowledge on the subject* _____

1. *Since early childhood, I have always taken interest in the life of insects. I remember how happy I was when I found a colorful Encyclopedia of Insects under the New Year tree as a gift left by Santa Claus.*

2. *To develop Cherkassy region as a tourist attraction we will encourage social media followers to take pictures of the most beautiful areas in the region using the hashtag #NativeLand.*

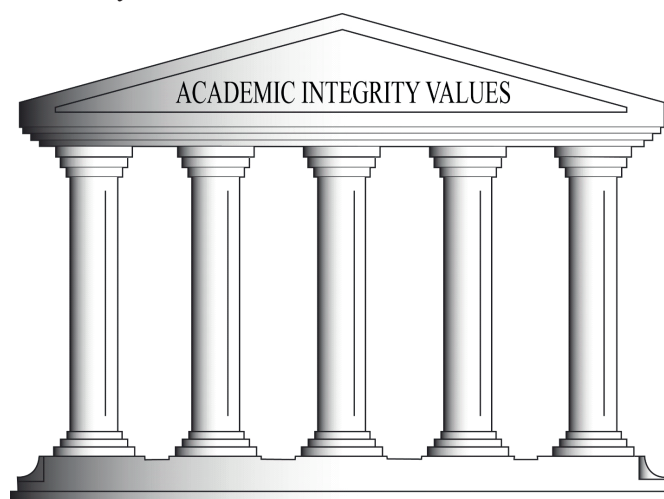
3. *The picture reminded me of the endless Ukrainian green fields resembling the mighty ocean. Rich yellow wheatears sway in the wind like continuous graceful tidal waves.*

4. *Much of life involves choices. However, if someone asked you which one of your five perceptual senses you would choose to forfeit if you had to, this would require some serious thought. What are our five senses? These are normally regarded as sight, hearing, touch, taste, and smell. Preliminarily, let us consider four issues.*

Продуктивні вправи передбачають розвиток умінь формулювати аргументи, використовувати докази та логічно викладати думки, структурувати інформацію, а відтак сприяють формуванню навичок критичного мислення.

• завдання на створення нового продукту та обґрунтування вибору

Think of five pillars of academic integrity and substantiate your choice



Джерело: розробка автора (Іванова, 2022, с. 19).

- завдання на створення власного тексту, що передбачає аналіз, інтерпретацію, аргументацію
- Choose a quotation about writing and explain how you understand it. Agree or disagree and give your arguments*

Words of Wisdom

"The pen is mightier than the sword"

*"You can always edit a bad page.
You can't edit a blank page."* ~ Jodi Picoult

*"A professional writer is an amateur
who didn't quit."* ~ Richard Bach

*"To write well, express yourself like the common
people, but think like a wise man"* - Aristotle

*"Being a good writer is 3% talent, 97% not
being distracted by the Internet."* ~ Anonymous

*"If you want to be a writer, you must do two things
above all others: read a lot and write a lot."* ~ Stephen King

*"There's no better teacher for writing than reading...
Get a library card. That's the best investment."* ~ Alisa Valdes

*"If you cannot explain it simply, you don't
understand it well enough"* - Albert Einstein

*"Writing is the best way to talk without
being interrupted"* - Jules Renard

*"Read a thousand books, and your
words will flow like a river."* ~ Lisa See

Джерело: розробка автора (Іванова, 2022, с. 15).

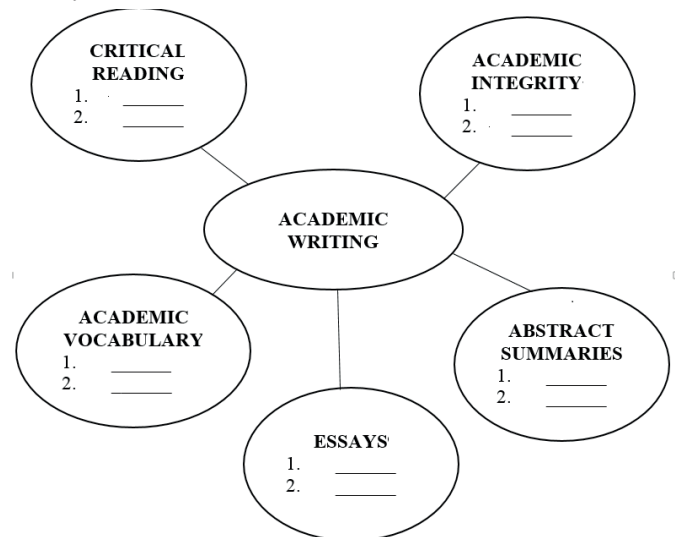
Як видно із наведених прикладів, ми вбачаємо значну роль візуального компонента у формуванні навичок академічного письма. Апробація розроблених вправ і завдань засвідчує, що він сприяє кращому розумінню та засвоєнню матеріалу, робить процес навчання більш цікавим та ефективним. Візуальні образи, як-от: діаграми, графіки, mind maps, ілюстрації – допомагають структурувати інформацію, полегшують її сприйняття та запам'ятовування. Замість того, щоб просто читати текст, студенти можуть візуально побачити, як організовані ідеї, які зв'язки існують між ними. Здобувачі освіти навчаються виявляти тенденції, робити висновки та обґрунтовувати свою думку. Використання візуальних матеріалів сприяє підвищенню мотивації та зацікавленості, розвитку креативності та уяви. Вони допомагають формувати навички усної комунікації одночасно із письмом, вчитися чітко та зрозуміло висловлювати свої думки. Наприклад,

Study the word cloud and choose five words that best represent academic writing and one word that is least representative. Give your reasons.



Джерело: розробка автора (Іванова, 2022, с. 7).

Look at the spider gram that covers the main topics of the subject. Complete each section with two words or word combinations that we are going to deal with. Give your reasons.



Джерело: розробка автора (Іванова, 2022, с. 9).

Використання новітніх технологій, зокрема ШІ, відкриває нові можливості в процесі формування навичок академічного письма для здобувачів освіти та викладачів. Ми використовуємо такі інструменти ШІ, як ChatGPT, Gemini, Copilot, Write&Improve, Paperpal з метою формування навичок написання есе та анотацій до кваліфікаційних робіт, розвитку уміння критично читати та мислити (Куклін, Іванова, Боровик, 2024). ШІ може аналізувати тексти

студентів та надавати індивідуальні рекомендації щодо покращення граматики, стилю, структури та аргументації. Це дозволяє кожному студенту працювати над своїми слабкими місцями та розвивати сильні сторони. Вони надають студентам зворотний зв'язок під час написання тексту, допомагаючи їм

вчасно виправляти помилки та покращувати якість роботи.

Choose the level and the topic. Write an essay. Make a copy of it for GPT. Check your essay on this platform. Ask GPT to check the same text. Compare the results in some sentences

◆ **Essay Review: Working From Home vs. Office**

Level of Writing: This is good informal writing. It conveys your ideas clearly, but could be improved for a more formal essay.

Mistakes:

- Here are some specific mistakes:
 - "Life's" should be "lives" (plural)
 - "Doesn't" should be "don't" (referring to "those")
 - "Quite" should be "quiet"
 - "Terrase" should be "terrace"
 - "Choise" should be "choice"
 - "In" should be "it" (referring to the future situation)

Addressing the Topic:

- Yes, the essay addresses the topic by mentioning the pros and cons of working

Improvements:

- **Formality:** Use a more formal tone by avoiding contractions, using stronger verbs, and replacing informal words with synonyms.
 - Example: "In 2020, the world faced a significant global pandemic..." (instead of "biggest shock in history")
- **Structure:** Consider a more structured format with an introduction, body paragraphs with clear arguments, and a conclusion.
- **Evidence:** While personal experiences are good, consider adding research or data to support your claims.
 - Example: "Studies have shown that employees with quiet home offices experience increased productivity..."
- **Balance:** Explore both sides of the argument more evenly.

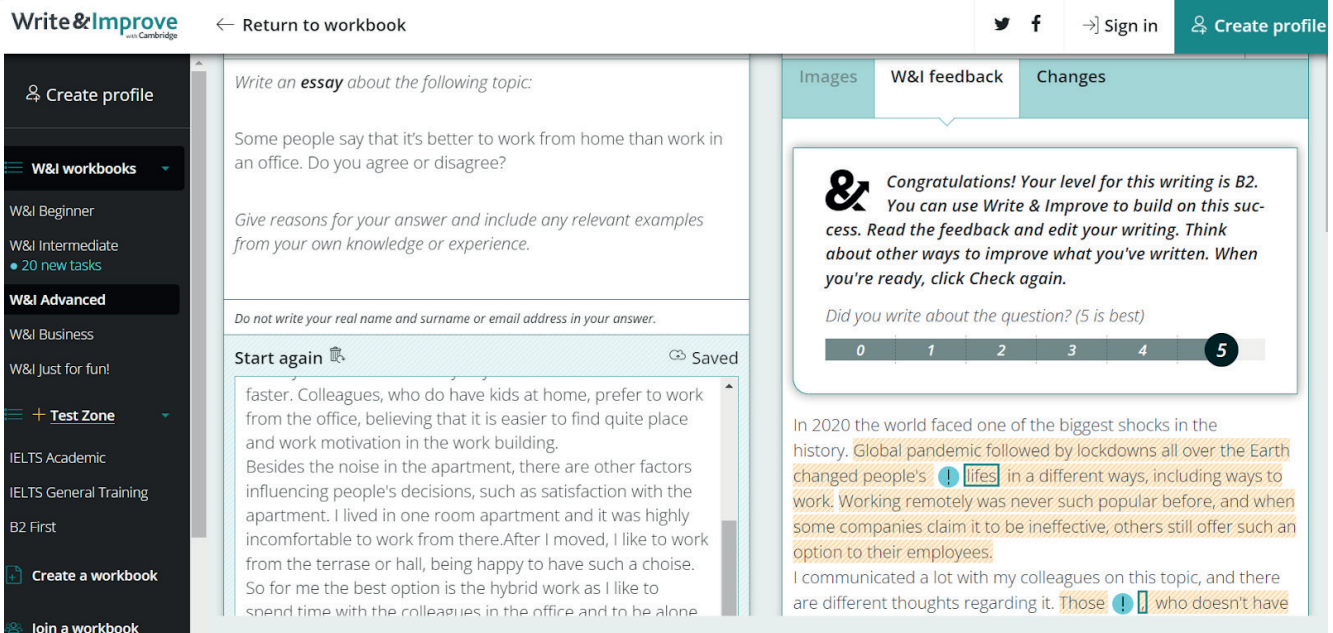


Рис. Зворотний зв'язок, згенерований Gemini – вгори і Write&Improve – знизу

Alerts:

1. The end of this word is unusual. Perhaps 'lives' is better.
2. This word may not be needed. Is your writing clearer without it?
3. Is this the correct word? Did you mean to write 'quiet'?
4. The form of this word is unusual. There is an English word 'uncomfortable'. Is that better?
5. Is the spelling correct? Did you mean to write 'choise'?

Chat Gemini pointed out on 6 moments, when the tool on 5. All points were the same, excluding:

Gemini let me know about doesn't/don't (the second point)

Terrase/terrace

In/it

The tool mentioned a mistake about the word "uncomfortable" and suggested writing without "those" at the beginning of the sentence.

Нижче також наводимо приклад індивідуальної роботи з трансформації стилю письма за допомогою ШІ.

Ask GPT to write an informal text on the topic chosen by you. Then you should change it into formal. Finally ask GPT to transform the text generated by GPT into formal.

The benefits of board games

Informal by chat GPT:

Dude, board games are freaking awesome! They're a great way to hang out with your friends and fami-

ly and have some good old-fashioned fun. One of the best things about board games is that they're really social. You get to interact with other people and have some laughs while you play. Playing board games is also a great way to exercise your brain. You've got to think strategically and make some tough decisions, so it's a good mental workout. Another cool thing about board games is that there are so many different types to choose from. Whether you're into strategy games, word games, or party games, there's something out there for everyone. Board games can also be a great stress reliever. Sometimes it's nice to unplug from the digital world and just enjoy some good old-fashioned analog fun. If you're looking for a cheap and easy way to have some fun, board games are definitely the way to go. You can pick up a game for just a few bucks and get hours of entertainment out of it. Lastly, board games are a great way to bond with your loved ones. Whether it's your family, your significant other, or your best friend, playing games together is a fun and memorable experience that you'll cherish for years to come.

Formal transformed by a student:

Board games are an indispensable intellectual assistant. Many scientific researchers have proven that they assist develop logic, attention, and negotiation skills. A group of scientists from the California University of Psychology conducted research where they proved that board games can develop unique abilities of people. By virtue of possessing these skills, we have the capacity to replicate diverse scenarios with the purpose of uncovering our innate abilities. Moreover, it is an excellent means of communication, and additionally develops discipline, analytical abilities, logic, deduction, improves reaction and educates to calculate several possible options for the development of events in advance.

Board games have a positive effect on the brain, improve memory, assist fight anxiety disorders, depression, and minimize the likelihood of mental illnesses in the future. The most important advantage of board games is considered to be a reduction in the likelihood of cognitive disorders, such as the development of dementia and Alzheimer's disease. When the mind is busy, neural connections become stronger, and the stronger the brain, the more resistant it is to various types of stimuli.

Formal generated by chat GPT:

Board games are a highly regarded form of entertainment, which offer individuals an opportunity to engage in wholesome and intellectually stimulating activities with friends and family. Board games have been recognized as a medium for social interaction and camaraderie. They facilitate interpersonal communication and promote healthy bonding through shared experiences. Engaging in board games entails utilizing cognitive abilities such as strategy, decision-making and critical thinking, resulting in en-

hanced cognitive function and skill development. Board games are highly diverse and offer a vast range of options to accommodate individual preferences. Whether one prefers games of strategy, word games or party games, there is a suitable option available. Board games offer individuals an escape from the digital realm, providing a chance to unwind and alleviate stress in a calming and therapeutic way. The cost-effective nature of board games is a testament to their value. They offer long hours of entertainment for minimal investment, making them an accessible leisure activity for individuals from all walks of life. Board games have been recognized as an exceptional way to build and strengthen interpersonal connections. The shared experience of playing games creates lasting memories and facilitates the development of deep and meaningful relationships.

Результати дослідження.

Комбінуючи різні види вправ та враховуючи індивідуальні потреби учнів, ви зможете створити ефективну програму навчання академічного письма, яка допоможе вашим студентам досягти успіху в навчанні. У системі вправ для формування навичок академічного письма головну роль ми відводимо репродуктивним, продуктивним, умовно-комунікативним та комунікативним вправам та завданням. Використання візуального компонента є невід'ємною частиною, однак воно має бути доцільним й ефективним. Візуальні матеріали повинні бути якісними, зрозумілими та відповідати змісту навчального матеріалу. Інтеграція новітніх технологій, зокрема ІІІ, у навчанні академічного письма є перспективним напрямом, який може значно поліпшити якість освіти та підготувати студентів до навчання впродовж життя та успішної кар'єри. Використання ІІІ в навчанні академічного письма допомагає здобувачам освіти підготуватися до роботи в сучасному цифровому середовищі, де вони будуть стикатися з різноманітними технологіями та інструментами.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у випрацюванні критеріїв оцінювання ефективності різних видів вправ, що дозволить визначити найбільш дієві методи формування навичок академічного письма. Нагальною потребою є також розробка положень дотримання академічної доброчесності під час роботи з ІІІ-інструментами задля забезпечення чесного та відповідального використання ІІІ в освітньому процесі.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Вихрущ, А. В. (2021). Академічне письмо: структура і завдання. *Медична освіта, 1*, 112–116.
<https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11979>
- Духаніна, Н. М. (2018). Академічне письмо: проблеми, процеси, підходи. *Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання, 23*, 328–336.
- Іванова, І. В. (2022). *Академічне письмо: практикум*. ЧДБК.
- Корнєшук, В. В. (2022). Роль ОК Академічне письмо у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 1(1)*, 48–57.
- Куклін, О. В., Іванова, І. В., & Боровик, Т. М. (2024). Моделювання інтеграції штучного інтелекту в освітнє середовище. *Technologies and Learning Tools, 5(103)*, 207–232.
<https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5735>
- Лютій, Т. В., & Денисова, О. С. (2024). Академічне письмо та оприлюднення наукових результатів: навч. посіб. для магістрантів спец. : 171 – електроніка; 122 – комп'ютерні науки. Сумський державний університет.
- Насмінчук, І., & Громик, Л. (2024). *Академічне письмо та добросесніть: навчально-методичний посібник*. ЗВО “ПДУ”.
- Шестакова, С. О. (2024). Вплив штучного інтелекту на розвиток стилістичної унікальності в академічному письмі. *Академічні візії, 37*.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14079001>
- Academic Writing. *British Council*. <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/writing>
- Academic Writing in English. *UCL*.
<https://www.ucl.ac.uk/english-usage/apps/awe/eaw/index.html>
- Aljuaid, Hind. (2024). The Impact of Artificial Intelligence Tools on Academic Writing Instruction in Higher Education: A Systematic Review. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT*.
<https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
- Bailey, S. (2014). *Academic writing: A handbook for international students*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315768960/academic-writing-stephen-bailey>
- Burke, J., & Smith, R. (2014). Academic vocabulary list. Available online at www.englishcompanion.com. Retrieved on January.
<https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/acvocabulary2.pdf>
- Chien, Chin-Wen. (2023). Influence of writing tasks and self-awareness reflective writing exercises on emergent researchers' academic writing. *International Journal of Knowledge and Learning, 16.4*, 395–410.
<https://doi.org/10.1504/IJKL.2023.134098>
- Forsyth, P. Writing Winning Essays.
<https://bookboon.com/en/writing-winning-essays-ebook?mediaType=ebook>
- Giraldo-Gaviria, David Mauricio (2023). El prisma de la escritura académica: la producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Revista Sophia, 19.1*.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202>
- Golan, Roei, et al. (2023). Artificial intelligence in academic writing: a paradigm-shifting technological advance. *Nature reviews urology* 20.6 (2023): 327-328. 10.31662/jmaj.2024-0224
- Hyland, K. (2019). Second language writing. *Cambridge university press*.
https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=6DCdDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Ken+Hyland+Second+Language+Writing&ots=4nBxLlOfcS&sig=8X2WEWgfVEGaXtt0sShwVWehla0&redir_esc=y#v=onepage&q=Ken%20Hyland%20Second%20Language%20Writing&f=false
- Kendal, S. (2015). How to Write.
<http://thuvienso.bvu.edu.vn/bitstream/TVDHBRVT/15289/1/How-to-Write-a-Research-Paper.pdf>
- Learning English – Go the Distance. *BBC*.
<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/gothedistance/academicwriting>
- Swales, J. M. (1990). Genre analysis. *Cambridge university press*.
https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=shX_EV1r3-0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=john+m+swales+genre+analysis&ots=8IQ8o5ikt1&sig=WWXDDa0tCPOgojfdP5pMoe11yR8&redir_esc=y#v=onepage&q=john%20m%20swales%20genre%20analysis&f=false
- Wangdi, Thinley. (2022). Student teachers' perception of academic writing: challenges and pedagogical needs. *Journal of Education for Teaching, 48.3*, 378–380.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2055448>
- Xu, Jian, & Yabing Wang. (2024). The impact of academic buoyancy and emotions on university students' self-regulated learning strategies in L2 writing classrooms. *Reading and writing, 37.1*, 49–67.
<https://doi.org/10.1007/s11145-023-10411-9>

REFERENCES

- Vykhrushch, A. V. (2021). Akademichne pysmo: struktura i zavdannia. *Medychna osvita, 1*, 112–116.
<https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11979>
- Dukhanina, N. M. (2018). Akademichne pysmo: problemy, protsesy, pidkody. *Mizhnarodni Chelpanivski psykhologo-pedahohichni chytannia, 23*, 328–336.
- Ivanova, I. V. (2022). *Akademichne pysmo: praktykum*. ChDBK.
- Korneshchuk, V. V. (2022). Rol OK Akademichne pysmo u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky, 1(1)*, 48–57.
- Kuklin, O. V., Ivanova, I. V., & Borovyk, T. M. (2024). Modeliuvannia intehratsii shtuchnoho intelektu v osvritne seredovyshe. *Technologies and Learning Tools, 5(103)*, 207–232.
<https://doi.org/10.33407/itlt.v103i5.5735>
- Liutyi, T. V., & Denysova, O. S. (2024). *Akademichne pysmo ta opryliudnennia naukovykh rezultativ: navch. posib. dlia mahistrantiv spets.: 171 – elektronika; 122 – kompiuterni nauky*. Sumskyi derzhavnyi universytet.
- Nasminchuk, I., & Hromyk, L. (2024). *Akademichne pysmo ta dobrochesnist: navchalno-metodychni posibnyk*. ZVO “PDU”.
- Shestakova, S. O. (2024). Vplyv shtuchnoho intelektu na rozvytok stylitschnoi unikalnosti v akademichnomu pysmi. *Akademichni vizii, 37*.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14079001>
- Academic Writing. *British Council*.
<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/writing>
- Academic Writing in English. *UCL*.
<https://www.ucl.ac.uk/english-usage/apps/awe/eaw/index.html>
- Aljuaid, Hind. (2024). The Impact of Artificial Intelligence Tools on Academic Writing Instruction in Higher Education: A Systematic Review. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT*.
<https://doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
- Bailey, S. (2014). *Academic writing: A handbook for international students*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315768960/academic-writing-stephen-bailey>
- Burke, J., & Smith, R. (2014). Academic vocabulary list. Available online at www.englishcompanion.com. Retrieved on January.
<https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/acvocabulary2.pdf>
- Chien, Chin-Wen. (2023). Influence of writing tasks and self-awareness reflective writing exercises on emergent researchers' academic writing. *International Journal of Knowledge and Learning, 16.4*, 395–410.
<https://doi.org/10.1504/IJKL.2023.134098>

Forsyth, P. *Writing Winning Essays*.

<https://bookboon.com/en/writing-winning-essays-ebook?mediaType=ebook>

Giraldo-Gaviria, David Mauricio (2023). El prisma de la escritura académica: la producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Revista Sophia*, 19.1.

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202>

Golan, Roei, et al. (2023). Artificial intelligence in academic writing: a paradigm-shifting technological advance. *Nature reviews urology* 20.6, 327-328. 10.31662/jmaj.2024-0224

Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge university press.

https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=6DCdDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Ken+Hyland+Second+Language+Writing&ots=4nBxLlOfcS&sig=8X2WEWgfVEGaXtt0sShwVWehla0&redir_esc=y#v=onepage&q=Ken%20Hyland%20Second%20Language%20Writing&f=false

Kendal, S. (2015). *How to Write*.

<http://thuvienso.bvu.edu.vn/bitstream/TVDHBRVT/15289/1/How-to-Write-a-Research-Paper.pdf>

Learning English – Go the Distance. *BBC*.

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/gothedistance/academicwriting>

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge university press.

https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=shX_EV1r3-0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=john+m+swales+genre+analysis&ots=8IQ8o5ikt1&sig=WWXDDa0tCPOgojfdP5pMoe11yR8&redir_esc=y#v=onepage&q=john%20m%20swales%20genre%20analysis&f=false

Wangdi, Thinley. (2022). Student teachers' perception of academic writing: challenges and pedagogical needs. *Journal of Education for Teaching*, 48.3, 378–380.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2055448>

Xu, Jian, & Yabing Wang. (2024). The impact of academic buoyancy and emotions on university students' self-regulated learning strategies in L2 writing classrooms. *Reading and writing*, 37.1, 49–67.

<https://doi.org/10.1007/s11145-023-10411-9>

Дата надходження до редакції

Ухвалено до друку

УДК 378:811=512.6

DOI: <http://doi.org/>

Шовковий В'ячеслав Миколайович,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
ORCID iD: [0000-0003-4876-2162](https://orcid.org/0000-0003-4876-2162)
v.shovkovyi@knu.ua

Полюхович Павло Олегович,

аспірант кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
ORCID iD: [0009-0000-0550-760X](https://orcid.org/0009-0000-0550-760X)
poluhovych.pavel@gmail.com

ДОБІР ПРЕЦЕДЕНТНИХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТУРЕЦЬКОМОВНОЇ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ

Стаття присвячена проблемі добору прецедентних поетичних творів для формування турецькомовної лінгво-соціокультурної компетентності в читанні. З'ясовано, що прецедентний поетичний твір є носієм лінгвальної та екстралінгвальної культурно маркованої інформації і здатен формувати екстралінгвальні знання, лінгво-соціокультурні навички та вміння, аналітико-інтерпретаційні вміння. У статті схарактеризовано труднощі, які виникають під час читання прецедентного поетичного твору – предметні (пов'язані з екстралінгвальними знаннями, необхідними для розуміння змісту твору), логічні (пов'язані з наявністю імпліцитної інформації у творі, логікою композиції та наявністю стилістичних фігур у поетичному творі), мовно-мовленнєві труднощі (спричинені неволодінням мовними засобами твору, а також несформованістю в студентів лексико-граматичних навичок), труднощі пресупозиційного (недостатні фонові знання, пов'язані з поетичним твором – історія створення, задум автора, світогляд, духовні цінності народу) та операційного (недостатньо сформовані аналітично-інтерпретаційні уміння) характеру. На основі критеріїв інформативності, обсягу тексту, цілеспрямованості, автентичності, текстовості, прецедентності встановлено, що добору підлягають автентичні поетичні твори (або фрагменти поетичних творів, які мають ознаки текстовості), обсягом 2500–3000 знаків, змістове та мовне наповнення яких може реалізувати програмні вимоги до навчання турецької мови студентів-філологів; твори, які містять один із видів культурно маркованої інформації – фактуальної, підтекстової, емотивно-оцінної, а також культурно марковані мовні одиниці (слова-символи, художні тропи); твори, яким властиві ознаки прецедентності – хрестоматійність та культурна реінтерпретація.

Ключові слова: методика навчання, навчання читання, навчання турецької мови, критерії добору текстів, прецедентні поетичні твори, труднощі навчання читання.

Shovkovyi Vyacheslav,

DSc in Education, Full Professor, Head of the Department
of Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign

Languages and Literatures, Institute of Philology of the Kyiv
National Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine.
ORCID iD: [0000-0003-4876-2162](https://orcid.org/0000-0003-4876-2162)
v.shovkovyi@knu.ua

Poliukhovych Pavlo,

PhD student of the Department
of Methodology of Teaching Ukrainian and Foreign
Languages and Literatures, Institute of Philology of the Kyiv
National Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine.
ORCID iD: [0009-0000-0550-760X](https://orcid.org/0009-0000-0550-760X)
poluhovych.pavel@gmail.com

SELECTION OF PRECEDENT POETIC WORKS FOR THE DEVELOPMENT OF TURKISH-LANGUAGE LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE IN READING

The article is devoted to the problem of selecting precedent poetic works for the formation of Turkish-language linguosociocultural competence in reading. It is determined that a precedent poetic work serves as a carrier of linguistic and extralinguistic culturally marked information and is capable of forming extralinguistic knowledge, linguosociocultural skills and abilities, as well as analytical and interpretative skills. The article describes the difficulties that arise when reading a precedent poetic work: subject-related (associated with extralinguistic knowledge necessary for understanding the content of the work), logical (related to the presence of implicit information in the work, the logic of composition, and the presence of stylistic figures in the poetic work), linguistic and speech-related difficulties (caused by a lack of proficiency in the linguistic means of the work, as well as underdeveloped lexical and grammatical skills in students), presuppositional difficulties (insufficient background knowledge related to the poetic work—its creation history, the author's intent, worldview, spiritual values of the people), and operational difficulties (insufficiently developed analytical and interpretative skills). Based on the criteria of informativeness, text volume, purposefulness, authenticity, textuality, and precedent na-

ture, it is established that the selection should include authentic poetic works (or fragments of poetic works that exhibit textuality), with a length of 2,500–3,000 characters, whose content and linguistic composition can meet the programmatic requirements for teaching Turkish to philology students; works that contain one of the types of culturally marked information—factual, subtextual, emotive-evaluative—as well as culturally marked linguistic units (symbolic words, artistic tropes); works that possess the features of precedent nature—canonical status and cultural reinterpretation.

Key words: teaching methodology, reading instruction, Turkish language learning, text selection criteria, precedent poetic works, reading instruction difficulties.

Постановка проблеми. Культура Туреччини, як і будь-якої країни, своєрідна. І ця своєрідність відбита в матеріальних та духовних цінностях, мистецтві, соціально-побутовій сфері, у мові. Писемність Туреччини так само відзначається своєю самобутністю та неповторністю сюжетів, тем, ідей та мотивів, концептів, художніх образів, художніх тропів та стилістичних фігур. У поетичних творах розкриваються особливості перцепції навколишнього світу турецького народу, його світогляду, світосприйняття, духовних цінностей, символіки образів, художнього осмислення образу світу. Тому читання поезії є одним зі способів інтегрованого навчання мови і культури, яке “стало аксіомою в сучасній лінгводидактичній освітній парадигмі” (Шовковий, 2024, с. 17). Лінгвосоціокультурний складник є невід’ємним в іншомовній освіті, інтегрувавшись у мовні аспекти та види мовленнєвої діяльності, а формування лінгвосоціокультурної компетентності – одна з провідних цілей іншомовної підготовки здобувачів освіти на всіх рівнях. Досягнення цієї цілі відбувається шляхом використання в навчальному процесі культурно маркованих мовних одиниць, до яких належить текст. Текст – вмістилище лінгвосоціокультурної інформації у фонетичних, лексичних, граматичних одиницях мови, текстах, різних видах інформації – фактуальної, концептуальної, підтекстової, емотивно-оцінної. До таких текстів належить *прецедентний поетичний твір*. Прецедентні тексти – це “тексти, які відомі широкому колу представників культури, є легко впізнаваними, часто використовуються у різних типах дискурсу, мають значущість для людини, впливають на розвиток та становлення окремої особистості в плані її культурної належності (Шовкова, 2024, с. 54). Прецедентний поетичний твір як вмістилище культурно маркованих мовних одиниць та екстралінгвальної інформації може слугувати засобом формування певного сегмента лінгвосоціокультурної компетентності. Однак, як показує аналіз наукової літератури, питання формування лінгвосоціокультурної компетентності засобами прецедентного поетичного твору належно не висвітлене, хоча лінгводидактичний потенціал такого твору беззаперечний: читання та аналіз поезії може значно збага-

тити лінгвосоціокультурні знання, навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності, а сам прецедентний поетичний твір як засіб навчання потребує спеціального дослідження. Окремим аспектом формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору є питання характеристики труднощів, пов’язаних з читанням прецедентного поетичного твору, та визначення критеріїв добору поетичних творів для навчання читання студентів-тюркологів.

Тож *актуальність* дослідження зумовлена потребою у формуванні в студентів-філологів турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні, високим навчальним потенціалом прецедентних поетичних творів у системі інтегрованого навчання мови та культури, потребою визначення труднощів навчання читання автентичних поетичних творів та уточнення критеріїв добру цих творів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема добору текстів для навчання читання не нова в сучасній методичній науці. Цю проблему висвітлено в працях Н. Сем’ян (2019), Г. Борецької (2016), Г. Ганічевої (2011), О. Примак (2024), О. Бирюк (2005), О. Баб’юк (2018), А. Марлової (2015), Т. Кавицької (2013), Л. Биркун, Л. Маримонської, В. Пономарьової (2024), С. Вавіліної (2012), В. Шовкового, Т. Шовкової (2024). Науковці, зокрема, дослідили принципи та критерії добору текстів, одиниці та джерела добору, а також описали процедури та рекомендації щодо добору текстів для навчання читання. Крім того, схарактеризували труднощі, із якими стикаються здобувачі освіти під час читання автентичних текстів. Варто зауважити, що в питаннях добору немає однастайності поглядів – ні в принципах / критеріях, ні в одиницях та джерелах, а тим паче – у процедурах. Це зумовлено багатьма факторами: рівнем освіти (початкова, середня, вища), напрямом підготовки здобувачів закладів вищої освіти, рівнем підготовки здобувачів (початковий, середній, просунутий), стильовими та жанровими особливостями текстів для читання, а також цілями навчання. Проблема добору прецедентних текстів досліджували А. Буднік (2010), В. Шовковий та Т. Шовкова (2024). Науковці класифікували прецедентні тексти, описали критерії добору, а також розробили технологію навчання читання прецедентних творів. Проблема добору прецедентних поетичних творів для формування турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні потребує осмислення теоретичних напрацювань у цьому напрямі та уточнення критеріїв, які б урахували особливості поетичного твору як джерела лінгвосоціокультурної інформації та культурного феномену.

Мета статті – схарактеризувати труднощі читання поетичних творів турецькою мовою, розробити критерії добору поетичних творів як засобу

формування турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Лінгвосоціокультурну компетентність у читанні розуміємо як здатність орієнтуватися в структурно-смысловій організації дискурсу, розпізнавати, адекватно розуміти та критично інтерпретувати лінгвосоціокультурну інформацію, яку він містить. Лінгвосоціокультурну інформацію художнього твору можемо класифікувати так: 1) фактуальна інформація з тексту (змістова інформація країнознавчого характеру); 2) фонові інформація (додаткові відомості про художній твір: місце, час написання, світогляд автора); 3) літературознавча інформація (про стильові, жанрові, композиційні, метричні особливості твору); 4) підтекстова інформація (експліцитна інформація, яка виражена не прямо, потребує тлумачення); 5) емотивно-оцінна інформація (емотивна та оцінна характеристика твору загалом та мовних одиниць зокрема); 6) культурно маркована лексика (безеквівалентна лексика, слова, які мають специфічну конотацію в переносних значеннях); 7) символіка образів (образи, які мають специфічні для певної культури знаки); 8) культурна реінтерпретація (вплив художнього твору на інші види мистецтва, рецепція твору в різних видах мистецтва). Тож екстралінгвальні знання (знання країнознавчого характеру, фонові знання про художній твір та про його автора, знання літературознавчого характеру, знання про культурну реінтерпретацію твору, знання прецедентних феноменів, образів-символів, значень культурно маркованої лексики), лінгвосоціокультурні уміння в читанні: уміння інтерпретації змісту твору, фактуальної інформації, а також підтекстової та емотивно-оцінної інформації, аналітико-інтерпретаційні уміння становлять зміст сегмента лінгвосоціокультурної компетентності, який може бути сформований за допомогою використання в навчальному процесі прецедентного поетичного твору. Під час добору поетичних творів слід урахувувати його інформаційну насиченість, а також компонентний склад лінгвосоціокультурної компетентності в читанні.

Теоретичне підґрунтя для добору прецедентних поетичних творів для формування турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні склали праці Н. Сем'ян (2019), Г. Борецької (2016), О. Бирюк (2005), О. Баб'юк (2018), Л. Биркун, Л. Маримонської, В. Пономарьової (2024), С. Вавіліної (2012), В. Шовкового, Т. Шовкової (2024). Під час добору було також ураховано програмні вимоги до підготовки філологів-тюркологів: проаналізовано компетентності та програмні результати навчання, якими повинні оволодіти здобувачі.

У процесі добору враховано труднощі, з якими студенти стикаються під час читання поетичних творів. Аналіз наукової літератури показав, що в ме-

тодиці навчання виділяють кілька груп труднощів, пов'язаних із читанням іноземною мовою.

Предметні труднощі – труднощі розуміння тексту, пов'язані з екстралінгвальними знаннями (Кравченко, 2019, с. 75; Буровська, 2024, с. 83; Сем'ян, 2019, с. 79). Поетичний твір може містити назви культурних понять та реалій, об'єктів навколишнього середовища, притаманних турецькому суспільству. Предметні труднощі спричиняють проблеми під час розуміння експліцитної фактуальної інформації поетичного твору. Предметні труднощі також можуть бути викликані самою предметною галуззю, до якої належить текст, якщо читач не є фахівцем у цій галузі або має досить низьку компетентність. Проте цей вид труднощів не властивий поетичним творам. Для подолання предметних труднощів необхідні додаткові джерела інформації, які розкривають значення мовних одиниць, що називають культурні поняття та реалії. Це можуть бути словникові статті, невеликі коментарі та зображувальна наочність.

Логічні труднощі (Кравченко, 2019, с. 75–76; Буровська, 2024, с. 83; Сем'ян, 2019, с. 80) – труднощі, які можуть бути спричинені низькою факторів:

- наявністю імпліцитної інформації поетичного твору – підтекстової, емотивно-оцінної, розуміння якої потребує значних інтелектуальних зусиль з боку читача;

- наявність мовних одиниць, зокрема лексики, яка не відповідає мовним нормам турецької мови;

- складною логікою композиції поетичного твору, зв'язністю його фрагментів;

- наявністю складних стилістичних фігур, пов'язаних з «інакомовленням» (парабола, акцизм), «недоговорюванням», «обірваністю мовлення» (апосіопеза), особливостями концептосфери носіїв мови (порівняння), алогічністю (катахреза), неправильністю мовлення (еналага, анаколуп), вживанням омонімів (антанаклаза).

Подолання таких труднощів залежить насамперед від інтелектуальних особливостей студентів, від рівня сформованості у них когнітивних умінь та стратегій. Водночас слід зауважити, що додаткові інформаційні джерела зможуть допомогти долати труднощі, зокрема спричинені наявністю в тексті складних стилістичних фігур, емотивно-оцінної інформації.

Мовно-мовленнєві труднощі (Кравченко, 2019, с. 76–77; Буровська, 2024, с. 84; Сем'ян, 2019, с. 81) – труднощі, спричинені мовними засобами поетичного твору. Це труднощі лексичного характеру (неологізми, фразеологізми, сленгова лексика, художні тропи (метафора, метонімія, порівняння, епітет, оксиморон, алегорія), слова, вжиті в переносному значенні (Глушко, 2012)). До мовних труднощів також слід віднести словниковий запас читачів: якщо в студентів бракує лексичних знань та не сформовані лексичні навички в читанні, то вони відчуватимуть

значні труднощі під час читання. Труднощі розуміння тексту виникають і внаслідок наявності в ньому складних граматичних структур. Долати мовні труднощі можна шляхом пояснення значень слів та аналізу граматичних конструкцій твору.

Як показує практика, у процесі читання поетичних творів у студентів виникають також труднощі *пресупозиційного характеру*. Пресупозицією вважаємо тип імплікації, на відміну від імплікатур і підтексту, що є “асерторичним (достовірним, установленим) знанням, що передує вербальному плану висловлення чи тексту та сприяє їхньому успішному сприйняттю й розумінню” (Селіванова, 2008, с. 523). У процесі читання поетичних творів та розуміння їх на метасеміотичному та метаметасеміотичному рівнях у читача можуть виникати труднощі, пов’язані з референційною пресупозицією, тобто недостатніми фоновими знаннями, пов’язаними з поетичним твором, зокрема:

- знаннями про історію написання твору, авторську позицію, ставлення автора до того, що описано у творі, час і місце написання, передумови, які передували написанню твору;

- знаннями про задум автора, його мотиви та інтенції;

- знаннями про звичаї, традиції, світогляд, ідеали, норми поведінки, духовні цінності народу-носія мови;

- знаннями символіки образів, які згадані у творі, прецедентних феноменів.

Для подолання труднощів пресупозиційного характеру слід використовувати додаткові джерела інформації, тобто окремі тексти, які містять факти історико-культурного, біографічного, літературознавчого, інтерпретаційного та реінтерпретаційного характеру.

Повнота та глибина розуміння поетичного твору залежить також від рівня сформованості аналітико-інтерпретаційних умінь та когнітивних стратегій у здобувача. Неготовність застосовувати аналітико-інтерпретаційні уміння під час читання твору призводить до значних труднощів його розуміння. Тож вважаємо доцільним виділити ще один різновид – *труднощі операційного характеру*. Уміння застосувати принцип герменевтичного кола, використання академічної критики, опертя на мовні засоби, опертя на контекст, сюжетні елементи твору, опертя на позатекстуальні фактори, встановлення логічних зв’язків, залежності та взаємозумовленості між елементами твору – сприятимуть більш повному та глибокому розумінню поетичного твору на різних рівнях – його змісту та сенсу, різних типів інформації.

Джерелами добору поетичних творів визначаємо підручники з турецької літератури для закладів середньої освіти Туреччини.

Критерій добору прецедентних текстів. Критеріями добору вважаємо основні ознаки, за допомо-

гою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання його чи невикористання як навчального матеріалу відповідно до цілей навчання (Бирюк, 2005, с. 151). Аналіз наукових праць, присвячених проблемі добору текстів, аналіз труднощів, які виникають під час навчання читання поетичних творів, уможливив визначити критерії добору прецедентних поетичних творів. Серед основних критеріїв виокремлюємо такі:

- *критерій інформативності*: відповідно до цього критерію добору підлягають поетичні твори, які містять необхідну інформацію для формування лінгвосціологічної компетентності; ґрунтуючись на змісті та структурі лінгвосціологічної компетентності, поетичні твори слід обирати за умови наявності в них таких видів інформації: 1) фактуальної інформації – мають згадуватися об’єкти культури Туреччини, прецедентні образи; 2) підтекстової інформації – фрагменти імпліцитної інформації твору, яка потребує інтерпретації, 3) емотивно-оцінної інформації, яка наявна у творі на рівні лексичних одиниць та цілісної модальності твору, 4) лінгвальної інформації – твори мають бути із культурно маркованою лексикою, словами-символами, художніми тропами; означений критерій має бути покликаний мотивувати здобувачів освіти використовувати додаткові джерела для інтерпретації різних видів інформації;

- *критерій обсягу тексту*: цей критерій покликаний створити передумови для добору текстів, які відповідають принципу посильності в навчанні; поділяючи висновки Н. Сем’ян, вважаємо за доцільне добирати поетичні твори, обсяг яких 2500–3000 знаків (відповідно до рівня B2–C1) (2019, с. 83); дібрані тексти не повинні бути громіздкими, заскладними, забирати багато часу під час їх опрацювання;

- *критерій цілеспрямованості*: відповідно до цього критерію добору підлягають поетичні твори, які мають сприяти розвиткові фахових компетентностей та досягненню програмних результатів навчання, передбачених освітньою програмою, зокрема “здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту в галузі тюркології”, “здатність здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний, перекладознавчий аналіз текстів різних стилів і жанрів”, “здатність оволодівати загальною регіональною компетенцією та сукупністю фонових знань, ефективно використовувати їх у професійному спілкуванні для вирішення комунікативних завдань і цілей турецькою й англійською мовами, оволодіння базовим рівнем історії та основними етапами розвитку мови, культурою турецького народу (Освітньо-професійна, 2024, с. 12-13); “збирати й систематизувати мовні, літературні, фольклорні факти, інтерпретувати й перекладати тексти різних стилів і жанрів, здійснювати

науковий аналіз мовного й літературного матеріалу, інтерпретувати та структурувати його з урахуванням доцільних методологічних принципів, формулювати узагальнення на основі самостійно опрацьованих даних” (Освітньо-наукова, 2024, с. 12); добору повинні підлягати тексти, які здатні реалізовувати зміст лінгвосоціокультурної компетентності в читанні в її компонентному складі (екстралінгвальні знання, лінгвосоціокультурні уміння в читанні, лінгвосоціокультурні навички, аналітико-інтерпретаційні уміння та автономія);

– критерій *автентичності* передбачає добір прецедентних поетичних творів, “які написані не для навчальних умов, а є частиною історико-літературного процесу Туреччини” (Сем’ян, 2019, с. 83); автентичні поетичні твори є культурним феноменом і здобутком, у них віддзеркалений світогляд автора, вони несуть інформацію про культурні цінності, особливості світосприймання представників лінгвокультури, є відбитками національно-мовної картини світу; тому автентичний поетичний твір є вмістилищем світогляду та культури народу і має виступати засобом формування лінгвосоціокультурної компетентності;

– *критерій текстовості*: цей критерій пропонуємо ввести для характеристики навчальних матеріалів, які відповідають основним характеристикам тексту – мають зв’язність, змістову цілісність, структурну організованість, смислову та змістову завершеність; відповідно до цього критерію надаємо перевагу поетичним творам у повному (а не скороченому) їхньому варіанті; допустимі також фрагменти великих поетичних творів (наприклад, фрагмент поеми), яким характерні текстові ознаки і які мають ознаки прецедентності;

– *критерій прецедентності*: означений критерій пропонуємо вперше для добору саме поетичних прецедентних творів: відповідно до цього критерію добору підлягають поетичні твори, які є прецедентними для турецької культури, мають національно-прецедентний (відомі кожному члену національно-лінгво-культурного об’єднання) та універсально-преце-

дентний (відомі кожній людині, характеризуються універсальністю) характер (Шовковий, 2024); прецедентні тексти мають відповідати таким підкритеріям: 1) *хрестоматійність* – прецедентні поетичні твори, які вивчають у закладах освіти Туреччини, саме завдяки вивченню цих творів у школі вони стають відомими кожному представникові національно-лінгво-культурного об’єднання; хрестоматійність є одним із головних показників прецедентності поетичного твору; 2) *культурна реінтерпретація*: добору підлягають поетичні твори, які зазнали культурної реінтерпретації – у музичному мистецтві (за мотивами твору створено музичний твір), у живописі (за мотивами твору створено картину), в архітектурі (відбитки поетичного твору відображено в архітектурній споруді або в її частині), у скульптурі (образи поетичного твору перетворилися на скульптурні образи), у творах театру й кіно (за мотивами поетичного твору знято фільм чи поставлено виставу, поетичний твір використано в кінофільмі чи у виставі), у літературних творах – цитати чи алюзії на прецедентні поетичні твори зафіксовано в інших літературних творах, авторських піснях тощо, тобто прецедентні поетичні твори стали інтертекстуальними елементами інших творів (Буднік, 2010, с. 76–78; Шовкова 2024, с. 55).

Отже, у межах описаних критеріїв прецедентний поетичний твір, який підлягає добору буде таким: автентичний поетичний твір (або фрагмент поетичного твору, який має ознаки текстовості) обсягом 2500–3000 знаків, змістове та мовне наповнення якого може реалізувати програмні вимоги до навчання турецької мови студентів-філологів, який містить один із видів культурно маркованої інформації – фактуальної, підтекстової, емотивно-оцінної, а також культурно марковані мовні одиниці (слова-символи, художні тропи); якому властиві ознаки прецедентності – хрестоматійність та культурна реінтерпретація.

Прикладом поетичного твору, який відповідає означеним критеріям, є вірш “Я слухаю Стамбул” (Orhan Veli Kanık):

İSTANBUL’U DİNLİYORUM

İstanbul’u dinliyorum, gözlerim kapalı
Önce hafiften bir rüzgar esiyor;
Yavaş yavaş sallanıyor
Yapraklar, ağaçlarda;
Uzaklarda, çok uzaklarda,
Sucuların hiç durmayan çingirakları
İstanbul’u dinliyorum, gözlerim kapalı.
İstanbul’u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Kuslar geçiyor, derken;
Yükseklerden, sürü sürü, çiglik çiglik.
Aglar çekiliyor dalyanlarda;
Bir kadının suya degiyor ayakları;
İstanbul’u dinliyorum, gözlerim kapalı.

Я СЛУХАЮ СТАМБУЛ

Слухаю Стамбул, очі заплющені;
Поволі дме легенький вітер,
Мало-помалу розгойдує
На деревах листя;
Далеко, геть вдалині
Чується шум продавців.
Слухаю Стамбул, очі заплющені.
Слухаю Стамбул, очі заплющені,
Аж тут, пролітаючи, птахи
У небі високо пісню заводять;
Сльози котять, мов роса;
Жінка ногами торкнулась води;
Слухаю Стамбул, очі заплющені.

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
 Serin serin Kapalıçarşı
 Civil civil Mahmutpasa
 Güvercin dolu avlular
 Çekiç sesleri geliyor doklardan
 Güzelim bahar rüzgarında ter kokuları;
 İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.
 İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
 Basimda eski alemlerin sarhosluğu
 Los kayikhaneleriyle bir yalı;
 Dinmis lodosların uultusu içinde
 İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.
 İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
 Bir yosma geçiyor kaldırımından;
 Küfürler, sarkılar, türküler, laf atmalar.
 Bir şey düşünüyor elinden yere;
 Bir gül olmalı;
 İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.
 İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
 Bir kus çirpiniyor eteklerinde;
 Alın sıcak mı, değil mi, biliyorum;
 Dudakların ıslak mı, değil mi, biliyorum;
 Beyaz bir ay doğuyor fıstıkların arkasından
 Kalbinin vurusundan anlıyorum;
 İstanbul'u dinliyorum (ORHAN VELİ KANIK).

Вірш «Я слухаю Стамбул» є прецедентним поетичним твором, який відповідає описаним вище кригін серін Каралічарсі; Сівіл сівіл Махмутпаса; Лос каяікханелеріле бір ялі); емотивно-оцінну інформацію (твір фіксує низку емоцій та почуттів ліричного героя, який, заплющивши очі, слухає звуки та уявляє образи Стамбула); підтекстову інформацію, яка потребує інтерпретації (Bir yosma geçiyor kaldırımından; Küfürler, sarkılar, türküler, laf atmalar. Bir şey düşünüyor elinden yere; Bir gül olmalı; İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı. İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı; Bir kuş çirpiniyor eteklerinde; Alın sıcak mı, değil mi, biliyorum; Dudakların ıslak mı, değil mi, biliyorum); культурно марковану лексику, слова-символи (Uzaklarda, çok uzaklarda; Beyaz bir ay doğuyor fıstıkların arkasından); літературознавчу інформацію (стиль, жанр, особливості віршової системи). Відповідає критерію інформативності. Поезія складається із 151 слова (критерій обсягу). У процесі читання та аналізу поезії відбувається формування здатності до аналізу та інтерпретації літературних творів, формування лінгвосоціокультурної компетентності (екстралінгвальні знання, аналітико-інтерпретаційні уміння, лексичні навички, лінгвосоціокультурні навички та вміння читання) (критерій цілеспрямованості). Твір є автентичним (критерій автентичності), не скороченим (критерій текстовості). Вірш є хрестоматійним (підкритерій хрестоматійності) та покладений на музику: пісня у виконанні Зюльфію Ліванелі (Zülfü Livaneli - İstanbul'u Dinliyorum).

Слухаю Стамбул, очі заплющені,
 Холодний-холодний Критий ринок;
 Дзвінкий Махмутпаша,
 Повні голубів двори.
 Разючі звуки чути із доків,
 Весняний вітер несе запах поту;
 Слухаю Стамбул, очі заплющені.
 Слухаю Стамбул, очі заплющені;
 На думці хмільна давнина,
 Маєток з тьмяними човнами;
 За покликом тихих хвиль,
 Слухаю Стамбул, очі заплющені.
 Слухаю Стамбул, очі заплющені;
 По бруківці проходить красуня;
 Лайки, пісні, образи,
 Щось випадає з рук –
 Либонь троянда;
 Слухаю Стамбул, очі заплющені.
 Слухаю Стамбул, очі заплющені;
 Птаха пурхає повз тебе,
 Чи тепле чоло твоє – знаю,
 Чи вологі губи твої – знаю,
 Білий місяць сходить за фісташками,
 Чую це в битті твого серця,
 Слухаю Стамбул (Павло ПОЛЮХОВИЧ).

Підсумовуючи сказане вище, можемо зробити такий **висновок**: поетичний твір є засобом формування в майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності в читанні. У процесі читання поетичних творів виникають труднощі – предметні, логічні, мовно-мовленнєві, пресупозиційного та операційного характеру. Джерелами добору поетичних творів є підручники з турецької літератури для закладів середньої освіти Туреччини. Добір творів слід здійснювати, спираючись на критерії інформативності, обсягу тексту, цілеспрямованості, автентичності, текстовості, прецедентності (який передбачає підкритерій хрестоматійності та культурної реінтерпретації).

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні та апробації технології формування в студентів-філологів турецькомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

REFERENCES

- Баб'юк, О. В. (2018). Критерії відбору текстів для формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення*, 244–246.
- Биркун, Л., Маримонська, Л., & Пономарьова, В. (2024). Методичні критерії відбору текстів для навчання синтопічного читання англійською мовою учнів старшої школи. *Grail of Science*, 39, 557–564.
- Бирюк, О. В. (2005). Критерії відбору автентичних англійських публіцистичних текстів для формування у майбутніх учителів соціокультурної компетенції у процесі читання. *Вісник КНЛУ. Серія "Педагогіка та психологія"*, 8, 150–157.
- Борецька, Г. Е. (2016). Відбір автентичних текстів для формування іншомовної читачкої компетентності у майбутніх вчителів англійської мови. *World science*, 4(6(10)), 38–41.
- Буднік, А. О. (2010). Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів. [Неопубл. дис. к. пед. н.]. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського.
- Вавіліна, С. (2012). Принципи і критерії добору текстів для навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*, 21, 109–118.
- Ганічева, Г. В. (2011). Відбір текстів як навчального матеріалу для підготовки перекладачів. *Іноземні мови*, 2, 49–52.
- Глушко, Т. В. (2012). Шляхи подолання лінгвістичних труднощів у процесі читання англійських газетних текстів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, 7–8, 91–95.
- Кавицька, Т. І. (2013). Принципи відбору текстового матеріалу для навчання письмового перекладу з української мови на англійську. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 3. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_10
- Кравченко, А. О. (2019). *Методика диференційованого формування англійської лексичної компетентності в читанні у майбутніх філологів*. [Неопубл. дис. к. пед. н.]. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Міністерство освіти і науки України.
- Марлова, А. (2015). Особливості навчання читання іншомовних текстів професійного спрямування. *Молодь і ринок*, 3, 102–106.
- Освітньо-професійна програма «Турецька мова і література та переклад, англійська мова»*. Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2024.
- Освітньо-наукова програма «Східна філологія, західноєвропейська мова та переклад: турецька мова і література»*. Рівень вищої освіти: другий (магістерський). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2024.
- Примак, О. М., & Прокопчук, Л. В. (2024). Відбір текстів на різних етапах іншомовної підготовки. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів*, 132–137.
- Селіванова, О. О. (2008). *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми*. Підручник. Довкілля-К.
- Шовкова, Т. (2024). Навчання студентів-германістів читання прецедентних текстів. *ARS LINGUODIDACTICAE*, 14(2), 52–62. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.2.04>
- Шовковий, В., & Шовкова, Т. (2024). Навчання студентів-германістів прецедентних феноменів у процесі навчання читання німецькою мовою. *Науково-методичний журнал «Іноземні мови»*, 4, 17–24.
- Babiuk, O. V. (2018). Kryterii vidboru tekstiv dlia formuvannia profesiino oriietovanoi anhlomovnoi kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu. *Suchasni tendentsii rozvytku nauky i osvity v umovakh pohlyblennia*, 244–246.
- Byrkun, L., Marymonska, L., & Ponomarova, V. (2024). Metodychni kryterii vidboru tekstiv dlia navchannia syntopichnoho chytannia anhliskoiu movoiu uchniv starshoi shkoly. *Grail of Science*, 39, 557–564.
- Byriuk, O. V. (2005). Kryterii vidboru avtentychnykh anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv dlia formuvannia u maibutnikh uchyteliv sotsiokulturnoi kompetentsii u protsesi chytannia. *Visnyk KNLU. Seriiia "Pedahohika ta psykhohohiia"*, 8, 150–157.
- Budnik, A. O. (2010). *Formuvannia dyskursnykh umin studentiv filolohichnykh spetsialnostei zasobamy natsionalno-pretsedentnykh tekstiv*. [Neopubl. dys. k. ped. n.]. Pivdenoukr. nats. ped. un-tim. K. D. Ushynskoho.
- Vavilina, S. (2012). Prynstypy i kryterii doboru tekstiv dlia navchannia maibutnikh zhurnalistiv profesiino oriietovanoho chytannia. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho lnhvistychnoho universytetu. Seriiia Pedahohika ta Psykhohohiia*, 21, 109–118.
- Hanicheva, H. V. (2011). Vidbir tekstiv yak navchalnoho materialu dlia pidhotovky perekkladachiv. *Inozemni movy*, 2, 49–52.
- Hlushko, T. V. (2012). Shliakhy podolannia lnhvistychnykh trudnoshchiv u protsesi chytannia anhliskykh hazetnykh tekstiv. *Naukovyi visnyk Pivdenoukraiinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho : zb. nauk. prats*. PNPu imeni K. D. Ushynskoho, 7–8, 91–95.
- Kavyt'ska, T. I. (2013). Prynstypy vidboru tekstovoho materialu dlia navchannia pysmovooho perekladu z ukraiinskoi movy na anhliskiu. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 3. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_10.
- Kravchenko, A. O. (2019). *Metodyka dyferentsiiovanoho formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti v chytanni u maibutnikh filolohiv*. [Neopubl. dys. k. ped. n.]. Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
- Marlova, A. (2015). Osoblyvosti navchannia chytannia inshomovnykh tekstiv profesiinoho spriamuvannia. *Molod i rynek*, 3, 102–106.
- Osvitno-profesina prohrama «Turetska mova i literatura ta pereklad, anhliska mova»*. Riven vyshchoi osvity: pershyi (bakalavrskiy). Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2024.
- Osvitnia-naukova prohrama «Skhidna filolohiia, zakhidnoievropeiska mova ta pereklad: turetska mova i literatura»*. Riven vyshchoi osvity: druhyi (mahisterskyi). Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2024.
- Prymak, O. M., & Prokopchuk, L. V. (2024). Vidbir tekstiv na riznykh etapakh inshomovnoi pidhotovky. *Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnykh universytetiv*, 132–137.
- Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy*. Pidruchnyk. Dovkillia-K.
- Shovkova, T. (2024). Navchannia studentiv-hermanistiv chytannia pretsedentnykh tekstiv. *ARS LINGUODIDACTICAE*, 14(2), 52–62. <https://doi.org/10.17721/2663-0303.2024.2.04>
- Shovkovyi, V., & Shovkova, T. (2024). Navchannia studentiv-hermanistiv pretsedentnykh fenomeniv u protsesi navchannia chytannia nimeckoiu movoiu. *Naukovo-metodychnyi zhurnal "Inozemni movy"*, 4, 17–24.

Дата надходження до редакції
Ухвалено до друку

УДК 811.133: 930.2+316.6+37.01/.09(045)

DOI: <http://doi.org/>

Мельник Євгеній Юрійович,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та перекладу,
Факультет права та міжнародних відносин,
Державний університет «КАІ», м. Київ
ORCID iD: [0000-0003-4892-1151](https://orcid.org/0000-0003-4892-1151)
eugene_melnik@ukr.net

Слобоженко Руслан Анатолійович,

старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
Факультет права та міжнародних відносин,
Державний університет «КАІ», м. Київ,
ORCID iD: [0000-0002-1372-2913](https://orcid.org/0000-0002-1372-2913)
ruslan.slobozhenko@gmail.com

Мельник Павло Юрійович,

старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов,
Факультет іноземної філології,
УДУ ім. Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID iD: [0000-0003-0012-8074](https://orcid.org/0000-0003-0012-8074)
dardano1715@ukr.net

КОЛИ ДО ГАСТРОНОМІЧНО-КУЛІНАРНОЇ ПОДОРОЖІ ЗАПРОШУЄ ФРАЗЕОЛОГІЯ

У статті проаналізовано значення знайомства з іноземною фразеологією, що містить гастрономічно-кулінарну лексику, для розуміння національного менталітету та національних традицій. Пояснюється, чому в навчанні іноземної мови та культури доцільно та важливо організувати засвоєння сталих виразів, які відображають культуру харчування французів і британців: фразеологізми віддзеркалюють певні цивілізаційні процеси, соціокультурні реалії, стиль мислення носіїв мови. Увагу акцентовано на особливостях походження та можливостях семантизації сталих виразів. Конкретизовано шляхи дидактичної експлуатації фразеологічного матеріалу гастрономічно-кулінарної тематики в навчанні іноземних мов і культур.

Ключові слова: французька мова; англійська мова; національний менталітет; культура; гастрономія; кулінарія; харчування; фразеологізм; соціокультурна компетенція.

Melnyk, Yevhenii,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Foreign Languages
and Translation Department,
Faculty of Law and International Relations,
State University "KAI", Kyiv,
ORCID iD: [0000-0003-4892-1151](https://orcid.org/0000-0003-4892-1151)
eugene_melnik@ukr.net

Slobozhenko, Ruslan,

Senior Lecturer of the Foreign Languages
and Translation Department,
Faculty of Law and International Relations,
State University "KAI", Kyiv,
ORCID iD: [0000-0002-1372-2913](https://orcid.org/0000-0002-1372-2913)
ruslan.slobozhenko@gmail.com

Melnyk, Pavlo,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages Teaching Methodology,
Faculty of Foreign Philology,
Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv,
ORCID iD: [0000-0003-0012-8074](https://orcid.org/0000-0003-0012-8074)
dardano1715@ukr.net

WHEN PHRASEOLOGY INVITES TO EMBARK ON A GASTRONOMIC AND CULINARY JOURNEY

The article analyzes the importance of getting to know foreign language phraseology, which contains gastronomic and culinary vocabulary, for understanding the national mentality and national traditions. It is explained why in teaching a foreign language and culture it is expedient and important to organize the acquisition of stable expressions that reflect the food culture of the French and the British: phraseological units reflect certain civilizational processes, sociocultural realities, and the way native speakers think. Attention is focused on the peculiarities of the origin and the possibilities of semanticization of fixed expressions. The ways of didactic exploitation of the phraseological material dealing with gastronomic and culinary topics in teaching foreign languages and cultures are specified.

Key words: the French language; the English language; national mentality; culture; gastronomy; cooking; nutrition; phraseological unit; sociocultural competence.

Постановка проблеми. Те, як люди готують їжу та харчуються, значною мірою структурує їхнє сприйняття реальності та обов'язково відображається у засобі вербальної інтерпретації цієї реальності – мові.

Лексикон повсякденного вжитку, сленг, аргі та сталі вирази в усіх мовах активно живляться за рахунок слів, які стосуються їжі та способів її приготування. Кожна мова при цьому демонструє свою специфіку, зумовлену численними та різноманітними факторами (особливостями географічного положення, клімату, флори та фауни, сільського господарства, культурних традицій тощо). Засвоєння розмаїття мовних засобів, що у той чи інший спосіб описують харчування іншого народу, забезпечує не тільки краще володіння його мовою, а й глибше розуміння його менталітету, стилю життя, соціально-культурних умов, історії.

Мету статті ми вбачаємо в дослідженні французьких та англійських фразеологізмів, які містять лексичні одиниці за темою «Продукти харчування. Приготування їжі», як певного відображення національного менталітету, що обов'язково повинен бути розглянутий та усвідомлений в процесі навчання іноземних мов і культур.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки ми вживатимемо терміни «гастрономічний» та «кулінарний», зазначимо, що гастрономія – це наука, що вивчає зв'язок між культурою, мистецтвом та їжею; кулінарію потрібно розуміти як невелику частину цієї дисципліни, пов'язану з технологією приготування їжі, способами обробки харчових продуктів і приготування страв. Відображення значущості гастрономії та кулінарії для певної спільноти в її мові могло б стати темою солідного наукового дослідження. Загальновідомо, наприклад, що куховарство у Франції вважається мистецтвом, а любов до нього – однією з найважливіших характеристик національної культури. Фрагменти з творів французьких письменників, що містять описи страв, є, на наш погляд, цікавим лінгвістичним об'єктом. Незалежно від того, чи є французький стиль приготування їжі мистецтвом, наукою чи простою технікою, він характеризується наявністю певних методик та законів. Для французів, які пораються на кухні, приготування страви – це створення ансамблю, схоже на написання п'єси, симфонії чи картини. Тому цілком природно, що французи часто-густо бачать різні аспекти свого життя через призму гастрономічно-кулінарних понять і схильні описувати явища, які не мають відношення до кухні, як страви, для приготування яких використовуються ті чи інші інгредієнти та детальні рецепти. Це бачення реальності у вигляді кулінарних настанов може стосуватися як найконкретніших речей, так і складних для пояснення абстракцій (дружба, кохання, кар'єрний успіх тощо). Пригадаймо у цьому зв'язку, як Оноре де Бальзак визначив роль французької мови та французької кухні для людства: «Ми повинні дипломатично погодитися, що французька мова буде мовою кулінарії, як вчені прийняли латину для ботаніки та ентомології» [Melnyk, 2005]. Щодо своїх сусідів по інший бік Ла Маншу, французи традиційно вважають

Велику Британію країною, де люди харчуються якщо не погано, то принаймні несмачно. Згідно з усталеною думкою, там їдять лише відварене м'ясо, пудинг, білу квасолу в солодкому томатному соусі, жирну рибу та чіпси з оцтом... Звичайно, кожен стереотип ґрунтується на певному елементі реальності, але у випадку з британською їжею дійсність зовсім не відповідає розповсюдженним серед французів уявленням. Як і у Франції, куховарство у Великій Британії є також давнім мистецтвом, навіть якщо страви, які вважаються класичними для англійської, шотландської та вельської кухні, не завжди присутні сьогодні серед того, що найчастіше подають гостям. Британська гастрономія дійсно існує, і останнім часом її починають визнавати у Франції, а британські продукти все краще купуються французькими клієнтами, охочими до відкриттів. Щоб переконатися в цьому, достатньо подивитися на черги у продовольчому відділі магазинів M&S (Marks & Spencer) у Парижі; класичний англійський крамбл або сири Чеддер і Стілтон тепер можна знайти у великих магазинах делікатесів і навіть у супермаркетах; найвибагливішого французького гурмана не розчарує візит до хорошого англійського ресторану, де подають традиційні страви; традиційні хлібні вироби від британських пекарів прийшлися французам до смаку [Nourriture anglaise, gastronomie anglaise, 2024].

Харчові звички жителів тієї чи іншої країни можуть модифікуватися з часом, що пояснюється історичним, соціальним та культурним розвитком, кліматичними змінами, глобалізацією світу, розповсюдженням ідей щодо здорового харчування тощо. Проте все, що відображається та залишається в мові, є безцінним матеріалом для розуміння процесів, які зумовили сучасний стан народів і країн. Наприклад, у вікторіанську епоху Британська імперія володіла величезними територіями в Азії, Африці й Америці та черпала натхнення в кулінарних традиціях колонізованих країн. Саме тоді до британської їжі почали активно додаватися екзотичні спеції, а індійське карі стало національною британською стравою. Використовуючи спеції, британці створили кетчуп, м'ятний соус, вустерширський (вустерський) соус і соус «диявол». А чи можна уявити британців без сендвіча з сиром? Своєю назвою ця стравка завдячує графові Сендвічу (1718-1792). Британці завжди любили азартні ігри, і граф Сендвіч, безсумнівно, був одним із найбільших їхніх шанувальників. В ігрові дні їжа була для нього марною тратою часу, тож він винайшов таку страву, яка не вимагала від нього міняти картковий стіл на обідній. Сучасні британці харчуються не так, як це робили старші покоління: останнім часом значно скоротилося споживання ними картоплі, м'яса, вершкового масла. Попри цю тенденцію деякі традиційні страви (Fish and Chips, Roast beef, Bread and Butter Pudding) не втрачають своєї популярності [Suci, 2024].

Обсяг статті не дозволяє комплексно дослідити гастрономічно-кулінарну тематику, відображену у франко- та англійських текстах, тому ми обмежимося лише деякими французькими та англійськими фразеологізмами, що містять назви овочів, фруктів, продуктів харчування, страв та напоїв. Нас цікавитимуть значення та походження цих сталих виразів, а також форми їхнього опрацювання при навчанні мов і культур.

Певна частина фразеологізмів не потребує розлогіх тлумачень, історичних екскурсів тощо. Їхню образність легко пояснити значенням складових елементів, їхнє значення є очевидним, завдяки чому такі ідіоми швидко засвоюються. Наприклад:

• **Французька**

Haut comme trois pottes – «заввишки з три яблука», невеликий, невисокий

Щоб зрозуміти цей вислів, достатньо покласти три яблука одне на одне.

Mettre du beurre dans ses épinards – «покласти масло у свій шпинат», поліпшити умови, рівень свого життя, заробивши більше грошей

Шпинат не є поживним продуктом на відміну від вершкового масла, яке можна вважати певним символом заможності. Додавши вершкового масла, можна покращити харчову цінність шпинату.

• **Англійська**

Bread and butter – «хліб із маслом», хліб насущний, засоби до існування, заробіток

Вислів «хліб із маслом» виник в Англії в Середньовіччі, коли селяни могли собі дозволити вживати лише хліб із маслом, інколи – разом із супом. Хліб із маслом був основним продуктом харчування сільського населення до 1600-х років, тож саме тоді люди вживали цю ідіому для позначення засобів до існування.

Full of beans – «повний квасолі», в піднесеному настрої, жвавий

Цей вираз виник на початку ХХ століття, коли квасоля символізувала життєву силу та бадьорість. Ймовірно, ідіома народилася з ідеї про те, що квасоля як основний продукт харчування містить необхідні поживні речовини та є «паливом» для організму.

Деякі фразеологізми потребують лише активізації уваги задля їхнього розуміння та запам'ятовування. Наприклад:

• **Французька**

Faire le poireau – «робити цибулю-порей», довго чекати

Цибуля-порей росте прямо та нагадує людину, яка протягом тривалого часу нерухомо чекає на щось або на когось, здивовано розводячи роками.

Raconter des salades – «розповідати салати», говорити нісенітницю, змішувати трохи правди, трохи брехні, нотки гумору та нотки іронії, щоб зацікавити історією

У цьому популярному з ХІХ століття виразі мова йде не про овоч, а про страву – поєднання різних ін-

гредієнтів (інколи несумісних, на перший погляд!), які змішуються для кращого смаку.

Avoir un cœur d'artichaut – «мати серце артишоку», легко та швидко закохуватися

Щоб дістатися їстівної серцевини артишоку, потрібно відірвати усі листочки, які її вкривають. «Мати серце артишоку» означає «бути здатним віддати його частинку багатьом».

Appuyer sur le champignon – «натискати на гриб», прискорюватися, розганятися

Цей вислів народився в мовленні автомобілістів на початку ХХ століття. Перші акселератори склалися з металевого стрижня, увінчаного напівкулькою. Ця деталь була схожа на гриб, і щоб рухатися на високій швидкості, потрібно було лише тиснути на неї.

• **Англійська**

To cry over spilled milk – «плакати над розлитим молоком», намагатися повернути втрачене

Вперше цей вислів був використаний в 1659 році британським істориком і письменником Джеймсом Хауеллом: немає сенсу плакати через те, що вже неможливо змінити.

To bring home the bacon – «принести додому бекон», заробляти на життя, забезпечувати сім'ю; досягти успіху

В Англії ХІІ століття церква в містечку Данмоу у графстві Ессекс нагороджувала шматочком бекону будь-якого одруженого чоловіка, який міг присягнутися перед громадою та Богом, що не сварився зі своєю дружиною принаймні протягом року. Виграш цього незвичайного призу був значним досягненням. Отже, якщо ви можете принести додому бекон, це означає, що ваше подружжя – щасливе. З початку ХХ століття успішні боксери та репортери використовували цей вислів, щоб вказати на їхню перемогу та професійний успіх, і – як наслідок – на здатність збільшити прибуток та забезпечити сім'ю.

To chew the fat – «жувати жир», балакати, теревенити, базікати

Ідіома *to chew the fat* народилася у ХІХ столітті завдяки морякам, які під час розмови неквапливо жували солоне сало. Сьогодні цей вислів означає невимушену, неформальну розмову з дружніми жартами та плітками.

To have bigger fish to fry – «мати більшу рибу, щоб смажити», мати важливіші справи

Цей вираз означає наявність у людини важливіших або невідкладних справ. Вважається, що його походження бере свій початок у рибальській культурі, де розмір риби визначав її цінність і вартість зусиль, щоб її зловити.

До окремої підгрупи ми відносимо сталі вирази, значення яких неможливо зрозуміти без спеціальних пояснень певних соціальних явищ або історичних подій. Наприклад:



• **Французька**

Les carottes sont cuites! – «Моркву зварено!», усе втрачено, і немає підстав для жодної надії!

У XVII столітті морква вважалася їжею злидарів і так мало цінувалася, що асоціювалася з голодом, зубожінням і смертю. У ті часи казали про когось, хто вмирає, що його морква зварилася, що йому для їжі залишається лише цей варений овоч.

C'est la fin des haricots! – «Це кінець квасолі!», це кінець, час ставити крапку!

У минулому столітті у французьких інтернатах квасоллю часто роздавали учням, коли закінчувалися інші продукти. Тож коли навіть квасолі не залишалося, це означало якщо не смерть, то принаймні страждання від голоду.

Pour des prunes – «заради слив», дарма

Історія цього виразу сягає часів другого хрестового походу (XII століття), коли хрестоносці змогли привезти з Дамаску тільки саджанці слив. Хоча плоди цих дерев сподобалися королю, він був роздратований тим, що його воїни пройшли довгий та небезпечний шлях лише заради слив – тобто дарма, на його думку.

• **Англійська**

To cut the mustard – «нарізати гірчицю», точно відповідати вимогам, бути на належному рівні, бути високої якості, досягти успіху

Джерело походження вислову невідоме, однак перші факти його використання зафіксовано в газеті міста Галвестон (штат Техас) у 1891–1892 роках. Письменник О. Генрі, який провів багато років у Те-

хасі, де він, можливо, і запозичив цей вислів, використав ідіому *to cut the mustard* у своїй збірці оповідань «Серце Заходу» 1907 року.

To buy a lemon – «купити лимон», купити щось непотрібне

Ідіома виникла на початку XX століття. «Лимон» як сленговий термін використовувався для позначення несправного автомобіля, придбання якого призвело до розчарування.

Carrot and stick – «морква і палиця», прямик і батіг

Це вислів зі старої історії про віслюка та найкращий спосіб зрушити його з місця: покласти перед ним морквину і ткнути його палицею ззаду.

Peppercorn rent – «орендна плата перцем», невелика, символічна сума орендної плати

Колись перець був товаром, що цінувався, як золото, оскільки горошини перцю доставлялися до Європи зі Сходу з великими витратами та ризиком. У деякі періоди історії перець використовувався як форма валюти при торгівлі та сплаті боргів, податків. Використання горошин перцю як орендної плати з часом стало символічним.

Деякі ідіоми утворилися через фонетичну помилку, коли якесь слово, що спочатку містилося у виразі, було замінене іншим внаслідок їхньої співзвучності. Наприклад:

• **Французька**

Tomber dans les pommes – «упасти в яблука», знепритомніти

Оригінальний варіант *tomber dans les pâtes* («впасти в непритомність», втратити свідомість) поступово перетворився на «впасти в яблука» в розмовній французькій.

• **Англійська**

To eat humble pie – «їсти скромний пиріг, пиріг смиренності»; просити вибачення

Фраза використовується в ситуаціях, коли людина, яка висловлювалася із зухвалістю, безпідставною упевненістю, має визнати свою неправоту. Вважається, що вислів виник у середньовічній Англії та містив слово «umble», яке означало «внутрішності» або «залишки», тобто тоді йшлося про страву, виготовлену з недорогого м'яса або навіть нутрощів.

To curry favour – вислужитися

Цей вислів походить від імені «Fauvel», що згадується у французькій середньовічній алегоричній поемі «Роман про Фовеля», написаній на початку 1300-х років. Фовель – мерзенний кінь, і поема є сатирою на розбещеність суспільства тих часів. На перший погляд, *to curry favour* – це дивний вислів, але якщо знати його походження (зі стайні, а не з кухні), він набуває сенсу: «currying» – це натирання коня, догляд за конем, і оригінальний варіант виразу містив слово «favel» (кінь каштанового кольору), а не «favour». Зараз ця ідіома використовується в значенні «завоювати добру думку інших шляхом надмірних лестощів».

Численні фразеологізми утворилися завдяки розширенню значення слів у просторіччі, сленгах або арго. Наприклад:

• **Французька**

Se prendre le chou – «братися за капусту», *нервувати*

У XIX столітті слово «капуста» в просторіччі означало не тільки овоч, а й голову. Коли ми знервовані, коли щось або хтось нас дратує, коли ми боїмося невдачі у виконанні відповідального завдання, ми хапаємося за голову.

Ramener sa fraise – «приносити свою полуницю», *приходити, наближатися, з'являтися без запрошення*
«Полуниця» – це одна з багатьох арготичних назв голови (як і «капуста», про яку ми щойно згадували).

• **Англійська**

To have a bun in the oven – «мати булочку в духовці», *бути вагітною*

Вважається, що ідіома походить з американського сленгу початку XX століття. Вислів є метафоричним порівнянням дитини, що розвивається в утробі жінки, з булочкою, яку печуть у духовці. Ідіому використовують при жартівливій розмові про чиюсь вагітність [Adelaide, 2023; Angelopoulos, 2018; Elle&Vire, 2018; Ezzati, 2024; Tay, 2023].

Очевидно, що одним із найперших та найлогічніших завдань при опрацюванні сталих виразів є з'ясування їхніх значень, яке може відбуватися а) евристичним шляхом, б) завдяки поясненням вчителя/викладача з використанням різноманітного наочного матеріалу або в) у формі самостійної пошукової діяльності учнів/студентів із залученням словників. На заняттях, присвячених гастрономічно-кулінарній тематиці, можна запропонувати учням/ студентам попрацювати у той чи інший спосіб зі списками фразеологізмів. Наприклад:

• **Французька**

avoir du pain sur la planche

boire du lait

C'est de la purée.

C'est pas de la tarte.

casser du sucre sur le dos de quelqu'un

Ce n'est pas de la petite bière.

Cette personne est une crème.

la crème de la société

manger son pain dans sa poche

marcher sur des œufs

mettre de l'eau dans son vin

ne pas manger son beurre avant son pain

passer une salade à quelqu'un

pédaler dans la semoule

s'embarquer sans biscuits

verser de l'huile sur le feu

vouloir le beurre, l'argent du beurre et la crémière

• **Англійська**

a big cheese

a hot potato

a piece of cake



- bread and butter*
- carrot and stick*
- cool as a cucumber*
- couch potato*
- cream of the crop*
- full of beans*
- salt of the earth*
- the apple of one's eye*
- to bring home the bacon*
- to buy a lemon*
- to chew the fat*
- to cry over spilt milk*
- to cut the mustard*
- to eat humble pie*
- to have bigger fish to fry*
- to spill the beans*
- to take with a grain of salt*

Наступним кроком для ефективного засвоєння ідіом може бути використання фразеологічного матеріалу в підстановчих (I.) і трансформаційних (II.) вправах. Наприклад:

• **Французька**

I. Complétez en utilisant les expressions de la liste.

1. Il ne donnait jamais de pourboire, mais personne n'en était étonné : tout le monde savait qu'il _____.
(*mangeait du pain dans sa poche*)

2. Il avait mal travaillé, et il a échoué à l'examen. Maintenant, ses parents vont lui _____. (*passer une salade*)

3. Elle était si vulnérable qu'en lui parlant, il fallait _____ pour ne pas la blesser. (*marcher sur des œufs*)

4. En investissant vos capitaux dans cette entreprise, vous pourrez _____. (*mettre du beurre dans vos épinards*)

5. Tous avaient peur d'elle : tous savaient qu'en leur absence, elle aimait _____. (*casser du sucre sur leur dos*)

II. Remplacez les éléments en italique par les expressions de la liste.

1. Grâce à de multiples spéculations, il a réussi à s'enrichir. (*mettre du beurre dans ses épinards*)

2. Le père d'Eugénie Grandet est un bon exemple d'une personne qui est trop avare. (*mange son pain dans sa poche*)

3. Vous vous êtes mal comportés. Soyez prêts à ce qu'on vous réprimande. (*passer une salade*)

4. C'est un vrai diplomate : il sait avancer avec prudence, agir avec précautions. (*marcher sur des œufs*)

5. Comment peux-tu prétendre être son ami, si tu te permets de le critiquer en son absence ? (*casser du sucre sur son dos*)

• Англійська

I. Fill in the gaps using the correct idiom.

1. I can't come to your party. I have _____. (*bigger fish to fry*)

2. It's no use _____ – we lost a game, and there's nothing we can do about it. (*crying over spilled milk*)

3. Without innovations we won't be able to _____. (*cut the mustard*)

4. He had to _____ when the teacher pointed out numerous mistakes in his essay. (*eat humble pie*)

5. We had a good rest and were _____. (*full of beans*)

6. The Harvard graduates are thought to be _____. They can get a job easily. (*cream of the crop*)

II. Replace the word or phrase in italics with the correct idiom.

1. Maria said that Jack was *her favorite*. (*the apple of her eye*)

2. John was *calm and composed* when he was confronted by a lion. (*cool as a cucumber*)

3. He *revealed a secret* about her plans to leave the country. (*spill the beans*)

4. Bill stopped to *chat* with Monica on his way to the office. (*chew the fat*)

5. Despite studying the car market, Michael ended up *purchasing something that is defective*. (*buying a lemon*)

6. He is *an important and influential person* in this organization. (*a big cheese*)

У процесі засвоєння сталих виразів із назвами овочів, фруктів, продуктів харчування, страв та напоїв цікавим і доцільним буде завдання асоціювати ці назви з певними регіонами, містами, селищами (наприклад: яблука та вершкове масло – Нормандія, артишоки – Бретань, квасоля – Лангедок, капуста – Ельзас, шампанське – Шампань, гірчиця – Діжон, бісквітне тістечко «Мадлен» – Комерсі; сири «Блакитний Чешир», «Подвійний Глостер», «Червоний Лестер»,

«Чеддер» – графства Чешир, Глостер, Лестер, селище Чеддер), відомими людьми (тістечко «Мадлен» – письменник Марсель Пруст; коктейль «Кривава Мері» – королева Марія Тюдор; суміш чаїв із бергамотом «Ерл Грей» – британський прем'єр-міністр, граф Чарльз Грей; бісквіт «Вікторія» – королева Вікторія). За потреби таке завдання може супроводжуватися ознайомленням із текстами, аудіо- та відеоматеріалами, які дозволять учням/ студентам розширити свої знання про життя країн, мову яких вони вивчають.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для методики навчання іноземних мов і культур опрацювання фразеологізмів, що містять гастрономічно-кулінарну лексику, відкриває широкі перспективи реалізації лінгвокраїнознавчого підходу та формування мовної картини світу. Подальшим кроком із проблематики, що розглядалася у статті, може стати розробка дидактичних матеріалів, які дозволять опрацювання «гастрономічно-кулінарних» сталих виразів у різних проміжках і форматах навчального процесу: від невеликої частини уроку/ заняття до тематичних позакласних заходів.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Adelaide A. (2023). 8 English food idioms you should know. *Preply*. <https://preply.com/en/blog/8-english-language-idioms-related-to-food/>
- Angelopoulos, P. (2018). 15 Food Idioms That You Need to Know. *Twin*. <https://www.twinenglishcentres.com/blog/15-food-idioms-that-you-need-to-know>
- Elle&Vire. (2018). Les Meilleures expressions culinaires. <https://www.elle-et-vire.com/fr/fr/actualites/les-meilleures-expressions-culinaires-2018-01-26/>
- Ezzati Z. (2024). Exploring Fresh English Idioms and Vocabulary Related to Food. *Liveexp*. https://liveexp.com/blog/food-related-english-idioms?utm_source=blog-en&utm_medium=article&utm_campaign=%2Fblog%2Ffood-related-english-idioms%2F
- Melnyk, Y. (2005). Les recettes de la vie. *Le français dans le monde*. (337). 71.
- Nourriture anglaise, gastronomie anglaise ? (2024). *Angleterre.org.uk* – le guide : tourisme, vie, culture, institutions. <https://angleterre.org.uk/manger.htm>
- Suciu A. (2024). Les Traditions Culinaires Anglaises – Un Bref Historique. *Cercle des langues*. <https://www.cerledeslangues.com/blog/traditions-culinaires-anglaises-historique>
- Tay, M. (2023). 20 Expressions populaires qui vous prennent pour des légumes. *Perle du Nord*. <https://www.perledunord.com/le-mag/legumes/20-expressions-populaires-qui-vous-prennent-pour-des-legumes/>

Дата надходження до редакції

Ухвалено до друку

Коваль Тамара Іванівна
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов,
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID iD: [0000-0003-3401-8754](https://orcid.org/0000-0003-3401-8754)
tikoval11@gmail.com

Бесклінська Олена Петрівна
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов
Київський національний лінгвістичний університет
ORCID iD: [0000-0003-4872-748X](https://orcid.org/0000-0003-4872-748X)
elenabe27@gmail.com

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Дослідження присвячено аналізу засобів формування цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Уточнено поняття цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов як інтегрованого явища, що об'єднує низку компонентів, зокрема інформаційно-навчальний, презентаційний, комунікативний, аналітичний, мотиваційний, управлінський, етичний, медійний, технічний. Особливу увагу приділено сучасним технологіям штучного інтелекту та їх ресурсам щодо формування цифрової компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі вивчення інформаційних нормативних та вибіркових дисциплін, зміст яких постійно оновлюється у відповідь на тенденції цифровізації освіти. Запропоновано групи цифрових засобів, які доцільно знати і використовувати майбутнім учителям іноземних мов у процесі навчання та проходження педагогічної практики, а саме такі засоби: 1) пошуку інформації в інформаційному середовищі сучасних електронних бібліотек, каталогів і наукометричних баз даних; 2) персоналізації навчання ІМ, які допомагають організувати процес самонавчання за індивідуальною освітньою траєкторією учіння в інформаційному освітньому середовищі завдяки технологіям штучного інтелекту (ШІ), що можуть адаптувати навчальні матеріали та завдання до потреб і рівня знань кожного студента; 3) синхронної та асинхронної комунікації з метою організації навчання іноземних мов у синхронному та асинхронному режимах навчання; 4) інструментарій інтерактивних онлайн-дошок для проведення занять з навчання іноземних мов під час педагогічної практики.

Ключові слова: майбутній учитель іноземних мов; цифрова компетентність; компоненти цифрової компетентності; засоби, ресурси та сервіси мережі Інтернет; технології штучного інтелекту.

Koval Tamara,
Habilitation Doctor of Pedagogy,
Full Professor of the Department of Pedagogy and Methods
of Teaching Foreign Languages,
Kyiv National Linguistic University
ORCID iD: [0000-0003-3401-8754](https://orcid.org/0000-0003-3401-8754)
tikoval11@gmail.com

Besklinska Olena,
PhD of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor of the
Department of Pedagogy and Methods
of Teaching Foreign Languages
Kyiv National Linguistic University
ORCID iD: [0000-0003-4872-748X](https://orcid.org/0000-0003-4872-748X)
elenabe27@gmail.com

MEANS OF FORMING THE DIGITAL COMPETENCE OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The study is devoted to analyzing the means of forming the digital competence of future foreign language teachers. The concept of digital competence of future foreign language teachers as an integrated phenomenon that combines several components, including information and teaching, presentation, communicative, analytical, motivational, managerial, ethical, media, and technical, is clarified. Particular attention is paid to modern artificial intelligence technologies and their resources for the formation of digital competence of future foreign language teachers in the process of studying informative normative and elective disciplines, the content of which is constantly updated in response to the trends of digitalization of education. The groups of digital tools that should be known and used by future foreign language teachers in the process of studying and undergoing pedagogical practice are proposed, namely: 1) searching for information in the information environment of modern electronic libraries, catalogs, and scientometric databases; 2) personalization of foreign language learning, which helps to organize the process of self-learning according to an individual educational trajectory in the information educational environment through artificial intelligence AI technologies that can adapt learning materials and tasks to the needs and level of knowledge of each student; 3) synchronous and asynchronous communication to organize foreign language teaching in synchronous and asynchronous modes of learning; 4) tools for interactive online whiteboards for conducting foreign language teaching classes during pedagogical practice.

Keywords: future foreign language teacher; digital competence; components of digital competence; Internet tools, resources and services; artificial intelligence technologies.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку цифрового суспільства потребує впровадження новітніх технологій у всі сфери життя, зокрема й в освіту. Але, на жаль, “освіта наразі відстає від цифровізації, і необхідно докласти більше зусиль, щоб скористатися інструментами та сильними сторонами нових технологій, одночасно вирішуючи проблеми щодо можливих зловживань, таких як кібервтрощення та проблеми конфіденційності” (Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, 2020).

Цифровізація освіти, поширення комп’ютерних технологій у світі актуалізує необхідність просунутої інформаційної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (ІМ), адже виросло покоління, яке не мислить себе, свого життя і діяльності без мережі Інтернет і гаджетів.

Упровадження цифрових технологій в освіту призводить до суттєвих змін у змісті, методах, засобах і підходах підготовки майбутніх учителів іноземних мов (ІМ). Тому важливо створити таке інформаційно-освітнє середовище в закладі освіти, щоб студенти могли підвищувати рівень цифрової компетентності задля ефективнішого формування іншомовної комунікативної компетентності.

Формування здатності до іншомовної комунікації та співпраці, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сучасне освітнє середовище відзначається в законодавчій базі України: Законі України “Про вищу освіту” (2017 р.), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні (2016 р.), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні (2017 р.), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на період до 2030 року.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що на рівні закладу освіти розв’язання проблеми формування цифрової компетентності майбутніх учителів ІМ як важливої складової їхньої професійної компетентності є нагальною вимогою сьогодення.

У Київському національному лінгвістичному університеті за останні роки здійснено значні кроки щодо формування цифрового освітнього середовища університету та введення в освітні плани майбутніх учителів ІМ таких нормативних та вибірковок інформаційних навчальних дисциплін, що мають за мету формування та розвиток у них цифрової компетентності, наприклад такі, як “Інформаційно-цифрові технології в освітньому процесі”, “Цифровізація освітнього процесу: етапи становлення, сучасні технології, штучний інтелект”, “Засоби та технології дистанційного навчання”, “Сучасні технології навчання іноземних мов” та ін. Але виклики сьогодення та поява нових цифрових технологій (мультимедійних, штучного інтелекту

(ШІ)) спонукають викладачів щорічно переглядати зміст цих дисциплін, оновлювати підходи, методи і засоби навчання. У такий спосіб організоване навчання має на меті як підготувати студентів до проходження педагогічної практики в закладах освіти, написання кваліфікаційних робіт з педагогіки та методики навчання ІМ і культур, так і до майбутньої професійної діяльності на педагогічній ниві. Тому тематика змісту зазначених вище дисциплін передбачає ознайомлення студентів з інтерактивними технологіями пошуку інформації в інформаційному середовищі сучасних електронних бібліотек, каталогів, міжнародних наукометричних баз даних, з використанням засобів синхронної та асинхронної комунікації з метою організації освітнього процесу з ІМ, із сервісами мережі Інтернет задля персоналізації навчання, з інструментарієм інтерактивних онлайн-дошок для проведення занять з навчання ІМ.

Актуальність досліджуваної проблеми посилюється, з одного боку, появою все різноманітніших цифрових технологій і засобів підготовки майбутніх учителів ІМ до професійної діяльності, з іншого – недостатнім рівнем їхньої цифрової компетентності щодо можливого застосування електронних засобів у процесі навчання ІМ та майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформа Міністерства освіти і науки “Нова українська школа” визначає ключові компетентності, зміст яких окреслює особистий розвиток, реалізацію, активну громадянську позицію, конкурентоспроможність та інклюзію, які здатні протягом усього життя налаштувати на успіх та особисту реалізацію (Концепція Нової української школи, 2016). На окрему увагу із цих ключових компетентностей заслуговує цифрова компетентність.

Відомо чимало визначень цифрової компетентності. Так С. Прохорова (2015) у своєму дослідженні цифрову компетентність педагога трактує як здатність учителя ефективно та результативно використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у своїй педагогічній діяльності для свого професійного розвитку. До складових елементів цифрової компетентності також входять додаткові знання, уміння, здатності та ставлення, серед яких технічні навички роботи з ІКТ, здатність застосовувати вказані ресурси у навчально-виховному процесі та здатність планувати, аналізувати й керувати освітнім та виховним процесом за допомогою ІКТ.

А. Ferrati (2012) цифровою компетентністю вважає “впевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов’язаних із роботою, навчанням, дозволям, участю в суспільстві. Цифрова компетентність – це ключова компетентність, наявність якої сприяє формуванню та розвитку інших ключових компетентностей”.

На думку Самко А. М. (2021) цифрова компетентність передбачає впевнене й водночас критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, опрацювання, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Вона пов'язана з інформаційною й медіаграмотністю, навичками безпеки в Інтернеті та кіберпросторі, розумінням етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність).

Ураховуючи теоретичні напрацювання вітчизняних і закордонних науковців з аналізованої проблеми та особливості підготовки вчителів до професійної діяльності в контексті вимог до професійної діяльності Нової української школи, поняття “цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови” визначено як “впевнене та критичне використання цифрових технологій, а також наявність інформаційної та медіаграмотності, алгоритмічного мислення, знання основ програмування, отримання навичок із безпеки в Інтернеті та кібербезпеки, розуміння особливостей роботи з інформацією” (Овчарук, 2019).

ЄС у 2016 році представив оновлену рамку цифрової компетентності (Digital Competence – DigComp 2.0), що складається з п'яти основних блоків компетентностей, як-от: інформаційна грамотність, комунікація і співробітництво, створення цифрового контенту, безпека, розв'язання проблем. Однак у зв'язку зі швидкими змінами в суспільстві, вимоги до викладачів постійно оновлюються і потребують нових, більш складних наборів компетентностей (Морзе, Василенко & Гладун, 2018).

Рамка цифрової компетентності для освітян (Redecker, 2017), розроблена Європейським об'єднаним дослідницьким центром, окреслила основні форми та методи розвитку цифрової компетентності учасників навчального процесу, вчителя та учнів, а також засади створення цифрового навчального середовища в закладі освіти.

З розвитком інформаційного суспільства, економіки, виробництва, процесів трансформації багатьох галузей людської діяльності Єврокомісія у 2018 році (Digital competences – Self-assessmentgrid. EUROPASS, 2021) уточнила структуру цифрової компетентності, до якої ввійшли: інформаційна грамотність (information and data literacy); медіаграмотність (media literacy); опрацювання даних з використанням цифрових технологій (digital data processing); комунікація та співпраця з використанням цифрових технологій (digital communication and collaboration); умінь створювати цифровий контент, включаючи програмування (digital content creation, including programming); інформаційна безпека (digital well-being and competences related to cybersecurity); обізнаність у питаннях інтелектуальної власності (intellectual property related questions); умінь розв'язувати проблеми з використанням цифрових техно-

логій (problem solving with digital tools); умінь критично мислити (critical thinking).

У формуванні цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов накопичений певний досвід, що відображено в працях вітчизняних учених О. М. Спіріна, Н. В. Морзе, Н. М. Майер, О. В. Овчарук, Т. А. Вакалюк, І. В. Іванюк, А. В. Черненко, Г. Р. Генсерук, О.Л. Канюк, О. Ю. Кузьменко, А. М. Самко, С. В. Кубрак, С. М. Прохорової та інших.

Сучасні підходи до формування цифрової компетентності майбутніх учителів ІМ висвітлюють і зарубіжні науковці: А. Torres-Toukoumidis і М. Mäeots описали використання інструментів гейміфікації у процесі підготовки майбутніх учителів; Z. Xu, Z. Chen і L. Eutsler зробили огляд цифрових ігрових технологій у навчанні англійської мови; Dr. Riina Vuorikari описала цифрову компетентність як всеосяжну компетентність, що також допомагає опанувати інші компетенції, як-от комунікація, мовні навички або базові знання з математики та природничих наук; Motteram, G. проаналізував інновації у вивченні іноземної мови; D.Kidd запропонувала структурну схему, яку можна використовувати як інструментарій під час ухвалення рішень про навчальні матеріали та контент, що прокладає шлях до більш осмисленого та захоплюючого досвіду для ваших учнів під час використання цифрових матеріалів та інші.

Учені переконані, що цифрові технології доцільно використовувати вчителю на заняттях з ІМ як для формування гнучких навичок (“soft skills”) – комплексу неспеціалізованих надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну участь у робочому процесі і високу продуктивність та передбачають формування критичного мислення, розуміння й аналізу інформації, узагальнення, структурування та систематизації знань, підвищення залученості та активності на заняттях, результативності та засвоєності навчального матеріалу, знаходження інформації в мережі Інтернет та швидке її опрацювання, так і для формування жорстких навичок (“hard skills”), які передбачають застосування в освітньому процесі найефективніших форм, засобів, методів і прийомів навчання ІМ з метою формування певного рівня іншомовної комунікативної компетентності.

Метою статті є розгляд поняття, визначення компонентів цифрової компетентності майбутніх учителів ІМ, аналіз інформаційно-навчального, комунікативного та технічного компонентів цифрової компетентності майбутніх учителів іноземних мов, які доцільно знати та використовувати майбутнім учителям ІМ задля формування в них цифрової компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Цифрова компетентність майбутніх учителів іноземних мов* є інтегрованим явищем, що охоплює знання,

уміння, навички, здатності і досвід використання цифрових технологій у навчанні та майбутній педагогічній діяльності задля формування як гнучких навичок (“soft skills”), так і жорстких навичок (“hard skills”), розуміння та знання цифрових пристроїв, управління освітнім процесом шляхом реалізації комп’ютерно-орієнтованих підходів, методів і засобів навчання, критичного оцінювання цифрового контенту та здатності створення електронних засобів навчання ІМ, використання цифрових засобів спілкування для реалізації комунікації та співробітництва, формування навичок безпеки роботи в мережному середовищі та етики роботи в інформаційному просторі задля реалізації цілей навчання щодо формування іншомовної комунікативної компетентності.

Цифрова компетентність майбутнього вчителя ІМ визначає його освітню і майбутню педагогічну діяльність в інформаційному суспільстві та включає такі 9 компонентів:

1) *інформаційно-навчальний* (знання, вміння та навички знаходження, розуміння, отримання, зберігання, архівування інформації, критичного її оцінювання та створення цифрового контенту, організації персоналізації навчання);

2) *комунікативний* (знання онлайн-інструментів комунікації та співпраці задля реалізації асинхронної та синхронної режимів роботи в інформаційному середовищі);

3) *презентаційний* (здатність використовувати в освітньому процесі програмні засоби та онлайн інструменти задля створення мультимедійних презентацій);

4) *аналітичний* (здатність аналізувати, класифікувати, систематизувати програмні засоби навчання, критично оцінювати їх контент щодо доцільності використання для навчання ІМ);

5) *медійний* (здатність добирати інструменти для створення цифрових медіа, образотворчих, аудіо, відео і текстових матеріалів);

6) *мотиваційний* (знання сучасних цифрових технологій навчання ІМ, що мотивують до самоосвіти та самовдосконалення, зокрема проєктні технології навчання, гейміфікація, технології штучного інтелекту та ін.);

7) *етичний* (знання етичних норм роботи з інформацією, які стосуються правил і принципів, що визначають етичну поведінку при створенні, поширенні та використанні інформації, містять такі аспекти, як конфіденційність, точність, відповідальність, повага до авторських прав та уникнення маніпуляцій).

8) *управлінський* (здатність розв’язувати проблеми організації навчання з використанням цифрових технологій, уміння використовувати інструментарій систем управління навчанням у процесі дистанційних та змішаних форм навчання для навчання, самоосвіти та саморозвитку).

9) *технічний* (здатність використовувати в навчанні та майбутній педагогічній діяльності технічні та програмні засоби (інтерактивні онлайн-дошки, комп’ютерну та проєкційну техніку, комп’ютерні мережі, хмарні та мобільні технології)).

Розглянемо засоби реалізації деяких із них.

1. Засоби пошуку релевантної інформації в інформаційному просторі можна поділити на кілька основних категорій залежно від їхньої функціональності та сфери використання.

Пошукові системи – це найбільш поширений спосіб пошуку інформації в Інтернеті. Вони використовують алгоритми для індексації вебсторінок і видачі результатів на основі запитів користувачів. Прикладами таких систем є: Google – найпопулярніша пошукова система; Bing – альтернатива від Microsoft; DuckDuckGo – пошуковик, орієнтований на конфіденційність; Baidu – основна пошукова система в Китаї.

Наукометричні бази даних – це спеціалізовані бази даних, які містять наукові статті, дослідження та інші академічні матеріали. Вони можуть бути корисними для пошуку наукової інформації з методики навчання іноземних мов і культур. Прикладами таких наукометричних баз даних є: Scopus (<https://www.scopus.com/>) – одна з найбільших наукометричних баз даних, яка містить реферати та цитування наукових статей із різних галузей знань, зокрема педагогіки та навчання іноземних мов; Web of Science (<https://www.webofscience.com/>) – база даних, що надає доступ до наукових статей, конференційних матеріалів та інших наукових публікацій; Google Scholar (<https://scholar.google.com/>) – безкоштовний пошуковий сервіс, який індексує повні тексти наукових статей з різних дисциплін.

Існує багато *електронних бібліотек*, які містять книги, журнали, підручники, методичні матеріали, наукові статті та інші ресурси, якими можуть користуватися майбутні учителі ІМ. На сьогодні найпопулярніші із бібліотек такі: ERIC (Education Resources Information Center) (<https://eric.ed.gov>) – одна з найкращих баз даних у сфері освіти, містить наукові статті, дослідження та навчальні матеріали, зокрема для викладання мов; DOAJ (Directory of Open Access Journals) (<https://doaj.org>) – велика колекція наукових журналів відкритого доступу, де можна знайти матеріали з методики викладання ІМ; Academia.edu (<https://www.academia.edu>) – соціальна мережа для науковців, де викладачі можуть знайти дослідження та методичні матеріали з викладання мов; ResearchGate (<https://www.researchgate.net>) – база досліджень і статей від викладачів усього світу, зокрема з методики викладання мов; JSTOR (<https://www.jstor.org>) – бібліотека академічних статей та книг (деякі матеріали доступні безкоштовно); BASE (Bielefeld Academic Search Engine)

(<https://www.base-search.net>) – велика база відкритого доступу, де можна знайти матеріали для вчителів ІМ.

Майбутнім учителям ІМ буде цікаво ознайомитися зі спеціальними бібліотеками, зокрема TeachingEnglish | British Council (<https://www.teachingenglish.org.uk>), яка є офіційним ресурсом Британської Ради з безкоштовними навчальними матеріалами, статтями та підручниками; Cambridge English Teaching (<https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/>), що є ресурсом від Cambridge з підручниками, методичними посібниками та вебінарами для вчителів; American English | U.S. Department of State (<https://americanenglish.state.gov>), у якій можна знайти безкоштовні матеріали від Держдепартаменту США для викладання англійської мови; OneStopEnglish (<https://www.onestopenglish.com>), що є величезною базою матеріалів для викладачів англійської мови; TESOL International Association (<https://www.tesol.org>), що є ресурсом професійної асоціації викладачів англійської мови з доступом до статей та навчальних ресурсів; Macmillan Education (<https://www.macmillaneducationeverywhere.com>), де можна знайти методичні посібники для викладання англійської, польської, іспанської та португальської мов.

Використання електронних книг та підручників допомагає майбутнім учителям ІМ зекономити кошти на придбання друкованих матеріалів. Електронні книги можна знайти за такими покликаннями: Project Gutenberg (<https://www.gutenberg.org>), ресурс, що містить безкоштовні книги англійською мовою для читання на заняттях; OpenLibrary (<https://openlibrary.org>) – бібліотека з безкоштовним доступом до книг різними мовами; ManyBooks (<https://manybooks.net>) – класичні книги різними мовами для навчання читання; Oxford Owl (<https://www.oxfordowl.co.uk>) – безкоштовні дитячі книги для викладання англійської мови; Lit2Go (<https://etc.usf.edu/lit2go/>) – аудіокниги та тексти для викладання англійської мови.

Для знаходження та аналізу інформації нині серед молоді стали дуже популярними технології штучного інтелекту. Штучний інтелект (ШІ) (англ. Artificial intelligence-AI) – це галузь інформатики, що займається розробкою інтелектуальних комп’ютерних систем і програм, які імітують роботу людського розуму. Такі системи повинні виконувати творчі функції і мисленнєві операції людини – розуміння мови, уміння навчатися, здатність міркувати, робити висновки та передбачати, розв’язувати проблеми тощо.

Упровадження ШІ-технологій в освіту сприяє формуванню в студентів самостійності, умінь виконувати завдання та відповідати на виклики, що постануть перед ними на робочому місці, стимулює їх до самоосвіти протягом усього життя.

Найпоширенішими системами для пошуку інформації є генеративні інструменти ШІ, як-от: ChatGPT (<https://chatgpt.com>), Deepseek ([\[deepseek.com/\]\(https://www.deepseek.com/\)\), Gemini \(<https://gemini.google.com/app>\), Diffit \(<https://app.diffit.me/>\), Copilot \(<https://copilot.microsoft.com/>\).](https://www.</p>
</div>
<div data-bbox=)

ChatGPT (<https://chatgpt.com/>) – чат-бот із генеративним штучним інтелектом, розроблений компанією OpenAI, здатний працювати в діалоговому режимі, що підтримує запити природними мовами. Система здатна відповідати на запитання, генерувати тексти різними мовами.

Deepseek (<https://www.deepseek.com/>) – китайський чатбот, який відповідає на інформаційні запити та генерує контент. За короткий термін він зумів випередити за популярністю ChatGpt, оскільки має безкоштовний функціонал і є безкоштовним.

Diffit (<https://app.diffit.me/>) допоможе вчителю створювати контент на базі реальних цитованих джерел, отримувати “ідеальні” навчальні матеріали, заощаджуючи багато часу і допомагаючи всім учням отримати доступ до матеріалів.

Eduaide.ai (<https://www.eduaide.ai/>) може бути особистим помічником учителя, який допомагає створювати розділи, теми та контент для навчання.

Microsoft 365 Copilot може виконувати пошук у мережі Інтернет, щоб знайти новини або інші ресурси, може шукати інформацію в поточному документі, що дозволяє швидко знаходити потрібні дані без необхідності переглядати весь текст, допомогти знайти наукову інформацію та навчальні матеріали в сучасних електронних бібліотеках, каталогах та наукометричних базах даних, використовувати засоби синхронної (відеоконференції) та асинхронної (електронна пошта, форуми) комунікації для організації освітнього процесу, використовувати інтерактивні онлайн дошки, як-от Padlet та Whiteboard, для створення інтерактивного контенту та проведення занять.

2. Засоби персоналізації навчання ІМ дозволяють організувати процес самонавчання студентів за індивідуальною освітньою траєкторією учіння в інформаційному освітньому середовищі. Більшість сучасних ресурсів основані на технології ШІ і можуть адаптувати навчальні матеріали та завдання до потреб і рівня знань кожного студента.

Персоналізацію навчання ІМ можна організувати з використанням онлайн-платформ та ресурсів мережі Інтернет, зокрема таких:

Grammarly (<https://www.grammarly.com/>) – онлайн-платформа, що заснована в Україні на основі ШІ для допомоги в спілкуванні англійською мовою, запущена 2009 року. Підвищує якість письмового спілкування, пропонує рекомендації щодо правильності (граматика і письмо), чіткості (стилість та зрозумілість), захопливості (словниковий запас та розмаїття);

Dailydictation (<https://dailydictation.com/>) – містить тисячі аудіозаписів та відео, щоб допомогти тим, хто вивчає англійську мову, легко практикуватись

і швидко вдосконалюватись, використовуючи диктант як вивчення мов шляхом слухання та запису того, що ви чуєте;

SpeakLanguages (<https://uk.speaklanguages.com/>) – містить високоякісні матеріали для дорослих, що бажають вивчати іноземну мову онлайн, фрази, що охоплюють всі основні слова та вирази, тематичні лексичні списки, що дозволяють швидко розширити лексичний запас, звук високої якості, професійно записаний носіями мови;

Easyten (<https://www.easyten.ru/en>) – ресурс, який допомагає збільшити словниковий запас, вивчаючи 10 слів за день;

Replika (<https://replika.com/>) – ШІ співрозмовник, що самонавчається. Спочатку він поводить себе з усіма однаково і використовує заготовлені шаблони підтримки діалогу. Згодом Replika починає переймати вашу манеру спілкування – складається враження, що ви спілкуєтеся зі своєю цифровою копією;

Rosetta Stone (<https://eu.rosettastone.com/>) – один з найкращих вебсайтів для вивчення англійської мови, який працює на ринку вже понад 25 років. За допомогою Rosetta Stone можна вивчати ІМ, розвинути швидкість мовлення та впевненість, необхідні для спілкування новими мовами;

Duolingo (<https://www.duolingo.com/learn>) став одним із перших у застосуванні ботів для вивчення ІМ. Найкраща його особливість – це безкоштовний базовий контент. За 10–20-хвилинні заняття можна вивчити 5–10 нових англійських слів. Використовує метод повторення, щоб допомогти добре запам'ятати слово;

Mondly (<https://app.mondly.com/home>) – веб платформа для вивчення ІМ, яка доступна у Google Play, допомагає освоїти не лише англійську, а й 40 інших мов. При цьому можна навчитися на діалогах, репетируючи фрази та розігруючи різні ситуації. Також має функцію аналізу аудіо – алгоритм слухає запис і оцінює вимову;

Perfect English Grammar (<https://www.perfect-english-grammar.com/>) може допомогти з будь-яким граматичним питанням. На сайті можна знайти окремі розділи з поясненнями та вправами до тем. Завдання можна виконувати як безпосередньо на сайті, так і завантажувати PDF-документ.

3. Засоби синхронної та асинхронної комунікації допомагають суб'єктам навчання ефективно взаємодіяти незалежно від часу та місця навчання в режимах синхронної та асинхронної комунікації.

Синхронна комунікація передбачає взаємодію в режимі реального часу (онлайн-уроки, вебінари, відеоконференції). Для проведення відеоконференцій та вебінарів часто використовують такі сервіси: Microsoft Teams – потужний інструмент для організації освітнього процесу, зокрема й вивчення іноземних мов. Дозволяє створювати віртуальні класи,

спільно зі студентами працювати з документами, обговорювати в чатах різні теми, проводити обмін ресурсами і матеріалами для створення проєктів. Microsoft Teams інтегрується з іншими інструментами, як-от: OneNote, що дозволяє створювати інтерактивні нотатки та завдання для студентів. Викладачі можуть записувати заняття, що дозволяє студентам переглядати матеріал у зручний для них час; Google Meet – зручний для організації онлайн-уроків через Google Classroom; BigBlueButton – спеціально створений для онлайн-освіти з інтерактивними функціями. Це платформа для проведення відеоконференцій. Вона підтримує відео, аудіо, інтерактивні дошки, чати та групові кімнати. Система дистанційного навчання Moodle має вбудовану інтеграцію з BigBlueButton, що дозволяє проводити онлайн-лекції та заняття безпосередньо через навчальну платформу. BigBlueButton – це один із найкращих варіантів для проведення онлайн-занять через Moodle. Він забезпечує зручну взаємодію студентів та викладачів без додаткового програмного забезпечення.

При вивченні ІМ корисними є онлайн-чати та месенджери, які дозволяють студентам практикувати мовні навички в реальному часі, спілкуючись з носіями мови або іншими студентами. Це дозволяє поліпшити навички аудіювання, розуміння мови і говоріння. Спілкування з носіями мови дозволяє більше дізнатися про культуру і традиції інших країн, що сприяє розвитку міжкультурної компетентності. Викладачі можуть використовувати онлайн-чати та месенджери для проведення консультацій, для проведення групових обговорень та проєктів, допомагає студентам розвивати навички співпраці та командної роботи. Онлайн-чати та месенджери можуть бути використані для обміну корисними ресурсами (статті, відео, аудіоматеріали та інші навчальні матеріали), зокрема: WhatsApp – швидкий обмін повідомленнями, голосовими нотатками, файлами; Discord – голосові канали, текстові чати, інтеграція з іншими навчальними ресурсами; Slack – корисний для організації групової роботи та тематичних обговорень.

Асинхронна комунікація дозволяє студентам і викладачам взаємодіяти без необхідності перебувати онлайн одночасно. Вона забезпечує гнучкість в освітньому процесі та дає змогу самостійно засвоювати матеріал. Це електронна пошта (Email), форуми (Foms), системи управління навчанням (LMS) (Learning Management Systems).

Системи управління навчанням допомагають організувати курси, завдання та оцінювання. До таких систем належать: Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це безкоштовна відкрита система управління навчанням, одна з найпопулярніших платформ для дистанційного навчання. Вона підтримує гнучкі освітні методики та інтегрується з різними інструментами, орієнтована насампе-

ред на організацію взаємодії між викладачами та студентами, підходить як для організації дистанційного навчання, так і для підтримки очного навчання, що робить її зручною для викладання іноземних мов.

4. Інтерактивні онлайн-дошки або стіни з'явилися у 2006–2007 рр. і наразі продовжують набувати популярності в педагогів. Інтерактивна онлайн дошка – це інструмент для навчання, завдяки якому можливе поєднання тексту, зображення, відео, аудіо в інтерактивній формі. Перевагами використання онлайн дошок є те, що вони дозволяють поєднувати текст, відео і аудіо в інтерактивній формі, вони доступні всім учасникам онлайн-зустрічі, сприяють співпраці, оскільки студенти і викладач можуть працювати одночасно. До недоліків онлайн-дошок можна віднести можливі технічні проблеми, обмежений функціонал деяких онлайн-дошок.

На сьогодні є багато ресурсів для роботи з інтерактивними онлайн-дошками. З-посеред найпопулярніших такі: Whiteboard (<https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-365/microsoft-whiteboard/digital-whiteboard-app>), доступна всім учасникам онлайн-зустрічі інтерактивна електронна дошка, на якій можна малювати схеми, писати текст, робити позначки. Її можна використовувати, як додаток у Microsoft Office, при відеоконференціях у програмі Teams, використовувати при роботі в командах Teams; Padlet (<https://padlet.com/>) – програмний засіб зі створення віртуальних дошок. Серед різних аналогічних сервісів він є найпростішим у використанні. На дошці можна розміщувати текст, графічні зображення, мультимедійні файли, покликання на сторінки мережі Інтернет, замітки. Сервіс повністю безкоштовний, не обмежує користувача в кількості створюваних сторінок і підтримує кирилицю.

Результати дослідження. У статті розглянуто поняття цифрової компетентності майбутніх учителів ІМ, визначено її компоненти, проаналізовано групи цифрових засобів, які доцільно знати й використовувати майбутнім учителям іноземних мов у процесі навчання та проходження педагогічної практики, а саме: 1) засоби пошуку інформації в інформаційному середовищі сучасних електронних бібліотек, каталогів і наукометричних баз даних; 2) засоби персоналізації навчання ІМ, які допомагають організувати процес самонавчання за індивідуальною освітньою траєкторією учіння в інформаційному освітньому середовищі завдяки технологіям штучного інтелекту ШІ, що можуть адаптувати навчальні матеріали та завдання до потреб і рівня знань кожного студента; 3) засоби синхронної та асинхронної комунікації з метою організації навчання іноземних мов у синхронному та асинхронному режимах навчання; 4) інструментарій інтерактивних онлайн-дошок для проведенням занять із навчання іноземних мов під час педагогічної практики.

Установлено, що формування цифрової компетентності має здійснюватися під час вивчення нормативних та вибіркових дисциплін, зміст яких має постійно оновлюватися у зв'язку зі швидкими темпами цифровізації суспільства. З'ясовано, що формування цифрової компетентності в майбутніх учителів ІМ відкривають для них нові можливості, що робить більш ефективним їхнє навчання, зокрема: підвищує мотивацію вивчення ІМ, розвиває комунікативну компетентність; формує пошукові, аналітичні та дослідницькі вміння; розвиває самостійність, рефлексію, критичне та креативне мислення; допомагає реалізувати принцип візуалізації та індивідуалізації в навчанні ІМ. Використання ІКТ у навчанні ІМ допомагає студентам, зокрема під час педагогічної практики, краще підготуватися до проведення занять, раціональніше та ефективніше використовувати навчальний час; отримувати доступ до різноманітних автентичних матеріалів (статей, матеріалів, інформаційних сайтів); розширити знання мовленнєвої, мовної і соціокультурної компетентності; отримувати правильну вимову іноземних слів та їх розуміння.

Перспективи подальших розвідок. Подальшого дослідження потребує визначення та обґрунтування формування в майбутніх учителів ІМ етичного та мотиваційного компонентів цифрової компетентності.

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Концепція Нової української школи. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Морзе, Н.В., Василенко, С. В. & Гладун, М. А. (2018). Шляхи підвищення мотивації викладачів університетів до розвитку їх цифрової компетентності. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 5, 160–177. http://nbuv.gov.ua/UJRN/oecemu_2018_5_21
- Прохорова, С. М. (2015). Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 4, 13–116. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24
- Самко, А. М. (2021) Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 2(13), 33–44. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726326/1/3_%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%BE%20%D0%90.%D0%9C.pdf
- Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. (2020). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи. (2019). [Збірник матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару]. (О. В. Овчарук, Ред.). Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Digital competences – Self-assessmentgrid. EUROPASS. (2021).

<https://europa.eu/europass/digitalskills/screen/home?referrer=epass&route=%2Fen>

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*.

https://actic.gencat.cat/web/.content/01_informacio/documents/arxius/dc_in_practice_analysis_of_frameworks.pdf

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. Luxembourg.

<https://docs.edtechhub.org/lib/4BRG6XX2>

Vuorikari, Riina, Kluzer, Stefano & Punie, Yves (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

REFERENCES

Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. (2016).

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Morze, N.V., Vasylenko, S. V. & Hladun, M. A. (2018). Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii vykladachiv universytetiv do rozvytku yikh tsyfrovoi kompetentnosti Vidkryte osvितnie e-seredovysheche suchasnoho universytetu, 5, 160–177.

http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2018_5_21

Prokhorova, S. M. (2015). Poniattia tsyfrovoi kompetentnosti vchytelia inozemnoi movy u svitovomu osvितnomu prostori. *Visnyk*

Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky, 4, 13–116.

http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24

Samko, A. M. (2021). Tsyfrova kompetentnist pedahohichnoho personalu v systemi pisljadiplomnoi pedahohichnoi osvity. *Osvitnia analityka Ukrainy*, 2(13), 33-44.

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726326/1/3_%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BA%D0%BE%20%D0%90.%D0%9C.pdf

Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky. (2020).

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvytku-vyshchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly. (2019). [Zbirnyk materialiv vseukr. nauk.-prakt. seminaru]. (О. V. Овчарук, Ред.). Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy.

Digital competences – Self-assessmentgrid. EUROPASS. (2021).

<https://europa.eu/europass/digitalskills/screen/home?referrer=epass&route=%2Fen>

Ferrari, A., (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*.

https://actic.gencat.cat/web/.content/01_informacio/documents/arxius/dc_in_practice_analysis_of_frameworks.pdf

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union. Luxembourg.

<https://docs.edtechhub.org/lib/4BRG6XX2>

Vuorikari, Riina, Kluzer, Stefano & Punie, Yves (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Дата надходження до редакції

Ухвалено до друку

УДК

DOI: <http://doi.org/>

Жученко Катерина Русланівна,

студентка другого (магістерського)

рівня вищої освіти

філологічного факультету освітніх технологій,

Київський національний лінгвістичний університет

kateryna.zhuchenko@knl.u.edu.ua

Писанко Марія Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан філологічного факультету освітніх технологій,

Київський національний лінгвістичний університет

ORCID iD: [0000-0002-4468-3996](https://orcid.org/0000-0002-4468-3996)

mariia.pysanko@knl.u.edu.ua

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ PROBLEM SOLVING НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Оптимізація освітнього процесу залежить не тільки від використання цифрових засобів навчання, а й від удосконалення методики викладання шляхом застосування різноманітних технологій, зокрема технології проблемного навчання (Problem Solving). У статті описано основні характеристики технології проблемного навчання (Problem Solving), її значущість в освітньому процесі та доцільність використання цієї технології в школах сьогодення. Розміщено та проаналізовано результати анкетування, проведеного серед учителів та здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти міста Києва. Обґрунтовано ефективність застосування технології проблемного навчання на уроках англійської мови для формування різного виду компетентностей.

Ключові слова: аудіювання, технологія, проблемне навчання, Problem Solving, комунікативні стратегії, англійська мова.

Zhuchenko Kateryna

Master's Degree student

of the Philological Faculty of Educational Technologies,

Kyiv National Linguistic University

kateryna.zhuchenko@knl.u.edu.ua

Pysanko Mariia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Dean of the Philological Faculty of Educational Technologies,

Kyiv National Linguistic University

ORCID iD: [0000-0002-4468-3996](https://orcid.org/0000-0002-4468-3996)

mariia.pysanko@knl.u.edu.ua

EFFECTIVENESS OF USING PROBLEM SOLVING TECHNOLOGY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Introduction. The goal of the paper is to characterize the essence of Problem Solving technology, its place in the modern educational process. Processing of language material and improving the learning process occurs through the use of various technologies, therefore, it is worth studying and subsequently improving these technologies, particularly Problem Solving technology. **Purpose.** To study the state of Problem Solving technology, implemen-

tation in modern schools, conduct a survey among teachers and students and subject the results to evaluation analysis. **Methods.** Analysis of scientific notes on the given topic, their comparison and generalization. Preparing a series of questions for teachers and students, formulating such questions that will help clarify the current state of affairs. Conducting a survey in general education school of I-III levels No. 119, secondary general education school No. 74 and specialized school No. 71 in Kyiv as a way to investigate the problem and come up with certain conclusions. **Results.** The author of the paper has studied the research results based on respondents' responses, analyzed their attitude towards Problem Solving technology. **Conclusion.** Conclusions of the conducted research consist of the written review of the results based on the research and the reflection of the potential for further research, proving the need of using Problem Solving technology.

Key words: listening, technology, problem-based learning, Problem Solving, communicative language strategies, English language.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції освіти складаються не лише з повного технічного забезпечення освітнього процесу та доступності до матеріалів через мережу інтернет, а й із застосування ефективних методів задля формування в учнів зацікавленості в процесі навчання та саморозвитку після закінчення закладу загальної середньої освіти. Дедалі частіше вчителі вдаються до використання різноманітних комбінованих технологій під час уроку. Виникає потреба перевіряти результативність кожної із запропонованих методик на практиці. Однією з провідних технологій, що її регулярно використовують на уроках англійської мови, є технологія проблемного навчання (Problem Solving), яка дає змогу розвивати логічне мислення здобувача освіти та його майстерність чітко й лаконічно висловлювати власну думку з метою розв'язання поставленої проблеми.

Аналіз актуальних публікацій. Сучасна освіта спрямована на формування різного виду компетентностей для використання набутого досвіду на практиці (Бігич та ін., 2013). Вивчення англійської мови також ґрунтується на формуванні мовних і мовленнєвих компетентностей та загальної обізнаності в соціокультурних відмінностях. Для того, щоб покращити якість навчання англійської мови, учителі застосовують низку ефективних комбінованих технологій, зокрема технологію проблемного навчання (Problem Solving). Хоча Problem Solving не є новітньою методикою навчання, оскільки її розвиток припадає на першу половину двадцятого століття, вона досі є актуальною альтернативою розвитку в здобувачів освіти вміння критично мислити та розсудливо розв'язувати поставлені завдання на уроках англійської мови. Наразі технологія проблемного навчання (Problem Solving) є універсальною та сучасною методикою, практичне значення якої полягає не лише в застосуванні набутих знань та сформованих лінгвістичних навичок й умінь, а й у розвитку аналітичного мислення, здатності до розв'язання проблем, логічної і послідовної аргументації власної думки та творчого підходу до виконання завдань (Міністерство освіти і науки України, 2020). Зазвичай здобувач освіти засвоює вже винайдені раніше формули, терміни, природні та мовні явища. Проте технологія Problem Solving дозволяє учневі стати відкривачем світу науки, додаючи в процес навчання творчості та змогу висловлювати та аргументувати свою думку, робити власні висновки (Швардак, 2017). Застосування технології проблемного навчання пов'язують з демократизацією освітнього процесу, у результаті чого здобувачі освіти мають більше можливостей творчо виявити себе в науковому пізнанні.

У сучасному світі чи не кожен здатен знайти цікаву йому інформацію в цифровій формі, що може негативно вплинути на прагнення учня проводити пошукову діяльність (Грошовенко, Жовнич, & Коваль, 2022). Оскільки перед майбутнім випускником школи завжди поставатимуть різноманітні завдання, виконання яких потребує застосування критичного мислення та вияву самостійності в ухваленні кінцевого рішення (Halpern & Dunn, 2023), обговорення та розв'язок різного виду проблем передбачають розвиток в учнів логічного мислення та умінь розв'язання проблем за межами закладів загальної середньої освіти. Саме тому технологія Problem Solving допомагає учням активізувати роботу когнітивних процесів для досягнення основної мети – виконувати комунікативні завдання, оперуючи певними *комунікативними стратегіями* (рецепції, репродукції, інтеракції і медіації): цілеспрямованими та керованими лініями поведінки, які обирає учень для виконання того чи того завдання, яке він/вона ставить перед собою або з яким стикається (ЗЕР, 2003). Інакше кажучи,

комунікативні стратегії – це оптимальна реалізація інтенцій мовця для досягнення конкретної мети спілкування (Бацевія, 2004), а також мовленнєві засоби, які використовує учень для мобілізації й балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок для задоволення комунікативних потреб і успішного виконання поставлених завдань (Конотоп, 2019). Таким чином, розвиток в учнів комунікативних стратегій, які також передбачають вибір способів спілкування і їх взаємодію залежно від комунікативної ситуації, є важливим аспектом змісту навчання іноземної мови старшокласників. Технологія Problem Solving, зі свого боку, може стати ефективним засобом їх розвитку.

Детальний опис ключових термінів, пов'язаних із технологією проблемного навчання (Problem Solving), розроблений Ніколаєвою С. Ю. (2010), яка визначає **проблемну ситуацію** як *“сукупність умов (мовленнєвих і немовленнєвих), які стимулюють учнів до певних дій, зумовлених змістом проблемної ситуації”*, а **проблемне завдання** – як таке, що *“має орієнтувати учнів на вирішення якої-небудь проблеми, пов'язаної зі змістом тексту або мовленнєвої дії, яку необхідно виконати”*.

Мета цієї статті полягає в докладному вивченні наукових публікацій та висвітленні ключових ідей використання технології проблемного навчання (Problem Solving) в освітньому процесі, зокрема в навчанні іноземної мови, в аналізі анкетування, проведеного на платформі «Google Forms», у якому брали участь учителі англійської мови та учні 10–11 класів Київських шкіл, та у формулюванні висновків щодо впливу застосування технології Problem Solving на уроках англійської мови.

Методи дослідження. Вивчення зазначеної проблеми потребувало таких методів дослідження, як аналіз матеріалів, оприлюднених у мережі інтернет, з психолого-педагогічних дисциплін та методики викладання іноземної мови та порівняння наукових джерел. Також використано метод анкетування для проведення опитування на платформі «Google Forms» поміж учителів англійської мови та здобувачів освіти в загальноосвітній школі I–III ступенів №119, середній загальноосвітній школі №74 та спеціалізованій школі №71 міста Києва. Було проведено два опитування: окремо для вчителів та учнів. Також узагальнено подану інформацію для впорядкування висновків. На рис. 1, поданому у вигляді стовпчастої діаграми, бачимо узагальнену кількість вчителів та здобувачів освіти, які взяли участь в опитуваннях.

Усього в опитуванні взяв участь 51 респондент, із них 8 учителів та 43 учні. Запитання були як закритого, так і відкритого типу, що уможливило не тільки збір статистики відповідей, а й аналіз розгорнутих та деталізованих відповідей. Кількість учнів із загальноосвітньої школи I–III ступенів №119 становила 8 осіб (88,89%), учителів – 1 (11,11%), із серед-

ньої загальноосвітньої школи №74 взяли участь 20 здобувачів освіти (80,00 %) та 5 учителів (20,00 %), а зі спеціалізованої школи №71 сумарна кількість респондентів відповідала 15 учням (88,24 %) та 2 учителям (11,76 %) відповідно.

Вчителі і Учні

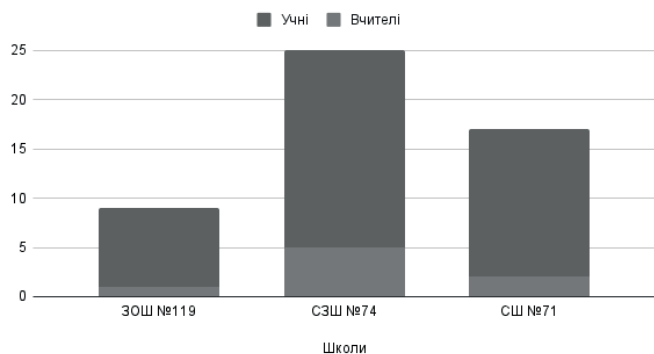


Рис. 1. Загальна кількість респондентів опитування

Результати дослідження. Відповіді на запитання закритого типу, отримані від учителів, (Рис. 2) засвідчують, що абсолютно всі респонденти використовують технологію проблемного навчання (Problem Solving) на уроках англійської мови. Це демонструє той факт, що така технологія є широко вживаною серед педагогів закладів загальної середньої освіти. Близько 50 % опитаних використовують технологію проблемного навчання для формування граматичної компетентності, решта – для вдосконалення компетентності в говорінні. Компетентність у говорінні є здатністю вільно висловлювати власні переконання в усній формі, підтримувати розмову зі співрозмов-

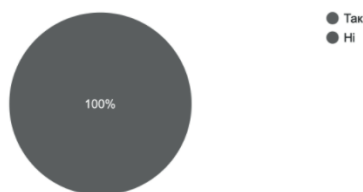
ником тощо. Робота над завданнями, що полягають у розв'язанні поставленої проблеми, вимагає від здобувача освіти аналізувати прочитану чи прослухану ним інформацію та надати власний словесний коментар щодо неї. Для цього учневі потрібно знати, як правильно побудувати усне висловлювання, утворюючи речення згідно із вивченими граматичними явищами, інакше кажучи, за допомогою умінь та навичок, на основі сформованої граматичної компетентності.

Більшість учителів (87,5 %) висловили своє бажання застосовувати технологію проблемного навчання (Problem Solving) частіше через те, що ця методика захоплює здобувачів освіти до подальшого вивчення цієї дисципліни. Бажання навчатись та дізнатись більше про дисципу – рушійна сила набуття важливих знань, умінь, навичок та комунікативних здібностей з іноземної мови. Якщо здобувач освіти виражає своє зацікавлення у вивченні певної галузі знань, він засвоює набагато більше інформації, що згодом зберігається в його довготривалій пам'яті. Учитель є не лише наставником і вихователем, він є також і мотиватором. За допомогою різних комбінацій методів та прийомів навчання, педагог спроможний залучити учнів до самостійного пошуку знань та навіть проведення власних досліджень. Завдяки мотивації здобувач освіти здатний самостійно вивчати додаткову інформацію, удосконалюючи свої навички й уміння. У разі, якщо вчитель не докладатиме достатньо зусиль, щоб мотивувати учнів, це позначається на їхньому прагненні до засвоєння готових знань.

Припускаємо, що наведені вище результати свідчать про те, що сучасні вчителі прагнуть поліпшити якість отримання знань за допомогою застосування

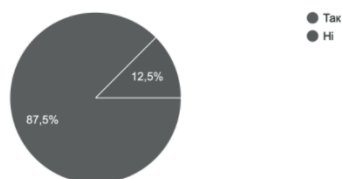
Чи використовуєте Ви технологію проблемного навчання (problem solving) під час проведення уроків англійської мови?

8 відповідей



Чи хотіли б Ви частіше застосовувати технологію проблемного навчання (problem solving) під час проведення уроків англійської мови?

8 відповідей



Якщо так, то для розвитку якої з перелічених нижче компетентностей Ви застосовуєте технологію проблемного навчання (problem solving)? (питання з множинним вибором та можливістю вибрати кілька варіантів)

8 відповідей



Чи помітили Ви, що після використання технології проблемного навчання учні стали більш вмотивовані на уроках англійської мови?

8 відповідей

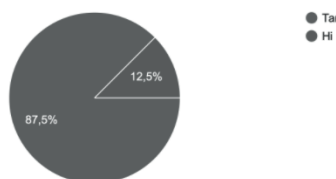
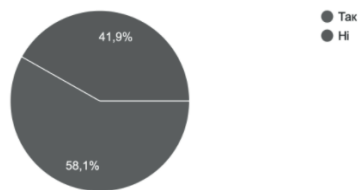


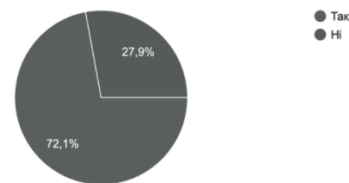
Рис. 2. Відповіді респондентів-учителів на запитання щодо актуальності застосування технології проблемного навчання (Problem Solving) на уроках англійської мови, наведені у вигляді діаграм

Чи ознайомлені Ви з технологією проблемного навчання (problem solving)?

43 відповіді



Якщо ні, чи хотіли б Ви спробувати навчатись за допомогою використання технології проблемного навчання (problem solving)?



Якщо так, чи можете Ви стверджувати, що застосування технології проблемного навчання покращує процес вивчення англійської мови?

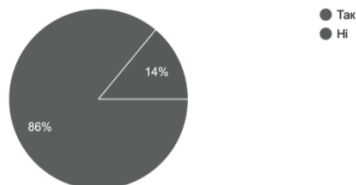


Рис. 3. Відповіді на запитання з анкетування учнів 10–11 класів

технології Problem Solving, оскільки їхній практичний досвід показує позитивні зміни в активній діяльності учнів на уроках англійської мови.

На запитання «Чому Ви обираєте технологію проблемного навчання (problem solving) як спосіб вивчення англійської мови здобувачами освіти?», вчителі-респонденти мали відповісти за допомогою написання власних суджень. Узагальнені відповіді вчителів такі:

- 1) щоб хоч трохи зацікавити учнів;
- 2) для мотивації до навчання, розвитку критичного мислення;
- 3) для кращого розуміння і виконання учнями завдань;
- 4) тому що вона концентрує увагу на прийомах створення проблемних ситуацій, методичних засобах реалізації проблемно-пошукового підходу, що сприяють виконанню завдань та цілей сучасного уроку іноземної мови;
- 5) тому що це стимулює мовленнєву діяльність учнів і водночас допомагає зробити процес навчання керованим, оскільки сама ситуація безпосередньо спрямовує думки учнів у потрібному напрямку щодо пошуку змісту висловлювання;
- 6) тому що діти швидше вчаться висловлювати свою думку не за шаблоном;
- 7) тому що ця технологія дає змогу учням думати;
- 8) тому що це комплексне розв'язання проблеми вивчення мови.

Проаналізувавши подані відповіді, можемо стверджувати, що всі вчителі висловили схвальне ставлення до застосування технології проблемного навчання (Problem Solving). Використання цієї технології, що охоплює виконання відповідних завдань та долучення здобувачів освіти до різноманітних обговорень, спонукає учнів логічно міркувати, розсудливо розці-

нювати запропоновану ситуацію та висловлювати власну думку щодо неї. Розгорнуту відповідь вчителі мали подати для запитання «Наскільки часто ви використовуєте технологію проблемного навчання (problem solving) під час уроків англійської мови?». Узагальнені відповіді вчителів на це запитання такі:

- 1) рідко;
- 2) наприкінці вивчення теми;
- 3) часто;
- 4) у кожній темі, яку проходимо;
- 5) один раз під час вивчення кожної теми;
- 6) часто;
- 7) регулярно;
- 8) раз на місяць.

У середньому респонденти кількаразово застосовують технологію проблемного навчання на уроках англійської мови, що підтверджує значущість та ефективність її використання. Щодо опитування, проведеного посеред учнів 10–11 класів, можемо навести наступні твердження. На рис. 3 бачимо результати опрацювання відповідей на три запитання, що схематично подані у вигляді діаграм.

Більшість опитаних учнів (58,1 %) засвідчила, що вони знають механізми роботи технології проблемного навчання, а 72,1 % тих, хто ще не був ознайомлений з технологією, виявив свою зацікавленість у виконанні завдань за цією методикою. Решта здобувачів освіти зазначила, що технологія Problem Solving справді оптимізує освітній процес. У наступному питанні, відповіді на яке представлені у вигляді діаграми на Рис. 4, учні мали вибрати певну сферу компетентності, для розвитку якої їхні вчителі зазвичай використовують технологію Problem Solving.

Так само, як і педагоги-респонденти, більшість учнів (55,8 %) відповіла, що найчастіше техноло-

гію Problem Solving учителі використовують під час опрацювання завдань, пов'язаних із відтворенням власного мовлення. Близько 18,6 % здобувачів освіти обрали варіант, пов'язаний із формуванням читацької компетентності. Отже, під час уроків англійської мови учитель надає здобувачам освіти певний текст, у якому висвітлено проблему, що потребує подальшого розв'язання та обговорення, що теж позитивно впливає на розвиток учнів та їхніх мовленнєвих і комунікативних здібностей. Небажання продовжувати сприймати нову інформацію із певної дисципліни гальмує процес набуття важливих знань, умінь та навичок.

Для розвитку якої/яких компетентності/ей використовують технологію проблемного навчання на уроках англійської мови?
43 відповіді

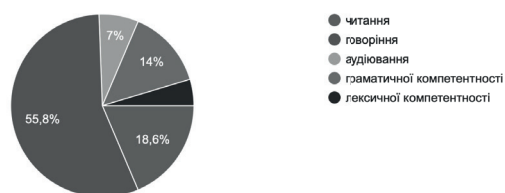
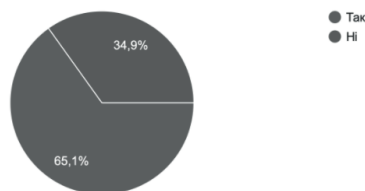


Рис. 4. Вибір здобувачів освіти відповідної компетентності, для розвинення якої вчителі застосовують технологію проблемного навчання (Problem Solving)

З огляду на відповіді здобувачів освіти на останнє запитання помічаємо позитивну тенденцію в межах сприйняття застосування технології проблемного навчання (Problem Solving). На рис. 5 бачимо, що багато учнів бажає, щоб така методика застосовувалася частіше, оскільки вона змушує їх прагнути до розв'язання проблем шляхом логічного міркування.

Чи хотіли б Ви, щоб технологія проблемного навчання була частіше використана під час впровадження аудіювання на уроках англійської мови?
43 відповіді

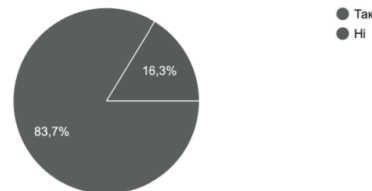


Хоча кожен учень-респондент відповідав, зважаючи на власний досвід, можемо простежити таку тенденцію: для більшості опитаних застосування технології проблемного навчання (Problem Solving) – для підвищення академічної успішності здобувачів освіти та мотивування їх до подальшої навчальної діяльності.

Висновки та можливості наступних досліджень. Проаналізувавши результати анкетування, стверджуємо, що всі вчителі, які взяли участь в опитуванні, використовують технологію Problem Solving на уроках англійської мови, оскільки вони вбачають у цьому ефективний шлях розвитку в учнів логічного мислення, вміння обґрунтовувати власну позицію щодо зазначеної проблеми та стимулювання бажання способи її розв'язання. Учителі-респонденти зазначили, що зараз ця технологія є не лише актуальною, а й результативною. Інша група респондентів, до якої увійшли учні 10–11 класів, також виявила свою зацікавленість у використанні цієї технології на уроках англійської мови.

Відмінності поглядів учителів та учнів на застосування технології проблемного навчання (Problem Solving) в освітньому процесі не спостережено. Варто зазначити, що цифрова взаємодія між учителем та здобувачем освіти не тільки осучаснює технологію проблемного навчання (Problem Solving), а й підвищує результативність здобутків учнів у процесі навчання, про що свідчать результати проведеного опитування серед учителів та учнів. Слід також додати, що проаналізовані результати дослідження та їхній підсумок не є остаточними судженнями, оскільки для того, щоб мати широкий спектр розуміння впливу технології проблемного навчання (Problem Solving) на процес навчання іноземних мов, необхідно провести низку подальших досліджень.

Чи можете Ви стверджувати, що застосування технології проблемного навчання удосконалює навички критичного мислення?
43 відповіді



Чи покращується Ваша результативність після застосування технології проблемного навчання (problem solving) на уроках англійської мови?
43 відповіді

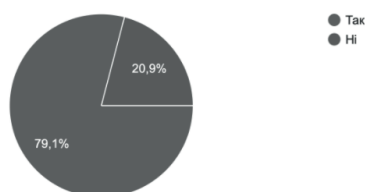


Рис. 5. Схематичні результати відповідей здобувачів освіти на останні запитання анкетування

Конфлікт інтересів

Автори не мають потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

ЛІТЕРАТУРА

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* (С. Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт. ISBN 9789668995811.
- Бацивнич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики: Підручник*. Видавничий центр «Академія».
- Грошовенко, О. П., Жовнич, О. В., & Коваль, Т. В. (2022). Використання технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 63, 87–95. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-87-95>
- Конотоп, О. С. (2019). Навчально-стратегічна компетентність як компонент цілей навчання іноземних мов у документах Ради Європи з мовної освіти. *Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції «Передові освітні практики: Україна, Європа, Світ» (16-17 листопада 2019 р.)* (с. 353–355). Педагогічна думка.
- Міністерство освіти і науки України. (2020). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти*. Отримано з <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, 3, 3–10. ISSN 1817-8510.
- Швардак, М. В. (2017). Проблемне навчання в умовах сучасної школи. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 1(11), 124–127. <https://doi.org/ISSN-2413-158X>

- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2023). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025412>

REFERENCES

- Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* (S. Yu. Nikolaieva, Red.). Lenvit. ISBN 9789668995811.
- Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: Pidruchnyk*. Vydavnychiy tsentr «Akademii».
- Hroshovenko, O. P., Zhovnych, O. V., & Koval, T. V. (2022). Vykorystannia tekhnolohii problemnoho navchannia na urokakh intehrovanooho kursu «Ia doslidzhuu svit». *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 63, 87–95. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-87-95>
- Konotop, O. S. (2019). Navchalno-stratehichna kompetentnist yak komponent tsilei navchannia inozemnykh mov u dokumentakh Rady Yevropy z movnoi osvity. *Peredovi osviti praktyky: Ukraina, Yevropa, Svit: zbirnyk tez mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Peredovi osviti praktyky: Ukraina, Yevropa, Svit» (16–17 lystopada 2019 r)* (с. 353–355). Pedagogichna dumka.
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). *Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity*. Otrymano z <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Nikolaieva, S. Yu. (2010). Zmist navchannia inozemnykh mov i kultur u serednikh navchalnykh zakladakh. *Inozemni movy*, 3, 3–10. ISSN 1817-8510.
- Shvardak, M. V. (2017). Problemnne navchannia v umovakh suchasnoi shkoly. *Fizyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal*, 1(11), 124–127. <https://doi.org/ISSN-2413-158X>
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2023). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025412>

Дата надходження до редакції
Ухвалено до друку

Бойко Ганна Анатоліївна,
доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов
професійного спрямування
Київський Національний університет харчових технологій
ORCID iD: [0000-0001-9343-6601](https://orcid.org/0000-0001-9343-6601)
anaboyko84@gmail.com

КОМПЛЕКС ВПРАВ І ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У цій публікації представлено комплекс вправ і завдань з теми "Instruction and Maintenance Manual", розроблений автором з метою формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності в здобувачів освітнього ступеня "Магістр" спеціальності 133 Галузеве машинобудування, які навчаються за Освітньо-професійною програмою Інжиніринг харчових виробництв. Виокремлено етапи формування англомовної професійно орієнтованої читацької компетентності в майбутніх інженерів – передтекстовий, текстовий та післятекстовий. Передтекстовий етап містить завдання, які мотивують здобувачів вищої освіти до читання певного тексту й актуалізують фонові знання, а також вправи, спрямовані на розвиток лексичних та граматичних навичок. Текстовий етап містить завдання для розвитку навичок у різних видах читання. Післятекстовий етап складається із завдань, зорієнтованих на активацію, накопичення інформації, одержаної із прочитаного тексту. Усі вправи та завдання розроблено на основі автентичних професійно спрямованих текстів.

Boiko Hanna,
PhD in Education, Associate Professor
Department of Foreign Languages for Professional Use
Kyiv National University for Food Technologies
ORCID iD: [0000-0001-9343-6601](https://orcid.org/0000-0001-9343-6601)
anaboyko84@gmail.com

A SERIES OF EXERCISES AND TASKS FOR DEVELOPMENT PRE-SERVICE ENGINEERS' ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED READING COMPETENCE

This paper presents the series of English activities "Instruction and Maintenance Manual" for the development of English professionally oriented reading competence for Master students of specialty 133 Industrial Engineering that study at Educational Syllabus Engineering of Food Production. The steps of development pre-service engineers' English professionally oriented reading competence have been determined: pre-reading, while-reading and post-reading. The pre-reading step contains tasks that motivate students to read a text and actualize their background and contains exercises aimed at the development of lexical and grammar skills. The while-reading step consists of tasks for development of skills for different reading types: The post-reading step consists of tasks aimed at activation and accumulation of information received from the read text, the further development and improvement of different reading types. All exercises and tasks are based on the selected authentic professional texts.

Передтекстовий етап

1. Група мотиваційних вправ для актуалізації фонових знань

Приклад 1

Мета: активізувати фонові знання майбутніх інженерів.

Тип вправи: комунікативна, умотивована, рецептивно-репродуктивна, із мінімальним керуванням, усна, професійно-орієнтована, одномовна.

Вид вправи: обговорення запитань про обладнання харчових виробництв та інструкції до нього.

Опори: запитання, надані викладачем.

Форма виконання: групова.

Інструкція: Discuss the questions

1. What equipment is used in food production? Give some examples.

2. What apparatuses do you work with, for example during your practice?

3. Have you ever read manuals for equipment?

4. What equipment was it manual for?

5. What information does this manual contain?

Контроль: з боку викладача.

2. Група вправ для вдосконалення рецептивних мовних навичок

2.1 Підгрупа вправ для вдосконалення рецептивних лексичних навичок

Приклад 2.

Мета: ознайомити здобувачів вищої освіти із новими лексичними одиницями.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивна, із повним керуванням, письмова, двомовна.

Вид вправи: співвіднесення англійських лексичних одиниць з українським перекладом.

Опори: без опор.

Форма виконання: індивідуальна.

Інструкція: Match English words with Ukrainian equivalents

1. steel body	a. кульковий підшипник
2. shaft	b. чаша
3. ball bearings	c. обертати
4. bowl	d. робочий цикл
5. execute	e. сталевий корпус
6. work cycle	f. захисна кришка
7. rotate	g. вал
8. safety cover	h. рухливі частини
9. moving members	i. виконувати

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

Приклад 3.

Мета: ознайомити здобувачів вищої освіти з новими лексичними одиницями, розвивати стратегію запам'ятовування.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, письмова, одномовна.

Вид вправи: розпізнавання зашифрованих лексичних одиниць.

Опори: без опор.

Форма виконання: індивідуальна.

Інструкція: Unscramble the word

gdaeam _____

dlaod _____

aretemgen _____

ydlea _____

edcvie _____

abcel _____

upyspl _____

evemro _____

mipvroe _____

senrue _____

lanhde _____

mai _____

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

Приклад 4.

Мета: ознайомити здобувачів вищої освіти із новими лексичними одиницями, розвивати стратегію запам'ятовування.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, із повним керуванням, одномовна.

Вид вправи: вставити пропущені літери в нові лексичні одиниці.

Опора: список лексичних одиниць.

Форма виконання: індивідуальна, письмова.

Інструкція: Insert the missing letters in the following words. Pronounce them correctly.

Ag_ee_ent

Av_ila_le

a_oun_
 _an_fac_urer
 mai_te_an_e
 re_pon_ib_e
 qu_nt_ty
 ru_po_e
 ap_rop_iat_
 po_er_ca_le
 _ama_e

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

2.2 Підгрупа вправ для вдосконалення рецептивних граматичних навичок

Приклад 5.

Мета: розвивати навички розпізнавання і розуміння в тексті пасивних конструкцій.

Тип вправи: некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, із повним керуванням, письмова, двомовна.

Вид вправи: відшукування в тексті речень у пасивному стані, які відповідають наведеним реченням в активі, виділення дієслова і його переклад.

Опора: автентичний текст.

Форма виконання: парна, письмова.

Інструкція: Find out in the text sentences in Passive and underline the verb. Translate these sentences.

Example

You must preserve the instruction for the full life of the machine – It must be preserved for the full life of the machine.

1. You can pack the machine in one of the following ways: wrapped in nylon bubble, placed in a wooden crate or in a wooden box.

2. You can recycle or dispose all the materials used for the packaging in accordance with local waste disposal law.

3. You can lift the unpacked machine using a belt positioned under the machine head, between column and spiral mixing tool.

4. You must securely fasten this spacer to the belt to ensure that it cannot move or come out of the belt during the lifting

5. Before moving the machine, you have to ensure that you disconnected the machine from the power supply

6. You can move the unpacked machine manually thanks to the wheels.

7. You must move the machine only across flat, smooth, solid surface, without changes in level.

8. You must install the machine on a solid and level surface.

Контроль: взаємоконтроль за допомогою ключа.

3. Група вправ для формування компенсаторних навичок

Текстовий етап

4. Група вправ для розвитку вмінь різних видів читання

4.1 Підгрупа вправ для розвитку вмінь ознайомлювального читання

Приклад 6.

Мета: розвивати вміння виокремлювати основну думку із прочитаних уривків тексту.

Тип вправи: умовно- комунікативна, рецептивна, із частковим керуванням, одномовна.

Вид вправи: співвіднесення уривків тексту з їхньою головною думкою.

Опора: автентичний текст.

Форма виконання: індивідуальна, письмова.

Інструкція: Read the text and match paragraphs 1 – 5 to topics a – g. There is one choice you do not need to use.

- Vibrations
- Electromagnetic interference
- Electricity
- Environmental conditions
- Cleanliness of the work environment
- Illumination
- Corresponding expenses

Operating conditions

1. _____

The machine must be installed on a solid and level surface, inside a well lit and ventilated building. The temperature of the environment must be between 5 and 40°C and the humidity of the environment must not exceed 90%.

2. _____

The light available for the person operating on the machine must be suitable for the type of task being executed, according to current legislation. The lighting must be sufficient to clearly read the machine controls and warning/danger signs, without blinding the operator.

3. _____

If the machine is used correctly, then the vibrations present during the operation of the machine do not constitute any type of danger.

4. _____

The machine referred to in this manual has been designed to operate correctly in an industrial type of electromagnetic environment.

5. _____

The machine may only be used in environments suitable for the storage and production of food products. Furthermore, it is necessary to respect the following operating conditions:

- The absence of ventilation while loading the ingredients and during the initial phase of the work cycle (amalgamation of the ingredients), to prevent excessive food powder emissions.
- The use of containers and tools which are suitable for handling food products.

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

4.2 Підгрупа вправ для розвитку вмінь переглядового читання

Приклад 7.

Мета: розвивати навички розуміти основну інформацію з тексту.

Тип вправи: умовно- комунікативна, рецептивна, із частковим керуванням, одномовна.

Вид вправи: визначення відповідності наданих тверджень прочитаному тексту.

Опори: автентичний текст.

Форма виконання: індивідуальна, письмова.

Інструкція: Read the text about machine operating conditions again. Decide what sentences are true or false. Correct the false sentences using the text.

- The machine can be used in the frost.
- Ventilation has been used while loading.
- The moisture in the room has to be less than 90 %.
- The surface for the machine installation must be level and solid.
- Vibrations during machine operation are not dangerous.

Контроль: взаємоконтроль за допомогою ключа.

4.3 Підгрупа вправ для розвитку вмінь переглядового читання

Приклад 8.

Мета: розвивати вміння пошуку в тексті потрібної інформації.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, одномовна.

Вид вправи: тест множинного вибору.

Опора: автентичний текст.

Форма виконання: індивідуальна, письмова.

Інструкція: Read the safety instruction and the information about risks, prohibition and obligation and choose the correct answer.

- How long is the guarantee for electrical parts of machine valid?
 - a year;
 - half a year;
 - two years.
- How long is the guarantee for mechanical parts of machine valid?
 - a year;
 - half a year;
 - two years.
- Has the machine been modified or repaired by the buyer?
 - The buyer has no right to do this.
 - It is possible with the prior written consent of the manufacturer.
 - It is possible with the prior verbal consent of the manufacturer.

4. The guarantee is invalid in case of:
- improper use of the machine, improper use of the machine, a lack of maintainance.
 - incorrect installation, proper use of the machine, a lack of maintainance.
 - an improper use of the machine, improper use of the machine, an availability of maintainance.

Контроль: взаємоконтроль за допомогою ключа.

4.4 Підгрупа вправ для розвитку вмінь вивчаючого читання

Приклад 9.

Мета: розвивати вміння докладного розуміння тексту.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, одномовна.

Вид вправи: складання короткого змісту тексту. Порівняння текстів, складених двома студентами з метою визначення наявності всіх необхідних деталей тексту.

Опора: автентичний текст.

Форма виконання: індивідуальна, письмова.

Інструкція: Read the text about use of the spiral dough kneading machine and write down the **brief summary** (5 – 6 sentences). Compare your summary with the group mate's. Have you or your group mate missed significant details?

Контроль: взаємоконтроль і контроль з боку викладача.

5. Група вправ для формування компенсаторних умінь

Приклад 10.

Мета: розвивати компенсаторні вміння в процесі читання фахових текстів.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з частковим керуванням, одномовна.

Вид вправи: вставляння пропущених слів у текст.

Опора: автентичний текст.

Форма виконання: індивідуальна, письмова.

Інструкція: Complete the text with the words from the box:

pressing, described, environment, raised, quantities, panel, protect, surface, humidity, corrosion, button, ingredients

General machine operation

After having correctly installed the machine, it is necessary to select the work cycle required (i.e. the type of operating mode and the corresponding operating times – refer to Appendix 1). Place the water, flour and the other 1) _____ necessary for the dough into the bowl in the required 2) _____ (not exceed-

ing the maximum quantities allowed – refer to Appendix 2). Lower the mobile bowl cover and start the machine by pressing the Start 3) _____. The machine carries out the work cycle in the selected manner for the set time. It is possible to stop the machine at any time by 4) _____ the Stop button and to start it again by pressing the Start button. The detailed description of the control 5) _____ and its use is 6) _____ in detail in Appendix 1.

Preservation of the machine before a long period of disuse

- Disconnect the machine from the power supply.
- Clean the machine thoroughly.
- 7) _____ the machine from atmospheric agents, dust and dirt.

Storage of the packed machine

The machine must be stored in a hygienically clean, closed, covered 8) _____, positioned on a flat and solid 9) _____ and protected from atmospheric agents, dust and dirt.

The temperature of the environment must be between –20 and +40°C, while the 10) _____ of the environment must not exceed 90%.

Storage of the unpacked machine

When the machine has already been unpacked, in addition to the above specified conditions, it must also be 11) _____ from the ground (fastened to a suitable pallet or other secure platform) and carefully covered to protect it against humidity, dust and dirt. If the machine is wrapped in cellophane or other plastic coverings, then it is absolutely necessary to ensure that it is not hermetically sealed, in order to avoid 12) _____ due to condensation. If possible, preserve the original packaging.

Контроль: самоконтроль за допомогою ключа.

Післятекстовий етап

6. Група вправ для вдосконалення вмінь ознайомлювального, переглядового, вивчаючого читання

Приклад 11

Мета: удосконалювати вміння аналізу та докладного розуміння тексту, розвивати навички обговорення прочитаного.

Тип вправи: комунікативна, рецептивно-репродуктивна, із мінімальним керуванням, одномовна.

Вид вправи: читання тексту, створення питань до тексту, обговорення питань у мінігрупі.

Опора: автентичний текст.

Форма виконання: групова, усна.

Інструкція: Form groups of 3–4 students. Each student asks 3–4 questions to the text. Then discuss these questions in your small group.

Контроль: взаємоконтроль і контроль з боку викладача.

Приклад 12.

Мета: удосконалювати вміння аналізу тексту та його структури, розвивати навички обговорення прочитаного.

Тип вправи: комунікативна, рецептивно-продуктивна, із мінімальним керуванням, одномовна.

Вид вправи: пошук в Інтернеті інструкцій з експлуатації обладнання, порівняння структури цих інструкцій. Презентація результатів.

Форма виконання: групова, усна.

Опори: без опор.

Інструкція: Form groups of 3 – 4 students. Search on the Internet 2 manuals for food industry equipment.

Discuss in your group these manuals. Compare their structure. Be prepared to present your patent structure description to all the group and answer questions from your group mates.

Контроль: взаємоконтроль і контроль із боку викладача.

Конфлікт інтересів

Автор не має потенційного конфлікту інтересів, який би міг вплинути на рішення про опублікування цієї статті.

Використання штучного інтелекту

Не використовувався.

*Дата надходження до редакції
Ухвалено до друку*

УДК

DOI: <http://doi.org/>

Muranova Natalia,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Vice-rector State Institution of Higher Education

“University of Educational Management”

National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ORCID iD: [0000-0003-1527-0989](https://orcid.org/0000-0003-1527-0989)

muranovanp@uem.edu.ua

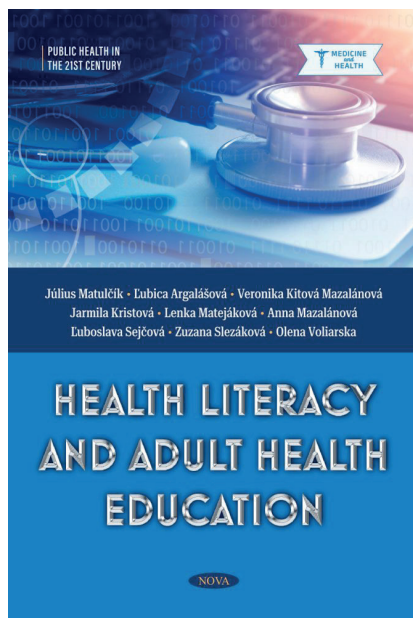
CURRENT RESEARCH FOR SPECIALISTS IN THE FIELD OF ADULT EDUCATION

(Review of the collective monograph “Health Literacy and Adult Health Education”
(Július Matulčík (ed.), Faculty of Arts, Comenius University Bratislava, Slovak Republic)

Муранова Наталія Петрівна
Доктор педагогічних наук, професор, проректор,
Державний заклад вищої освіти
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
Національної академії педагогічних наук України, м.Київ
Україна

АКТУАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЛЯ СПЕЦІАЛІСТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

(Рецензія на колективну монографію
«Медицинська грамотність та освіта дорослих
у сфері здоров'я» (Юліус Матулчик (ред.),
факультет мистецтв, Університет Коменського,
Братислава, Словацька Республіка)



In 2024, the world scientific andragogical space was enriched by another important event – the publication of the monograph «Health Literacy and Adult Health Education».

This monograph was the result of the project by the Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak

Republic No. 1/0293/21 titled “Health Education of the Adult Population” aimed at identifying attitudes towards one’s health and health education of individual age categories of the adult Slovak population.

The study of the text of the cited monograph allows us to delve into the problems of adult health literacy.

The peer-reviewed scientific work contains five thematic sections and the conclusions. The undoubted positive aspects of the published materials are the comprehensive approach to the analysis of the issues raised.

The published papers are distinguished by their scholarship, thoroughness, and a wide range of sources – documents and materials used by the authors. In their research, the scientists focused on key issues related to human health, medical (health) literacy and health education of different categories of the adult population.

All aspects of health literacy, including selected models, are clearly described in the monograph. The research aimed to obtain and analyze relevant information on the current level of health literacy of the Slovak adult population, the respondents’ attitude towards education, and how they obtain information to support their care and responsibility for one’s own health.

There is no doubt about the predictive potential of the of the author’s materials presented in the monograph, related to the scientific substantiation of the expected changes in adult education. This will allow for the creation, in particular, of health-saving models of andragogy-oriented learning.

The scientific research results presented by the authors will contribute to strengthening the value of adult health and intensifying the development of medical literacy among different categories of the adult population at individual, regional and national levels.

The peer-reviewed publication’s content is highly relevant and useful for a wide range of professionals working in the fields of adult education, public health and social protection.