

Міністерство освіти і науки України
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ



**«ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКА
ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ»**

Збірник наукових статей
за матеріалами II Всеукраїнської науково-методичної конференції
з міжнародною участю
(Посвідчення УкрІНТЕІ № 781 від «9» грудня 2024 року)

15 квітня 2025 року

Харків, ХНАДУ

Інноваційні технології і методика викладання гуманітарних дисциплін: теорія і практика технічних закладів вищої освіти: збірник наукових статей за матеріалами II Всеукраїнської науково-методичної конференції з проблем вищої освіти і науки (15 квітня 2025 року). Харків: ХНАДУ, 2025. 194 с.

У збірнику репрезентовано наукові розвідки учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції з проблем вищої освіти і науки «Інноваційні технології і методика викладання гуманітарних дисциплін: теорія і практика технічних закладів вищої освіти». Статті подано в авторській редакції й автори публікацій несуть персональну відповідальність за порушення правил академічної доброчесності.

Головні тематичні напрямки наукової конференції: історико-культурологічні дисципліни: новітній зміст для формування ціннісних проукраїнських поглядів; інноваційні технології, алгоритми й прийоми мовної підготовки студентів технічних закладів вищої освіти; психолого-педагогічні засади організації навчального процесу: питання адаптації та інтеграції іноземних студентів у освітній простір ЗВО; міжкультурна комунікація у практиці викладання нерідної мови.

Збірник матеріалів конференції стане в нагоді для широкого кола зацікавлених осіб – науковців, викладачів закладів вищої освіти, викладачів закладів фахової передвищої освіти.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВА:

Батракова А.Г. – професор, доктор технічних наук, перший проректор Харківського національного автомобільно-дорожнього університету;

ЗАСТУПНИКИ:

Моргунова Н.С. – доцент, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри мовної підготовки ХНАДУ;

Нікуліна Н.В. – доцент, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри українознавства ХНАД.

ЧЛЕНИ ОРГКОМІТЕТУ:

Рязанцева Д.В. – доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки ХНАДУ;

Опришко Н.О. – доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та лінгводидактики ХНАДУ;

Книшенко Н.П. – доцент, кандидат філологічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри українознавства ХНАДУ.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР:

Рязанцева Д.В. – доцент, кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки ХНАДУ.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бугаєвська Ю.В.

*канд. пед. н., доцент кафедри українознавства
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

У процесі вивчення теоретичних курсів та виконання досліджень за обраною тематикою магістранти повинні засвоїти методологію і методику наукових досліджень, навчитися відбирати та аналізувати необхідну інформацію, формулювати мету, завдання та гіпотезу, планувати та проводити експеримент, порівнювати його результати з теоретичними обґрунтуваннями проблеми; формулювати висновки наукового дослідження; складати звіти за результатами дослідження.

Необхідним для майбутніх науковців є розширення уявлень про мовні засоби, вміння професійно працювати з науковим текстом, навички мовного оформлення і композиційно-сміслової побудови наукових робіт. Для того, щоб розпочати самостійну наукову роботу, треба розуміти важливість розвиненості навичок літературного усного й писемного мовлення, що є засобами спілкування з науковою спільнотою.

Мета наукового дослідження – визначення конкретного об'єкта, всебічне вивчення його структури, характеристика зв'язків за допомогою наукових принципів і методів пізнання, а також отримання корисних для діяльності людини результатів й упровадження їх у виробництво. Об'єкт наукового дослідження – це сукупність відношень різних об'єктів теорії й практики науки, що виступає джерелом інформації; це явище, що є джерелом створення проблемної ситуації. Предметом дослідження називають те, на що спрямована пізнавальна діяльність дослідника. Предмет завжди є складовою частиною об'єкта.

Магістерська кваліфікаційна робота виконується на завершальному етапі навчання і є обов'язковою для присвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Ця робота повинна передбачати проведення наукових досліджень (творчих розробок) із проблем відповідної галузі.

На відміну від дипломної роботи спеціаліста, магістерська кваліфікаційна робота має більш ґрунтовну наукову спрямованість. Виконання магістерської роботи покликане не стільки розв'язувати наукові проблеми, скільки продемонструвати здатність її автора до ведення наукового пошуку, розпізнання професійних проблем, володіння загальними методами й прийомами їх розв'язання.

Для цього треба мати поглиблені знання з обраної спеціальності, уміння інноваційного характеру, навички науково-дослідної (творчої), або науково-педагогічної, або управлінської діяльності, а також набути певний досвід використання одержаних знань і вміти продукувати (створювати) елементи нових знань для виконання завдань у відповідній сфері професійної діяльності.

Магістрант повинен володіти методологічними знаннями, уміти аналізувати, оцінювати і порівнювати; демонструвати компетенції проведення наукових досліджень на сучасному рівні, давати обґрунтовану інтерпретацію отриманих результатів; узагальнювати й готувати до публікації результати наукових досліджень; володіти досвідом самостійного одержання знань і підвищення кваліфікації; мати відповідний рівень усної та письмової грамотності; уміти ефективно спілкуватися з колегами, представляти результати своєї роботи у вигляді звітів, статей, рефератів, використовуючи сучасні засоби презентації.

Цінність магістерської роботи визначається її науково-дослідною значущістю, а також логічністю, доведеністю, зрозумілим і послідовним викладом матеріалу [1].

Перш ніж приступити до написання магістерської роботи, необхідно звернути увагу на цілі, що переслідують цей процес. Найбільш важливими серед них виступають:

1. Формування умінь і навичок формулювання, опису і вирішення проблем, що стосуються магістерської спеціалізації.
2. Створення системи знання з визначеної галузі, застосування якої дасть змогу вирішувати практичні проблеми і забезпечити кар'єрне зростання магістра.
3. Вироблення системного підходу до досліджуваної проблеми, виявлення закономірностей і тенденцій його розвитку.
4. Розвиток умінь наукового дослідження, категоріального і теоретичного представлення явищ і процесів.
5. Набуття навичок аналізу різноманітної емпіричної інформації, її статистичної і комп'ютерної обробки.
6. Вироблення умінь обґрунтування напрямів практичного удосконалення досліджуваної сфери діяльності, використання накопиченого в Україні і за кордоном передового досвіду.
7. Уміння накопичувати і переробляти інформацію з вузької спеціалізованої проблеми і розширювати кругозір з широкого кола проблем.
8. Формування умінь і навичок роботи з літературою, присвяченою широкому колу питань теорії і практики.
9. Уміння і навички роботи над текстом, його редагування, літературної обробки, дотримання норм оформлення.

Із цих цілей випливає те, що магістерська робота характеризується усіма ознаками наукової праці [4].

Процес формування якісно правильного активного мовлення повинен реалізовуватися у наступних напрямках:

- формування цілісних знань що норм української мови;
- розвиток вміння володіти словом й правильно його використовувати;

- навчання основ ведення діалогічного мовлення;
- розвиток вміння висловлювати думки в монологічній формі.

Цей процес потребує використання відповідних освітніх методів і прийомів, які б дозволили збільшити інтенсивність навчально-виховного процесу й розвивати у здобувачів правильні практичні навички [3].

При написанні наукової статті використовують різні методичні прийоми викладу наукового матеріалу, зокрема, послідовний, цілісний (із подальшою обробкою кожної частини, розділу) чи вибірковий (частини, розділи пишуться окремо в будь-якій послідовності).

Науковий стиль належить до книжних стилів літературної мови, для яких характерна унормованість, монологічність, ґрунтовне знання розглядуваних проблем, певна підготовленість висловлення. Сфера використання наукового стилю – наукова діяльність, навчально-освітній процес. Провідне завдання наукового стилю – повідомляти результати наукових досліджень як науковій спільноті, так і широкому загалу.

Професійні мовнокомунікативні вміння особистості визначають її мовленнєву поведінку. Професійна комунікативна компетенція передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватися в навколишньому світі, вмінь і навичок спілкування. Тобто вона формується на основі комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція (лат. *competens* – належний, відповідний) – це сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата. Комунікативна компетенція визначається комунікативними інтенціями (комунікативними намірами адресата); дотриманням комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації; знанням особистості співбесідника; зворотним зв'язком в комунікації, що передбачає врахування психологічних

особливостей адресата, його соціальних ролей; чіткою орієнтацією в умовах та ситуації спілкування; орієнтацією і підтриманням самого процесу спілкування; контролем власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо; навичками та вміннями завершувати комунікацію, виходити з неї, контролювати посткомунікативні ефекти тощо. Важливим складником комунікативної компетенції є мовна компетенція.

Мовленнєву поведінку, крім мовної компетенції, визначають також:

а) дискурсивна компетенція (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси);

б) соціолінгвістична компетенція (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);

в) психологічна компетенція (вміння відчувати особистість партнера, його настрій, характер);

г) іллокутивна компетенція (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення (мовленнєвого акту));

д) стратегічна компетенція (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, обираючи правильну стратегію і тактику);

е) соціокультурна компетенція (здатність розуміти й використовувати різні складові національної культури (звичай, норми, ритуали, соціальні стереотипи) у конкретних ситуаціях із урахуванням специфіки національних культур у міжкультурному спілкуванні) [2, с. 11-15].

Тобто викладачі, які працюють з магістрантами, повинні мати певні відомості про тих, для кого призначені наукові тексти, про їхнє інформаційне навантаження, розташування за етапами навчання, і відповідно враховувати загальний обсяг знань та рівень спеціальних знань магістрантів, щоб забезпечити адекватне розуміння змісту наукових текстів.

Список використаних джерел:

1. Культура наукової мови: навчальний посібник. За ред. Н.О. Лисенко, Н.В. Піддубної, О.О. Тележкіної. Харків : НФаУ. 2013. 271 с.
2. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія». 2007. С. 11-15.

3. Пасинок В.Г. Основи культури мовлення: навчальний посібник. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна. 2011. 228 с.
4. Сурмін Ю.П. Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навчально-методичний посібник. Київ: НАДУ. 2008. 184 с.

ТЕХНІКА І КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бугаєвський В.О.

асистент кафедри МКБМ,

Бугаєвський М.С.

аспірант кафедри АКІТ

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Формування професійної мовнокомунікативної компетенції передбачає: глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів; досконале володіння сучасною українською літературною мовою; вміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів); знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні; уміння працювати з різними типами текстів; орієнтування у потоці різноманітної та різнотипної інформації українською мовою на різних каналах її передавання; вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування; володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень; володіння основами риторичних знань і вмінь; уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Тобто професійна мовнокомунікативна компетенція особистості є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності. В інформаційному суспільстві фахівець має вміти швидко сприймати будь-яку форму мовлення, схоплювати необхідну інформацію, створювати монологи, вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетенції тощо. Від багатства словникового запасу, рівня культури мови і техніки мовлення значною мірою залежать професійна майстерність, імідж та успіх особистості.

Професійна мовленнєва комунікація відбувається в межах сфери професійної взаємодії комунікантів і може протікати в усній або письмовій формах, за офіційних чи неофіційних обставин. Форми, умови спілкування, багатоаспектність професійної діяльності людей визначають варіативність форм мовленнєвої комунікації. Наприклад, від умов спілкування (офіційних – неофіційних) залежить лексико-семантичний склад мовлення: офіційне спілкування передбачає лексику офіційно-ділового стилю, неофіційне – лексику розмовного стилю. Будь-яка професійна діяльність потребує певних мовнокомунікативних умінь. Уже на етапі працевлаштування необхідно вміти складати резюме, спілкуватися по телефону, писати електронні повідомлення і листи, брати участь у співбесіді, заповнювати бланки. Згодом потрібними стають уміння оформляти ділову документацію, виступати з повідомленням чи доповіддю, укладати угоди, обговорювати контракти, надавати й отримувати зворотну інформацію тощо.

Ситуації, що виникають у професійному середовищі, характеризують за такими параметрами: місце і час виникнення ситуації; обставини, за яких виникла ситуація; соціальні і професійні ролі учасників; операції, які виконують учасники; канал комунікації (телефон, електронна пошта, публічний виступ, спілкування віч-на-віч тощо). З огляду на ці параметри, ситуації

поділяють на загальні та специфічні. Обидва види ситуацій передбачають певні професійні мовнокомунікативні вміння, які відповідно поділяють на загальні і вузькоспеціальні. Загальною професійною ситуацією є налагодження контактів. У цій ситуації використовують загальні мовнокомунікативні вміння: представлятися, спілкуватися по телефону, писати електронні повідомлення, листи, вести діалог. Загальними професійними ситуаціями є також засідання, ділові зустрічі, бізнес-ланчі, дискусії на робочому місці, переговори. Вони потребують умінь вести діалог, полілог, виступати з доповіддю, дискутувати на професійні теми, писати протоколи, готувати звіт про засідання [2, с. 16-18].

Відомі фахівці з теорії та практики спілкування виокремлюють наступні функції спілкування:

- контактна (створення атмосфери обопільної готовності передавати, сприймати інформацію та підтримувати зв'язок до завершення акту спілкування);
- інформаційна (обмін інформацією, запитаннями і відповідями);
- спонукальна (заохочення адресата до певних дій);
- координаційна (узгодження дій комунікантів);
- пізнавальна (адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлень);
- емотивна (обмін емоціями);
- налагодження стосунків (розуміння свого місця в системі рольових, статусних, ділових, між особистісних стосунків);
- регулятивна (залежно від мети, яку ставить перед собою адресант, він і організовує своє спілкування, дотримується певної стратегії і тактики).

Усі ці функції між собою взаємодіють у процесі спілкування.

Професійне спілкування у сфері ділових стосунків репрезентує додатково ще такі функції:

- інструментальна (отримання і передавання інформації, необхідної для здійснення певної професійної дії, прийняття рішення);

- інтегративна (засіб об'єднання ділових партнерів для спільного комунікативного процесу);
- функція самовираження (демонстрування особистісного інтелекту і потенціалу);
- трансляційна (передавання конкретних способів діяльності);
- функція соціального контролю (регламентування поведінки, а іноді – коли йдеться про комерційну таємницю – й мовної акції учасників ділової взаємодії);
- функція соціалізації (розвиток навичок культури ділового спілкування);
- експресивна (намагання ділових партнерів передати і зрозуміти емоційні переживання один одного) [1, с. 37].

Шляхом зіставлення ділового спілкування як специфічної форми взаємодії і спілкування у цілому виявлено наступні його особливості:

- наявність певного офіційного статусу об'єктів;
- спрямованість на встановлення взаємовигідних контактів та підтримку стосунків між представниками зацікавлених установ;
- регламентованість, тобто підпорядкованість загальноприйнятим правилам і обмеженням;
- передбачуваність ділових контактів, які попередньо плануються, визначається їхня мета, зміст, можливі наслідки;
- творчий характер взаємин, їхня спрямованість на розв'язання конкретних ділових проблем, досягнення мети;
- узгодженість рішень та подальша організація співпраці партнерів;
- значущість кожного партнера як особистості [4, с. 31].

Високу культуру мовлення фахівця визначає досконале володіння літературною мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності. Важливе значення для удосконалення культури мовлення має систематичне й

цілеспрямоване практикування в мовленні – спілкування рідною мовою із співробітниками, колегами, знайомими, приятелями, оскільки вміння і навички виробляються лише в процесі мовленнєвої діяльності.

Культура мовлення – невід’ємна складова загальної культури особистості. Володіння культурою мовлення – важлива умова професійного успіху та фахового зростання. Мовленнєва культура особистості значною мірою залежить від її зорієнтованості на основні риси бездоганного, зразкового мовлення. Головними комунікативними ознаками (критеріями) культури мовлення є: правильність, змістовність, логічність, багатство, точність, виразність, доречність і доцільність.

Правильність – визначальна ознака культури мовлення, яка полягає у відповідності його літературним нормам, що діють у мовній системі (орфоепічним, орфографічним, лексичним, морфологічним, синтаксичним, стилістичним, пунктуаційним, словотвірним).

Змістовність передбачає глибоке усвідомлення теми й головної думки висловлювання, докладне ознайомлення з наявною інформацією з цієї теми, різнобічне та повне розкриття теми, уникнення зайвого. Змістовність тісно пов’язана з такою ознакою, як лаконічність.

Важливим критерієм бездоганності мовлення є його послідовність, себто логічність. Щоб виклад думок був послідовним (логічним), насамперед треба скласти план або тези висловлювання, які б містили внутрішню закономірність, послідовність, вмотивованість, що відповідають законам логіки.

Точність великою мірою залежить від глибини знань та ерудиції особистості, а також від активного словникового запасу. Висловлюючи власні думки, слід добирати слова, які найбільше відповідають змісту, зокрема варто користуватися словником синонімів, тлумачним словником. Точність – це уважне ставлення до мови, правильний вибір слова, добре знання відтінків значень слів-синонімів, правильне вживання фразеологізмів, крилатих висловів, чіткість синтаксично-сміслових зв’язків між членами речень [3, с. 54].

Отже, техніці й культурі мовлення у науковій роботі слід приділяти значну увагу. Саме мовностилістична культура наукової праці найкраще розкриває загальну культуру її автора.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: ВЦ «Академія». 2004. С. 37.
2. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія». 2007. С. 16-18.
3. Мацюк З.С., Станкевич Н.І. Українська мова професійного спілкування: навчальний посібник. 2-ге вид. Київ: Каравела. 2008. С. 54.
4. Стахів М.О. Український комунікативний етикет: навчально-методичний посібник. Київ: Знання. 2008. С. 31.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ЦИФРОВИХ РЕСУРСАХ CANVA, STORYJUMPER, WORDART

Волкова Л.В., Власенко В.М.

викладачі української мови та літератури

*ВСП «Харківський фаховий коледж інформаційних технологій Національного
аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»
м. Харків, Україна*

Функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Сьогодення спонукає спрямовувати основну увагу викладачів на потенціал цифрових онлайн-сервісів і платформ, завдяки яким можна швидко візуалізувати будь-яке заняття, зробити його зрозумілим та цікавим. Здобувачі освіти набагато краще засвоюють навчальний матеріал, не втрачають бажання вчитись. Заняття, організовані за допомогою онлайн-сервісів, забезпечують підвищення мотивації та пізнавальної активності студентів, дозволяють викладачу заощадити час.

Метод проєктів не є принципово новим явищем у педагогіці, проте вважається одним із перспективних, адже створює умови для творчої

самореалізації здобувачів освіти, підвищує їхню мотивацію, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. [2; с. 42]. Його можна успішно реалізувати на заняттях з української мови та літератури завдяки низці цифрових ресурсів, зокрема у Canva. Безкоштовний сервіс дозволяє створити проєктну роботу, у якому студенти мають можливість максимально розкрити свій творчий потенціал, проявити себе індивідуально або в групі.

Canva – це простір для натхнення, який має низку готових шаблонів: зображень, відео, анімацій, що можна застосувати у будь-якій мультимедійній розробці. Студенти самі стають творцями, ініціаторами ідей, розвивають свої інтелектуальні здібності, вчаться бути послідовними у відборі найсуттєвішої інформації. До того ж, робота у цьому ресурсі із використанням різних кольорів, шрифтів та малюнків дозволить швидко опанувати великий за обсягом матеріал, залучаючи зорову пам'ять. Цифровий інструмент потребує від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, формує навички роботи з інформацією, вдосконалює уміння працювати на комп'ютері.

Студентські проєкти у Canva можуть бути представлені в найрізноманітніших формах: стаття, рекомендації, ментальна карта, альбом, колаж, адвенткалендар, буктрейлер, буклет та ін.

Такі творчі роботи, безперечно, є свого роду диференційованим підходом, авторським баченням теми і публічним представленням її через платформу Zoom.

Проєктна діяльність є ефективним дидактичним засобом, який сприяє розвитку креативного мислення, дозволяє сформулювати у здобувачів такі компетентності, як: інформаційна, комунікативна, соціальна, предметна (здатність застосовувати отримані знання на практиці). Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проєктують у навчанні. Заняття із застосуванням проєктних технологій розвиває у студентів «м'які навички»: творчість, креативність, дослідницький стиль роботи.

Окрім Canva, проєктну роботу можна здійснити за допомогою сервісу Storyjumper. Зручний онлайн-інструмент дозволяє створювати власні віртуальні книги, наповнювати їх великою кількістю необхідної інформації, додавати різноманітні тематичні зображення. Усі матеріали зберігаються на сайті, їх можна виправляти, поширювати, а також надавати спільний доступ.

Storyjumper має низку переваг, серед яких: зручна у користуванні навігація, широкий вибір готових дизайнів, які можна редагувати та доповнювати; наявність звукового супроводження, що робить книгу «живою».

Робота з книжковим інтерактивним конструктором перетворюється на індивідуально-творчий процес. Виконуючи проєкти з української літератури у цьому ресурсі, студенти відчують себе справжніми письменниками. Кожна така онлайн-книга – це унікальний задум, творче натхнення, яке потребує від учасників оригінальних ідей та рішень.

Проєктна діяльність у Storyjumper вимагає від студентів певних зусиль: необхідно не просто дібрати ілюстративний чи текстовий матеріал, продумати дизайн, естетично оформити сторінки, а потрібно працювати із різними джерелами інформації: книгами, періодикою, слідкувати за недопущенням помилок.

Важливо, що під час виконання роботи студенти підвищують мовну грамотність, слідкують за структурою проєкту, намагаються бути послідовними, щоб книга вийшла простою у сприйнятті і водночас зрозумілою. Викладач у свою чергу, не повинен надавати однозначної інструкції чи «рецепту» як створювати подібні онлайн-добірки, а лише надати умови, в яких кожен здобувач освіти стає дослідником і творцем.

Для систематизації усіх ключових понять із теми певного проєкту варто застосовувати онлайн-генератор слів WordArt. Завдяки цьому цифровому ресурсу, який дає змогу легко створювати унікальні хмари слів, можна підсумувати головне у навчальному матеріалі. Візуальне відтворення хмар слів на єдиному спільному зображенні сприяє підвищенню наочності, швидкому

запам'ятовуванню інформації. Хмара може слугувати в якості опорного конспекту під час захисту студентських проєктів.

Перевагами WordArt є велика кількість шаблонів різної тематики та спрямування, безкоштовне користування, що не потребує реєстрації, можливість створення хмар за власним дизайном.

Як показує педагогічний досвід, цифрові технології сприяють кращому засвоєнню знань та глибшому розумінню абстрактних понять завдяки наступним властивостям: мультимедійність, інтерактивність, адаптивність, диференціація тощо. [1; с. 77.] За допомогою цифрових технологій, викладач має можливість ширше застосовувати метод проєктів, метод дослідження.

Застосування широкого спектру цифрових ресурсів Canva, Storyjumper, WordArt надає безліч можливостей для отримання знань в умовах обмеження традиційних форм навчання.

Список використаних джерел:

1. Використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти: метод. рекомен. / Коваленко В.В., Мар'єнко М.В., Сухіх А.С. / За ред. М.В. Мар'єнко, А.С. Сухіх. Київ: ІТЗН НАПН України, 2021. 87 с., іл.
2. Практика реалізації педагогічних проєктів: навчально-методичний посібник до курсу / авт.-упоряд. І.В. Єгорова. Івано-Франківськ, 2021. 112 с.
3. Метод проєкту. Основні ознаки проєкту діяльності. Етапи проєкту. Отримання знань. Дистанційна підтримка освіти школярів: проєкти. URL:<https://disted.edu.vn.ua/courses/learn/3106>

ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДИСЦИПЛІНИ «СТИЛІСТИКА НАУКОВОГО ТЕКСТУ» У ТЕХНІЧНИХ ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Гарбар М. А.

*проєк. філол. н., доцент кафедри українознавства
Харківського національного університету радіоелектроніки
м. Харків, Україна*

У підготовці майбутнього фахівця особливе значення має формування навичок укладання наукових текстів, адже основною формою ознайомлення

професійної спільноти з результатами праці є публікація відповідної інформації у фахових джерелах, участь у науково-практичних конференціях, розміщення відповідної інформації на сайтах компаній. Таким чином, введення дисципліни «Стилістика наукового тексту» до навчальних програм вищих технічних закладів цілком відповідає сучасній освітній стратегії України, згідно з якою, зміст фахового навчання має бути спрямований на реалізацію компетентісного підходу.

У нашій роботі буде розглянуто специфіку викладання дисципліни «Стилістика наукового тексту» в умовах дистанційного навчання.

Дисципліна «Стилістика наукового тексту» є вибірковою дисципліною магістерського рівня вищої освіти, яка включена до всіх освітньо-професійних програм усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання Харківського національного університету радіоелектроніки. Метою курсу «Стилістика наукового тексту» є вивчення системи стилістичних засобів сучасної української мови, визначення їх особливостей та функцій у науковому стилі; формування навичок правильного вибору необхідних мовних засобів залежно від жанру та призначення наукового тексту [1, с. 4]. Протягом вивчення дисципліни студенти здобувають та закріплюють знання форм та жанрів наукового мовлення, вивчають мовні засоби вираження наукової думки та особливості стилістичного оформлення наукового тексту.

Програма навчальної дисципліни «Стилістика наукового тексту» складається з 9 лекційних та 6 практичних занять (відповідно 18 та 12 годин), форма підсумкового контролю – залік. Тематичний розподіл лекцій здійснений таким чином: «Стилістика як лінгвістичне вчення»; «Науковий дискурс і стилістична культура письмового наукового мовлення»; «Науковий текст. Типи наукового мовлення»; «Стилістичні особливості лексики наукового мовлення. Термін як основна мовна одиниця наукової галузі. Прийоми формулювання визначень»; «Стилістичні та структурні особливості первинних і вторинних наукових текстів»; «Морфологічна структура наукових текстів. Стилістичні

особливості вживання частин мови»; «Уживання термінів у наукових текстах. Принципи творення термінів»; «Синтаксис наукового тексту»; «Стилістичне редагування наукових текстів».

З березня 2020 р. (спочатку через загальнонаціональний карантин, потім у зв'язку з умовами воєнного стану в Україні) навчальний процес, а отже, і викладання дисципліни, здійснюється у дистанційній формі, що зумовлює особливу важливість методики викладання. Якщо структура лекцій при дистанційному навчанні здебільшого не зазнає принципових змін, практичні заняття потребують певної кореляції з метою забезпечення максимальної чіткості й самостійності, підвищення відсотка індивідуального, творчого компонента. Тому при виборі методики проведення практичних занять з дисципліни «Стилістика наукового тексту» важливим критерієм була гнучкість форм, можливість у випадку необхідності працювати в асинхронному форматі.

Основними завданнями практичного заняття «Мова і стиль наукового дослідження» є аналіз специфіки наукового дослідження, формування навичок укладання наукових текстів різних підстилів і комунікативно-стильових типів. За умови синхронного навчання [2, с. 7] на цьому практичному занятті можна використати рольову гру «Наукова комунікація», завдяки якій студенти отримають повне уявлення про структуру наукового спілкування, його види та специфіку. Доречними як для синхронного, так і для асинхронного навчання будуть репродуктивні завдання на визначення стильової належності та підстилів поданих текстів; розподіл запропонованих текстів за функційно-смысловими типами; пошук текстів відповідних типів як у науковій літературі, так і у власних дослідженнях (курскових та дипломних ☐роекти☐). Ефективними для занять усіх форм проведення є завдання творчого рівня, що передбачають самостійне укладання текстів (наприклад, описати різними ☐роекти☐ями наукове явище, створити рекламу виробленої продукції тощо); редагування та трансформацію текстів (згідно з цільовою аудиторією, метою комунікації тощо).

Практичне заняття «Науковий текст та його основні категорії» формує уявлення про засоби створення зв'язності та цілісності наукового тексту. Завдання репродуктивного рівня передбачають пошук у запропонованих викладачем статтях фахового спрямування текстоутворювальних мовних одиниць та структурних елементів; аналіз доречності та зрозумілості наукових висловлювань; з'ясування, які з поданих текстів схожої тематики є більш зрозумілими та структурованими. За умови синхронного навчання можливе проведення відповідних змагань команд, на які поділені студенти; вікторин, конкурсів тощо. Творчі завдання можуть пропонувати укласти тексти визначеної тематики з використанням певних показників зв'язку (слів з обставинними значеннями, різних видів повторів, різних типів найменувань, вставних конструкцій тощо). Сприяють формуванню вмінь укладання наукових текстів вправи на згортання й розгортання інформації (наприклад, сформулювати згорнуте й розгорнуте визначення наукового поняття; укласти анотацію чи конспект запропонованої статті тощо), цікавими є завдання й на графічне згортання (створення схем, графіків, діаграм).

Тема практичного заняття «Прийоми аргументування в наукових дослідженнях» передбачає широке використання різних видів як репродуктивних (наприклад, аналіз способів наведення аргументів у поданих текстах наукових досліджень та публічних виступів; виділення сильних аргументів; уведення запропонованих цитат у науковий текст усіма можливими способами з обов'язковим використанням мовних прийомів оцінювання, спростування, продовження та доповнення чужої думки; трансформацію способів подання матеріалу: індуктивного в дедуктивний тощо), так і творчих завдань (наприклад, довести за допомогою аргументів тези; укласти фрагмент статті або рецензію на наукову публікацію з використанням різних видів аргументів). За умови синхронного навчання можна провести дискусію з проблемної теми; змодельовати мозковий штурм для вирішення наукової чи суспільної проблеми; скористатися формою роботи у групах для доведення пар

тез на кшталт «Сучасні інформаційні технології сприяють розвитку особистості» – «Сучасні інформаційні технології призводять до деградації суспільства» тощо.

Практичне заняття «Стилістичне значення спеціальної лексики» має головною метою формування у студентів навичок доречного використання термінів та номенклатурних назв, що досягається переважно завдяки репродуктивним завданням: аналіз словника професійного мовлення спеціальності, на якій навчаються студенти; з'ясування видів визначень, поданих у фахових джерелах (об'єктом дослідження можуть стати як підручники з фахових дисциплін, так і курсові та дипломні проекти самих студентів, а також фрагменти текстів, запропоновані викладачем); здійснення дихотомічного та за видозмінюваною ознакою поділів понять; проведення обмеження й узагальнення понять. Творчий рівень включає завдання на генерування явних (атрибутивно-реляційних, генетичних, операційних) та неявних визначень наукових понять [1, с. 20].

На практичному занятті «Стилістичне значення стійких словосполучень у науковому тексті» доречним є використання завдань на розпізнавання текстооформлювальних та термінологічних стійких словосполучень; вибір найдоцільнішого варіанту із запропонованого синонімічного ряду лексем та конструкцій; пунктуаційне редагування речень з текстооформлювальними конструкціями; пошук стилістичних невідповідностей. Творча складова навчального процесу забезпечується завданнями на трансформування виразів у наукові кліше; генерування вступу й висновків до готового тексту; продовження запропонованого тексту з дотриманням логіки й стилю викладу тощо.

На практичному занятті «Стилістичне значення службових частин мови» студенти виконують завдання на пошук у текстах службових частин мови; трансформацію речень у синонімічні за допомогою зміни службових частин мови; встановлення відповідності між службовими словами та стилем

мовлення; аналіз стилістичної ролі часток у реченнях; редагування текстів з недоречним вживанням службових частин мови (наприклад, емоційно забарвлених часток у наукових текстах) тощо. У завданнях творчого рівня студентам пропонується укласти тексти (наприклад, пост у соцмережі, рекламу, тези тощо) та діалоги різних стилів з використанням певних типів службових частин мови.

Практика викладання дисципліни «Стилістика наукового тексту» показує, що, за умови повноцінної участі в навчальному процесі (на жаль, під час воєнного стану в Україні це нерідко є проблематичним) та належної вмотивованості студентів, ефективність навчання у дистанційній формі є не нижчою, а навпаки, часто вищою, завдяки більш індивідуальній роботі студентів, зростанню відсотка письмових завдань, що є дуже важливим для опанування навичок укладання наукових текстів.

Таким чином, можна стверджувати, що дистанційна форма потребує зваженого підходу до організації практичних занять, оскільки адаптація завдань до формату дистанційного навчання дозволяє зберегти належну якість навчального процесу та забезпечити досягнення освітніх цілей.

Список використаних джерел:

1. Методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Стилістика наукового тексту» для студентів магістерського рівня вищої освіти денної та заочної форм навчання всіх спеціальностей всіх освітньо-професійних програм / упоряд. М. А. Гарбар. Харків : ХНУРЕ, 2021. 40 с.
2. Остропольська Є., Березовський Д., Хорошайло О. Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. *Itsynergy*. 2022. С 63-75. DOI: <https://doi.org/10.53920/ITS-2022-1-4>.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Давидченко І. Д.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

Актуальною проблемою сучасності у контексті якості вищої освіти залишається міжкультурна комунікація, яка сприяє формуванню професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Аналіз історії людського суспільства свідчить, що однією з умов обміну духовними цінностями між людьми виступає міжкультурна комунікація і в кожному новому поколінні людина стає особистістю тільки в результаті освоєння всього культурного багатства людства. У розробці концепції міжкультурної комунікації брала участь не одна плеяда українських філософів, політологів, соціологів.

Арістотель, Ф. Вольтер, Й. Гердер, В. фон Гумбольдт, В. Заслуженюк, Г. Лейбніц, В. Мірошніченко, О. Жорнова, С. Нієто, О. Потебня, Т. Рюлькер та ін. розглядали проблему міжкультурної комунікації та її значення для професійної діяльності майбутніх педагогів.

Комунікація – це процес обміну повідомленнями, під час якого безперервно відбувається відтворення смислів, адже вони не співпадають у людей, котрі розмовляють однією мовою, вихованих в одній культурі [5]. Отож, комунікація дозволяє обмінюватися інформацією, досвідом та є способом встановлення контактів. Її ефективність залежить від здатності всіх учасників цього процесу дійсно розуміти один одного. Спільна мова не гарантує єдиного уявлення співрозмовників про предмет розмови, внаслідок чого непорозуміння виникає навіть у носіїв мови. Концепція «співвідношення мови та мислення» О. Потебні пояснює труднощі, які виникають у процесі комунікації: акт мовлення лише стимулює в слухача ментальну діяльність,

котра більшою чи меншою мірою подібна до діяльності мовця, думки мовця не передаються слухачеві; ніколи уявлення слухача не є ідентичним з уявленням мовця. Будь-яке розуміння є одночасно нерозумінням, кожна згода – разом незгода [4]. Отже, кожна людина має свій власний світогляд. Її особисте сприйняття навколишнього середовища впливає на форми і методи передачі інформації співрозмовникам.

Ми погоджуємося з думкою В. Манакіна, що комунікацію можна розглядати в широкому розумінні як «канали засобів передачі та одержання інформації, де задіяні машинні прилади, штучний інтелект... тощо» [3] і у вузькому розумінні як основного способу людського спілкування. Тому під «комунікацією» розуміємо обмін думками та досягнення взаєморозуміння між людьми в процесі спілкування.

К. Мальцева, досліджуючи міжкультурні непорозуміння у процесі перекладу, визначила, що:

- ✓ комунікативні стратегії різних культур формуються у співвідношенні до поведінкових норм даної культури і у відповідності до припустимої і бажаної комунікативної поведінки всередині культури;
- ✓ комунікативні канали культури відображають її пріоритети у ціннісній ієрархії, що можуть суттєво відрізнятися в різних культурах і спричиняти проблеми у порозумінні між представниками різних культур;
- ✓ несумірності між комунікативними сценаріями різних культур не вичерпуються лінгвістичною та поведінковою сферами і стосуються розбіжностей у культурному досвіді різних культурних спільнот, що впливає на структуру та конфігурацію систем комунікативних установок, властивих даним спільнотам;
- ✓ комунікативні провалля між культурами можуть бути усунені шляхом введення штучних процедур (підвищення міжкультурної компетентності комунікантів); стимулювання їх крос-культурної сензитивності

шляхом орієнтування та інструктажу (інформованості про типові для іншої культури реакції та ситуації, а також відповідні практичні рекомендації) [2].

Міжкультурна комунікація – це водночас і наука, і низка вмінь, які треба опанувати під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань та навичок, зосередження на успадкованих та усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних та етнічних спільнот; це процес спілкування (вербального та невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурологічних спільнот, як правило, послуговуються різними ідентичними мовами, відчують лінгвокультурологічну «чужинність» партнера зі спілкування, мають різну комунікативну компетентність, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1]. Отже, для подолання непорозумінь та конфліктів необхідним є вивчення взаємозв'язку культури та комунікації шляхом виявлення притаманних різним народам культурних моделей.

Наявність структурно-функціональних зв'язків і взаємозалежностей між культурою та цивілізацією, культурою та комунікацією, комунікацією та спілкуванням дозволяє розглядати міжкультурну комунікацію як соціальне явище. Вона забезпечує взаємодію між підсистемами культури всередині суспільства, індивідами в межах однієї культури або на рівні міжкультурного спілкування, а також між різними й різночасовими культурами. У процесі міжкультурної комунікації передається міжкультурний досвід. Відбувається зміна суб'єктів взаємодії, формуються нові особистісні якості. У міру розвитку спільності як всесвітньої прогресує і міжкультурна комунікація, що виражається у зростаючому значенні для всього людства спільних здобутків цивілізації.

Міжкультурна комунікація постає як діалектико-синергетичний процес, у якому різноманітні вектори (інтеграція – диференціація – універсалізація – партикуляризація – конфлікти – співпраця) не виключають,

а взаємодоповнюють один одного. Динаміка міжкультурної комунікації розглядається як процес безперервного розвитку, поліпшення якості міжкультурної взаємодії, розширення взаємовідносин у різних сферах суспільного життя і на різних рівнях (цивілізаційному, національному, міжгруповому, міжособистісному). У кожному випадку, ставлячи за мету досягнення і поглиблення взаєморозуміння, ми враховуємо і можливість інверсії, тобто погіршення відносин. Не відкидається ймовірність того, що за виникнення нових факторів та імпульсів до взаємодії і спілкування, взаєморозуміння все ж таки поглиблюється. Міжкультурна комунікація – це смисловий та ідеально-змістовний аспект соціальної й культурної взаємодії. Дії, змістовно спрямовані на їх смислове сприйняття, називають комунікативними. Основна функція комунікації – досягнення соціальної та культурної ідентичності при збереженні індивідуальності та кожного її елемента.

Міжкультурна комунікація базується на онтологічних, екзистенціальних засадах, спрямованих на досягнення по розуміння, діалогу, толерантності між людьми, культурами, цивілізаціями. Міжкультурна комунікація виступає як ціннісно-нормативний регулятор соціально-культурної діяльності, вирізняє одне суспільство від іншого, сприяє його інтеграції і надає йому культурної самобутності. Міжкультурна комунікація виступає генератором сенсів культури, володіючи системою прямих і зворотних зв'язків, вона сприяє постійному розширенню смислового потенціалу культури, диференціації «свого» і «чужого» в культурі.

Отже, на сучасному етапі існує багато підходів щодо визначення поняття «міжкультурна комунікація». Узагальнюючи визначення, дійшли висновку, що міжкультурна комунікація – це:

- ✓ сфера, що вивчає взаємодію індивідів з різними зразками історично похідної поведінки;
- ✓ взаємодія сторін з різним досвідом;

✓ такий вид комунікації, при якому той, хто відправляє й той, хто отримує, належать до різних культур;

✓ процес спілкування (вербального й невербального) між комунікантами, котрі є носіями різних культур та мов, або сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур та мов.

У теоретико-методологічному плані міжкультурну комунікацію варто розглядати в її фактичній цілісності та повноті конкретних форм існування, у її функціонуванні та еволюції. Комунікація як цілісне явище містить у собі всю сукупність базових якісних рис. Міжкультурна комунікація як об'єкт дослідження соціальної філософії може розглядатися лише обмежено, й зацікавленість нею також має в цьому випадку вузький, конкретний характер, зумовлений предметною сферою даної науки. Міжкультурна комунікація у даному випадку виступає як об'єкт-носіє певних властивостей та особливостей, які безпосередньо не пов'язані з функцією комунікації, проте викликають інтерес у різних соціально-гуманітарних науках. Комунікація присутня в будь-яких процесах, що відбуваються у суспільному житті, і відбувається всюди, де діє людина.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Академія, 2004. 343 с.
2. Мальцева К.С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.04 / Ін-т філос. ім. Г.С. Сковороди НАН України. К., 2002. 20 с.
3. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ: ЦУЛ, 2012. 288 с.
4. Bolten J. Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. – Sternenfels: Wiissenschaft und Praktik, 2003. 396 S
5. Lin M. Is There an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication? // Intercultural Communication. № 6. <http://www.immi.se/intercultural/nr6/lin.htm>.

АВТЕНТИЧНІ МАТЕРІАЛИ В ТЕХНІЧНОМУ КОНТЕКСТІ: ЯК ЗРОБИТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЕФЕКТИВНИМ

Дегтярьова К.О.

*старший викладач кафедри європейських мов
Державного біотехнологічного університету
м. Харків, Україна*

В епоху глобалізації та стрімкого розвитку науки і технологій, володіння іноземною мовою, зокрема англійською, стає не просто бажаним, а необхідним інструментом для успішної професійної діяльності ветеринарного лікаря. Сучасний ветеринар – це не лише практикуючий фахівець, але й науковець, дослідник, комунікатор, який активно співпрацює з колегами з усього світу. Міжнародні наукові конференції, публікації в авторитетних виданнях, участь у міжнародних проєктах, обмін досвідом та знаннями – все це вимагає від ветеринарів високого рівня володіння англійською мовою.

У контексті біотехнологічного ЗВО, де акцент робиться на інноваційних технологіях та наукових дослідженнях, викладання англійської мови набуває особливого значення. Студенти ветеринарного факультету повинні не лише володіти загальною англійською мовою, але й мати міцну базу фахової термінології, вміти читати та аналізувати наукові статті, брати участь у дискусіях та презентувати результати своїх досліджень.

Однак, традиційні методи викладання англійської мови, які часто базуються на використанні адаптованих підручників та вправ, не завжди відповідають потребам сучасних студентів. Вони не забезпечують достатньої практики у використанні мови в реальних ситуаціях, не сприяють розвитку критичного мислення та не знайомлять студентів з актуальною фаховою лексикою.

У зв'язку з цим, використання автентичних матеріалів, тобто матеріалів, створених носіями мови для носіїв мови, стає все більш актуальним. Автентичні матеріали, такі як наукові статті, відеолекції, вебінари, клінічні

випадки, інструкції до обладнання та препаратів, а також онлайн-форуми та спільноти, дозволяють студентам знайомитися з мовою в її природному контексті, розширювати словниковий запас, розвивати навички аудіювання, говоріння, читання та письма, а також формувати міжкультурну компетенцію.

У даній праці авторами досліджено переваги використання автентичних матеріалів у викладанні англійської мови на ветеринарному факультеті біотехнологічного ЗВО, а також запропоновано практичні рекомендації щодо їх інтеграції в навчальний процес.

У процесі дослідження використовувалися такі методи: аналіз наукової літератури, узагальнення, систематизація, а також практичний досвід викладання англійської мови на ветеринарному факультеті біотехнологічного ЗВО.

Аналіз наукової літератури та практичний досвід викладання англійської мови на ветеринарному факультеті біотехнологічного ЗВО дозволили виявити низку важливих результатів:

1. Підвищення мотивації студентів.

Мотивація – це психофізіологічний процес, що керує поведінкою людини. Цей процес має постійно підживлюватися новими стимулами [1, с. 165]. Використання автентичних матеріалів, таких як наукові статті з актуальних тем, відео лекції від провідних експертів та реальні клінічні випадки, значно підвищує зацікавленість студентів у вивченні англійської мови. Студенти відчують, що вони вивчають не просто абстрактну мову, а мову, яка має безпосереднє відношення до їхньої майбутньої професійної діяльності. Це сприяє формуванню позитивного ставлення до вивчення англійської мови та підвищує їхню мотивацію до самостійного навчання.

2. Розвиток фахової комунікативної компетенції.

Автентичні матеріали є стимулом для комунікативної взаємодії, а матеріали, які створені для вивчення мови слугують для надання інформації про мову, що вивчається, та ретельно підібраних прикладів її вживання [2]. Такі

матеріали містять актуальну фахову лексику, яка використовується в реальному спілкуванні між ветеринарами та біотехнологами. Студенти вчаться розуміти та використовувати фахову термінологію в контексті реальних ситуацій. Це дозволяє їм розвинути навички читання наукових статей, участі в дискусіях, презентації результатів досліджень та спілкування з колегами з усього світу.

3. Формування критичного мислення.

Аналіз наукових статей, звітів та інших автентичних матеріалів вимагає від студентів вміння виділяти головну інформацію, робити висновки та оцінювати достовірність джерел. Це сприяє розвитку критичного мислення та вміння аналізувати інформацію, що є важливим для майбутніх ветеринарів та біотехнологів.

4. Ознайомлення з міжнародними стандартами.

Автентичні матеріали, такі як інструкції до ветеринарного обладнання та препаратів від міжнародних виробників, допомагають студентам ознайомитися з міжнародними стандартами та протоколами, які використовуються в ветеринарній медицині та біотехнологіях. Це дозволяє їм бути в курсі останніх наукових досягнень та передових технологій.

5. Розвиток міжкультурної компетенції.

Участь в міжнародних ветеринарних форумах та онлайн-спільнотах, а також аналіз матеріалів з різних країн, допомагає студентам зрозуміти культурні особливості та норми спілкування в іншомовному середовищі. Це сприяє розвитку міжкультурної компетенції та вміння ефективно спілкуватися з колегами з усього світу.

Щодо інтеграції автентичних матеріалів у викладання англійської мови на ветеринарному факультеті біотехнологічного ЗВО авторами даної праці пропонуються наступні практичні рекомендації:

1. Використання наукових статей з відомих міжнародних журналів, таких як «Journal of Veterinary Internal Medicine» або «Veterinary Record».

Викладачі можуть обирати статті, що відповідають темам, які вивчаються на заняттях, або ж статті, що відображають останні наукові досягнення у ветеринарній медицині. Студентам можна пропонувати такі завдання для виконання: читання та переклад статей; аналіз структури та змісту статей; виділення ключових термінів та понять; підготовка презентацій на основі статей; участь у дискусіях щодо змісту статей.

2. Використання відеолекцій та вебінарів від провідних міжнародних експертів у галузі ветеринарної медицини.

Викладачі можуть обирати відеолекції та вебінари, що відповідають темам, які вивчаються на заняттях, або ж відеолекції та вебінари, що відображають останні наукові досягнення у ветеринарній медицині. Студенти можуть виконувати такі завдання: перегляд відеолекцій та вебінарів; конспектування ключових моментів; відповіді на запитання щодо змісту відеолекцій та вебінарів; участь у дискусіях щодо змісту відеолекцій та вебінарів.

3. Використання описів клінічних випадків з міжнародних конференцій та семінарів.

Викладачі можуть обирати описи клінічних випадків, що відповідають темам, які вивчаються на заняттях, або ж описи клінічних випадків, що відображають реальні ситуації з ветеринарної практики. Студентам пропонуються наступні завдання: читання та аналіз описів клінічних випадків; виділення ключових симптомів та методів лікування; підготовка презентацій на основі описів клінічних випадків; участь у дискусіях щодо методів діагностики та лікування.

4. Використання інструкцій до ветеринарного обладнання та препаратів від міжнародних виробників.

Викладачі можуть обирати інструкції, що відповідають обладнанню та препаратам, які використовуються у ветеринарній практиці. Студенти можуть виконувати такі завдання: переклад інструкцій; аналіз структури та змісту

інструкцій; виділення ключових термінів та понять; підготовка презентацій на основі інструкцій.

5. Залучення студентів до участі в міжнародних ветеринарних форумах та онлайн-спільнотах.

Викладачі можуть рекомендувати студентам брати участь у дискусіях на форумах та в спільнотах, а також ділитися власним досвідом. Студенти можуть виконувати такі завдання: читання та аналіз повідомлень на форумах та в спільнотах; написання власних повідомлень; участь у дискусіях.

6. Створення завдань, які вимагають від студентів аналізу та інтерпретації автентичних матеріалів.

Викладачі можуть використовувати такі типи завдань: порівняльний аналіз різних джерел інформації; виявлення протиріч та аргументація власної точки зору; створення резюме та анотацій; підготовка презентацій та доповідей.

7. Використання мультимедійних ресурсів, таких як відео та аудіо, для розвитку навичок аудіювання та говоріння.

Викладачі можуть використовувати такі типи мультимедійних ресурсів: відеолекції та вебінари; аудіоподкасти; відеоролики з ветеринарної практики; інтерв'ю з експертами. Студенти можуть виконувати такі завдання: прослуховування та перегляд мультимедійних ресурсів; відповіді на запитання щодо змісту мультимедійних ресурсів; переказ змісту мультимедійних ресурсів; участь у дискусіях щодо змісту мультимедійних ресурсів.

Ці рекомендації надають чіткі вказівки щодо того, як інтегрувати автентичні матеріали в навчальний процес та зробити його більш ефективним.

Проведене дослідження підтверджує, що використання автентичних матеріалів у викладанні англійської мови на ветеринарному факультеті біотехнологічного ЗВО є ефективним інструментом для формування фахової комунікативної компетенції студентів. Інтеграція таких матеріалів, як наукові статті, відеолекції, клінічні випадки та інструкції до обладнання, створює

реалістичне навчальне середовище, що сприяє підвищенню мотивації студентів та розвитку їхнього критичного мислення.

Впровадження запропонованих практичних рекомендацій, включаючи створення завдань на аналіз автентичних матеріалів та використання мультимедійних ресурсів, дозволить підвищити якість мовної підготовки та підготувати конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно спілкуватися в міжнародному професійному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Берестень О.Є., Юрченко К.В., Савельєв П.С. Проблеми мотивації студентів на заняттях з іноземної мови // *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*, 2022, № 1 (23), С. 161-174.
2. McGrath I. *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury, 2013.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ

Ємельянова Є.С.

*канд. філол. н., доцент кафедри європейських мов
Державного біотехнологічного університету
м. Харків, Україна*

Використання мобільних технологій у іншомовній освіті студентів вищих технічних закладів стає одним із ключових трендів сучасного навчального процесу. Інтеграція цифрових технологій у традиційну систему освіти зумовлена, зокрема, розвитком напрямку дистанційної освіти, що забезпечує оптимізацію навчальних процесів на основі загальних методичних принципів навчання іноземних мов. Сучасні дослідження демонструють значний потенціал використання мобільних технологій для покращення практичного володіння іноземних мов. Одночасно аналіз сучасних наукових досліджень [1; 2; 3] і досвід практичної роботи дозволяють стверджувати, що ключовим фактором успіху і ефективності при використанні мобільних додатків є

актуальна методична база, створення якої і є основним завданням викладачів. Отже, метою роботи є дослідження і надання критеріїв загальної класифікації сучасних мобільних додатків, що можуть використовуватися для навчання іноземних мов студентів технічних закладів вищої освіти. На нашу думку, такий огляд дозволяє викладачам-практикам методично грамотно, доцільно та ефективно використовувати дидактичні можливості нових технологій. Зауважимо, що у роботі під мобільним додатком розуміємо програмне забезпечення, розроблене спеціально для роботи на мобільних пристроях (смартфонах, планшетах тощо) [2, с. 82]. Мобільні технології дозволяють більш ефективно організувати автономне та групове навчання за умови, що навчальні курси, програми та завдання розроблені у мобільному форматі. Новітні технології також сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти нового покоління за допомогою використання сучасних технічних засобів та віртуального середовища. Вважаємо, що основною метою навчальних мобільних додатків є полегшення навчального процесу, підвищення ефективності, що найчастіше відбувається за допомогою введення ігрового моменту в навчання, тобто гейміфікації освіти, під якою вчені педагоги розуміють використання ігрових технік та мислення в неігровому контексті з метою підвищення зацікавленості та мотивації студентів у процесі навчання.

Однією з найскладніших методичних проблем у сфері мобільного навчання є розробка критеріїв класифікації мобільних додатків, які можуть застосовуватися для навчання. Основними критеріями при виборі мобільних додатків для розвитку навичок практичного володіння іноземними мовами вважаємо такі: 1) технічно-функціональні (доступний інтерфейс, легкість інсталювання й деінсталювання, функціональні вимоги, зокрема доступність у різних операційних системах, організація зворотного зв'язку та доцільність використання додатка в навчальному процесі); 2) організаційно-фінансові (додаток може бути безкоштовним, платним або з безкоштовним пільговим періодом використання з подальшим платним користуванням), 3) психолого-

педагогічні (унікальність навчального контенту, систематизація матеріалу, відповідність навчального матеріалу прописаним мовним рівням); 4) ергономічні (зручність і комфортність використання додатку, дизайн, в тому числі й кольористика (бажана не «агресивна»), повне чи часткове задоволення освітніх потреб, відповідність освітнього контенту освітньому стандарту).

За найбільше загальними дидактичними характеристиками усі мобільні додатки для формування й розвитку навичок володіння іноземних мов можна класифікувати на дві основні групи: 1) дидактичні (навчальні) мобільні додатки, які в свою чергу можна поділити на загальні, тобто розроблені для формування навичок чотирьох основних видів мовної та мовленнєвої діяльності, і спеціалізовані, тобто розроблені суто для набуття й вдосконалення окремих навичок; 2) інструментальні мобільні додатки, що не призначені для конкретних освітніх цілей, але активно використовуються у сучасному навчальному процесі. За механізмом створення дидактичні мобільні програми можна поділити на універсальні, створені видавництвами та комерційними організаціями (наприклад, «Free ESL Apps Interactive English» та ін.); персоналізовані, тобто створювані викладачем за шаблоном на основі готової програми, що може значно індивідуалізувати освітній процес і забезпечити формування індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача освіти (наприклад, «Quizlet»), а також створювані викладачем за допомогою інструментальної мобільної програми для певної операційної системи (наприклад, Moodle чи Teams).

За інтеграцією з іншими навчальними матеріалами мобільні додатки можемо поділити на три групи залежно від можливості їх застосування та ступеня інтеграції в освітній процес: 1) мобільні додатки на додаток до існуючих навчальних посібників та курсів, які застосовуються як для аудиторної, так і для позааудиторної роботи; 2) додатки для самостійного вивчення англійської мови, які можуть використовуватися як додатковий матеріал студентами і викладачами; 3) Додатки для дистанційної форми

навчання (мобільного навчання), де міститься весь основний навчальний матеріал з курсу певної іноземної мови.

Таким чином, загальний класифікаційний огляд актуальних сьогодні мобільних додатків для вивчення іноземних мов допомагає створити персоналізовану методичну підтримку для вивчення іноземних мов студентами технічних навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Гурова, Т., Рябуха, Т., Зіненко, Н., & Гостіщева, Н. (2019). Мобільні додатки як інноваційний засіб навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2(23), 92-99.
2. Негрівода, О., Ємельянова, Є., & Райхель, А. (2024). Мобільні додатки як інструмент вдосконалення навичок аудіювання іноземної мови (на прикладі англійської мови). *Вісник науки та освіти*, (12 (30)).
3. Hnatyshena I. et. al. Methods of Using Educational Video Materials in Teaching Foreign Languages in the Conditionas of Distance Learning. *World Journal of English Language*. 2023. V. 13(4). p. 1-29.

**СТАВЛЕННЯ ХАРКІВСЬКОГО КОМІТЕТУ ПАРТІЇ НАРОДНОЇ
СВОБОДИ ДО УКРАЇНСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ**

Золотарьов В.С.

канд.іст. н., доцент кафедри українознавства

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Повалення самодержавства в Російській імперії під час Лютневої революції 1917 року призвело до створення у Києві Української Центральної Ради. Протягом березня-квітня 1917 р. Центральна Рада стала вищим органом влади в Україні. Лютнева революція стала важливим випробуванням для Конституційно-демократичної партії Росії (Партії народної свободи). Політичні події вимагали вже не тільки теоретичних розробок вирішення суспільних проблем, а рішучих практичних кроків, спрямованих на їх розв'язання.

Мета даної статті полягає у висвітленні ставлення Харківських комітетів Партії народної свободи щодо Української Центральної Ради та її діяльності протягом 1917-1918 рр.

Події лютого 1917 р. змусили ПНС пристосуватись до реалій нового формату. На VII з'їзді партії 25-28 березня 1917 р. були внесені зміни в програму, які стосувались державного ладу країни. Було визнано, що «Росія повинна бути демократичною парламентською республікою» [5, с. 249]. Вагомість українського питання обумовлювалась створенням та діяльністю Української Центральної Ради. Вимоги автономії, проголошення Універсалів Центральною Радою не залишались поза увагою харківських кадетів.

На зібрання Харківського комітету 19 березня 1917 р. в Харківському міському театрі під головуванням проф. Л. Таубера обговорювалось становище Росії і зміни до програми партії. Харківські кадети підтримали трансформацію партійної програми, вимоги демократичного республіканського ладу в Росії, була заслухана доповідь проф. М. Палієнка «Автономія і федералізм». На засіданні Харківського міського комітету Партії народної свободи 2 травня 1917 р. дебатовалось питання про автономію і федерацію, під час якого після доповідей професорів М. Максименка, Л. Таубера і М. Палієнка, комітет більшістю висловився за принцип автономії [1, арк. 33]. Доповідачі відстоювали переваги унітарної держави і висловлювались за надання широкої автономії окремим народам Росії.

Факт утворення Центральної Ради, проголошення нею I і II Універсалів негативно оцінювались кадетами, як події передчасні, незаконні, небезпечні для цілісності Росії. Характерна для лібералів риторика про рівність прав націй на культурно-національне самовизначення була замінена закликами про збереження єдності і неподільності Росії.

В умовах жовтневого перевороту, приходу до влади більшовиків та подальших державотворчих кроків Центральної Ради місцеві комітети кадетів опинились у складній ситуації. Про це свідчать і заяви Харківського обласного

комітету, який «відносячись негативно до дій Центральної Української Ради, яка прийняла на себе установчі функції і цим порушила суверенні права Всеросійських Установчих зборів, підтримує здорові течії, які прагнуть до боротьби з анархією і господарською розрухою і до відновлення державного порядку» [2, арк. 127]. Комітет погоджувався взяти участь у виборах до Українських Установчих Зборів, але розглядав цей орган влади, як обласний сейм.

Обговоривши зміст III Універсалу Центральної Української Ради, фракція Партії народної свободи в Харківській міській думі постановила, що тільки Всеросійські Установчі збори мають право вирішувати майбутню долю Росії. Скликання українських Установчих зборів, які будуть наділені суверенною владою, передбачає повну незалежність України від Росії, що з точки зору Партії народної свободи являється недопустимим. Згідно постанови харківських кадетів «Українська Центральна Рада не ґрунтується на загальному голосуванні і не може бути визнана органом, що виражає волю всього населення краю, Генеральний секретаріат є органом Тимчасового уряду. Акт про входження Харківської губернії в територіальні межі України суперечить інструкції Тимчасового уряду, є передчасним і не виражає волю всього населення губернії. III Універсал Ради і за джерелом свого походження і за змістом не може бути визнаний актом державного значення, який має силу обов'язковості» [3, арк. 9].

Таким чином, Харківський комітет не підтримав прагнення Української Центральної Ради як до автономії, так і до створення Української Народної Республіки, створення якої було проголошено III Універсалом Ради.

У проекті тез до виборчої платформи Партії народної свободи до виборів в Українські Установчі збори, автором яких був О. Маклецов, вказувалось на тому, що ідея децентралізації має втілитись у наданні прав обласної автономії вищим територіальним союзам, об'єднаним за ознакою національних чи економічних особливостей. Україні повинно бути надане право обласної

автономії, а об'єм автономії – визначитися Всеросійськими Установчими зборами [3, арк. 15]. Партія декларувала своє «прагнення до створення стійких умов братського співжиття всіх народів Росії, до задоволення їх прав на культурно-національне самовизначення і намір боротися проти штучного загострення національних суперечностей, які можуть знищити велику державу...» [3, арк. 11].

На засіданні Харківського комітету партії 10 січня 1918 р. до виборчої платформи в Українські Установчі збори була прийнята така редакція тези про кордони автономної України: «Кордони України повинні бути визначені загальноросійським парламентом, який виражає волю всіх народів Росії у відповідності з волею самого населення при збереженні всіх гарантій правильності її виразу» [3, арк. 15-16].

Харківський кадет Г. Лінтварев у доповіді «Доля партії в ході російської революції» на засіданні комітету 21 квітня 1918 р. заявив, що вважає Раду і «самостійну» Україну тільки декорацією, за яку хтось ховається і цю «декорацію» він не вважає можливим визнавати. Запропонував на голосування тезу: «Партія народної свободи повинна зберегти недоторканим свою єдність як символ єдності Росії» [3, арк. 82].

Під час державного перевороту, організованого німецькою окупаційною владою, Центральна Рада припинила своє існування. Прихід до влади гетьмана П. Скоропадського, безпосередня участь українських кадетів в управлінні Українською Державою, їх персональне входження до складу уряду спричинили чергове обговорення українського питання харків'янами. 30 квітня 1918 р. у Харкові було скликане зібрання для обговорення доповіді від Харківського комітету на українському делегатському з'їзді [3, арк. 21]. У доповіді О. Маклецова «Становище партії народної свобод на Україні та її найближчі завдання» вказувалось на те, що «партія не може не враховувати нові умови державного існування України, які викликані проголошенням незалежності України і відокремленням від Росії. Разом з тим партія не може

відмовитись від головного принципу єдності Росії, котрий допускає широку децентралізацію» [3, арк. 23]. Залишаючись громадянами України, члени партії повинні усіма законними способами служити ідеї об'єднання України з Росією з метою відновлення розірваних господарських зв'язків між ними. Проголошувалось вірність партії ідеї всенародної єдності, у сфері національного питання партія зобов'язувалась боротись за рівноправність російської та української мов [3, арк. 24].

8-11 травня 1918 р. відбувся Делегатський з'їзд Партії народної свободи на Україні, завданням якого було з'ясування позиції партії щодо участі в уряді кадетів та затвердження нової структури організації партії на Україні. Харківський делегат Іваницький оголосив резолюцію групи харківських членів партії, які наполягали на вірності єдності Росії, яка б не суперечила ні широкій автономії, ні федеративним началам, єдності партії, на необхідності союзу з західноєвропейськими демократіями [7, с. 49].

Під час обговорення внутрішньої та зовнішньої політики уряду Павла Скоропадського на засіданні 3 вересня 1918 р. харківські кадати констатували, що політика уряду викликає справедливе незадоволення населення, а «члени партії, які входять до уряду, незважаючи на постанову Українського з'їзду Партії народної свободи про негайне визнання за російською мовою права державної, не тільки неспроможні добитися здійснення цього принципу, а й протистояти грубим засобам насильницької українізації» [3, арк. 159]. Харківський комітет за таких обставин вважав "перебування членів партії у складі кабінету безрезультатним і шкідливим для престижу партії. Вихід міністрів кадетів з уряду повинен бути мотивований неможливістю проведення навіть мінімуму тих вимог, які складають корінні і найцінніші для партії начала, за які вона боролась з початку свого існування" [3, арк. 160].

Таким чином, протягом 1917-1918 рр. ставлення до українського національно-визвольного руху, до державотворчих заходів Української Центральної Ради розглядались Харківським комітетом ПНС виключно в

контексті партійної програми. Вони відстоювали ідеї єдиної і неподільної Росії, але в умовах приходу до влади більшовиків, погодились на участь у виборах до Українських Установчих Зборів, дотримувались принципу надання Україні автономії, при умові збереження єдності держави. Негативно ставились до входження Харківської губернії під юрисдикції України, відстоювали право російської мови бути державною в Україні, визнали входження своїх членів до гетьманського уряду.

Список використаних джерел:

1. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО України). - Ф. 268, оп 1, спр. 4. -170 арк.
2. Там само. - Спр. 5.-143 арк.
3. Там само. - Спр. 6. - 161 арк.
4. Съезд партии к.-д. // Вестник партии народной свободы. - 1918. - № 9. – 336 с.
5. Протоколы Центрального Комитета и заграничных групп конституционно-демократической партии: в 6 т. - Т. 3. Протоколы Центрального Комитета конституционно-демократической партии. 1915-1920 гг. - М.: (РОССПЭН), 1998. -590 с.
6. Донченко С.П. Ліберальні партії України (1900-1919) / Донченко С.П. - Дніпродзержинськ: Видавничий відділ ДДТЦ, 2004. - 379 с.
7. Золотарьов В.С. Виникнення та діяльність Харківського комітету Конституційно – демократичної партії // В.С. Золотарьов.- Культура народов Причерноморья. Таврический Национальный университета им. В.И. Вернадского.-2007.-Т 116, С. 46-50.
8. Колесник В. Ф. Українські ліберально-демократичні партії в Російській імперії на початку ХХ століття / В. Колесник, Л. Могильний. - К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2005. - 244 с.

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА

Іванова Т.А.

*старший викладач кафедри мовної та профільної підготовки
Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна
м. Харків, Україна*

У статті розглядається проблема навчання мовленнєвої діяльності англійською мовою студентів, які вивчають цю мову як іноземну. Важливість цього питання виникає через сучасну потребу виховувати

висококваліфікованих, комунікативно компетентних міжнародних професіоналів, особливо в галузі права.

Взаємодії між студентами та викладачами в процесі навчання сприяє дистанційне навчання, визнане вченими як освітній формат, де студенти та викладачі фізично розділені, але підтримують спілкування за допомогою різних технологічних засобів. Серед цих інструментів виділяється Zoom як сервіс для організації онлайн-занять. Його функції включають відео- та аудіозв'язок, показ екрана зі звуком і функцію чату для обміну повідомленнями.

У світлі глобальних викликів, пов'язаних з пандемією Covid-19 і триваючою війною в Україні, необхідність і актуальність дистанційного навчання стала ще більш гострою. Як підкреслюють такі науковці, як В. Кухаренко та В. Бондаренко, прийняття кризових або екстрених стратегій дистанційного навчання було вкрай необхідним для вітчизняних навчальних закладів [4].

Одним із критичних факторів, який значно покращує розвиток умінь і навичок учнів у мовленнєвій діяльності, є прийняття студентоцентричної моделі, адаптованої до їхніх інтересів і потреб. Сучасний рівень розвитку мовленнєвих умінь і навичок студентів на цільовій мові не відповідає вимогам сучасної освіти, що підкреслює актуальність даної проблеми.

Сучасні вчені підкреслюють зміну основної мети навчання в сучасних освітніх контекстах. Замість того, щоб просто передавати знання від вчителя до учня, як це робиться в традиційній системі навчання, де центральною фігурою є вчитель, акцент робиться на оптимізації викладання іноземної мови та активному залученні студентів як зацікавлених і ініціативних учасників процесу навчання. «Інтеграція інноваційних педагогічних практик передбачає відхід від традиційних педагогічних підходів до студентоцентричної моделі, яка надає пріоритет інтересам і потребам учнів» [6, с. 131].

У контексті глобалізації основна мета викладання англійської мови виходить за межі простого оволодіння мовною системою або отримання

лінгвістичних знань; скоріше, він спрямований на те, щоб озброїти учнів здатністю до ефективної комунікації. «Хоча питання оволодіння рідною та іноземною мовами широко обговорюються в методичній літературі, важливо зазначити, що ці процеси відрізняються один від одного» [5, с. 108].

Розглядаючи підготовку юристів-міжнародників до вимог сучасності, необхідно підкреслити, що випускники юридичного факультету спеціальності «Міжнародне право» повинні володіти комунікативною компетентністю. Це передбачає здатність ефективно спілкуватися англійською мовою як з носіями мови, так і з нерідними, які використовують її як другу мову. За відсутності середовища занурення в природну мову вчителі англійської мови відіграють вирішальну роль у моделюванні відповідної вербальної та невербальної комунікаційної поведінки.

Неодмінною умовою формування в учнів умінь творчо використовувати засвоєний мовний і мовленнєвий матеріал є комунікативна спрямованість процесу навчання іноземної мови. Незалежно від навчального контексту, основною метою має бути виховання в учнів навичок використання мови для досягнення комунікативних цілей. Фундаментальним принципом навчання комунікативної мови є спільне залучення всіх учасників навчального процесу. Цей принцип підкреслює співпрацю між студентами та викладачами у визначенні цілей вивчення мови в конкретному контексті, виборі оптимальних стратегій для досягнення цих цілей, виборі навчальних матеріалів та використанні інформаційних і комунікаційних технологій, адаптованих до процесу вивчення мови [2].

Як зазначалося раніше, відмінною рисою комунікативного підходу до навчання мови є його спрямованість на формування в учнів здатності творчо й точно використовувати накопичені лінгвістичні знання та мовленнєві здібності для досягнення комунікативних цілей [5]. Тому в рамках навчання комунікативної мови першочерговим завданням є виховання в студентів, які вивчають іноземну мову як спеціальність, уміння правильно, творчо та доречно

використовувати засвоєні мовні та мовленнєві ресурси для реалізації своїх комунікативних намірів. Для досягнення цих цілей вкрай важливо підвищити комунікативну активність студентів, залучаючи їх до вербальної комунікаційної діяльності цільовою мовою та заохочуючи творче використання їхніх мовних та мовленнєвих навичок під час спілкування в реальному житті.

Випускники юридичного факультету ХНУ імені В.Н. Каразіна за спеціальністю «Міжнародне право» повинні набути здатності творчо та ефективно використовувати іноземну мову, яку вони вивчають, у вербальному спілкуванні на міжнародному та міжкультурному рівнях. Це вимагає досягнення рівня володіння мовою, максимально наближеного до носія мови з лінгвістичною освітою. У сучасних умовах інтеграція інноваційних методологій у практику викладання англійської мови є важливою для підвищення ефективності підготовки кваліфікованих спеціалістів у галузі міжнародного права. Ефективність впровадження інновацій у систему освіти значною мірою залежить від раціонального розподілу ролей між учасниками навчального процесу – учнями та вчителями. Співпраця, взаємна повага та спільне усвідомлення відповідальності як за процес вивчення мови, так і за його результати є ключовими факторами, що сприяють підвищенню ефективності викладання англійської мови. «Серед фахівців у галузі іноземної мовної освіти переважає думка, що ми повинні перенести увагу з навчання мови на опанування мови» [1, с. 37]. Це твердження має особливу актуальність у контекстах, де основною метою є розвиток здатності студентів брати участь як свідомі, активні учасники процесу вивчення мови, надаючи їм можливість творчо використовувати набуті матеріали під час усного спілкування.

Метою статті є розробка методики формування та вдосконалення навичок і вмінь мовленнєвої діяльності англійською мовою у студентів юридичного факультету спеціальності «Міжнародне право».

Для розвитку творчих здібностей студентів англійської мови важливо створити сприятливі умови, що стимулюють їх творчу діяльність. Студенти

повинні мати вміння чітко формулювати свої думки, погляди, ставлення до різних проблем, а також бути готовими творчо використовувати мовні та мовленнєві можливості під час дискусій [2].

Крім того, надзвичайно важливо розвивати їх здатність поважати думки та ідеї інших учасників, навіть ті, що відрізняються від їхніх власних.

Вибір навчальних матеріалів відіграє ключову роль у процесі навчання англійської мови. Ці матеріали повинні відповідати певним методичним критеріям. Текстові матеріали мають бути автентичними, привабливими для учнів, відповідати їхньому віку, освітньому та інтелектуальному рівню. Вони мають надавати моделі мовленнєвої поведінки носіїв мови в реальних життєвих ситуаціях, тим самим слугуючи значущими мотиваційними інструментами для підвищення рівня володіння мовою серед студентів, які навчаються на юридичному факультеті з міжнародного права.

Учні повинні активно залучатися до діяльності, спрямованої на виховання творчого використання набутого мовного та мовленнєвого матеріалу для досягнення комунікативних цілей. Ця розвиваюча робота повинна бути інтегрована в усі етапи вивчення мови, при цьому навчальний процес повинен бути адаптований до специфіки кожного етапу.

У перший рік навчання головною метою є виховання творчих навичок студентів на базовому рівні. Першокурсники спеціальності «Міжнародне право» протягом першого семестру зосереджені на вивченні фонетичної системи англійської мови, її вимови та основ граматики (включаючи частини мови та типи питань). У другому семестрі розглядаються такі теми, як дні тижня, числа, країни та національності, особиста інформація, родина та друзі.

Згодом уточнюються комунікативні ролі учасників і досліджуються соціокультурні контексти. Студенти другого курсу мають вивчати такі теми, як "My Family", "Online Meetings", "Seasons and Weather", "Foreign Languages in People's Lives", "My Favourite Day", "Countries and Languages", "My Working Day

and Day Off", "Job and Profession", "City and Country Life", "Holidays", "The Place I Live In" and "Famous Inventions".

На наступному етапі, коли діалогічні наміри мовця стають поступово інтегрованими в послідовність висловлювань у комунікативному акті, відбувається плановий розвиток і посилення раніше набутих творчих навичок на більш високому рівні, як кількісно, так і якісно. Наприклад, на третьому курсі студентам пропонуються такі теми, як "My Hobbies", "The Films I Like", "My Music Tastes", "Clothes and Fashion". "Famous Personalities", "Books and Reading", "Sports in Our Life", "Ukraine", "Law", "Crime", Ці теми спрямовані на подальший розвиток і вдосконалення комунікативних здібностей студентів, одночасно розширюючи сферу їх обговорення та аналізу.

Таким чином, як підкреслювалося в цьому дослідженні, розвиток і вдосконалення творчих навичок іноземної мови має бути безперервним зусиллям на всіх етапах викладання англійської мови. Однак наголос на розвитку творчих навичок іноземної мови стає особливо значущим на старших курсах, що тісно узгоджується з цілями викладання мови як спеціальності на цьому просунутому етапі.

На поглибленому рівні першочерговою метою навчання іноземної мови є удосконалення раніше набутих умінь і навичок при одночасному розвитку творчих здібностей учнів. Щоб вирішити цю проблему, ми розробили системний методологічний підхід, адаптований до потреб цієї когорти студентів на цьому етапі їхнього навчання. Ця методична основа разом із відповідним набором завдань і вправ призначена для підвищення та вдосконалення наявних навичок на вищий рівень. Основним у нашому підході є відданість принципам спілкування, інтерактивності та узгодження освітнього процесу з інтересами та потребами студентів – основоположних принципів комунікативного викладання мови. Реалізація запропонованої нами моделі навчання спрямована на розкриття творчого потенціалу учнів і надання широких можливостей для активізації їх творчої мовленнєвої діяльності.

Суть розробленої нами системи полягає в побудові методології, заснованої на цих принципах навчання, сприянні мотивації студентів для більш ефективного засвоєння мови та використанні підібраного комплексу вправ, спрямованих на систематичне навчання творчої мовленнєвої діяльності англійською мовою студентів юридичного факультету, що спеціалізуються в міжнародному праві.

Список використаних джерел:

1. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
2. Bygate M. Effects of task repetition on the structure and control of language/ eds. M. Bygate, P. Skehan, M Swain. *Task based learning: Language Teaching, Learning and Assessment*. London: Longman, 2001, pp. 23-48.
3. Gee J.P. Pleasure, learning, video games and life: The projective stance /eds. M. Knobel, C. Lankshvar. *A New Literacy Studies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007, pp. 95-114.
4. Lynch T. Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, 2007. No 61/4, pp. 311-320.
5. Perakylia A. Conversation analysis / eds. J.Y. Gianpietro Gobo, C. Seale, D. Sieveman. *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 2004, pp. 165-179.
6. Widdowson H. Knowledge of Language and Ability for Use, *Applied linguistics*. 1989, No 10/2, pp. 128-37.

МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кібенко Любов

*старша викладачка кафедри європейських мов
Харківського державного біотехнологічного університету,
м. Харків, Україна*

У контексті розвитку іншомовної комунікативної компетентності мотивація відіграє особливо важливу роль, оскільки вона забезпечує стійкий інтерес до навчання, стимулює активність у виконанні завдань та сприяє формуванню позитивного ставлення до іноземної мови. Останні роки роль іноземних мов у сучасному світі стрімко зростає, адже володіння іноземною

мовою є невід'ємною частиною професійної підготовки фахівців різних галузей. Однак, не всі здобувачі виявляють достатню мотивацію до вивчення іноземних мов, що негативно впливає на якість їх навчання.

Сучасний світ є глобалізованим, і успіх у професійній діяльності залежить від здатності ефективно спілкуватися з представниками різних культур. Тому володіння іноземною мовою на комунікативному рівні є необхідною умовою для будь-якого сучасного фахівця. В умовах сьогодення для успішного навчання в умовах інформаційного суспільства необхідно розвивати у здобувачів навички самостійного пошуку знань і їхнього аналізу. Використання завдань, що вимагають активної пошукової діяльності, сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання і розвитку критичного мислення [1].

Зарубіжні дослідники виділяють чотири основні складові іншомовної комунікативної компетентності: знання граматики та лексики, вміння використовувати мову в різних соціальних ситуаціях, здатність будувати зв'язні тексти та вміння долати комунікативні труднощі [3].

В умовах сьогодення – війни в Україні, а перед нею пандемії COVID-19, важливим постало питання мотивації здобувачів освіти до навчання. Мотивація є невід'ємною частиною успішного навчання мов, вона тісно пов'язана з іншими факторами, такими як методи навчання, якість навчальних матеріалів і підтримка викладача. Високий рівень мотивації сприяє ефективному використанню освітніх ресурсів і досягненню поставлених цілей. Разом з тим, вивчення іноземної мови часто супроводжується труднощами, пов'язаними з оволодінням граматичними конструкціями, лексикою та фонетикою. Ці труднощі можуть призводити до зниження мотивації у здобувачів, що, в свою чергу, негативно впливає на результативність навчання. Тому важливою задачею викладача є створення такого освітнього середовища, яке б стимулювало інтерес до навчальної дисципліни (зокрема, другої іноземної мови) і сприяло б формуванню стійкої внутрішньої мотивації.

Варто зазначити, що між мотивацією і успішністю у вивченні іноземної мови існує прямий зв'язок: висока мотивація стимулює здобувачів до більш активної роботи, сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу та дозволяє досягати більш високих результатів. Тому завдання викладача – не лише передавати знання, але й створювати умови для розвитку мотивації у кожного майбутнього фахівця.

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що здобувачі закладів вищої освіти (далі – ЗВО) з високою мотивацією частіше беруть участь у мовленнєвих практиках, дискусіях і дебатах; використовують додаткові ресурси для самостійного навчання (онлайн-курси, мобільні додатки, мовні клуби); менше бояться помилок, що сприяє підвищенню їхньої комунікативної гнучкості та впевненості [2].

Використовуючи різноманітні мотиваційні стратегії, викладач другої іноземної мови, а саме – німецької, може значно підвищити зацікавленість здобувачів і ефективність навчання. Варто зазначити, які бувають види мотивацій:

Внутрішня мотивація пов'язана з інтересом до самого процесу навчання, бажанням пізнавати нове, розширювати свої горизонти. Здобувачі, мотивовані внутрішньо, вивчають мову для власного задоволення, без зовнішнього тиску. До внутрішньої мотивації відносять лінгвопізнавальну мотивацію – це внутрішній спонукальний мотив, який штовхає людину до вивчення іноземної мови заради задоволення інтересу до самої мови, її структури, особливостей та культурного контексту; інструментальну мотивацію – це вид мотивації, при якому діяльність здійснюється не заради самої діяльності, а заради досягнення зовнішньої мети. Тобто, людина виконує якусь дію не тому, що їй це подобається, а тому, що це приведе до бажаного результату. Інструментальна мотивація може бути ефективним інструментом для досягнення поставлених цілей. Однак, важливо пам'ятати, що для довготривалого успіху необхідно поєднувати її з внутрішньою мотивацією.

Зовнішня мотивація пов'язана з зовнішніми факторами, які спонукають здобувача до навчання: оцінки, винагороди, покарання, соціальне схвалення тощо.

Для підвищення мотивації здобувачів спеціальності «Туризм і рекреація», які вивчають другу іноземну мову за професійним спрямуванням за авторським досвідом та спираючись на аналіз наукової літератури важливо використовувати наступні стратегії:

- Індивідуалізація навчання. Створення індивідуальних навчальних програм з урахуванням інтересів та потреб кожного здобувача.
- Проектна діяльність. Залучення майбутніх фахівців до виконання цікавих проєктів, які дозволяють застосувати знання іноземної мови на практиці.
- Використання автентичних матеріалів. Застосування автентичних матеріалів (статті, література зі спеціальності) для створення більш природного мовного середовища.
- Співпраця з носіями мови. Організація спілкування з носіями мови (наприклад, через Skype, онлайн-платформи).
- Створення мовного середовища. Створення в аудиторії атмосфери, що сприяє спілкуванню іноземною мовою.
- Використання інтерактивних технологій навчання, таких як рольові ігри, проектна діяльність, комунікативні методики.
- Залучення до міжнародних програм та академічної мобільності, що надає реальні можливості для застосування знань на практиці.
- Застосування різноманітних методів і прийомів навчання. Використання інтерактивних вправ, ігор, ролевих ігор тощо. Викладач відіграє ключову роль у формуванні мотивації до навчання, а впровадження та використання сучасних цифрових, інноваційних методів навчання, зокрема групових завдань, віртуальної реальності, дозволяє зробити освітній процес

мотивуючим, цікавим і сучасним, що, в свою чергу, стимулює здобувачів до самостійної роботи та пошуку нових знань.

Узагальнюючи, ми можемо прийти до висновку, що мотивація є одним з найважливіших чинників успіху у вивченні іноземної мови і розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Вона визначає рівень зацікавленості здобувачів, їхню активність та готовність до подолання труднощів у навчанні. Впровадження сучасних методик і мотиваційних стратегій у освітній процес сприятиме підвищенню рівня володіння іноземною мовою здобувачами ЗВО та їхній конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Дегтярьова К.О., Кібенко Л.М., Живолуп В.І., Карась А.В., Ляхова І.В. Мотивація як один із основних чинників успішного засвоєння та викладання дисципліни іноземна мова за професійним спрямуванням. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2024. Вип.2, с. 68-80 DOI:10.31494/2412
2. Кібенко Л.М., Брюховецька І.В., Ступак О.П. Роль викладача в сучасному освітньому середовищі: фасилітатор, тьютор, ментор. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023, Вип. 91. С.105-109. DOI:10.32782/1992-5786.2023.91.19
3. Піддубцева О.І. Проблеми іншомовної професійно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців-аграріїв. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2018. № 2 (31). С. 108 – 112.

НОВІТНІ ПРИЙОМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Книшенко Н.П.

*канд. філол. н., доцент, доцент кафедри українознавства
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

В умовах глобалізації та технологічних змін особливу важливість набуває проблема розвитку української науково-технічної термінології. Отже, під час підготовки майбутніх інженерів засвоєння фахової термінології стає надзвичайно важливим завданням, яке постає перед викладачем. Вивчення

спеціалізованої лексики є важливим не тільки в межах спеціальних дисциплін, але й під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Метою мовної підготовки є формування у студентів технічного профілю мовних навичок, необхідних для професійної діяльності, у тому числі для читання наукових текстів, ведення переговорів, написання технічної документації, презентацій тощо. Сьогодні варто скористатися деякими технологіями та методами новітньої мовної підготовки.

Інтерактивні методи навчання. Передбачають використання онлайн-платформ, відеоуроків, інтерактивних вправ та чат-ботів для тренування мовних навичок. Це дозволяє студентам отримувати зворотній зв'язок в реальному часі та активно залучатися до процесу навчання.

Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning). Це підхід, що інтегрує вивчення мови з іншими дисциплінами, наприклад, з технічними предметами. Студенти вивчають професійну мову в контексті спеціалізованих технічних тем, що дозволяє не тільки покращити мовні навички, але й отримати більш глибокі знання з професійних дисциплін.

Автономне навчання за допомогою цифрових ресурсів. Використання мобільних додатків та онлайн-ресурсів для самостійного навчання дозволяє студентам технічних спеціальностей удосконалювати мовні навички в позанавчальний час. Це може бути як загальний курс мови, так і спеціалізовані курси для технічних професій (технічний переклад, написання наукових статей тощо).

Мовні платформи та програми для професіоналів. Студенти можуть використовувати такі онлайн-платформи, як «Українська мова», «Mango Languages», що включають спеціалізовані курси для технічних фахівців. Ці програми дозволяють навчатися за допомогою гейміфікації та інтерактивних завдань.

Віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR). Віртуальні симуляції можуть створювати умови для мовної практики в ситуаціях, близьких до професійної діяльності (наприклад, уявні робочі зустрічі чи презентації на науково-практичних конференціях).

Мовні лабораторії та штучний інтелект (AI). Використання AI для створення інтелектуальних систем для аналізу мовних помилок студентів і корекції вимови є важливим кроком у покращенні якості мовної підготовки.

Як стверджують науковці, професійний розвиток майбутніх фахівців безпосередньо залежить від рівня їхніх пізнавальних якостей, зокрема таких, як наполегливість, внутрішня мотивація та емоційна стійкість. Величезний вплив на цей процес мають також професійна орієнтація, важливість навчальних завдань і особиста активність студентів [1].

Проте чимало студентів технічних спеціальностей ставляться до вивчення мови, й зокрема науково-технічної термінології, як до додаткового навантаження, не розуміючи важливості цього для їхньої майбутньої професії. Вивчення термінологічної лексики під час підготовки майбутніх інженерів вимагає ретельної роботи під керівництвом кваліфікованого викладача-філолога, а залучення новітніх методів, що роблять навчання більш цікавим та інтерактивним, допоможе подолати цю проблему.

Студентам технічних спеціальностей часто не вистачає матеріалів, що поєднують мовну і професійну підготовку. Розвиток міждисциплінарних курсів або проєктно-орієнтовані методи навчання є важливим кроком для покращення мовної підготовки.

Впровадження мовної підготовки у контексті технічних дисциплін, де студенти можуть вивчати мову через технічні завдання та проблеми, сприятиме кращому засвоєнню матеріалу. Залучення студентів до реальних проєктів, де вони можуть використовувати фахову мову для вирішення практичних завдань, допоможе підвищити їхні мовні навички у конкретному професійному контексті.

Впровадження новітніх технологій у процес мовної підготовки є важливим елементом для підвищення ефективності навчання студентів технічних спеціальностей. Розвиток мовної підготовки в технічних університетах має на меті не тільки поліпшення рівня володіння мовами, але й підготовку студентів до реальних умов професійної діяльності, зокрема, до роботи в командах і наукових колективах.

Урахування потреби в конкретних технічних знаннях при вивченні мов стане основою для розроблення нових методик та програм, що зробить навчання ефективним і практичним.

Список використаних джерел:

1. Комова М.В. Кочан І.М. (2020). Наукові дослідження з українського термінознавства. Львів: Тріада плюс.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Ланова І.В.

*викладачка кафедри професійної та соціально-гуманітарної освіти
Криворізького національного університету
м. Кривий Ріг, Україна*

Одним зі стратегічних завдань реформування вищої освіти є широке впровадження в навчально-виховний процес нових педагогічних інформаційних технологій.

Викладачі закладів вищої освіти в навчальному процесі використовують різноманітні види та методи навчання. Спектр сучасних методик включає як менш активні, так і набагато активніші, зокрема використання інформаційних технологій. Вдале їх упровадження підсилює викладацькі прийоми, підвищує здатність реагувати на індивідуальність студента.

Широке впровадження інформаційних технологій у навчальний процес є однією з головних умов успішної інформатизації суспільства загалом.

Використання комп'ютерних технологій під час занять, заліків, іспитів, контрольних заходів сприяє розвитку інтелектуальних і творчих можливостей здобувачів освіти, а отже, є важливим засобом підвищення якості професійної підготовки фахівців. Комп'ютер може використовуватися, зокрема на практичних заняттях з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», з метою автоматизації навчання. Адже на екрані монітора можна читати будь-який матеріал зі сторінок підручника, посібника, бачити ілюстрований матеріал, зразки оформлення документів різноманітних класифікацій, приклади оформлення бібліографічного опису наукових джерел, таблиці, інфограми тощо. Зокрема, залікову контрольну-модульну роботу, олімпіадну роботу можна теж виконати на комп'ютері, який сам поставить оцінку, проаналізує помилки й порадить, як їх виправити. Навчальні теми можна реалізувати у вигляді різноманітних презентацій, відеороликів тощо, а це, своєю чергою, допоможе в тому випадку, коли студент не засвоїв якоїсь теми або був відсутній під час проведення практичного заняття.

Комп'ютери можна використовувати як засіб доступу до електронних довідників. Адже за лічені секунди можна отримати інформацію про наявність будь-якого науково-навчального джерела в бібліотеці. У навчальному процесі за допомогою комп'ютерних технологій можна отримати інформацію про успішність студента, його відвідування занять, активність тощо.

Інноваційні методи навчання дозволяють викладачеві не тільки підтримувати конструктивний зворотний зв'язок зі студентською аудиторією та допомагати опановувати навчальний матеріал, а й постійно вдосконалювати свої професійні знання та загальну культуру. Тому комп'ютер з об'єкта навчання поступово перетворюється на ефективний засіб навчання. Він дає змогу створювати й редагувати тексти, складати навчальні програми, силабуси, комплекти практичних і тестових завдань тощо.

Можливості використання інформаційних технологій в закладах вищої освіти є багатогранними, бо ж не обмежуються тільки вдосконаленням

навчального процесу, а й широко використовуються в профорієнтаційній роботі, у підтримці зв'язків з випускниками з метою організації зворотного зв'язку навчання з виробництвом, в організації спільних проєктів з університетами України та інших країн світу, у підвищенні кваліфікації викладачів тощо.

Отже, використання комп'ютерних технологій має сприяти формуванню фахівців нової формації з високим рівнем інформаційної культури, які дійсно відчують себе вільними громадянами світового суспільства.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА НОВОЇ ПАРАДИГМИ ВИКЛАДАННЯ НЕРІДНОЇ МОВИ

Любецька В.В.

*канд. філол. н., доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Київської академії прикладних мистецтв
м. Київ, Україна*

Викладання нерідної мови на сучасному етапі розвитку освіти вимагає вирішення ряду наукових проблем, пов'язаних з осмисленням міжкультурної комунікації та інтегруванням культури в теорію та практику викладання, що обумовлено цілою низкою факторів. По-перше, розширенням та поглибленням контактів у різних сферах економічного, суспільно-політичного, соціального та культурного життя на міжнародному, міжособистісному та індивідуально-груповому рівнях, усвідомленням належності до єдиного загальноєвропейського простору. По-друге, інтенсивним розвитком процесів міжкультурної комунікації, які спрямовані на регулювання культурно-мовних контактів.

Інтерес науковців до питань формування міжкультурної комунікації зростає. Теоретичні питання та шляхи формування міжкультурної комунікації розглянуто у працях О. Бистрай, Т. Білоуса, Т. Грушевицької; взаємозв'язок

культури і комунікації, питання діалогу культур відображено у наукових розвідках З. Бакум, В. Костомарова, Е. Холла, Г. Хофштеде; дослідженням процесів міжкультурної комунікації опікувалися такі вчені, як Ю. Габермас, К. Апель, О. Вишняк, Є. Головаха тощо.

Вихід у міжкультурну комунікацію вимагає теоретичного переосмислення функцій мови, тому що саме мова постає як форма культурної поведінки, а культура в свою чергу впливає на процес розуміння комунікантів, виступаючи при цьому важливим засобом спілкування. Проте культура виступала лише як компонент, що доповнює лінгвістичну складову. За твердженням С.С. Костюк: «Методика формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців передбачає: моделювання ситуацій спілкування, розвиток навичок спілкування, здатність вибудовувати стратегію взаємодії, попереджувати конфліктні ситуації (комунікативна); створення висловлення з урахуванням особливостей поведінки, культурних цінностей та можливої реакції представників інших культур (мовленнєва); розвиток умінь логічно оформлювати власні думки, добирати виражальні засоби мови (синоніми, антоніми, фразеологізми) задля урізноманітнення мови (мовна); пошук додаткової інформації про особливості культури інших народів, пристосування умов комунікації, «імітування образу» іншої культури (міжкультурна)» [1, с. 4]. Вивчення міжкультурної комунікації передбачає знання теоретичної та концептуальної розробки зазначеного феномена; визначення функцій вивчення нерідної мови у контексті міжкультурної комунікації; формування культурно-мовної особистості, готової до участі у міжкультурному спілкуванні. У міжкультурній комунікації простежується вплив різних зовнішніх чинників. Порозуміння різних представників культур, мовних спільнот пов'язано значною мірою із знаннями, що несуть прагматичний зміст мовного спілкування, такими як суб'єкт, носій мови та культури, його етнічна та соціальна приналежність. До прагматичних факторів, що впливають на процес спілкування відносяться: контекст як зовнішній

фактор, що моделює соціальну складову; культурні елементи; загальні знання комунікантів; форми та методи комунікації; тема; тип стосунків між комунікантами. Отже, успіх міжкультурної комунікації залежить від прагматичних засобів, пов'язаних з вивченням інформації, теми, тексту, дискурсу, їхньої аксіологічної цінності, а також із дослідженням комунікативних форм поведінки, що відкривають можливості для подання культурної прагматики у практиці викладання нерідної мови. Для ефективної міжкультурної взаємодії та практичних цілей навчання необхідним є культурно-прагматичний опис мови як засобу міжкультурної комунікації. В. М. Манакін зауважує, що «мова – це основний складник міжкультурної комунікації, у якій відображаються особливості людської особистості та всієї національно-культурної спільноти. Тому знання мови уможлиблює налагодження спілкування між представниками різних культур. Необізнаність призводить до варіативності тлумачень, і, як наслідок, спричиняє непорозуміння [2, с. 9].

Нерідна мова виступає як об'єкт, що підпорядковується метасистемним закономірностям культури, в якій вона існує, тому міжкультурна комунікація стає методологічною основою у новій парадигмі викладання мови. Для іноземних студентів важливим є різні типи знань: мовні, культурні, соціальні. Міжкультурна комунікація враховує ці різні аспекти, бо є системноціннісним та творчо-діяльнісним універсальним підходом до вивчення нерідної мови. На думку Чень Жуя: «Саме на перетині різних культур відбувається розвиток інтелектуальних, моральних та етичних зразків поведінки й діяльності, які особистість засвоює ... У цьому процесі міжкультурний контекст зумовлює зустріч особистісних смислів і новоутворень в індивідуальному полі обох сторін, що взаємодіють...» [3, с. 14]. Вивчаючи нерідну мову іноземні студенти стикаються не тільки з новою мовною системою, але й з величезним потенціалом, який несе інша культура. Нерідна мова як феномен соціальний розкриває цілий світ іншої культури та способу життя людини. Методичний

аспект проблеми полягає у важливості міжкультурної комунікації з метою викладання нерідної мови, бо кінцевий результат комунікативного методу – вихід в іншомовне спілкування. Необхідною умовою його успішної реалізації та об'єктивно-адекватного розуміння у міжкультурному спілкуванні є знання про культурні традиції та специфіку культурного життя носіїв мови. Вивчення культури – це засвоєння певної суми культурних фонових знань, оволодіння культурою поведінки, тобто діяльнісно динамічним початком, що здійснюється з відповідними цілями та мотивами, з використанням наявних мовних засобів. Крім того, нерідна мова вивчається в рамках зовсім іншого культурного контексту. Розглядаючи міжкультурну комунікацію з позиції лінгвістики, С.С. Костюк зазначає: «Основним засобом міжкультурної комунікації була й залишається мова. Саме вона відкриває реальну перспективу взаєморозуміння та взаємодії між представниками різних країн і культур. У кожній мові є свої особливі засоби для передавання картини світу. Для опанування іноземної мови недостатньо вивчити правила граматики та переклад слів, необхідно знати будову світу, тобто соціальний й культурний устрій тієї країни, мову якої ви вивчаєте» [1, с. 37].

Проблеми міжкультурної комунікації вимагають також активізації науково-дослідних пошуків та ініціатив щодо формування культурно-мовної особистості викладача, що стає можливим шляхом інтегрування культури в теорію та практику викладання нерідної мови. Спираючись на означені функції міжкультурної комунікації як методологічної основи для вивчення нерідної мови, можемо констатувати, що культуротворча спрямованість діяльності викладача передбачає сформованість адаптаційних навичок; комунікабельності, тобто уміння побудувати діалог з представниками інших культур; відкритості до міжкультурної взаємодії; емпатія; толерантності. Ґрунтовним має бути і відбір, систематизації культурознавчого матеріалу для навчальних цілей.

Таким чином, викладання Української мови як іноземної на сучасному етапі поряд з традиційними методами і методиками ініціює й інноваційні

технології, які наочно показують, що навчання українській мові повинно вестися в міжкультурному контексті, в єдності суто лінгвістичного та культурологічного підходів. Міжкультурна комунікація як методологічна основа нової парадигми викладання нерідної мови дозволить звести до мінімуму мовні та культурні помилки, прискорити мовну та соціокультурну адаптацію та сприятиме плідному діалогу культур.

Список використаних джерел:

1. Костюк С.С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кривий Ріг, 2018. 292 с.
2. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. Київ: «Академія», 2012. 288 с.
3. Чень Жуй Методика формування досвіду міжкультурної комунікації майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання: дис. ... д-ра філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Київ, 2023. 203 с.

**НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ
З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Михайлюк Н.В.

*док. філософії, доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця
м. Харків, Україна*

Навчально-мовленнєві ситуації використовуються на заняттях з іноземної мови з метою формування комунікативних навичок, в основі яких лежить вміння говорити іноземною мовою та розуміти її на слух. Суть комунікативного викладання мови полягає в тому, що учасники навчального процесу зосереджуються власне на живому спілкуванні. За допомогою різноманітних розмовних практик вони постійно взаємодіють між собою та викладачем, навчаючись висловлювати свої думки та розуміти співрозмовника. При цьому викладач водночас повинен бути як рівноправним членом групи, так і її лідером, який скеровує процес навчання у правильне русло.

В основі розвитку навичок говоріння лежить комунікативно-пізнавальний мотив, і він носить особистісний характер. Не заважаючи на те, що мотив говоріння є внутрішнє, безпосередньо не кероване явище, його появу викладач може регулювати, підібравши найбільш ефективні прийоми, засоби, методи навчання. Вирішення цього завдання можливе за допомогою навчально-мовних ситуацій, які стимулюють виникнення і розвиток комунікативно-пізнавальної потреби студентів у висловленні іноземною мовою.

Під навчально-мовною ситуацією розуміється сукупність мовних і немовних умов, поставлених студентові, необхідних і достатніх для того, щоб студент правильно здійснив мовленнєву дію відповідно до наміченого комунікативного завдання.

Навчально-мовленнєві ситуації відрізняються від природних. А саме: штучні умови спілкування, спрямованість свідомості на форму мови, а не на утримання, наявність вербального стимулу, її пристосованість до вирішення навчальних завдань, можливість багаторазового повторення, передбачуваність актів спілкування в них, керованість, моделювання мотиву, неактуальність потреби та інше.

Основними компонентами навчально-мовленнєвої ситуації є: учасники комунікації, мовні завдання, обставини комунікації і тема спілкування. При вирішенні питання про те, які компоненти навчально-мовленнєвої ситуації повинні пред'являтися студенту, також існують різні точки зору. Причому в залежності від способу створення ситуації, етапів засвоєння матеріалу, від методичного завдання буде змінюватися цей компонент ситуації. Місце, час, соціальні ролі вказуються лише в уявних ситуаціях (пояснення шляху на екскурсії і таке інше). Якщо ж ситуація пов'язана з самими студентами, з їх безпосереднім оточенням, якщо студенти виступають від свого імені, то вказується загальна предметна область бесіди (тема або підтема), а роль, місце, час та інші обставини не згадуються. Створюючи певну уявну обстановку і забезпечуючи спільну роботу студентів один з одним, навчально-мовна

ситуація дозволяє залучити студентів до процесу здійснення мовної діяльності і служити способом постановки перед студентами мовного завдання.

Щоб у студентів виник комунікативно-пізнавальний мотив говоріння, навчально-мовна ситуація повинна бути організована таким чином, щоб її смисловий зміст був цікавим, що задовольняє комунікативно-пізнавальну потребу студентів, а також сприяє активізації розумової діяльності і здійсненню мовних дій.

Сприйняття ситуації, що виражається у появі мотиву і у відповідній мовній активності, залежить від ставлення студента до навчальної дисципліни, від взаємин з викладачем, з товаришами, від стимулюючих дій викладача, від посильності завдання, яке він повинен виконати, від методів і прийомів навчання, яким користується викладач [1].

Список використаних джерел:

1. Навчально-мовленнєва ситуація. URL:
https://stud.com.ua/167168/pedagogika/navchalno_movlennyeva_situatsiya

СТУДЕНТСЬКА НАУКОВА ТВОРЧІСТЬ ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Міносян А.С.

*к.і.н, доцент, професор кафедри ЮНЕСКО
«Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін
Державного біотехнологічного університету
м. Харків, Україна*

Варипаєв О.М.

*к.ф.н, доцент, доцент кафедри ЮНЕСКО
«Філософія людського спілкування» та соціально-гуманітарних дисциплін
Державного біотехнологічного університету
м. Харків, Україна*

Одним із важливих напрямків розвитку творчих здібностей студентської молоді була і залишається її участь у підготовці та виконанні наукових

досліджень. Ще більшої актуальності це набуло в умовах сучасної російсько-української війни, коли нові реалії викликали необхідність перегляду раніше існуючих методів і рішень розв'язання наукової проблеми.

Війна загострила протиріччя, що зберігалися в українському суспільстві, актуалізувала пріоритетність національних інтересів в контексті політичних трансформацій інтеграційних процесів, конкретизувала універсальні методики прийняття тих чи інших рішень [1, с. 69-70].

Студентство мало постати перед усвідомленням необхідності світоглядних зрушень, напрацювання ідеологічної стійкості, затвердження основ демократії, верховенства права та загальнолюдських цінностей. Тим більш важливо, що це відбувається в умовах гібридної пропагандистської війни, підвищеної активності спецслужб агресора, діяльності, спрямованої проти населення України з метою поширення дезінформації і створення хаосу в країні.

Сьогодні у суспільстві відбувається оновлення поглядів на українську історію, культуру, національні традиції з метою позбавлення їх від наслідків панування радянської ідеології, використання імперських наративів і дефініцій. З цього погляду залучення студентів до наукової творчості у вигляді самостійних досліджень, пошуку джерел, студіювання спеціальної літератури залишається вельми ефективним засобом формування світогляду, громадянської патріотичної позиції, політичної культури тощо.

Не є таємницею, що навіть у умовах війни, коли питання екзистенційного характеру набувають вирішального значення, у суспільстві ще зберігаються залишки світосприйняття, пов'язаного з імперською спадщиною, існують «наукові» спекуляції навколо найбільш трагічних сторінок вітчизняного минулого. Студентство, яке залучено до підготовки наукових праць, має реальну можливість самостійно, за допомогою досвідчених керівників – фахівців, об'єктивно і більш змістовно розглянути, визначити, донести до широкої аудиторії напрацьовані власні думки й висновки, ознайомити з

отриманими і, що вкрай важливо, достовірними результатами. Цьому безпосередньо сприяє студентська участь у наукових конференціях, семінарах, конкурсах та ін.

В Державному біотехнологічному університеті (ДБТУ, м. Харків), накопичений значний досвід роботи з талановитою молоддю в межах діяльності загальноуніверситетського політклубу «Думка» (керівники – О. Варипаєв, А. Міносян). Зазвичай тематика студентських наукових праць і доповідей формуються залежно від актуальності власних наукових вподобань та інтересів, раніше апробованих результатів, включно з шкільними олімпіадами, конкурсами, участю у роботі Малої академії наук й т.п. [2, с. 17].

Завдяки плідній співпраці усіх зацікавлених сторін, підтримки керівництва університету маємо широке представництво найкращих студентських досліджень на міжнародних, всеукраїнських форумах, пишаємося здобутими перемогами, отриманими нагородами, схвальними відгуками від організацій, установ та фахівців.

Отримавши такий досвід, наші студенти водночас більш активно долучаються до наукової роботи кафедр, виконання госпдоговірних тем, діяльності наукових шкіл, де чимала увага приділяється дослідженню державних, регіональних, галузевих питань, наданню консультацій і рекомендацій місцевим органам влади.

Важливим є те, що студенти в процесі отримання майбутньої професії навчаються мистецтву наукової комунікації, розв'язання дискусійних питань, вміння вести діалог, обґрунтування наукових відповідей та висновків.

Практика підготовки наукових досліджень підвищує рівень знань з гуманітаристики, збагачує досвідом полеміки, основ риторики, формує політичну культуру, світоглядний україноцентризм та відданість загальнолюдським цінностям. Водночас, «умовно повернувшись» у свої студентські колективи, на звичайних заняттях завдяки набутим навичкам і лідерським позиціям вдається підвищити «градус» студентської активності

серед інших учасників, поширити дискусійно-змагальні практики набуття істини.

Це тим більш важливо, бо за умов вже багаторічного он-лайн навчання, наявності об'єктивних причин зниження рівня знань з українознавчих дисциплін, не завжди спостерігається відповідність отриманих результатів згідно поставлених проблем. Як вже відзначалося раніше, сучасне українське суспільство відчуває гостру нестачу об'єктивного розуміння своєї історичної спадщини, спільного осмислення ключових моментів минулого, визнання національних героїв та неупередженого аналізу діяльності окремих політичних діячів і подій. Як ніколи раніше, звернення до уроків попередніх поколінь повинно стати запорукою уникнення старих помилок, а також слугувати захистом від повторення подібних катастроф і втрат [3, с. 64]. Усе це є свідченням того, щоб розвивати і примножувати традиції залучення студентів до активної наукової творчості.

Розвиток особистості, критичне мислення, національна духовно-культурна безперервність мають сформувати нове покоління, спроможне вирішувати найскладніші питання відновлення української державності в мирних умовах на засадах демократичного розвитку і цивілізаційних здобутків попередніх поколінь.

Список використаних джерел

1. Варипаєв О.М., Міносян А.С. Світогляд фахівця як основа професійної діяльності. *Інноваційні технології і методика викладання гуманітарних дисциплін: теорія і практика технічних закладів вищої освіти: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. з проблем вищ. освіти і науки*, м. Харків, 18 квіт. 2024 р. Харків: ХНАДУ, 2024. С. 16-18.
2. Міносян А.С., Варипаєв О.М., Юрченко Л.І. Теорія та практика тоталітарного мислення на зламі століть: українські реалії. *Національна пам'ять (на вшанування жертв тоталітаризму): збірник наук. пр.* Львів: Друкарня ЛНМУ ім. Данила Галицького, 2021. С. 61-66.
3. Міносян А.С., Варипаєв О.М. Ментальні архетипи української культури: формування нації та національної держави. *Тоталітарне суспільство як загроза розвитку демократичної держави: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., до 85 річниці Голодомору в Україні*, 18 жовт. 2018 р. Харків: ХДУХТ, 2018. С. 69-73.

ТЕХНОЛОГІЯ «LANGUAGE PORTFOLIO» У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Моргунова Н.С.

*доцент, канд.психол. н., зав. кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

У сучасній методиці викладання іноземних мов провідною тенденцією є перехід до продуктивних навчальних технологій, орієнтованих на самостійну діяльність студента, яка передбачає вміння самостійно працювати над вивченням мови, поповнювати свої знання та вміння, розвивати власну комунікативну й інформативну культуру. Величезний потенціал для інтенсифікації процесу навчання української мови як іноземної, його індивідуалізації та орієнтації на реальну комунікацію має технологія «language portfolio» (мовного портфоліо).

Це питання було вже достатньо широко висвітлене стосовно, наприклад, англomовного портфоліо, але обґрунтування, розробка й використання технології «language portfolio» з української мови як іноземної лише починає привертати увагу педагогів (А. Будник, Т. Валійова, І. Джуган, О. Іванова та ін.).

Мовне портфоліо – набір інструментів для документування й оцінювання мовних умінь студента. В його основу покладено «Європейський мовний портфель» (European Language Portfolio). Використання мовного портфелю відображає загальну тенденцію перенесення акценту у мовній освіті з поняття «навчання мови» на поняття «оволодіння мовою і культурою», тобто безпосередньо на самостійну навчальну діяльність студента [1].

Американський педагог В. Спандел позиціонує портфоліо як «цілеспрямовану збірку робіт учнів, що демонструє учню чи іншим учасникам освітнього процесу його зусилля й досягнення в одній чи декількох галузях» [3]. За визначенням І. Джуган, мовний портфель – це «пакет документів, що

дозволяє учневі самостійно фіксувати й оцінювати свої досягнення та досвід в оволодінні іноземною мовою незалежно від методів і засобів навчання, що використовуються» [2]. Ми розуміємо під «мовним портфоліо з української мови як іноземної» пакет робочих матеріалів, в якому іноземний студент збирає й у систематизованому вигляді представляє свої досягнення у вивченні української мови, засіб вдосконалення студентами своїх знань і вмінь, аналізу і самооцінки досягнень в оволодінні українською мовою.

У процесі оволодіння українською мовою як іноземною мовне портфоліо виконує багато функцій: дозволяє конкретизувати цілі навчання мови, краще організовувати навчальний процес, сформувати індивідуальний навчальний план з опанування мови, усвідомити та спроектувати стратегії власної освітньої діяльності, сприяє розвитку мовленнєвих здібностей та самооцінки студента.

Використання технології «language portfolio» сприяє формуванню самоосвітньої компетентності, розвиває пізнавальні організаційні навички іноземного студента, що дозволяє йому аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання, а також впливати на нього. Мовне портфоліо з української мови як іноземної є особисто зорієнтованою формою роботи, автентичним видом оцінювання. Упровадження такої форми навчальної діяльності означає вихід на новий рівень самосвідомості іноземного студента, де він обирає, оцінює, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим.

Досвід впровадження цієї технології у навчальний процес дає змогу стверджувати, що використання мовного портфоліо дозволяє забезпечити особистісно-орієнтований характер навчання, спрямованість на створення особистісного освітнього продукту, формування навчальної компетенції та розвиток реальної самостійності студента у навчальній діяльності з оволодіння іноземною мовою та іншомовною культурою, умови для прояву креативності студента, його творчої самореалізації в мовному інформаційному та освітньому середовищі.

Основною метою ведення портфоліо у процесі навчання іноземних студентів української мови є розвиток навичок рефлексії з приводу виконаної роботи студентів, формування в них здатності до самостійної оцінки свого рівня володіння мовою. Використання мовного портфоліо надає студенту і викладачеві можливість за результатом навчальної діяльності, презентованому у мовному портфелі, самостійно або спільно аналізувати й оцінювати об'єм роботи і спектр досягнень у галузі вивчення мови та культури, динаміку оволодіння студентом мовою в різних аспектах. Така форма роботи – це можливість зафіксувати етапи досягнення певного рівня володіння українською мовою і те, як іноземний студент адаптується в новому соціально-культурному середовищі, як сприймає українську культуру.

Серед основних характеристик мовного портфоліо як засобу самоконтролю назвемо всебічність, спланованість і систематичність, інформативність, автентичність. Проектуючи перелічені характеристики на мовне портфоліо з української мови як іноземної можна стверджувати, що потенціал мовного портфоліо у визначенні глибини і стану здібностей іноземного студента може бути реалізований через збір даних та їх аналіз. Його застосуванню в навчальному процесі передують стадія планування, що включає постановку мети, визначення змісту (компонентів), складання розкладу збору даних і розробку оціночних критеріїв. Інформація, що заноситься в мовний портфель, повинна бути значимою для всіх зацікавлених осіб (студентів, викладачів, адміністрації навчальних закладів, роботодавців). Мовний портфель створюється з урахуванням цілей і завдань навчання і потреб індивідуального самоконтролю. Він надає інформацію, що отримується, з одного боку, за допомогою природного саомоніторингу в процесі вирішення реальних навчальних завдань, а з іншого – у вигляді продуктів креативної навчальної діяльності – проєктних чи творчих робіт, відібраних самими студентами.

Аналізуючи результати впровадження технології мовного портфоліо у практику викладання української мови як іноземної у Харківському

національному автомобільно-дорожньому університеті, зауважимо ефективність використання наступних його типів у навчанні мови:

- портфоліо зовнішніх досягнень, що відображає освітні успіхи студента в оволодінні мовою, яке може містити зразки творчих чи наукових робіт, дипломи, грамоти чи інші офіційні підтвердження його успішності в оволодінні мовою (олімпіади, конкурси та ін.), самоаналіз розвитку досягнень, фіксацію участі в проєктній діяльності;

- проблемно-дослідницьке мовне портфоліо, що є набором матеріалів, пов'язаних із підготовкою і написанням рефератів, доповідей, наукових робіт тощо;

- тематичне мовне портфоліо, що створюється в процесі вивчення великого розділу, теми. Головне в цьому портфоліо – самооцінка студента у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування;

- рефлексивне портфоліо, що включає матеріали з оцінки й самооцінки досягнень цілей, особливостей ходу та якості результатів навчальної роботи іноземного студента.

Одним з найбільш ефективних типів мовного портфеля є рефлексивний, оскільки саме рефлексивне мовне портфоліо іноземного студента є інструментом його пізнавальної творчої діяльності, розкриває динаміку особистісного розвитку і допомагає осмислити результативність навчально-пізнавальної діяльності. У ньому містяться результати виконання навчальних завдань і контрольних робіт, що фіксують ступінь сформованості певних умінь із різних видів іншомовного спілкування і здатність студента реалізовувати ці вміння під час виконання завдань різних типів. Функція цього типу мовного портфоліо – здійснювати зворотний зв'язок за результатом виконання певних навчальних завдань і на основі оцінки результату проводити необхідну корекцію самостійної навчальної діяльності щодо оволодіння мовою.

Використання мовного портфоліо як засобу рефлексивного навчання зумовлено загальною тенденцією перенесення акценту в мовній освіті на

самостійну навчальну діяльність студента. Студенти повинні зрозуміти, в чому полягають їхні потреби, цілі, слабкі і сильні сторони у вивченні української мови. Їм потрібно відібрати свої найкращі роботи і пояснити, чому саме ці роботи були для них найбільш корисними. Наявність рефлексивного елемента в мовному портфелі робить процес його ведення особистісно вагомим. Мовний портфель, таким чином, є свого роду «дзеркалом» процесу вивчення мови. Мовне портфоліо іноземного студента може містити, наприклад, такі розділи: «Мій портрет»; «Колекція моїх навчальних матеріалів»; «Моя самостійна робота»; «Мої досягнення»; «Я і Україна» тощо.

Робота з мовним портфоліо обов'язково повинна носити систематичний характер: студенти повинні заповнювати і корегувати портфоліо протягом навчального року, поповнювати зразки своїх робіт і проектів, фіксувати результати виконання контролів з метою аналізу позитивної чи негативної динаміки навчання. Викладач систематично проводить моніторинг мовних портфоліо студентів. Ведення мовного портфоліо дозволяє відобразити ступінь активності студента під час вивчення різних тем чи розділів, дослідити індивідуальний прогрес студента, що був досягнутий ним у процесі навчання, уникаючи при цьому прямого порівняння з досягненнями інших студентів, краще зрозуміти причини успіхів та невдач у навчанні на основі самозвітів студентів з вивченого матеріалу.

Застосування мовного портфоліо у практиці навчання української мови іноземних студентів допомагає сформувати вміння вчитися – ставити цілі, організовувати власну навчальну діяльність, підвищити їхню навчальну мотивацію, сформувати відповідальність за результати своєї навчальної праці, установку на співпрацю студентів і викладача в процесі набуття знань завдяки тому, що мовний портфель виступає як інструмент самооцінки і самопізнання.

Список використаних джерел:

1. Валійова Т.Б. Технологія "language portfolio" як один із засобів формування навичок самоконтролю в процесі вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68, т. 1. С. 101-106.

2. Джуган І.Д. Методичні рекомендації щодо роботи з Європейським Мовним Портфоліо / І.Л.Джуган // http://osvitapoltava.ucoz.ua/2012-2013/met_rek/metodichni_rekomendaciji_shhodo_roboti_z_evropejsk.pdf
3. Спандел В. «Мовний портфель». URL: <http://thisisme.ru/content/> –«movnyi-portfel».
4. Budnik A. Language portfolio in teaching Ukrainian as a foreign language. *Science and Education*. 2017. № 4. С. 137-142.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ У НАВЧАЛЬНОМУ КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Нікуліна Н.В.

*канд. філол. наук, доцент кафедри українознавства
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Міждисциплінарний підхід і колаборація у закладах вищої освіти є важливим елементом сучасного навчального процесу, оскільки сприяють комплексному розвитку студента, інтеграції різних галузей знань та підвищують рівень підготовки конкурентоспроможних галузевих фахівців.

Про важливість реалізації міждисциплінарних освітніх програм в Україні й міждисциплінарний підхід до викладання навчальних дисциплін, колаборацію науковців і викладачів ЗВО у своїх наукових розвідках розглядали такі українські педагоги, як І.П. Біскуб, О.С. Гринькевич, Н.Я. Кравчук, О.О. Луцишин, С.О. Матковський, А.К. Миронюк, Р.М. Монько, О.О. Синявська, Л.М. Токарчук, І.С. Шкура, Ю.В. Шулик. У науково-довідковій літературі термін «колаборація» є багатозначним словом, останнім часом трапляється у багатьох контекстах, ми ж зацентруємо увагу «колаборація» (з *фр. collaboration - співробітництво*), взявши за основу основну дефініцію: маркування спільної діяльності у певній сфері двох або більше людей, компаній чи організацій, для досягнення спільної мети. Цим словом називають одночасно і процес, і разом усіх учасників процесу, у перебізі якого відбувається обмін своїми знаннями, досвідом, корисною

інформацією, результатами навчання, щоб у підсумку досягти спільної згоди (консенсусу) [1].

На думку Н.Я. Кравчук та О.О. Луцишин, у сучасних закладах вищої освіти «міждисциплінарна колаборація в процесі провадження освітньої діяльності дає широкі можливості для створення сучасних, унікальних і затребуваних освітніх програм на різних рівнях університетської освіти, дозволяє сформувати унікальних вузькоспеціалізованих фахівців, затребуваних ринком праці (як наприклад, «Юрист в сфері фінансового ринку (фінансовий юрист)», сприяє формуванню мережевого міжнародного освітнього та інформаційного середовища та збільшенню академічної мобільності» [2].

Міждисциплінарна колаборація має багато спільного з бінарними заняттями, інтегрованими методиками навчання. Бінарні заняття в закладах вищої освіти – це інноваційний формат навчання, що має на меті поєднати викладання двох дисциплін або участь двох викладачів у проведенні одного заняття. Такий підхід дозволяє створювати міждисциплінарний контекст, підвищувати якість навчання та розвивати у студентів системне мислення. Сутність бінарних занять розглядає у своєму дослідженні С. М. Руденко [3], акцентуючи увагу на тому, що вони створюють багатогранний зв'язок між окремими дисциплінами навчального процесу. Ця нетрадиційна форма навчання має переважно індуктивно-дедуктивний характер. Взаємодія двох педагогів і студентів у режимі “від деталей до узагальнення та від узагальнення до деталей” дає можливість реалізовувати принцип інтеграції знань, умінь та навичок. Такі заняття допомагають застосувати отримані знання з різних галузей для вирішення однієї проблеми знання на практиці. Бінарне заняття є різновидом інтегрованого, головна перевага якого полягає в можливості створити у студентів систему, допомогти уявити взаємозв'язок предметів і таким чином підвищити рівень знань. Бінарні заняття вимагають активної діяльності кожного студента, допомагають зміцнити викладацький колектив,

поставити перед викладачами спільні завдання, виробити спільні дії і єдині вимоги до якісного і креативного навчання.

У нашій науковій розвідці розглянемо вивчення навчальних дисциплін у рамках міждисциплінарного (бінарного) підходу на прикладі практичних занять з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що дозволяє не лише опанувати фахові мовні навички, а й розвивати так звані soft skills, тобто загальні, неспецифічні для конкретної професії якості і навички, критичне мислення, аналітичні здібності та комунікативну компетентність у фаховому середовищі на різних рівнях виконання посадових обов'язків.

Розвиток soft skills досягається в основному на основі реалізації компетентнісного підходу в освіті, адже компетентності є ключовою складовою формування фахівця в будь-якій предметній царині. Закон України від 01.07.2015 №1556-VII «Про вищу освіту» [4] визначає компетентність як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, що виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. При цьому слід розуміти, що набуття soft skills не досягається введенням конкретного освітнього компонента в програму навчання. На думку І. А. Чухно, для набуття soft skills необхідним є впровадження в освітній процес обґрунтованого спектру інноваційних педагогічних методів, що передбачають інтерактивну взаємодію викладача та здобувачів освіти, використання та зміну різних видів пізнавальної діяльності, індивідуальну та групову роботу, напрацювання навичок та апробування дій у різних ситуаціях тощо. Тому такі методи мають використовуватися не під час вивчення одного освітнього компонента, а повинні застосовуватися в освітньому процесі комплексно [5].

Набуття мовних знань у поєднанні з навчальними курсами на кшталт юриспруденції, культурології, історії, соціології та інших гуманітарних дисциплін допомагає студентам краще сформувати комунікативну культуру в суспільному, політичному, господарському житті, в ділових відносинах, сфері

професійного мовлення, в його усній і писемній формах, що, безперечно, уможливить у майбутньому успішніше адаптуватися до міжнародного професійного простору. У контексті вказаного вище вважаємо за актуальне долучення до навчального заняття теми «Обліково-фінансові та господарсько-договірні документи», на якому розглядаються вказані групи документів, правничі відеоконсультації юристів і адвокатів, наприклад: інформація про те, що таке довіреність і як правильно нею користуватися (адвокат Василь Масюк); боргова розписка: як правильно позичати гроші і як правильно їх повертати (адвокат Володимир Круць), актуальні нюанси про трудовий договір і трудовий контракт (адвокат Анатолій Нестеренко) та інші відеозаписи, доступні як відкриті джерела в мережі «Інтернет».

До прикладу, вивчення української мови (за професійним спрямуванням) у поєднанні з курсами ділової комунікації, риторики, журналістики та інших дисциплін допомагає студентам формувати навички ефективного професійного спілкування, зокрема з підготовки офіційної документації, проведення перемовин тощо. Тут доволі репрезентаційним є симуляційне практичне заняття «Галузева пресконференція», на якому студенти, імітуючи зібрання фахівців від автомобілебудування чи дорожніх служб, проводять зустріч із журналістами, повідомляючи про успіхи підприємства чи організації, віртуально вирішуючи актуальні проблеми сьогодення.

Допомагає у цих міждисциплінарних процесах і цифровізація освіти, що відкриває нові можливості для міждисциплінарного навчання, бо використання онлайн-платформ, інтерактивних курсів, симуляторів та віртуальної реальності сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, а також розвиває навички самостійного навчання та науково-дослідницької діяльності.

Отже, міждисциплінарність є своєрідним трендом сучасної освіти, успішна реалізація міждисциплінарного підходу передбачає тісну співпрацю між кафедрами, що викладають, на перший погляд, різні дисципліни. Міждисциплінарний підхід у мовній підготовці є ефективним способом

розвитку всебічних компетентностей студентів. Інтеграція мовного навчання з фаховими дисциплінами, або ж долучення фахівців з інших галузевих напрямків, використання сучасних освітніх технологій, формування фахової компетентності та набуття soft skills дозволяють підготувати випускників, здатних працювати у глобалізованому світі. Важливо, щоб заклади вищої освіти активно впроваджували новітні методики та сприяли інтеграції знань для забезпечення якісної освіти. Також вважаємо за позитивне участь студентів у науково-дослідницьких проєктах, стажуваннях та конференціях, що дозволяє їм застосовувати мовні навички в реальних професійних умовах.

Список використаних джерел:

1. Визначення поняття «колаборація». URL: <https://termin.in.ua/kolaboratsiia>
2. *Моделі міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх та освітньо-наукових програм: виклики, можливості та варіанти впровадження*: [Текст]: Зб. матер. міжнар. конф. / Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Одеса, 2020. С. 28-31.
3. Руденко С. М. Бінарна форма проведення занять як ефективна навчальна технологія. *Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Удосконалення інформаційно-ресурсного забезпечення навчального процесу*: Тези XI Всеукраїнської науково-методичної конференції 26 вересня 2014 року. Харків: ХДУХТ. С. 189-191.
4. Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2016 р. № 2145-VIII. Голос України. 2016. 27 верес. (№ 178-179). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Чухно І. А. Теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування soft skills у студентів медичного ЗВО засобами ігрових технологій / І. А. Чухно // *International scientific innovations in human life*. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference : Proceedings of I International Scientific and Practical Conference, Manchester, United Kingdom, 28–30 July 2021 / Cognum Publishing House. – Manchester, 2021. – P. 426–435

ЗМІСТОВЕ БАЧЕННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ ТА КУЛЬТУРА УКРАЇНИ» ВІДПОВІДНО ДО ОСТАННІХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Олешко Н.П.

*к.і.н., доцент кафедри українознавства,
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

За останні роки наукові розвідки у царині історії та культури України досить активізувалися, навіть попри повномасштабну російсько-українську

війну. Після Революції Гідності та початку російсько-української війни 2014 р., процеси євроінтеграції, коли, нарешті, українська історична наука позбавилася тиску і контролю з боку Москви, науковцям відкрилися широкі можливості досліджень як в Україні так і у співпраці зі своїми колегами за кордоном. Дослідження нових архівних, раніше закритих для українських дослідників, даних, різних нових джерел, які ще не були опрацьовані раніше, нові археологічні розвідки, які відбуваються з використанням новітніх технологій (геомагнітні дослідження – геомагнітні зйомки за допомоги високочутливої апаратури [1], реконструкція фізичного типу людини - відновлення зовнішності людини та статури за допомоги сканування та томографії кістяку людини й черепа, що дозволяють отримувати 3D-моделі [6]), генетичних даних тощо, є дуже вагомими для доповнення, уточнення й корегування історичних подій і культурного розвитку України різних епох. Поряд із тим, матеріали нових досліджень багато в чому спростовують створені в радянську епоху московські фейки та відверті фальсифікації про українську історію та культуру, зокрема про споконвічну єдність російського та українського народів, меншовартість українців, державотворчі процеси в Україні тощо.

Нинішня російсько-українська війна це й війна за нашу історичну та культурну спадщину. На нашу думку, наразі необхідно, використовуючи інформацію нових досліджень з історії та культури України, впроваджувати в курси історико-культурологічного циклу, дані, які мають нове змістове наповнення щодо ціннісних проукраїнських поглядів. Важливо наголосити на тому, що це є не вигадкування і спотворення подій з історичного минулого України й українського народу та розвитку культури на українських теренах, а відтворення і повернення дійсності. Багато в чому в нашій історії та культурі було відверто сфальсифіковано, особливо за часи радянської влади, в угоду Москві для виправдання імперських амбіцій. Цю традицію продовжує й нинішня російська влада.

Ми маємо показувати, як воно насправді є, що державотворчий процес на українських територіях має понад тисячолітню історію. У різні періоди наша держава, як і інші європейські країни, мала різну назву, але це була наша українська держава. У даному контексті важливо відтворювати офіційні назви, оскільки у підручниках і навчальних посібниках надавалися в більшості штучні кабінетні назви нашої держави, що надавало іноді меншовартісного її значення. Наприклад, «Галицько-Волинське князівство» охоплювало не лише Галицьке та Волинське князівства, а й багато інших територій, включаючи сучасні польські та білоруські території. Створена російська міфологема не відповідає тогочасній назві нашої держави та її статусу, оскільки за латиномовними джерелами наша держава називалася Руське королівство або Королівство Русь, що мало зовсім інший політичний статус. Воно було розвиненою середньовічною українською державою з якою рахувалися тогочасні країни [4]. Держава Богдана Хмельницького Військо Запорозьке, яке ми звикли називати Гетьманщина, вважалася спадкоємицею Руської Землі (Русі), сам Богдан Хмельницький у Києві 1648 року був висвячений Єрусалимським патріархом Паїсієм на великого князя Русі, що раніше замовчувалося [2]. З часів Богдана Хмельницького поступово входить в ужиток сучасна назва нашої держави – «Україна». Важливим є донесення до студентської молоді інформації, яким чином наш етнізм «Русь» через діяльність богослова і філософа Феофана Прокоповича перекочував у XVIII ст. до Московії і вона внаслідок перетворилася на Російську імперію, привласнивши собі наш історичний та культурний спадок [3]. Таким чином Москва створила нову міфологему про споконвічність прав на українські території.

Й до сьогодні залишається за старими традиціями розгляд періоду Трипілля на українських територіях, трактуючи її «культурою» і яку ніяк не наважуються назвати «цивілізацією». Сучасний дослідник Трипілля Михайло Відейко наголошує на тому, що Трипільська культура має повноправно називатися цивілізацією, що простежується у її суспільному, економічному і

культурному розвитку, тогочасних новітніх технологіях [5]. І українці є не тільки нащадками цієї цивілізації, а й продовжувачами і відтворювачами тих давніх традицій.

Також дуже важливим є донесення інформації про унікальність і давність нашої української мови, яка не є похідною від російської на що вказують дослідження ще за радянські часи, але це знову ж таки замовчувалося і заперечувалося. А останні дослідження графіті у Софії Київській, яка, до речі, будувалася ще за часи Володимира Великого, спростовують ще одну російську міфологему про першість російської мови. Дані дослідження доводять те, що мова Русі має виразні українські риси, отже, населення того часу спілкувалося українською мовою [7].

Це тільки невеликий пласт того змістового матеріалу, яким ми маємо насичувати нашу дисципліну і надавати для вивчення студентам. Даний матеріал сприяє формуванню у свідомості нашої молоді сприйняття, що українські культурні та державотворчі традиції сягають багатотисячної давнини.

Список використаних джерел:

1. Геофізичні методи дослідження історико-культурної спадщини. URL: <https://scp.knu.ua/ua/katalog-innovatsiinykh-proektiv-3/575-heofizychni-metody-doslidzhen-istoryko-kulturnoi-spadshchyny>.
2. Євген Букет. Заснування держави Україна Великим князем і гетьманом Богданом Хмельницьким. URL: <https://armyinform.com.ua/2021/03/29/zasnuvannya-derzhavy-ukrayina-velykym-knyazem-i-getmanom-bogdanom-hmelnyczkym/>.
3. Історія питання: Відміна культури | 4 випуск. URL: https://www.youtube.com/watch?v=MPgtZ3yvVKA&ab_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB2%2B2.
4. Петро Крालюк. 825 років тому постало Королівство Руське. Про що свідчить цей ювілей? URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/korolivstvo-ruske-korol-rus/33044230.html>.
5. Трипільцям Мали б Дати Нобелівську премію – Михайло Відейко – Код Нації. URL: https://www.youtube.com/watch?v=lURJpXU7Gyk&ab_channel=%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B0%D0%97%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D1%8F%D0%BA.
6. Україна. Повернення своєї історії. Частина 1. URL: https://www.youtube.com/watch?v=j3LhEdsdAo8&t=1675s&ab_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB1%2B1.

7. Україна. Повернення своєї історії. Частина 2. URL: https://www.youtube.com/watch?v=NxGKwLyzo8s&ab_channel=%D0%A2%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BB1%2B1.

ТЕХНОЛОГІЇ ВИЯВЛЕННЯ ШІ-ТЕКСТУ: ОГЛЯД СУЧАСНИХ ІНТЕРНЕТ-РІШЕНЬ

Опришко Н. О.

*канд.філол. н, доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Rodriguez Robert

*Professor of Texas A&M University-Commerce Texas, US
Texas, USA*

Стрімкий розвиток штучного інтелекту (ШІ) призвів до появи потужних інструментів для генерації текстів, що відкриває нові горизонти в багатьох сферах, включно з освітою. Ці технології, хоч і несуть значний потенціал, водночас ставлять перед суспільством виклик щодо автентичності інформації, особливо в академічному середовищі. Зростає потреба у засобах, здатних відрізнити текст, створений людиною, від згенерованого ШІ.

Проте, на початковому етапі вивчення української мови як іноземної, інструменти для генерації тексту можуть стати корисними помічниками для студентів. Вони можуть допомогти у створенні простих фраз, формулюванні базових ідей або навіть у генеруванні прикладів речень для кращого розуміння граматичних конструкцій. Однак, важливо усвідомлювати межу між навчальною допомогою та недобросовісним використанням, наприклад, для створення есе чи інших академічних робіт без належного розуміння матеріалу.

У відповідь на зростаючий запит щодо контролю за автентичністю контенту з'явилася низка інтернет-ресурсів та сервісів, що пропонують функціонал виявлення ШІ-тексту. Дана стаття має на меті надати огляд

сучасних онлайн-рішень у цій галузі, розглянути їхні можливості та особливості, а також допомогти читачам орієнтуватися у світі інструментів для ідентифікації штучно створеного контенту, враховуючи потенційні наслідки використання ШІ-текстів у навчальному процесі.

Так, можемо сьогодні говорити про доволі «широкий спектр інтернет-ресурсів із можливістю ідентифікації ШІ-згенерованого тексту» [1]. Численні розробники пропонують користувачеві як безкоштовні варіанти, так і певний перелік платних платформ для визначення автентичності академічного чи художнього тексту. Хотілося б більш детально зупинитися на найбільш популярних із них, фокусуючись на перевагах і недоліках кожного окремого сервісу.

Серед безкоштовних ресурсів, які функціонують у вільному доступі, можна виокремити такі, як GPTZero (дозволяє аналізувати текст на предмет ознак, згенерованих ШІ); ZeroGPT (надає можливість перевіряти тексти без оплати та реєстрації, аналізуючи їх за допомогою спеціально навчених алгоритмів); AI Text Classifier від OpenAI (спеціалізована GPT-модель, яка оцінює ймовірність того, що текст створений за допомогою штучного інтелекту, наприклад ChatGPT); GPT Detector, також відомий як Writefull (спеціалізується саме на текстах академічного спрямування, вказуючи у відсотковому співвідношенні ймовірність того, що текст створено ШІ). Водночас багато ресурсів, такі як Copyleaks, Originality.ai, та інші, пропонують більш розширені функції та вищу точність у платних версіях. Ці версії можуть включати додаткові можливості, такі як детальні звіти та інтеграція з іншими інструментами.

На жаль, на поточній фазі еволюції генеративного штучного інтелекту та методів верифікації автентичності текстових даних, отриманих за його допомогою, «жоден з існуючих інструментів не забезпечує абсолютної визначеності щодо походження тексту» [2, с. 79]. Отже, кожен з релевантних

інтернет-ресурсів, поряд із зафіксованими перевагами, характеризується певними обмеженнями та потенційними недоліками.

Наприклад, беззаперечними перевагами *GPTZero*, *ZeroGPT* та *AI Text Classifier* є безкоштовне використання, спеціально розроблений інструментарій для виявлення тексту, створеного GPT-3, GPT-4 і більш пізніх версій, а також простий у використанні інтерфейс. Проте вагомим недоліком є їхні обмеження, зокрема низька точність і високий рівень помилкових позитивних результатів у порівнянні зі своїми платними версіями. Корисною є також функція *AI Content Detector* від *Writer.com*: цей безкоштовний онлайн-інструмент можна використовувати для оцінки автентичності, вставивши текст або надавши його URL-адресу. Ресурс надасть вам відсоткову оцінку, яка вказує на ймовірність того, що текст був написаний людиною. Схожу функцію для виявлення ШІ-згенерованого тексту пропонує і сервіс для перефразування *QuillBot*. Щоб використовувати його для визначення тексту, створеного штучним інтелектом, необхідно перейти до інструменту *AI Content Detector*, вставити потрібний фрагмент, обрати мову та запустити процес сканування. Перегляньте наданий звіт, пам'ятаючи про властиві обмеження технології виявлення ШІ.

Щодо інтернет-інструментів, які одразу існують в платному варіанті, загалом їхній інструментарій та можливості більш широкі, проте так само не є ідеальними. Так, *Originality.ai* є потужним та одним з найбільш точних інструментів для виявлення ШІ-тексту на сьогоднішній день. Його переваги, особливо висока точність та наявність додаткових функцій, роблять його цінним ресурсом для тих, кому важливо контролювати походження текстового контенту. Однак його платна основа та можливість неточностей слід враховувати при виборі інструменту для виявлення ШІ-тексту. Рекомендується використовувати *Originality.ai* в поєднанні з іншими методами оцінки автентичності тексту. Ресурс *Turnitin*, хоч і є від початку сервісом для пошуку плагіату, пропонує викладачам цінний інструмент для отримання уявлень про потенційне використання штучного інтелекту в письмових роботах студентів.

Він забезпечує відсотковий індикатор і може виділяти підозрілі розділи. Однак знову ж таки дуже важливо розуміти його обмеження, уникати покладатися виключно на показник виявлення штучного інтелекту та використовувати його як одну частину інформації в рамках ширшої оцінки академічної доброчесності.

Окрім застосування інструментів для виявлення текстів, згенерованих штучним інтелектом, існують додаткові методи, які можуть сприяти ідентифікації подібного контенту. Зокрема, доцільно звертати увагу на стилістичні особливості письмової роботи: тексти, створені штучним інтелектом, нерідко характеризуються недостатньою чіткістю або неприродністю викладу. У них також може бути відсутня характерна для людського письма нюансованість та складність. Важливим аспектом є верифікація цитованих джерел: тексти, згенеровані ШІ, часто базуються на інформації, наявній у мережі Інтернет. У випадках, коли студент посилається на джерела, які «викликають сумнів щодо їхньої надійності або релевантності» [3, с. 40], це може слугувати індикатором можливого використання штучного інтелекту. З метою з'ясування самостійності виконання роботи студентом, може бути застосовано метод постановки запитань щодо змісту представленого тексту. Наприклад, можна запропонувати студенту пояснити процес формування певної ідеї або методологію дослідження конкретної теми. Як зазначають дослідники Н. Транг, А. Гатуа та А. Санг, «застосування комбінації зазначених методів сприятиме більш ефективній ідентифікації текстів, створених штучним інтелектом, та забезпеченню самостійного виконання академічних завдань студентами» [4, с. 248].

Отже, як бачимо з вищевикладеного, з огляду на поточний стан розвитку технологій генеративного штучного інтелекту та відповідних методів ідентифікації, слід усвідомлювати, що жоден з наявних інструментів не є ідеальним. Сервіси виявлення текстів, створених штучним інтелектом, перебувають на етапі безперервного вдосконалення, і їхня точність не завжди є абсолютною. У зв'язку з цим, людський аналіз зберігає ключове значення:

рекомендується застосовувати інструменти виявлення штучного інтелекту в комплексі з критичною оцінкою експерта.

Важливим аспектом є також формування академічної доброчесності серед студентів шляхом їхнього навчання принципам чесного академічного письма та інформування про наслідки неправомірного використання штучного інтелекту для генерації текстів. Крім того, доцільним є розроблення навчальних завдань, які стимулюють оригінальне мислення та глибокий аналіз матеріалу. Застосування зазначених інструментів і стратегій у сукупності сприятиме забезпеченню самостійного виконання студентами оригінальних академічних робіт.

Список використаних джерел:

1. Корсун О. Одинадцять інструментів для виявлення ШІ-генерованого контенту. Режим доступу: <https://marketing.link/uk/11-instrumentiv-dlya-viyavlennya-shi-generovanogo-kontentu/>
2. Савицький, Я.В. Метод виявлення текстової інформації, згенерованої штучним інтелектом: магістерська дис. : 123 Комп'ютерна інженерія. Київ, 2024. 93 с.
3. Dugan, L. et al. Real or fake text? Investigating human ability to detect boundaries between human-written and machine-generated text. Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence. Vol. 37. No. 11. 2023. P. 36-42
4. Trung N.T., Hatua A., Sung A.H. How to Detect AI-Generated Texts?. 2023 IEEE 14th Annual Ubiquitous Computing, Electronics & Mobile Communication Conference (UEMCON). IEEE.

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МОВИ

Падалка Р.М.

*канд.філол. н., доцент кафедри української мови і літератури
Донбаського державного педагогічного університету
м. Слов'янськ-Дніпро, Україна*

Колган О.В.

*канд.філол. н., доцент кафедри української мови і літератури
Донбаського державного педагогічного університету
м. Слов'янськ-Дніпро, Україна*

Інтерес до інноваційних технологій у процесі навчання мови неухильно зростає. Це пов'язано з бажанням зробити освітній процес більш ефективним,

цікавим та доступним для сучасних слухачів. Багато дослідників присвячують свої роботи вивченню та впровадженню нових підходів у процесі викладання мови. Окреслено сучасні напрямки досліджень: використання штучного інтелекту (розробляються інтерактивні платформи, чат-боти, які допомагають під час вивчення граматики, лексики та розмовних конструкцій); доповнена та віртуальна реальність, зокрема створення імерсивних середовищ для занурення в мовне середовище, віртуальних екскурсій, інтерактивних вправ; гейміфікація навчання (розробка мовних ігор та квестів для підвищення мотивації учнів); мобільні додатки, наприклад, створення зручних і доступних інструментів для вивчення мови в будь-який час і в будь-якому місці); онлайн-платформи (розробка інтерактивних платформ для дистанційного навчання та спілкування). Учені-лінгвісти, педагоги, ІТ-спеціалісти, а також студенти досліджують такі ключові питання, як:

1. Ефективність різних технологій – які технології найбільш ефективні для вивчення різних аспектів мови?
2. Мотивацію здобувачів – як за допомогою технологій підвищити мотивацію до вивчення української мови?
3. Індивідуалізацію навчання – як створити індивідуальні траєкторії навчання для кожного слухача?
4. Доступність – як зробити інноваційні технології доступними для всіх слухачів, попри їхні матеріальні можливості?

Усе це уможлиблює розробити теоретичну основу для використання технологій у процесі навчання мови, проекспериментувати з новими технологіями в практиці та поділитися результатами, створити програмне забезпечення та онлайн-платформи для навчання мови, виконувати наукові роботи та розробляти власні проєкти в межах навчання. Важливими є джерела інформації, зокрема наукові статті, що публікуються в спеціалізованих журналах із лінгвістики, педагогіки та інформаційних технологій; конференції, присвячені інноваційним технологіям в освіті; онлайн-ресурси (є численні

блоги, «проектів» та форуми, де обговорюються питання використання технологій у процесі навчання мови).

Запропонуємо ідеї для «проектів» щодо підготовки мовних заходів, аби створити цікаві та ефективні події:

1. Проекти, спрямовані на розвиток мовних навичок (створення мовного клубу, визначення тематики занять (розмовна мова, література, граматики), розвиток програми занять (дискусії, дебати, презентації, мовні ігри), залучення носіїв мови чи студентів-філологів).

2. Організація мовного клубу (розробка ігрових та навчальних активностей, створення сприятливого мовного середовища, залучення волонтерів для допомоги в організації).

3. Створення мовного подкасту чи відеоканалу (вибір тематики випусків (інтерв'ю, огляди книг, мовні поради), запис і монтаж матеріалу, просування подкасту/каналу в соціальних мережах).

4. Проекти, спрямовані на популяризацію мови та культури (проведення мовного фестивалю, організація конкурсів (декламації, пісні, малюнки), підготовка виставок, ярмарків, майстер-класів), запрошення музичних гуртів, танцювальних колективів).

5. Створення мовного блогу чи сторінки в соціальних мережах (публікація цікавих фактів, цитат, ілюстрацій, організація флешмобів, конкурсів, опитувань, співпраця з іншими блогерами та спільнотами).

6. Розробка мобільного додатку чи онлайн-платформи для вивчення мови (створення інтерактивних вправ, тестів, ігор, розробка системи мотивації користувачів).

7. Проекти, спрямовані на дослідження мови та літератури (дослідження мовних особливостей певного регіону чи діалекту – збір матеріалу (інтерв'ю, записи аудіо та відео); аналіз зібраних даних; створення презентації чи статті).

8. Порівняльний аналіз літературних творів різних авторів чи епох (вибір творів для аналізу, визначення критеріїв порівняння, написання реферату чи

наукової роботи, створення літературного клубу, обговорення прочитаних книг, написання рецензій, організація зустрічей із письменниками).

Отже, підсумовуючи, можемо окреслити важливі аспекти під час підготовки проєктів щодо викладання мови: цілевизначення — чого ми хочемо досягти своїм проєктом; планування — складання докладного плану роботи, визначення термінів та відповідальних осіб; оцінювання необхідних ресурсів (фінансів, матеріалів, людських ресурсів); партнерство — залучення до співпраці вчителів, батьків, бібліотекарів, представників громадських організацій; і як наслідок, аналіз своєї роботи та підсумовування.

Список використаних джерел:

1. Головка Н. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних технологій // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. Київ, 2022. Вип. 2 (16). С. 5–8. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/10.23.10.100/db/ftp/visnyk/pedagogyk_16_2022.pdf
2. Чередниченко О., Трубавіна І. Європейські цінності як основа національної згуртованості, курсу України на євроінтеграцію та укріплення основ національної безпеки через освіту // Новий колегіум. 2023. № 1-2. С. 53-59. URL: https://nure.ua/wp-content/uploads/nk_2023_1-2_web.pdf

ЯК ВАС ЗВАТИ? ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ГАЛУЗІ ВЛАСНИХ ІМЕН

Панченко О.І.

д-р.філол. н., завідувач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців

*Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Досконалий переклад з однієї мови іншою загалом і переклад онімів зокрема є непростим комплексним завданням. Питання про те, чи можливо досягти ідеалу в процесі перекладу власних назв (ВН), залишається відкритим, але, безсумнівно, до досконалості потрібно прагнути. Існує декілька відомих і загальноприйнятих засобів перекладу ВН, кожен з яких має певні недоліки.

Зокрема, до таких засобів перекладу онімів належать *транслітерація* і *транскрипція*.

Транслітерація – механічна передача тексту й окремих слів, які записані однією графічною системою, засобами іншої графічної системи при другорядній ролі звукової точності, тобто передавання однієї писемності літерами іншої. Цей прийом затребуваний в тих випадках, коли мови користуються різними графічними системами, одиниці яких ставлять в певну відповідність одну з одною. Письмова форма оніма при такому способі перекладу спотворюється мінімально, в чому і полягає його основна перевага. Найважливішим прикладом такої транслітерації є обов'язкове для використання у власних документах (наприклад, закордонних паспортах громадян України) таблиці, затвердженої у постанові КМУ України від 27 січня 2010 р. N 55 «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею».

Існує три види транслітерації (за суворістю представлення):

1) сувора – заміна кожного знака вихідного тексту тільки одним знаком іншої писемності. Наприклад, при перекладі з латиниці кирилицею: d>д, b>б, l>л, f>ф, n>н тощо;

2) послаблена – заміна деяких знаків вихідного тексту поєднаннями двох або більше знаків іншої писемності. Наприклад, деякі приголосні з кирилиці – в латиницю: ж>zh, ч>ch, ц>ts, ш>sh, щ>shch. І зокрема, деякі голосні з української абетки – в латиницю: я>ya, іа, ю>yu, іu, ї>yi, є>ye, іе;

3) розширена – представлення певних сполучень знаків вихідного тексту в особливий спосіб. Наприклад, закінчення «-ий, -ій» в низці слов'янських мов: ий, ій>у (Орест Субтельний>Orest Subtelny, Девід Духовний>David Duchovny).

Найкращі результати транслітерація дає при перекладі ВН з мов, вимова в яких є ідентичною (що буває вкрай нечасто) чи близькою (що буває частіше) графічному відображенню. Або в деяких випадках під час перекладу невеликої низки онімів з будь-яких мов: Adam – Адам, Berlin – Берлін, Boston – Бостон, Toronto –Торонто. В іншому випадку (зокрема, під час перекладу ВН з

англійської українською) здебільшого виникає спотворення звукової оболонки, оскільки, як правило, під час транслітерації мова, яка запозичує, нав'язує оніму вимову, яка відповідає його власним правилам читання.

Особливості транслітерації як засобу перекладу онімів є очевидними, якщо пам'ятати історію і мету її винаходу. Потреба в транслітерації виникла в кінці XIX ст. під час створення пруських наукових бібліотек для включення в єдиний каталог праць, які були написані мовами з латинською, кириличною, арабською, індійською та іншими системами письма. Інструкції тих часів, складені для потреб цих бібліотек, в XX ст. лягли в основу стандарту для перекладу нелатинських систем письма латиницею.

Отже, транслітерація має вкрай важливе прикладне значення, але в перекладацькій практиці в чистому вигляді використовується досить рідко. Значно частіше застосовується комбінація транслітерації і транскрипції. *Перекладацька транскрипція* – це формальне по-фонемне (фонема за фонемою) відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою фонем мови, якою здійснюється переклад, фонетична імітація вихідного слова. Цей спосіб перекладу призначений для передавання звукової оболонки вихідного слова, але включає в себе й елементи транслітерації. Саме такий засіб перекладу онімів – транскрипція зі збереженням деяких елементів транслітерації – є провідним в перекладацькій практиці.

Система транскрипції передбачає дотримання принципу взаємно однозначної відповідності між фонемами оригінала та їх графічними відповідностями в мові, якою здійснюється переклад. Іноді мова, яка запозичує, нав'язує оніму інший наголос. Дуже часто це відбувається з топонімами і пов'язано з фонетичними вподобаннями приймаючої мови. Наприклад, в англомовному топонімі *Florida* наголос падає на перший склад, а в україномовній відповідності (Флорида) наголошеним є другий склад. Столиця Сполучених Штатів *Washington* (в англійській вимові перший склад наголошений) українською вимовляється Вашингтон з наголосом на

останньому складі. В той же час у випадку *Nevada* – Невада ми знову маємо повну відповідність (включно з наголосом) між англomовним аналогом і українською рецепцією, як і у випадку *Boston* – Бостон.

Наступним стандартним засобом перекладу онімів є *калькування* – спосіб перекладу лексичної одиниці оригіналу за допомогою заміни її складових частин – морфем чи слів (у випадку стійких словосполучень) – їх лексичними відповідностями в приймаючій мові. Наприклад, змінюється порядок елементів, які піддаються калькуванню. Як приклад наведемо прізвище персонажа романів про Гаррі Поттера *Longbottom*, яке в одному варіанті транслітеровано, в іншому кальковано на рівні морфеми – *Довгопунс*.

Цей засіб органічно поєднується з двома першими (транслітерацією і транскрипцією). Такий спосіб перекладу називають *змішаним* (зокрема, поєднання транскрипції і семантичного перекладу) і часто застосовують у тих випадках, коли у складі власної назви присутнє значиме слово.

Ще один спосіб перекладу власних назв – *принцип етимологічної відповідності*, або *транспозиція*. Цей принцип полягає в тому, що оніми в різних мовах, відмінні за формою, але спільні за лінгвістичним походженням, є одне для одного регулярними. Як правило, за допомогою транспозиції перекладаються імена монархів, інших членів королівських фамілій, релігійних діячів, біблійських персонажів. Наприклад, *Her Majesty Elizabeth II* коректно перекладалося українською *Її Величність Єлизавета II*, а не Елізабет; коректною українською рецепцією імені колишнього Папи Римського *John Paul II* було Іоан(н)-Павел II (варіанти: Іван-Павло II, Іоан-Павло II, Йоан-Павло II), але не Джон-Пол II; *John the Baptist* українською правильно перекласти, як Іоан(н) Хреститель (варіанти: Іван, Йоан), але не Джон Баптист, *King James* – король Яків, але не Джеймс. I, звісно, Карл Великий з будь-якої мови (*Carolus Magnus*, *Karolus Magnus*, *Karl der Große*, *Charlemagne*, *Charles the Great*) правильно перекласти українською як Карл Великий, а не, наприклад, Шарлимейн, Шарль або Чарльз.

Але...Від цієї традиції відмовилися українські дипломати і лінгвісти. Коли Charles III став королем Великобританії, після певної дискусії було прийнято офіційне рішення перекласти його ім'я як Чарлз Третій.

Крім того, існує такий засіб трансформації онімів, як *приблизний переклад*. Це – спосіб передачі безеквівалентної лексики, який полягає в тому, що для позначення іноземної реалії в мові, якою відбувається переклад, підшукується поняття, яке хоч і не збігється повністю з оригіналом, але має з ним значну семантичну схожість і звісною мірою здатне розкрити для реципієнта перекладу суть явища, яке мається на увазі. Здебільшого цей спосіб застосовується для перекладу реалій, але як допоміжний спосіб використовується і для перекладу деяких онімів. Наприклад, поняття *Santa Claus* і Дід Мороз не є ідентичними, проте в деяких випадках вони можуть замінювати одне одного при перекладі. Перевагою приблизного перекладу є його зрозумілість (дохідливість). Реципієнт перекладу має справу зі звичними, добре йому знайомими поняттями.

У нашій практичній роботі часто постає питання правильного називання іноземного студента. Ми вважаємо, що потрібна точна транслітерація, і викладач не має скорочувати імя на свій власний розсуд, оскільки інколи невідомо, які міжкультурні асоціації можуть при цьому виникнути (згадаємо лише шекспірівську Утрату).

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Подворна Л.А.

*старший викладач кафедри європейських мов
Державного біотехнологічного університету
м. Харків, Україна*

Успішне вирішення проблем викладання іноземної мови пов'язане як з правильною методикою, так і з відповідним методологічним викладанням. Успішне та плідне вивчення іноземної мови повинно теоретично ґрунтуватися на механізмах і принципах освоєння мови загалом.

Сьогодні дуже популярні “комунікативні” методики викладання іноземної мови, коли викладач ставить собі за мету перш за все навчити розмовної мови. Це базується на міцній методологічній основі, яка пояснює як суть зародження й розвитку мови, так і суть її освоєння. Отже не тільки з методичної, але і з методологічної точки зору потрібно вчити не якісь, скажімо, особливі закінчення, відмінки, а саме розмовну мову в контексті [5].

Практика показує, що найпродуктивніша форма проведення занять досягається при використанні принципу інтегрованого підходу (integrated approach), який об'єднує всі види розмовної діяльності: читання, письмо, говоріння й прослуховування, залежно від мети заняття і його етапів. Оскільки у реальному спілкуванні неможливо виділити щось одне, відокремити від іншого і при цьому підтримувати процес спілкування, то й у вивченні іноземної мови для досягнення комунікативних цілей студенти природно об'єднують (інтегрують) мовні навички. Тому логічно виникає необхідність будувати процес викладання з урахуванням інтегрованого підходу.

А саме: розмова – це аудіювання і говоріння, а заповнення форми передбачає читання й письмо. На заняттях спроба відділити те, що часто функціонує як інтегровані вміння (integrated skills), видається штучною. Аудіювання найчастіше веде до говоріння і це часто трапляється тоді, коли викладач ставить запитання на розуміння і заохочує студентів говорити.

Новий матеріал вводиться та закріплюється за допомогою сприйняття на слух. Якщо ж для введення матеріалу використовується підручник – то за допомогою говоріння й читання.

Особливим є те, що інтегрований підхід дозволяє застосовувати на заняттях найрізноманітніші види роботи, зберігаючи при цьому принципи комунікативності, ситуативності, новизни та індивідуальності. Заняття проводиться у темпі, без пауз, із різноманітними завданнями. Їх використання вимагає вправ для розвитку всіх мовних навичок і умінь. Навчання передбачає такі етапи: мовленнєва розминка (warming-up), виклад матеріалу, практика, поступовий перехід від навчальних вправ чи завдань до вільного мовлення [4].

На письмові види мовної діяльності теж треба звертати достатню увагу. Від цього зростає свідоме ставлення до мови, а це допомагає студентам побачити свої недоліки в роботі.

Чималу роль відіграє і читання. Тексти для читання можна використовувати інтенсивно або екстенсивно і завдання для розуміння текстів можна давати до читання, під час читання і після читання. Читання вголос дає змогу викладачу оцінити вимову студента, особливо наголос і ритм у зв'язному тексті.

Для урізноманітнення заняття можна використати матеріали з газет, журналів, а також предмети, привезені з країни, мову якої вивчають. Щодо вивчення іноземної мови на старших курсах, то доцільним є постійна співпраця кафедри іноземних мов зі спеціальними кафедрами, з координацією тематики матеріалу, який вивчається іноземною мовою з базовими предметами [3].

Отже, завдяки інтегрованому підходу можна зробити процес навчання іноземної мови дійсно мотивованим та продуктивним. Студенти почувають себе впевненіше і готові до спілкування у реальних умовах, що і є метою заняття.

Список використаних джерел:

1. Даналакій О.Г. Інтегроване навчання природничо-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах / О.Г. Даналакій, А.Я. Хабюк // Молодий вчений. Сер. «Педагогічні науки». – 2017. – № 2 (42). – С. 475–478.
2. Дольнікова Л.В. Інтеграція та систематизація змісту фундаментальних дисциплін у вищій школі, як передумова формування фахової компетенції випускника вищої школи / Л.В. Дольнікова // Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. Вип. 2. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – С. 49–56.
3. Котковець А.Л. Застосування принципів інтеграції у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ / А.Л. Котковець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди». – 2015. – Т. 66, дод. 1 до вип. 36. – С. 599–607.
4. Сажко Л.А. Інтегративна основа навчання іноземних мов / Л.А. Сажко // Вісник київського лінгвістичного університету. Сер. «Педагогіка і психологія». Вип. 19. – Київ: КНЛУ, 2011. – С. 18–25.
5. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання: ретроспективний аналіз / К. Шевчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Сер. «Педагогіка і психологія». – 2007. – № 20. – С. 50–55.

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ХАРКІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Прилуцька Л.А.

*доцент, к. іст. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Перед українськими закладами вищої освіти стоїть завдання підготовки іноземних громадян як кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, які вміють вирішувати професійні завдання, швидко адаптуватися в нових соціокультурних умовах, співпрацювати з представниками різних культур і координувати з ними свою діяльність. Потрапляючи у нові соціокультурні умови, іноземні студенти зазнають труднощів (соціального, психологічного та соціально-психологічного характеру), що впливають на успішність/неуспішність їх міжкультурної адаптації. Тому для здійснення викладачами ефективного психологічного супроводу входження молоді людини в іншокультурне освітнє середовище важливим є виділення факторів,

що впливають на специфіку міжкультурної адаптації іноземних студентів, визначення соціально-психологічних особливостей цього феномена.

Існує велика кількість підходів до проблеми адаптації як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Закордонні автори розглядають проблему адаптації у межах психоаналітичної (З. Фрейд, Е. Еріксон), гуманістичної (А. Маслоу, К. Роджерс), біхевіористичної (Е. Толмен, Б. Скіннер) та когнітивної (Л. Фестінгер) концепцій. У працях вітчизняних науковців розглядаються поняття «загальної адаптаційної системи» (Ф. Березін), «адаптаційного бар'єру» (Ю. Александровський), «адаптаційних можливостей особистості» (А. Маклаков, С. Черем'янін), проблема критеріїв й рівнів дезадаптації (Г. Овчиннікова). Вивченням адаптивних стратегій, як активних, так і пасивних присвячені роботи М. Марінова, Е. Ануфрієва, М. Тітми, У. Томаса та ін.

Термін «міжкультурна адаптація» найчастіше використовується для позначення специфіки адаптації іноземців, які тимчасово перебувають в умовах нового соціокультурного середовища (Л. Анн-Вілсон, М. Вітковська, Н. Іванова, О. Максимчук, І. Мнацаканян, Н. Корольова, І. Новікова, І. Троцюк). Саме тому повне прийняття норм і цінностей приймаючого суспільства не розглядається в якості результату міжкультурної адаптації. Адаптація особистості в результаті взаємодії з новим соціокультурним середовищем передбачає певні зміни системи цінностей і зразків поведінки адаптанта, сприяє інтеріоризації елементів приймаючої й інших культур, рольової поведінки і соціальних установок всіх взаємодіючих.

Міжкультурна адаптація є складним багатогранним феноменом, що відображає процес входження особистості у нове соціокультурне середовище. Дослідники визначають міжкультурну адаптацію як інтерактивний динамічний процес крос-культурного навчання, що передбачає тривалу зустріч і активний діалог представників різних культур і супроводжується різним ступенем прояву стресу акультурації, є орієнтованим на досягнення їх сумісності та відповідності на всіх рівнях соціального функціонування [1, с. 28]. Під

адаптацією студентів-іноземців до іншомовного середовища та умов навчання ми розуміємо багатофакторний процес входження, розвитку і становлення особистості студента-іноземця в освітньому просторі закладу вищої освіти в рамках комплексного поєднання і взаємодії інформаційно-функціонального і соціокультурного полів.

Навіть за сприятливих умов міжкультурна адаптація – важкий, стресогенний процес, успіх якого пов'язаний з наявністю в іноземних студентів високої мотивації до провідної діяльності і передбачає засвоєння ними соціальних норм, культурних цінностей, зразків поведінки партнерів по спілкуванню як представників інших культур при збереженні своєї власної культурної унікальності. Адаптація вважається успішною, якщо людина реалізує свій особистісний потенціал, свої можливості і здібності і справляється з виникаючими психологічними та соціокультурними проблемами.

Як зазначає А. Таїрова, іноземний студент відчуває необхідність адаптуватися у нових соціокультурних умовах з позицій: а) представника своєї культури і своєї країни; б) особистості, з властивими для неї особистісними характеристиками; в) того, хто навчається, отримує вищу освіту [1, с. 29].

В адаптаційному процесі особистості у нових соціокультурних умовах практично завжди виникають труднощі і проблеми, навіть незважаючи на те, що приймаючою стороною можуть бути вжиті всі необхідні заходи щодо створення найбільш сприятливих умов для розвитку адаптаційних можливостей особистості студента. Ефективне використання знань про специфіку міжкультурної адаптації іноземних студентів може стати важливим елементом в подоланні труднощів і проблем, що вони відчувають, потрапляючи в нові соціокультурні умови. На відміну від вітчизняних студентів, період адаптації студента-іноземця до нових умов навчання і побуту при вступі до закладів вищої освіти України може тривати декілька років і визначається великою кількістю соціально-психологічних, медико-біологічних, релігійних проблем,

недостатнім знанням мови навчання і відмінностями в системах середньої освіти.

Основними факторами адаптаційного процесу, що в першу чергу впливають на успішність іноземного студента, який здобуває вищу освіту в іншій країні, дослідниками називаються: кліматичний, особистісно-психологічний, соціально-побутовий, фактор міжособистісного спілкування; фактор адаптованості до педагогічної системи. Цім факторам відповідає конкретний напрямок адаптації особистості іноземного студента: адаптація до життя без близького оточення (друзі, родина); адаптація до нових погодних умов; адаптація до нових умов проживання (в гуртожитку, на квартирі), особливостям ведення побуту; адаптація до одногрупників-представників різних культур; адаптація до освітньої організації, нових форм контролю знань, вимог до знань, умінь і навичок студентів.

Деадаптаційні стани, що супроводжують процес адаптації іноземного студента, можуть проявлятися на декількох рівнях: на індивідуально-психологічному рівні – у розвитку негативних емоційних станів, зміні поведінки, базових цінностей, етнічної ідентичності та підвищенні рівня конфліктності; на психосоматичному рівні – в зниженні опору захворюванням, в загостренні синдрому хронічної втоми і т. ін.; на педагогічному рівні – в зниженні мотивації та успішності навчання.

Успішна міжкультурна адаптація не означає прийняття особистістю або групою іншої культури, але свідчить про трансформацію системи цінностей і культурних зразків, інтеріоризацію елементів іншої культури, рольової поведінки і соціальних установок всіх взаємодіючих сторін. Показниками успішної адаптованості особистості є позитивні емоції у відносинах з оточуючими, задовільне самопочуття і відчуття душевного комфорту, відсутність або низький рівень тривожності, високий рівень самооцінки.

Міжкультурна адаптація іноземних студентів з країн Азії й Африки, які навчаються в нових соціокультурних умовах, як свідчить особистий 30-річний

досвід роботи з іноземними студентами у ХНАДУ, супроводжується наявністю у них спільних соціально-психологічних характеристик: підвищеним рівнем етнічної ідентичності та ситуативної тривожності, виразністю культурного шоку і соціальної дистанції з представниками приймаючої культури, недостатнім рівнем розвитку етнічної толерантності та суб'єктивного благополуччя навіть при наявності високої мотивації навчання.

Специфічними соціально-психологічними характеристиками іноземних студентів в процесі їх міжкультурної адаптації є часті зміни настрою; виражений рівень когнітивного компонента етнічної ідентичності, ностальгічних переживань у азіатських студентів; високий рівень самооцінки здоров'я та суб'єктивного благополуччя, виражений афективний компонент етнічної ідентичності, менш виражені симптоми культурного шоку у студентів з країн Африки.

Ефективним засобом організації життєдіяльності іноземних студентів у нових соціокультурних умовах, що істотно впливає на рівень їх міжкультурної адаптації, може стати програма соціально-психологічного супроводу. Вона повинна включати реалізацію таких напрямків роботи: розвиток соціальних і побутових навичок в іноземних студентів; розвиток соціально-психологічних характеристик (толерантність, суб'єктивне благополуччя), подолання негативних явищ (тривожність, культурний шок, соціальна дистанція).

Результатом впровадження такої програми у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті є успішна міжкультурна адаптація іноземних студентів, забезпечення зростання їх адаптивності, інтерактивності; а також зниження ситуативної тривожності, напруженості і чутливості, ознак, що супроводжують психоемоційну симптоматику, соціальної дистанції з представниками приймаючої культури, культурного шоку, афективного компонента етнічної ідентичності, відчуженості і депресивності.

Агентами соціалізації іноземних студентів у ЗВО повинні бути як викладачі, співробітники університету, так і суспільні студентські організації.

Безумовно, успішне вирішення проблеми міжкультурної адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища підвищує успішність їх навчальної діяльності, а також позитивно впливає на конкурентоспроможність українських університетів на міжнародному ринку освіти.

Список використаних джерел:

1. Таїрова А.В. Проблеми адаптації до навчання студентів з КНР. *Materiály XI mezinárodnívědecko-praktickákonference «Efektivní nástroj moderních věd – 2015»*. Díl 13. Pedagogika.:Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o.- 2015. С. 28-31.

ПОДКАСТ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Приходько С.О.

*доцент, канд.пед. н., доцент кафедри іноземних мов
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Сьогодні у навчанні іноземних мов пріоритет надається комунікативності, автентичності спілкування, вивченню мови у культурному контексті, автономності й інтерактивності навчання. Використання інтернет-технологій у вивченні іноземної мови сприяє формуванню навичок говоріння, читання, аудіювання та письмового мовлення, навчанню лексиці, граматиці, уможливорює залучення до освітнього процесу унікального і різноманітного контенту, стає основним засобом розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Одним із таких засобів, що оптимізують процес вивчення іноземної мови, є подкаст. Оксфордський словник англійської мови визначає подкаст («podcast») як «аудіо- чи відеофайл, що розповсюджується в мережі Інтернет для прослуховування на комп'ютері чи мобільному пристрої, і який є доступним для прослуховування у будь-який зручний для користувача час» [3]. Саме слово

«подкаст» (podcast) походить від таких слів: «iPod» і «broadcast» (транслювати, передавати). Перегляд, зберігання і поширення подкастів здійснюється за допомогою сервісів, що використовують інформаційні технології, які дозволяють користувачам створювати та поширювати власний контент у всесвітній мережі. Використовуючи сервіс подкастів, користувач може переглянути або прослухати обраний ним подкаст онлайн, завантажити на свій мобільний пристрій чи комп'ютер. Подкасти як інноваційні цифрові автентичні ресурси «дозволяють створювати умови для розвитку потенціалу особистості, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, розвивають комунікативно-когнітивні здібності, підвищують внутрішню мотивацію та результативність навчання» [1, с. 353].

Усі подкасти можна розподілити на три групи: аудіоподкасти, що надають інформацію у вигляді аудіофайлу в форматі MP3; відеоподкасти, у яких інформація подається як відеофайл; скрінкасти, що презентують інформацію у вигляді відеофайлу, в якому за допомогою спеціальної програми на відеозапис накладається аудіодоріжка з коментарями. Усі види подкастів, безумовно, мають широкі перспективи використання під час навчання іноземної мови за рахунок розширення меж навчального середовища (аудиторний і позааудиторний час), можливості вирішення проблеми міжкультурного спілкування та взаємодії, зниження рівня психологічних труднощів і подолання мовного бар'єру, надання додаткової мовної практики тощо.

Серед характеристик технології подкастингу можна виділити такі, як актуальність, тобто можливість для користувачів підписатися на отримання подкастів і регулярно поповнювати свій архів новими матеріалами з Інтернету; аутентичність представленого матеріалу, що робить процес вивчення іноземної мови більш вмотивованим і ефективним; медіакомпетентність, тобто формування базових вмінь і навичок роботи з комп'ютерними платформами і сервісами; багатофункціональність, що проявляється у можливості розвивати

декілька видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письмо, підвищувати соціокультурну компетенцію, отримуючи інформацію про культуру мови, що вивчається; багатоканальне сприймання, що базується на одночасному сприйманні зорової і слухової інформації; інтерактивність, тобто діалоговий режим роботи користувача з мобільним пристроєм, за яким він має змогу самостійно обирати інформацію, швидкість і послідовність її передачі; мобільність, розширення навчального середовища, що забезпечує можливість звернення до матеріалів подкаста в будь-який час і за межами навчального закладу, а також дозволяє обрати режим навчання у відповідності до індивідуальних особливостей сприймання інформації; стійка мотивація, що формується у результаті задоволенні пізнавальних мотивів при вивченні іноземної мови; автономність, яка дозволяє користувачу діяти у відповідності до власних потреб у навчанні, темпів навчання і рівня навченості; продуктивність, що є сильним імпульсом для навчання іноземної мови з точки зору діяльнісного підходу, тому що, створюючи і публікуючи у мережі власні аудіо- чи відеоматеріали, студенти працюють із перспективною інформаційною технологією у реальній ситуації.

Усі наведені характеристики дозволяють говорити про подкаст як про дидактичний засіб навчання іноземної мови. Дидактичний потенціал подкастингу у викладанні іноземної мови дуже широкий. Подкаст передбачає можливість розміщення, прослуховування або перегляду аудіо- чи відеофайлів на сервісі подкастів; надає змогу обговорення змісту подкасту в мікроблозі; сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів, умінь навчання у співпраці й самостійної навчальної діяльності. Наприклад, Ю. Гриньова, М. Рафальська та М. Полодюк, аналізуючи методичні можливості сервісу подкастів під час навчання іноземної мови зазначають, що розвитку навичок говоріння сприяє запис студентами навчальних подкастів іноземною мовою; вміння аудіювання підвищуються за рахунок прослуховування/перегляду подкастів однокласників; навички письма і читання покращуються в процесі мережевого обговорення

навчальних подкастів у зоні мікроблогу або веб-форуму й індивідуальної роботи студентів під час обговорення подкастів [2, с. 15].

Використання навчальних подкастів дозволяє вирішити низку методичних задач, таких як розширення і збагачення лексичного словника, формування та вдосконалення граматичних навичок студентів, розвиток умінь говоріння та писемного мовлення. Так, за допомогою навчальних подкастів можна розвивати вміння говоріння шляхом створення повідомлень, що містять найбільш важливу інформацію за темою; стислої передачі змісту отриманої інформації; складання розповіді про себе, своє оточення, свої плани; обґрунтування своїх намірів чи вчинків; розмірковування про факти чи події, з наведенням прикладів, аргументів, висновків; висловлювання позиції стосовно певної проблеми. Для розвитку вмінь аудіювання необхідним є розуміння мети і тематики тексту; логіки викладу інформації або аргументації (послідовність фактів, подій); взаємозалежності між фактами, причинами, подіями; визначення ставлення мовця до предмету обговорення; прогнозування розвитку подій; можливість висловити своє судження, думку про почуте.

Для вивчаючих англійську мову можна скористатися директорією подкастів, яка розміщена за адресою www.podomatic.com, www.bbc.co.uk. Сервіс подкастів надає можливість студентам як прослуховувати й переглядати розміщені в Інтернеті подкасти, так і записувати й розміщувати на одному з серверів власні подкасти на будь-які теми. Найбільш відомим сервером подкастів є YouTube, де кожен зареєстрований користувач може розміщувати свій відеоподкаст, переглядати інші, а також брати участь в обговоренні й коментуванні подкастів в мікроблогах. Сервіс подкастів надає можливість створення особистої зони користувача, необхідної для організації мережевого обговорення подкасту, і робить подкаст доступним для перегляду всім зареєстрованим користувачам сервісу.

Власний досвід використання подкастів у викладанні англійської мови студентам технічного закладу вищої освіти дає змогу стверджувати, що при

застосуванні цієї технології у навчальному процесі слід дотримуватися низки умов. По-перше, відеоматеріал, що використовується викладачем, повинен відповідати рівню знань студентів, бути узгодженим з навчальною темою і матеріалом, що вивчається. По-друге, необхідно чітко виділяти головне, істотне; відчувати міру у використанні наочності, демонструвати її поступово і тільки у відповідний момент заняття. По-третє, перегляд відеоподкастів повинен бути організований таким чином, щоб всі студенти мали можливість добре бачити/чути матеріал, що демонструється. І, нарешті, пояснення, що даються в ході демонстрації відеоматеріалу, потрібно детально продумати й проробити.

В цілому, технологія роботи з подкастом збігається з технологією роботи з аудіотекстом і визначає чітку послідовність дій викладача і студентів відповідно до триступеневої моделі навчання аудіювання: попередній інструктаж і попереднє завдання; процес сприйняття і осмислення інформації подкасту; завдання, що контролюють розуміння почутого тексту. Подкасти повинні бути недовгими (не більше 3-5 хвилин) і відповідати тематиці заняття.

Наведемо примірний алгоритм роботи з подкастами, що спрямовані на розвиток говоріння і аудіювання. На початку роботи викладач повинен пояснити студентам мету і завдання проєкту, ознайомити їх із правилами роботи з платформою сервісу подкастів, де буде здійснюватися їх розміщення і мережева взаємодія студентів і викладача, визначити алгоритм роботи з підкастом, установити критерії оцінки участі студентів у цьому виді навчальної діяльності. Завершує цей етап створення викладачем для студентів сторінки подкастів за певною тематикою. Для цього може бути використаний соціальний сервіс www.podomatic.com, де викладач створює окрему сторінку для своєї навчальної групи, надає інформацію про засновника проєкту, описує його завдання. На основному етапі процесу відбувається вибір теми і створення студентами тексту подкаста. Студентам пропонується підготувати текст виступу (подкаста), де кожен з учасників може презентувати себе. Викладач

здійснює моніторинг самостійної діяльності студентів, допомагаючи їм у підготовці граматично і лексично грамотного тексту виступу, що потім буде записаний і розміщений на сервісі подкастів для подальшого обговорення. Далі створені і розміщені на сервісі подкасти прослуховуються (переглядаються) викладачем і студентами у позанавчальний час. Усім студентам пропонується взяти участь у мережевому обговоренні подкаста, тобто розміщені у мікроблогу короткого відгуку і коментарю стосовно змісту й/чи структури подкаста. Потім викладач організовує загальну дискусію та аналіз подкастів, що вподобалися студентам. На заключному етапі відбувається самооцінка виконаної роботи, де студенти повинні визначити, наскільки їм вдалося розкрити суть проблеми, що обговорювалася, обміркувати труднощі, які виникли у процесі реалізації проекту, висунути пропозиції щодо покращення подальшої роботи. Наприкінці роботи викладач оцінює діяльність студентів відповідно до раніше обговорених критеріїв.

Отже, використання подкастів у навчальному процесі дозволяє підвищити ефективність навчання, стимулювати студентів до подальшого самостійного вивчення іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Бабенко О. Використання подкастів у процесі навчання англійської мови на прикладі ресурсів CBC Edmonton. *Молодий вчений*. 2020. № 11 (87). С. 352-364.
2. Гриньова Ю., Рафальська М., Полодюк М. Використання подкастів та відеокастів під час вивчення англійської мови як метод розвитку навичок аудіювання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 3. С. 14-21.
3. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oed.com>

НОВІ ПІДХОДИ ДО СКЛАДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ З ПІДГОТОВКИ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Саснко Н.В.

*професор, д.пед.н., професор кафедри іноземних мов
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Відповідно до теорії концентричних кіл, запропонованої Б. Качру [2], всі країни, в яких використовується англійська мова, можна поділити на три групи (кола). Приналежність до однієї з цих груп визначається історичними передумовами та ставленням до мовних норм.

До внутрішнього кола належать країни, в яких поширення англійської мови пов'язане з міграцією її носіїв з Англії в інші регіони світу і в яких англійська мова є першою та офіційною (Австралія, Нова Зеландія, Англія, Ірландія, англomовна частина Канади та деякі інші). Загальна кількість населення країн внутрішнього кола становить приблизно 380 мільйонів.

Зовнішнє коло складається з країн, які в минулому колоніально залежали від англomовних націй. У цих регіонах англійська не є рідною (Нігерія, Індія, Пакистан, Бангладеш, Малайзія, Танзанія та ін.). Загальна кількість населення країн зовнішнього кола варіюється від 150 до 300 мільйонів.

Коло, що розширюється – це країни, в яких англійська мова є лише засобом міжкультурної комунікації і результатом її масового вивчення (Китай, Єгипет, Індонезія, неанглomовна Європа та ін.). За приблизними підрахунками, населення країн цього кола може сягати 1 мільярда осіб.

Таким чином, переважна більшість жителів планети, які використовують англійську мову як засіб міжнаціонального спілкування, є представниками різноманітних культур, й ігнорування цієї культурної різноманітності може стати перешкодою для встановлення та підтримки контактів між ними. Як цього уникнути і як відображати цю культурну різноманітність у курсах

навчання міжкультурної комунікації, залишається відкритим питанням, з якого тривають дискусії.

У. Келес та Б. Язан [3] провели аналіз того, як представлені різні культури в сучасних підручниках з англійської мови, і дійшли висновку, що культури країн внутрішнього кола зберігають своє домінування у змісті видань, а от зовнішнє коло, що розширюється, представлено явно недостатньо і становить всього близько 10 % змісту підручників.

Ці результати свідчать, що у фокусі уваги залишаються культури західного, європейського та англо-американського світу англомовних спільнот. Такий дисбаланс у поданні світових культур приводить дослідників до висновку, що автори підручників недостатньо формують глобальну культурну свідомість тих, хто вивчає англійську мову, недооцінюють багатокультурний погляд на сучасний світ, тому вони закликають розробників навчальних матеріалів критично підходити до створення дискурсивних конструкцій, які формують полікультурну свідомість студентів.

Люди в усьому світі, що належать до різних культур і спільнот, сьогодні покладаються на англійську мову як засіб спілкування в освітніх, ділових, розважальних цілях, як у фізичному, так і віртуальному просторі. Таке різноманіття аспектів використання мови говорить лише про те, що ознайомлення тих, хто вивчає мову, тільки з англо-американським культурним контентом, явно недостатньо. Тому в останні десятиліття у методиці навчання іноземних мов одним із центральних є питання про те, чию культуру викладати і які спільноти мають бути представлені у навчальних матеріалах.

У дослідженнях цієї проблеми існує певний консенсус стосовно того, що студенти повинні вивчати культури спільнот, які говорять мовою, що вивчається, а також вміти висловлюватися про власну культуру цією мовою [3].

Серед точок зору, які саме культури включати у зміст навчання міжкультурної комунікації, найбільш логічною та обґрунтованою є думка М. Кортацці та Л. Джин, які вважають, що в курс викладання англійської мови

мають бути інтегровані три джерела культурних матеріалів: рідна культура студента, цільова культура (тобто культура англомовних країн) та міжнародна культура (тобто культури різних країн світу) [3].

При сьогодишньому різноманітті фрагментарних інтернет-ресурсів, що стосуються різних аспектів культур багатьох народів, поки саме підручники є тим джерелом, в якому культурологічна інформація може бути структурована та викладена у систематизованому методично обробленому вигляді. При цьому будь-який сучасний підручник має враховувати мультимодальність сучасної освіти.

Наші студенти живуть у світі, наповненому зображеннями та звуками у поєднанні з текстами, тобто мультимодальному світі, особливості якого треба враховувати при розробці навчальних матеріалів. Необхідно переосмислювати суть сучасної комунікації та вчити студентів не лише читати мультимодальні тексти (viewing), а й вміти самостійно генерувати та передавати мультимодальний контент (representing). Цей новий вид грамотності життєво важливий для нинішнього покоління, оскільки відповідає їхньому способу життя та особливостям взаємодії з оточуючими.

В процесі підготовки навчальних матеріалів доцільно використовувати підходи, засновані на різних фундаментальних засадах, що стосуються людської природи, поведінки, когніції та розрізняються з погляду концептуалізації культури, комунікації і методів дослідження, що використовуються [4, с. 31]. Йдеться про суспільствознавчий, або функціоналістський підхід, заснований на психологічних даних, метою якого є опис і прогнозування поведінки комунікантів; інтерпретативний підхід, який спирається на дослідження в галузі антропології і соціолінгвістики, носить описовий характер й виходить з того, що культура створюється й існує завдяки людській діяльності; критичний підхід, який ґрунтується на сприйнятті культури як сфери суперництва, із врахуванням економічних і політичних сил, що впливають на особливості комунікації.

З урахуванням цих підходів роботу з навчальним матеріалом до курсу міжкультурної комунікації доцільно проводити в кілька етапів.

Перший етап передбачає засвоєння фонової інформації про факти певної культури у вигляді культурологічних текстів, наскільки можна на контрастивній основі порівняно з фактами власної культури, тобто отримання певних знань. При цьому основну увагу слід зосередити на розумінні комунікативних моделей усередині окремої культурної групи.

Наступним етапом є інтерпретація засвоєних фактів про різні культури в міжкультурних контактних та конфліктних ситуаціях, виділення етнічних, політичних та економічних особливостей культур, що впливають на мислення, цінності та дії представників конкретної спільноти, аналіз текстів, особливо тих, що виробляються засобами масової інформації (телепередачі, відеоматеріали, публікації в пресі) і роблять значний внесок у формування культури сучасної молоді.

На заключному етапі корисно відтворення міжкультурних ситуацій, під час яких студенти виконують ролі представників різних культур. Цей напрямок зазвичай реалізується з використанням функціональних методів, пов'язаних з теорією комунікаційного пристосування, яка стверджує, що в ситуаціях міжкультурної комунікації люди часто змінюють моделі своєї комунікативної поведінки, пристосовуючись до моделей партнерів зі спілкування. Наприклад, при спілкуванні з іноземцем ми можемо говорити повільніше, ясніше і чіткіше, використовувати менше жаргонної лексики, полегшуючи процес спілкування для співрозмовника.

Таким чином, сучасний глобалізований світ, зростаюча академічна та наукова мобільність привели до багатомовних суспільств, у яких лінгвістичні обміни між носіями та неносіями мов стали поширеною практикою, посилюючи значення не лише мовної, а й міжкультурної компетентності.

Ціль міжкультурного навчання визначаємо як підготовку до контакту з іншою культурою, адекватну поведінку в умовах чужої культури, формування транснаціональної культури особистості. Організація такого навчання потребує ретельно розроблених навчальних матеріалів, що враховують різноманітність світових культур та мультимодальний підхід до сучасних методів навчання.

Список використаних джерел:

1. Cortazzi M., Jin, L. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In Hinkel, E. (Ed.), Culture in second language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 196–219.
2. Kachru B.B. The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes. Oxford: Pergamon Press, 1986. 200 p.
3. Keles U., Yazan B. Representation of cultures and communities in a global ELT textbook: A diachronic content analysis. Language Teaching Research. 2023, Vol. 27(5). P. 1325–1346.
4. Martin J.N., Nakayama T.K. Intercultural Communication in Contexts. Mountain View, California : Mayfield Publishing Company, 1999. 364 p.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Семененко І.Є.

*доцент, канд.пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Метою мовної підготовки іноземних студентів є не тільки засвоєння ними певного об'єму лексичних одиниць, формування необхідних компетенцій у різних видах мовленнєвої діяльності, а й розвиток творчих здібностей студентів, стимулювання їхньої самостійної продуктивної навчальної діяльності. Шляхами досягнення цього є створення умов для активної співпраці викладача і студентів як рівноправних партнерів навчання, перехід від трансляційної навчальної діяльності до діалогового подання змісту мовної підготовки.

Діалогова взаємодія як засіб формування мовленнєвої компетентності іноземних студентів реалізується в межах педагогіки співпраці (зокрема

активного діалогічного проблемного навчання), що передбачає стимулювання пізнавально-пошукової діяльності суб'єктів навчального діалогу через активізацію їхнього внутрішнього інтелектуального ресурсу та творчого потенціалу задля формування у студентів мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для реалізації іншомовної навчально-професійної комунікації у процесі отримання фахової підготовки.

Упровадження навчального діалогу на заняттях з мовної підготовки іноземних студентів безпосередньо пов'язане з практичною реалізацією суб'єкт-суб'єктної парадигми освіти, у контексті якої навчальний процес розглядається як діалогічна взаємодія всіх суб'єктів (рівноправних партнерів) та їх сенсів, результатом чого є суб'єктивне знання – особистісно цінний інтелектуальний ресурс.

У формуванні професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності іноземних студентів засобами діалогічної взаємодії важливим чинником є дидактичні умови, що визначають правила, сприяють ефективній реалізації обраного викладачем навчального засобу і підвищують якість його впливу на процес формування мовленнєвої компетентності. Дидактичні умови є результатом цілеспрямованого відбору елементів змісту, методів, прийомів, організаційних форм навчання для досягнення конкретної дидактичної мети.

Не менш значимим є й професіоналізм викладача, наявність в нього необхідних особистісних якостей. Серед професійних особистісних рис викладача, який працює з іноземними студентами, виокремимо ті, що, як ми вважаємо, сприяють ефективній співпраці між учасниками діалогічної взаємодії.

По-перше, це партнерське ставлення до студентів. Викладач повинен бути готовим завжди сприймати іноземного студента як рівноправну самобутню особистість, суб'єкт освітньої діяльності, індивіда, який має неповторні природні дані, суб'єктивний соціальний досвід, певні компетенції, здатний до активної самостійної діяльності.

По-друге, важливою рисою особистості викладача, який працює з іноземцями, є толерантність. Її ми позиціонуємо як відмову від претензій на володіння абсолютною істиною, відкритість до сприймання та розуміння думок інших людей, гнучкість і терпимість до протилежних позицій у дискусії.

Третьою особистісною якістю є фасилітативність, яку сучасні українські науковці розуміють як здатність актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри [2, с. 170]. Її головним завданням є допомога студенту в усвідомленні себе як самоцінності, підтримання його прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти його особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей.

У якості четвертої риси назвемо здатність до метадіяльності, тобто уміле керування процесом організації роботи студента. Завданням викладача при цьому є поставити студента у позицію суб'єкта навчальної взаємодії, сформувані в нього внутрішню основу (знання, вміння, переконання), що надасть йому змогу самостійно вирішувати поставлені завдання у мовленнєвій діяльності [1, с. 92]. Важливим для викладача при цьому є збереження балансу між авторитарною та ліберальною позиціями у діалогічній взаємодії зі студентом. На ефективність міжособистісної взаємодії може негативно впливати як невпевнена поведінка викладача, відсутність з його боку контролю над освітньою ситуацією, так і надмірний тиск, що призводить до психологічної замкненості студента та перешкоджає адекватному й успішному сприйняттю ним навчального завдання. Діяльність викладача у діалогічній взаємодії зі студентом повинна спрямовуватися не на авторитарну, догматичну передачу інформації, а на розвиток елективності й самостійності іноземних студентів у формуванні знань, на перетворення їх в активних суб'єктів навчального процесу.

Останньою, але визначною особистісною якістю викладача є вміння створювати атмосферу емоційного комфорту у процесі діалогічної взаємодії з іноземними студентами. Створення позитивного мікроклімату в студентській багатонаціональній аудиторії, дотримання емоційної рівноваги у взаєминах між викладачем і студентами є джерелом психоемоційного фону міжособистісних стосунків суб'єктів взаємодії та сприяє досягненню глибинного рівня діалогічного спілкування суб'єктів навчального процесу. Відсутність емоційної напруги у ході навчального заняття і мовленнєвої діяльності іноземного студента сприяє формуванню в нього позитивного ставлення до діалогу як засобу навчання, створенню толерантних відносин між викладачем і студентом шляхом зняття психологічних бар'єрів, створення безконфліктного середовища, що повинно стати базою для творчої сумісної діяльності, емпатичної й толерантної співпраці учасників навчального діалогу.

Щоб усунути внутрішні перешкоди для успішної реалізації діалогічної взаємодії на заняттях з мовної підготовки іноземних студентів доречним буде використання спеціальних психологічних прийомів. Розглянемо їх більш детально. Прийом «Зняття страху» будується на організації викладачем взаємодії таким чином, щоб студенти не відчували дискомфорту, побоювання чи страху за умов необхідності починати навчальний діалог чи висловлювати свою позицію іноземною мовою, не боялися робити помилки, виправляти їх, шукати та знаходити шляхи уникнення помилок. Прийом «Право на помилку» дозволяє іноземним студентам помилятися без загрози для успішності, допомагає усвідомити значущість «розумної помилки». Прийом «Мовчання викладача» надає можливість збільшити ефективність взаємодії в групі за умов, якщо пауза очікування відповіді від студента триває 2-3 секунди, то вірогідність отримання вірної відповіді стає меншою вдвічі, тому правильним буде збільшити паузу до 5-8 секунд [1, с. 96].

Головною умовою успішної діалогічної взаємодії на заняттях з мовної підготовки іноземних студентів є відносини між викладачем і студентами як

рівноправних партнерів у спілкуванні, які довіряють та позитивно ставляться один до одного. Досвід багатьох педагогів свідчить, що за умов, коли викладач не знайшов чи втратив взаєморозуміння з групою, то виникає негативне ставлення не тільки до нього як партнера по навчальному діалогу, а й активне неприйняття всієї інформації, що від нього надходить, аж до небажання вивчати іноземну мову. Однак за повного контакту викладача з іноземними студентами навчальний діалог сприяє їх особистісному всебічному розвитку.

Також серед дидактичних умов ефективної реалізації діалогічної взаємодії з метою формування професійно зорієнтованої мовленнєвої компетентності іноземних студентів є активізація пізнавально-пошукової діяльності всіх її суб'єктів, що стимулює їхні розумово-пошукові ресурси та критичне мислення, сприяє створенню ціннісно-сислового, проблемно-пошукового й рефлексивного простору, забезпечує формування стійкого інтересу суб'єктів взаємодії до процесу розвитку особистісної діалогічної культури та потреби в саморозвитку й самоосвіті, дає змогу кожному партнеру виявити свою суб'єктну позицію.

Ефективна реалізація навчального діалогу в процесі мовної підготовки іноземних студентів, формування їхньої мовленнєвої компетентності вимагає урахування розглянутих нами особливостей активного діалогічного проблемного навчання та специфіки організації мовленнєвої підготовки іноземних студентів.

Список використаних джерел:

1. Лапіна В.О. Навчальний діалог як засіб формування мовленнєвої компетентності студентів технічного вищого навчального закладу в процесі вивчення іноземних мов : дис.. ...канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання . Кривий ріг, 2015. 325 с.
2. Курлянд З., Фокша О., Поповський Ю. Дослідження педагогічної фасилітації учителя як вітагенної педагогічної технології. *Наука і освіта*. 2018. № 4. С. 168-176.

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Тараненко В.В.

*старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

У сучасному світі нейронні мережі демонструють разючі досягнення в галузі штучного інтелекту, забезпечуючи результати, які раніше здавалися недосяжними та перебували у сфері виключно людської діяльності. Штучний інтелект вже здатний не лише генерувати осмислені та логічно послідовні тексти, а й створювати зображення, а також композувати музику у різних стилях. Ці нові можливості свідчать, що ШІ впевнено проникає у творчі галузі, де його потенціал продовжує стрімко розвиватися [1, с. 31].

Інноваційні технології, засновані на штучному інтелекті, значно впливають не тільки на високі технології, але і на багато сфер, які раніше здавалися далекими від світу технологій. Зокрема технології ШІ, що володіють визначними здібностями до обробки великих обсягів даних, дозволяють значно прискорити процес виявлення проблемних аспектів в освітніх маршрутах. Це, у свою чергу, відчиняє двері для більш оперативного коригування методик навчання та змісту навчальних матеріалів, що робить процес навчання більш ефективним та адаптивним до потреб здобувачів вищої освіти.

Застосування штучного інтелекту в освітній діяльності стає все більш актуальним та доступним. Використовуючи цифрові технології, здобувачі можуть отримати доступ до широкого спектру освітніх ресурсів та можливостей, що допомагає їм не тільки поглибити свої знання, а й значно знизити матеріальні витрати на навчання. Наприклад, онлайн-курси, інтерактивні платформи та різні навчальні програми дозволяють учням навчатися у зручному для них темпі та в комфортній обстановці, що робить процес освіти більш гнучким та доступним. Таким чином, інтеграція технологій

штучного інтелекту у сферу освіти відкриває нові горизонти для студентів та викладачів, створюючи можливості для більш глибокого та якісного навчання [2, с. 3]. Ці зміни не лише трансформують підходи до навчання, а й формують нове покоління професіоналів, готових до викликів сучасного світу.

Вільний доступ до потужних обчислювальних ресурсів в Інтернеті забезпечують хмарні послуги. Ці інструменти здатні обробляти колосальні обсяги даних набагато швидше, ніж будь-коли раніше, що відкриває можливість розгортання складних алгоритмів машинного навчання на широкомасштабному рівні. Завдяки досягненням у галузі апаратного та програмного забезпечення технології штучного інтелекту стрімко впроваджуються у вищу освіту, перетворюючись на реальність.

Навчальна платформа, заснована на технології штучного інтелекту, має широкі можливості взаємодії з учасниками освітнього процесу. Вона не тільки здійснює зворотний зв'язок з учнями та викладачами, а й активно відстежує успішність учнів, що дозволяє адаптувати навчальний процес до їх індивідуальних потреб. Штучний інтелект постійно самовдосконалюється, що призводить до постійного покращення освітнього контенту, роблячи його більш актуальним та ефективним.

Крім того, одним із значних прикладів застосування ШІ в освітній сфері є його здатність формувати та надавати учням додаткові навчальні матеріали. Це може включати різноманітні ресурси, такі як інтерактивні завдання, відеолекції, статті та підручники, які можуть бути адаптовані до рівня знань та інтересів студентів. Штучний інтелект здатний інтегрувати різні освітні матеріали у єдині онлайн-ресурси, які доступні як для педагогів, так і для здобувачів вищої освіти, що значно спрощує процес пошуку необхідної інформації [3, с. 171].

Такий підхід забезпечує оптимальний доступ до навчальних матеріалів, що належать до конкретної предметної галузі, та дозволяє викладачам більш ефективно організовувати навчальний процес. В результаті вони можуть створювати більш різноманітний і насичений освітній контент, комбінуючи

ресурси з різних джерел і представляючи їх в єдиному форматі, що не лише сприяє глибшому засвоєнню матеріалу здобувачами, а й робить процес навчання більш захоплюючим і динамічним. Зрештою, застосування штучного інтелекту в освіті відкриває нові горизонти для викладачів та студентів, покращуючи якість навчання та сприяючи розвитку критичного мислення та самостійності у учнів.

Сучасні технології, а також інноваційні методи та прийоми навчання, що базуються на штучному інтелекті, відкривають нові перспективи в освітній сфері за декількома ключовими напрямками:

- Адаптивні технології, які враховують унікальні особливості кожного учня, що дозволяє створити більш персоналізований підхід до навчання.
- Індивідуальні освітні маршрути: методичні підходи та темпи освоєння матеріалу визначаються залежно від потреб, можливостей та переваг кожного студента.
- Системи незалежної оцінки, які допомагають об'єктивно оцінювати знання та навички учнів.
- Платформи для тестування та аналізу їх результатів, що забезпечують ефективний моніторинг успішності.
- Індивідуальний зворотний зв'язок, що дозволяє учням отримувати рекомендації та підтримку щодо їх навчальних досягнень.
- Інтервальне навчання, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу за рахунок повторення та розподілу навчальних сесій.
- Дистанційне навчання, що надає доступ до освітніх ресурсів незалежно від розташування здобувачів вищої освіти.
- Системи розпізнавання проблем, які можуть ідентифікувати складнощі у навчанні та пропонувати найбільш відповідні рішення.
- Екзаменаційне адміністрування, що спрощує процес організації та проведення іспитів.

Ці напрями сприяють створенню більш гнучкого та ефективного освітнього процесу, який відповідає сучасним вимогам та очікуванням студентів.

Впровадження технологій штучного інтелекту у сферу вищої освіти породжує низку етичних питань, які потребують ретельного аналізу та обговорення. Одним із ключових питань є визначення меж застосування цих технологій у навчальному процесі. Наприклад, якою мірою можна використовувати алгоритми для оцінки успішності студентів і як це може вплинути на їх навчання та мотивацію?

Також виникає питання про те, чи здобувачі повинні бути інформовані про те, що їх досягнення оцінюються за допомогою комп'ютерних систем. Усвідомлення того, що алгоритми приймають рішення щодо їх успішності, може змінити ставлення студентів до навчання та оцінювання, а також викликати побоювання щодо прозорості та справедливості оцінювання.

Крім того, необхідно розглянути, чи існують надійні гарантії проти шахрайства та маніпуляцій під час використання інструментів на основі штучного інтелекту. Проблема академічної доброчесності стає особливо актуальною в умовах, коли студенти можуть намагатися обійти систему, використовуючи різні хитрощі. Важливо розробити механізми, які забезпечували б захист від подібних дій та зберігали цінність освітнього процесу.

Також варто задуматися про те, чи викладачі повинні бути інформовані про методи, за допомогою яких машинні алгоритми оцінюють їхню роботу.

Прозорість у цьому питанні може сприяти підвищенню довіри до інструментів ШІ та покращенню взаємодії між викладачами та технологіями.

Ці та інші етичні питання необхідно обговорити та вирішити найближчими роками, оскільки технології штучного інтелекту стають все більш доступними та інтегрованими у вищу освіту. Важливо забезпечити баланс між інноваціями та етичними нормами, щоб гарантувати, що використання ШІ

сприятиме не лише покращенню освітнього процесу, а й дотриманню принципів справедливості, прозорості та поваги до кожного учасника освітнього середовища.

Таким чином, впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес відкриває значні перспективи для формування необхідних компетенцій у закладах вищої освіти. Штучний інтелект справді має безліч переваг, проте ЗВО ще доведеться глибше усвідомити та реалізувати його повний потенціал.

Список використаних джерел:

1. Manning C., Schutze H. Foundations of statistical natural language processing. Cambridge (MA), 1999.
2. Lund B., Wang T. Chatting about ChatGPT: How may AI and GPT impact academia and libraries? Library Hi Tech News. 2023; № 40.
3. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A call for Intelligent Practice. Anglistik. Heidelberg, 2022; Jahrgang 33, Ausgabe 1.

**ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ СЕРВІСІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Телєжкіна О. О.

*доктор філол. н., професор кафедри психології, педагогіки і мовної підготовки
Харківського національного університету міського господарства
ім. О. М. Бекетова; м. Харків, Україна*

Жигло О. О.

*канд. пед. н., доцент кафедри психології, педагогіки і мовної підготовки
Харківського національного університету міського господарства
ім. О. М. Бекетова; м. Харків, Україна*

Сучасний освітній процес вирізняється динамічністю, якої досягають завдяки використанню оптимальних методів, форм та інструментів. На окрему увагу з-поміж усіх інструментів, які фахівці застосовують у навчальному процесі, заслуговують цифрові застосунки. Особливостям інтеграції цифрових

інструментів у викладання університетських дисциплін присвячено немало наукових розвідок [1–3 та ін.], однак, попри певну розробленість, ця проблема й надалі не втрачає актуальності. Зокрема на часним питанням залишається застосування сучасних цифрових сервісів на заняттях з української мови для здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей.

Матеріал, передбачений для вивчення студентами відповідно до чинних робочих програм із дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Ділове мовлення», уможлиблює використання застосунків різних видів. Розглянемо деякі з них.

Так, для організації спільної активності студентів доречно використовувати віртуальні дошки, наприклад: Canva (<https://www.canva.com>; рис. 1), Dotstorming (<https://dotstorming.com>), Scrumblr (<http://scrumblr.ca>), Ideaboardz (<https://ideaboardz.com>), Trello (<https://trello.com>), Padlet (<https://uk.padlet.com>; рис. 2) та багато інших. Застосування цих інструментів дозволить усім здобувачам, присутнім на занятті, працювати одночасно, результати виконаних завдань будуть доступні для аналізу, що сприяє прозорій перевірці й відкритому обговоренню та неупередженому оцінюванню.

Методично виправданим і доцільним є застосування сервісів, які зорієнтовані на створення інтелект-карт, зокрема: MindMeister (<https://www.mindmeister.com>), MindMup (<https://www.mindmup.com>), Mindomo (<https://www.mindomo.com>), Cooogle (<https://coogle.it>) та ін. Причому ці інструменти будуть дієвими на різних етапах розгляду навчального матеріалу. Це може бути і конспект заняття, як на рис. 3, який викладач пропонує студентам до ознайомлення на початковому етапі вивчення теми, так і завдання на узагальнення з метою перевірки рівня засвоєння й усвідомлення того чи того навчального матеріалу (рис. 4).

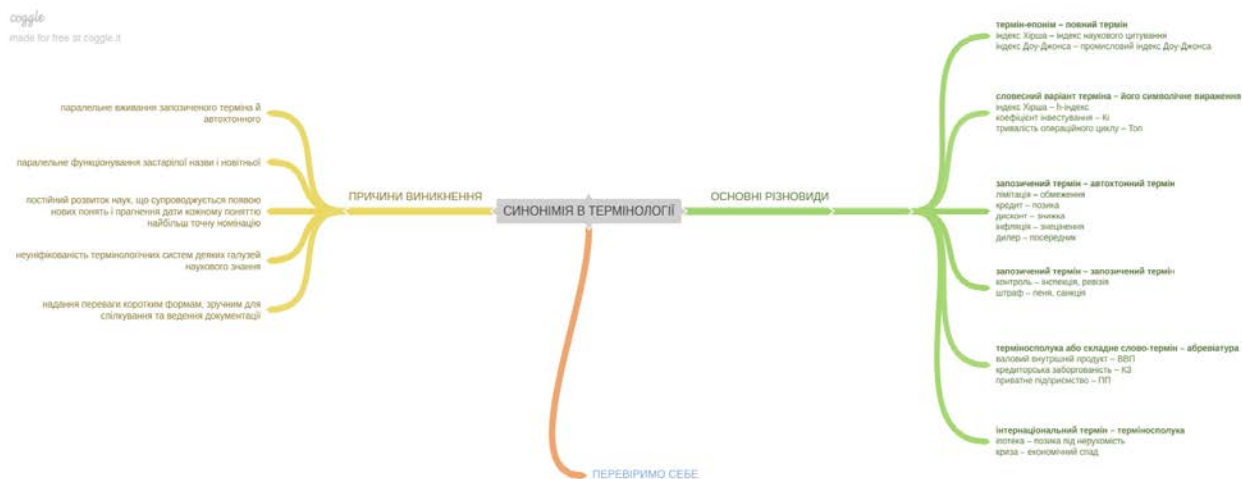


Рис. 3. Фрагмент інтелект-карти, створеної за допомогою ресурсу Google: електронний конспект заняття



Рис. 4. Фрагмент інтелект-карти, створеної за допомогою ресурсу Canva: узагальнення за темою (відповідь студента)

Урізноманітнить роботу на занятті і підготовка вправ та завдань за допомогою застосунків Learning App (<https://learningapps.org>; рис. 5), Wordwall (<https://wordwall.net>; рис. 6), Interacty (<https://interacty.me>), Flippity (flippity.net) та ін.

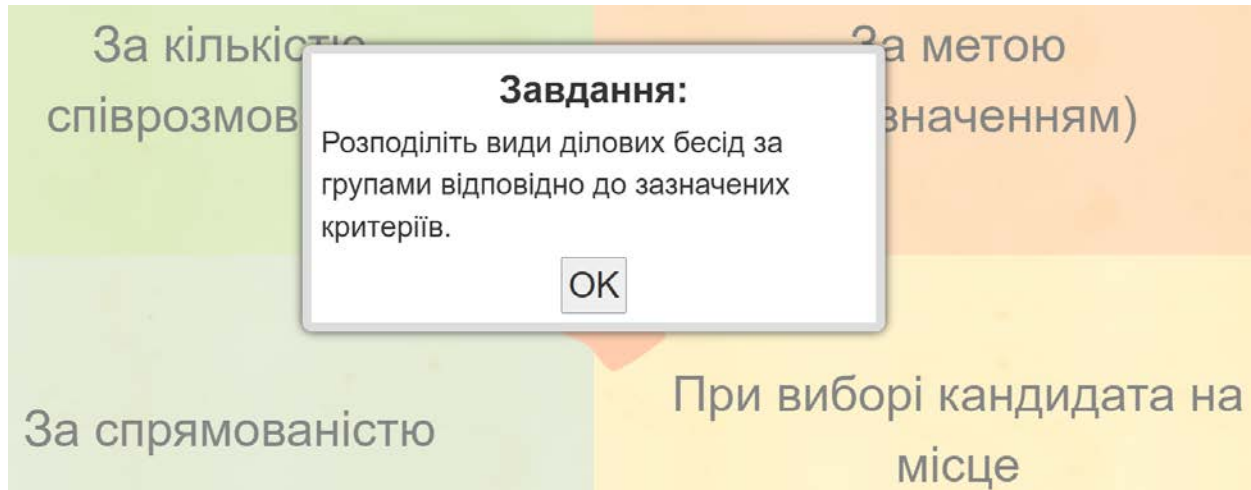


Рис. 5. Фрагмент завдання-класифікації «Види ділових бесід», створеного за допомогою ресурсу Learning App (<https://learningapps.org/view37175904>)

Науковий диспут



Рис. 6. Фрагмент завдання на встановлення співвідношення «Види красномовства – жанри публічного виступу», підготовленого в застосунку Wordwall

Застосування навчальних матеріалів, створених за допомогою описаних цифрових сервісів, уможливить урізноманітнення навчальної діяльності на заняттях з української мови й удоступнення навчального матеріалу і як результат сприятиме покращенню його сприйняття, полегшенню роботи на заняттях, підвищенню рівня зацікавленості студентів дисциплінами «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Ділове мовлення».

Список використаних джерел:

1. Гуревич Р., Кобися В., Кобися А., Кізім С, Куцак Л., Опушко Н. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. Вип. 64. С. 5–22.
2. Канюк О., Бокоч Т. Використання цифрових сервісів при вивченні іноземної мови студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип. 1(54). С. 67–71.
3. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету»*. Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEAM освіті». 2019. С. 202–214.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Уварова Т.Ю.

доцент, канд.пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Сучасне застосування Інтернету повністю змінює зміст, методи та організаційні форми процесу навчання. Основними завданнями використання сучасних інтернет-ресурсів у процесі навчання іноземних мов є інтенсифікація процесу навчання та підвищення якості, розвиток творчого потенціалу студентів, урізноманітнення процесу навчання та підвищення ефективності самостійної роботи студентів [3, с. 99].

Що стосується питання вивчення української мови як іноземної, то на сучасному етапі просто неможливо уявити цей процес без використання сучасних інтернет-технологій. Очевидними є дидактичні можливості інтернет-технологій та доцільність їх упровадження на заняттях з української мови як іноземної. Інтернет-технології можуть використовуватися на заняттях із метою пошуку додаткової інформації з теми, що вивчається, для збирання даних з метою створення мультимедійної презентації, з метою перевірки рівня знань студентів, для роботи з онлайн-словниками тощо.

Під час використання інтернет-технологій у роботі зі студентами необхідно враховувати, що кожна людина має індивідуальні відмінності у способах і стилях сприйняття та засвоєння інформації, які з часом стають більш вираженими через набуття досвіду та вікові зміни. Таким чином, орієнтація на індивідуальні особливості кожного здобувача освіти, поєднання різних способів подачі матеріалу та залучення активних форм навчання дозволяють зробити освітній процес більш ефективним, інклюзивним і цікавим для всіх учасників [5, с. 21].

Досліджуючи існуючі інтернет-ресурси для вивчення української мови як іноземної варто зупинитись на їх класифікації та різновидах направленості на різні види діяльності, тому що кожен із них призначений для формування і практики різних навичок оволодіння мовою у студента.

Загальний перелік існуючих платформ для вивчення української мови представлено на багатьох сайтах і платформах. Зокрема, на платформі «Уповноважений із захисту державної мови» знаходимо каталог Онлайн-ресурсів з вивчення української мови [4].

Розглянемо загальний поділ освітніх інтернет-ресурсів за їх спрямованістю: Каталоги освітніх ресурсів (електронні бібліотеки); Платформи для онлайн-курсів (Prometheus, EdEra); Сайти підтримки вивчення навчального предмета (Learning Apps); Електронні підручники; Веб-енциклопедії; Онлайн-словники (Горох, ГРАК); Освітні відео канали (Всеукраїнська школа онлайн);

Сервіси для створення презентацій (Canva); Сервіси для перевірки знань з навчального предмета (Kahoot, Мова ДНК нації).

Проаналізувавши доступні інтернет-ресурси, педагоги відібрали ті, які є найбільш ефективними та корисними для вивчення української мови як іноземної. Для зручності використання вони систематизували ці ресурси, умовно розподіливши їх на кілька груп: мобільні додатки для вивчення української мови, безкоштовні онлайн-курси, інтернет-платформи, сайти, ютуб-канали, сторінки в соціальних мережах та інтернет-форуми [1, с. 29].

Застосування інтернет-ресурсів у процесі вивчення української мови як іноземної має низку переваг. Серед них – можливість обрати найзручніший формат подання інформації (текстовий, графічний), аудіосупровід до ілюстрованих матеріалів, тематична структура, варіативність рівнів складності, авторський підхід до перевірки знань, а також гнучкість у виборі часу й місця для навчання. Також викладач рекомендує студенту додаткові інтернет-ресурси орієнтуючись на рівень його володіння мовою.

Так, вивчаючи з іноземними студентами мову на початковому рівні у нагоді стануть, перш за все, онлайн-словники та перекладачі; відео та аудіоматеріали з прикладами вимови певних звуків, складів, слів; тренажери на відпрацювання вивченого матеріалу тощо.

Згадаємо лише деякі з них. Наприклад, Тлумачні словники онлайн як от *«Портал української мови та культури»* slovnyk.ua чи академічний тлумачний словник *«Словник української мови»* sum.in.ua, або *«Чинний правопис української мови»* <https://dyskurs.net/ukrainskyi-pravopys-2019-roku/> на базі освітньої платформи *«Дискурс»*. Велику кількість довідкових ресурсів представлено в онлайн-бібліотеці *«Горох»* <https://goroh.pp.ua/> – єдиній платформі, де було зібрано найбільш корисні словники української мови.

Нарешті, *«ГРАК»* – генеральний регіонально анотований корпус української мови – це велика, репрезентативна, структурована колекція текстів українською мовою у супроводі програми, яка дозволяє будувати на базі

корпусу власні підкорпуси, шукати слова, граматичні форми та їх сполучення, а також обробляти результати пошуку, сортувати, робити збалансовані вибірки і одержувати різну статистичну інформацію [2].

Окремо варто зупинитись на аудіозаписах та відео у якості практики слухання та сприймання мови. На базі сучасних підручників все частіше створюються допоміжні цифрові ресурси – аудіо для прослуховування та подальшого виконання вправ, рідше відеоматеріали. Проте вважаємо перспективною ідеєю створення сайтів для самостійного вивчення української, відеоматеріали яких можна використовувати з перших кроків опанування мови.

Прикладом може стати вже існуюча платформа *Ukrainian Lessons* <http://www.ukrainianlessons.com>. Її авторка Анна Огойко пропонує всім охочим почати вивчати українську, вдосконалювати свої мовні навички та відкривати для себе українську культуру. На сайті представлені подкасти, тексти та блоги, які спрямовані як на початківців, так і на тих, хто прагне вдосконалити свої знання.

Що стосується відеоматеріалів, то з цією метою вважаємо доречним звернутись уроків, які викладено у вільний доступ на платформі Youtube інтерактивними онлайн-курсами з української мови «Є-мова» <https://www.youtube.com/c/eMova>. На наш погляд слухними є відеопояснення перших тем курсу. Уроки розроблено для користувачів, які володіють російською, але прагнуть говорити українською. Проте саме перші теми також чудово підійдуть навіть для початківців (безумовно за умови коментарів і допомоги викладача).

Більш детально хотілося б зупинитись на інтернет-ресурсах для просунутого рівня володіння українською мовою (принаймні починаючи з рівня A2). Починаючи з такого рівня володіння в руках студентів опиняється більше можливостей та більше цікавих і корисних ресурсів. Такі платформи підійдуть для вивчення мови іноземцями самостійно, але не підійдуть для

початкового рівня (використання таких ресурсів матиме позитивний результат за умови супроводу та коментарів викладача).

Для поглибленого рівня добре підійдуть Мовні курси на онлайн-платформах. В Україні створено низку спеціалізованих інформаційних ресурсів, доступних кожному охочому. Водночас значну популярність набули освітні онлайн-платформи, що пропонують як базові курси для опанування мови, так і програми для вдосконалення культури мовлення. Такі платформи дозволяють навчатися дистанційно.

Доцільним також вважаємо використання платформ з подкастами. Слухання подкастів є чудовим інструментом для розвитку однієї з ключових мовленнєвих навичок – аудіювання, тобто сприйняття мовлення на слух. Завдяки подкастам можна значно покращити здатність розуміти живу мову в реальних умовах, зокрема різноманітні акценти, інтонації та стилі мовлення. Мова, яку використовують ведучі подкастів зазвичай жива, повсякденна. В такій мові студент чує не тільки багато нової лексики, а також сленг, сталі вирази, модернізми тощо.

Аналізуючи сучасні тенденції у вивченні української мови, можна з упевненістю зазначити, що сьогодні існує надзвичайно широкий вибір електронних ресурсів, які сприяють як опануванню, так і вдосконаленню мовних навичок. Ці ресурси охоплюють різні форми навчання, від інтерактивних платформ для дітей до поглиблених курсів для дорослих.

Використання інтернет-ресурсів створює сприятливі умови для підготовки іноземних студентів. Це забезпечує доступ до різноманітних навчальних матеріалів та інтернет-ресурсів, таких як інтерактивні уроки, мультимедійні підручники, аудіо- та відеоресурси, а також онлайн-тести для закріплення знань. Окреслені інструменти сприяють ефективному засвоєнню лексики та граматики, розвитку навичок аудіювання, читання, письма та говоріння.

Таким чином додаткові інтернет-ресурси не лише підвищують ефективність іншомовної підготовки, а й стимулюють мотивацію студентів до навчання, роблячи процес пізнання мови цікавим і захоплюючим.

Список використаних джерел:

1. Вдовіна О.О. Аналіз інтернет-ресурсів для вивчення української мови як іноземної. *Молодий вчений*. 2020. № 7.1 (83.1). С. 28-31. URL: <https://reposit.nupp.edu.ua/handle/PoltNTU/8546>
2. Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК) / М. Шведова, Р. фон Вальденфельс, С. Яригін, А. Рисін, В. Старко, Т. Ніколаєнко та ін. Київ, Львів, Єна, 2017-2024. URL: uacorpus.org.
3. Назаренко О., Нестеренко О. Використання інтернет ресурсів для формування англomовної компетентності студентів-соціологів. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 1 (23), 2015. С. 99-103. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2015/01/15.pdf
4. Онлайн-ресурси з вивчення української мови. Уповноважений із захисту державної мови. URL: <https://mova-ombudsman.gov.ua/onlain-resursy-tablytsia>
5. Стрельников В., Брітченко І. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ КУРСУ
«УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»**

Удовіченко Л.Г.

*доктор філософії з філології, старший викладач кафедри українознавства
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Невід’ємним складником життя в соціумі є комунікація. Від сфери особистих стосунків до глобальних змін у суспільстві значення спілкування є ключовим і полягає в тому, що воно забезпечує взаєморозуміння, співпрацю й ефективну організацію діяльності.

Для професійної галузі комунікація відіграє фундаментальну роль, адже саме від неї залежить ефективність організації робочого процесу, ухвалення рішень, успішність переговорів і партнерства, управління конфліктами, а також кар’єрний розвиток, професійний імідж та авторитет. Відповідно, сьогодні

заклади вищої освіти повинні готувати висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно комунікувати, чітко й логічно виражати свої ідеї та аргументовано захищати погляди. Студенти мають уміти вільно, гнучко, доречно використовувати мовні формули й стратегії, знати й застосовувати мовні норми як в усному, та і в писемному мовленні.

Особливості застосування комунікативного підходу при вивченні лінгвістичних дисциплін широко висвітлено в методичній літературі (О. М. Біляєв [1], М. С. Вашуленко [2], І. О. Гаценко [3], І. О. Ковальова [4], О. В. Ковтун [5], О. О. Панькевич [6], В. А. Петрук [7], В. П. Руденко [8], В. М. Семигіна [9], Л. В. Скуратівський [10], О. Л. Фідкевич [11] та інші).

У лінгвістичних і психолінгвістичних дослідженнях комунікативну компетенцію визначають як здатність володіти всіма видами мовленнєвої діяльності й основами культури усного та писемного мовлення, умінням застосовувати у процесі спілкування різні стилі залежно від ситуації [4, с. 52].

Комунікативний підхід, за О. О. Панькевич, розуміємо «як розвиток мовленнєвих умінь і навичок для практичного їх застосування в будь-якій професійній мовленнєвій ситуації» [6, с. 22].

Для студентів технічних спеціальностей важливо вміти оперувати галузевим термінокомплексом, описувати технічні процеси й явища, укладати пояснювальні записки, звіти, інструкції, виступати з презентаціями чи захищати проекти, організовувати ділове спілкування та комунікацію в команді тощо.

Дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» направлена на формування вмінь і навичок фахового мовлення, адаптацію мовної практики до потреб технічної галузі, оволодіння жанрами ділового й наукового стилів. Зокрема йдеться про укладання різних видів документів, написання тезових матеріалів, створення презентацій, а також лексичне, синтаксичне й граматичне їх оформлення.

Ефективними засобами формування комунікативної компетентності є *інтерактивні методи навчання*, наприклад, *ділові ігри* допомагають моделювати реальні професійні ситуації, у яких студенти виконують певні ролі (керівник, спеціаліст, клієнт тощо), взаємодіють між собою, зокрема організовуючи співбесіди, презентуючи нові технічні проєкти перед замовником, що в подальшому допомагає укласти автобіографії, резюме, заяви, службові листи, службові записки тощо.

За допомогою *аналізу кейсів* на практичних заняттях студенти аналізують конкретні проблемні ситуації з реального життя або професійної практики. Наприклад, обговорюють шляхи розв'язання конфліктів, пов'язаних з порушенням логістичних ланцюгів, домовленостей щодо постачання будівельних матеріалів тощо.

Робота в малих групах допомагає студентам розвивати навички спілкування. Наприклад, у сервісі для підтримки процесів навчання й викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів «LearningApps.org» нами створено вправу «Пазл», що фрагментарно демонструє певні документи (службовий лист, наказ, заяву, протокол тощо). Студенти повинні встановити й обговорити структуру зазначених документів. Таким чином вони вчаться працювати в команді, озвучувати проблемні аспекти, шукати шляхи їх розв'язання.

Розробка студентами власного *проєкту* з подальшим представленням результатів вимагає попередньої підготовки, опрацювання матеріалу й захисту перед аудиторією. Наприклад, презентація мініпроєкту «Промови, що змінили світ» викликає інтерес і жваву дискусію серед студентів, адже заявлена тема має глобальне значення.

Обговорення суперечливої теми з різних позицій розвиває критичне мислення. *Дискусії* й *дебати* сприяють вдосконаленню навичок аргументації та спілкування. Вони дозволяють студентам вчитися формулювати й відстоювати власні погляди, взаємодіяти з одногрупниками, шукати найбільш

оптимальні рішення в складних питаннях. Наприклад, дискусія на тему «Чи є невербальна комунікація важливою в соціокультурному просторі?» передбачає активне обговорення й формулювання основних тез шляхом фіксування на платформі «Kahoot» або підсумкового опитування за допомогою програмного забезпечення «Google Forms».

За допомогою *мозкового штурму* студенти роблять спробу генерувати велику кількість ідей або рішень за обмежений час. Наприклад, на сервісі LearningApps.org можна створювати інтерактивні вправи на визначення ознак професійного мовлення, лексичних і синтаксичних особливостей офіційно-ділового стилю, форм і жанрів ділової комунікації тощо.

Метод «ПРЕС» допомагає формувати навички аргументації власної думки в структурованій формі. Наприклад, студенти можуть висловлювати ставлення до певної мовної норми в професійному спілкуванні.

Отже, комунікація є важливим складником як особистого, так і професійного життя, оскільки забезпечує ефективну взаємодію, співпрацю та сприяє розв'язанню проблем. Для студентів технічних спеціальностей уміння чітко, логічно висловлюватися, дотримуватися норм усного й писемного мовлення, доречно використовувати галузеві терміни є необхідною умовою успішного кар'єрного зростання. Для розвитку комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти важливо застосовувати інтерактивні методи навчання, такі як ділові ігри, аналіз кейсів, робота в малих групах, захист проєктів, дискусії, дебати, метод «Прес» тощо. Вони сприяють розвитку здатності аргументувати, креативно мислити й ефективно комунікувати, що є необхідним для майбутніх фахівців. Упровадження таких методів у навчальний процес дозволяє студентам набути практичних навичок, що безпосередньо впливає на їхню майбутню професійну діяльність і здатність до ефективного спілкування в різних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Біляєв О. М. Використання комунікативного підходу в навчанні української мови майбутніх інженерів. *Мова і культура: науковий журнал*. Київ, 2018. С. 65–71.

2. Вашуленко М. С. Теоретичні основи формування мовної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Інноваційні методи навчання в сучасній педагогіці: збірник наукових праць*. Харків, 2019. С. 101–107.
3. Гаценко І. О. Розвиток мовних компетенцій майбутніх фахівців юридичного профілю у процесі вивчення дисципліни «Фахова українська мова». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 34 (2). С. 87–92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2020_34%282%29__15 (дата звернення: 06.04.2025)
4. Ковальова І. О. Розвиток комунікативної компетенції студентів під час викладання дисципліни «Фахова українська мова». *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. Випуск 4 (211). С. 51–57. DOI <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-211-7>.
5. Ковтун О. В. Комунікативний підхід у мовній освіті: діахронічний аналіз. *Наука і освіта*. 2011. № 7. С. 50–54.
6. Панькевич О. О. Методика викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»: комунікативний підхід. *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 2 (165). С. 20–25.
7. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.
8. Руденко В. П. Особливості застосування комунікативного підходу в навчанні студентів гуманітарних спеціальностей. *Актуальні проблеми вищої освіти: наукові праці*. Київ, 2019. С. 34–39.
9. Семигіна Н. В. Формування мовної компетентності в процесі вивчення професійно орієнтованої мови. *Педагогічна майстерність у навчанні іноземних мов: збірник статей*. Одеса, 2017. С. 89–94.
10. Скуратівський Л. В. Роль інтерактивних методів у розвитку професійної комунікації майбутніх медиків. *Актуальні питання педагогічної практики: матеріали Міжнар. наук.-практичн. конференції*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2019. С. 112–118.
11. Фідкевич О. Л. Методологічні аспекти формування комунікативної компетентності у контексті навчально-методичної системи особистісно-орієнтованої освіти. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 10, Вип. 21. С. 34–42.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ІНОЗЕМНИХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВІДПОВІДНО ДО ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

Ушакова Н.І.

*д. пед. н., професор, завідувач кафедри мовної підготовки І
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Пізнавальна самостійність особистості стає стійким складником когнітивно-діяльнісної системи, коли сформовано вміння самостійно знаходити нові знання із різних джерел і опановувати нові вміння та навички; здатність

використовувати набуті знання, вміння та навички для подальшої освіти; вміння застосовувати сформований когнітивно-діяльнісний апарат у практичній діяльності.

Сучасні освітні стандарти вимагають формування у здобувачів вищої освіти низки загальних компетентностей, серед яких зокрема такі: здатність бути критичним і самокритичним, здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми, здатність працювати в команді та автономно, здатність спілкуватися іноземною мовою, здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, навички використання інформаційних і комунікаційних технологій тощо [2]. Основою такого комплексу є вміння самостійної навчальної діяльності.

Оволодіння вміннями самостійної роботи (далі – СР) передбачає формування здатності усвідомлювати сутність предмета вивчення, встановлювати зв'язки, аналізувати складники явищ і процесів, робити висновки. Всі названі розумові операції здійснюються за допомогою мови, тому беззаперечним є зв'язок завдань формування вмінь самостійної діяльності з формуванням певного рівня комунікативної компетентності у мові навчання.

Чітке планування викладачем СР студентів є основою успішності навчання самостійної діяльності (далі – СД). Перший етап планування – створення робочих програм дисциплін. Планування має враховувати необхідність переносу на самостійну роботу вимог кваліфікаційних характеристик, ми погоджуємося з тим, що самостійна робота майбутнього бакалавра має будуватися на його навчальній діяльності, а СР магістра – на науково-дослідницькій и творчій діяльності.

Студент успішно виконає завдання для СР за умов, що: 1) чітко уявляє його мету; 2) складність завдання відповідає рівню навченості студента і

вимагає руху вперед; 3) здобувачеві вищої освіти надано алгоритм діяльності; 4) здійснюється контроль і коригування виконання СР.

Розвиток когнітивно-діяльнісних якостей студента відбуватиметься за умов поступового зменшення участі викладача у керуванні навчальною діяльністю.

Раціональна організація та успішне виконання завдань СР вимагає сформованості певного набору умінь, які названо загальнонавчальними. Це вміння планувати свою діяльність, чітко ставити й систематизувати завдання, обирати шляхи їхнього раціонального виконання, важливо вміти контролювати свою діяльність і коригувати її за результатами контролю, порівнювати отримані результати із запланованими й самостійно виправляти помилки. Саме за здатністю планувати, моделювати, програмувати й оцінювати власну діяльність визначають рівень самостійності особистості [1].

Планування – визначення мети та послідовності її досягнення. Моделювання – врахування умов діяльності, що необхідні для її виконання. Програмування – побудова послідовності виконання навчальних дій. Оцінка результатів передбачає їх порівняння з критерієм успішності. За результатами такого порівняння здійснюється коригування діяльності.

Завдання викладача – допомогти студенту виконати такі операції, для чого необхідно адекватно побудувати матеріали для СР.

На етапі планування студенту необхідно повідомити мету виконання завдань для СР, пов'язати їх із аудиторним навчальним процесом. Наприклад: *Прочитавши текст, ви познайомитесь із новими фактами (підходами, теоріями, словами, виразами, граматичними формами и т.і.), що є продовженням нашої теми «.....» и необхідно для*

Моделювання – підказка, які дії доцільно виконати: *Для виконання завдання вам необхідно згадати (повторити, знайти, обрати). Вы повинні вміти складати (змінювати, будувати, знаходити, вибирати и т.і.).*

Для здійснення діяльності на етапі програмування слід запропонувати студентам алгоритм виконання навчальних дій, систему вправ і завдань, безпосередньо пов'язаних із темою, що вивчається.

Характеристики завдань мають визначатися рівнями СР, що розроблено методикою викладання іноземних мов: відтворюючий (репродуктивний), напівтворчий і творчий. Відтворюючий рівень є базисом інших рівнів і відповідає за формування вербальної лексико-граматичної бази. На цьому рівні здійснюється засвоєння та закріплення мовного матеріалу. На напівтворчому рівні відбувається перенос набутих навичок і вмінь на аналогічні ситуації. СР на цьому рівні вимагає більшої розумової активності та креативності. Творчий (креативний) рівень пов'язаний із формуванням умінь здійснювати пошук під час вирішення нових комунікативних завдань.

Після виконання завдань для СР необхідна самостійна *оцінка* студентами результатів навчальної діяльності. Для цього необхідно забезпечити матеріали для СР еталоном. На підставі аналізу відповідності еталону або кількісної оцінки власних досягнень на етапі корекції студент здійснює виправлення допущених помилок.

Зазначені дії формують уміння самооцінювання. Сприйняття людиною власних якостей відбувається на тлі розуміння «як має бути», тому основою самооцінки є операції порівняння: людина порівнює себе з іншими людьми або певними еталонами та визначає ступінь відповідності чи невідповідності характеристик двох об'єктів порівняння.

Самооцінка безпосередньо пов'язана з оцінкою. Студенти «відчувають» потребу в зовнішньому оцінюванні. Зовнішні мотиви переважають на більш ранніх етапах розвитку особистості, вони викликані потребою уникнути психологічного дискомфорту в своєму соціумі, забезпечити позитивне ставлення оточуючих. На наступних етапах навчання потреба в оцінюванні починає все більше визначатися внутрішніми мотивами, які базуються на прагненні особистості мати якнайбільше достовірне уявлення про власне «Я».

Самооцінка пов'язана з рівнем домагань і визначає рівень складності завдань, які суб'єкт обирає для виконання.

Крім того, оцінка має мотивуючий характер. Оцінка має підтримувати соціальний мотив, підтверджуючи необхідність навчання для зайняття достойного місця в суспільстві, та супроводжуватися позитивними емоціями. Оцінка має юридичну силу, вона є свідомством того, якого рівня успіху суб'єкт може досягти у своєму професійному майбутньому.

Головним чинником, що забезпечує формування вмінь самооцінки, є прозорість форм контролю. Самооцінка має збігатися з оцінюванням. Найбільш прозорими формами контролю, як відомо, вважають такі, де головним складником є кількісна оцінка. Тому найбільш прийнятними є тестові форми, коли за певну кількість правильних відповідей нараховується фіксований бал.

Студенту має бути наданий широкий набір різноманітних завдань, щоб він мав можливість вибрати завдання того рівня, який вважає прийнятним для себе.

Доцільно будувати систему контрольних завдань, включаючи завдання різного рівня складності; легкі завдання (виконання вправ за зразком) дають низьку оцінку; завдання середнього рівня складності мають надавати можливість обрати вид діяльності з навчальним матеріалом; складні завдання відрізняються високим ступенем ризику, але у випадку успішного виконання дають високий бал. Певна сума балів може бути отримана за умов вибору кількох легких або одного – двох складних завдань. При такому підході студент буде мотивований до навчальної діяльності і буде розуміти, що результат залежить від нього, високий результат може бути досягнутий різними шляхами.

Загальнонавчальні вміння іноземного студента, що формуються під час опанування мови навчання, можуть бути використані і для СД із фахових дисциплін відповідно до профілю майбутньої спеціальності.

Методологічним підґрунтям організації навчальної діяльності із формування таких умінь є евристика. Саме евристика організує побудову

індивідуальних освітніх траєкторій. Виокремлюють інваріантні умови евристичної освітньої діяльності, необхідні для її здійснення: креативні, когнітивні та методологічні якості учня. Освіта здійснюється у трьох видах діяльності: пізнання, створення особистісного продукту освіти і самоорганізації таких видів діяльності. Загальнонавчальні вміння розглядають як діяльнісний складник навчально-пізнавальної компетенції, формування якої є важливим завданням підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного навчатися упродовж життя. Згідно з освітніми стандартами особа має вміти формувати навчальне завдання, проектувати, контролювати, аналізувати його виконання; вміти працювати з інформацією для досягнення освітньої мети; структурувати інформацію, порівнювати, узагальнювати тощо [2].

Базовим складником загальнонавчальних умінь вважають *організаційні* вміння, головними серед яких є вміння цілепокладання, як системоутворювальні та такі, що визначають мету діяльності. Організаційні вміння забезпечують послідовне виконання всіх етапів діяльності від мети до результату, рефлексію та самоконтроль. Такі вміння отримали назву навчально-управлінських. Це планування, визначення цілей і засобів їх досягнення; організація діяльності; контроль (аналіз процесу виконання планів); регулювання (коригування планів і процесу їхньої реалізації); оцінка процесу і результатів виконання планів.

Як бачимо, навчально-управлінські вміння забезпечують планування, організацію, контроль, регулювання й аналіз учнями власної навчальної діяльності.

Навчально-інформаційні вміння забезпечують пошук, переробку та використання інформації для вирішення навчальних завдань. Інформаційні вміння класифікують відповідно до джерел інформації: текстів або реальних об'єктів. Уміння, що спрямовані на роботу з текстом, розрізняють, враховуючи усний або письмовий характер тексту, а також беручи до уваги рецептивний або продуктивний характер взаємодії з текстом. На таких підставах виокремлюють

три групи навчально-інформаційних умінь: уміння працювати з письмовими текстами, уміння працювати з усними текстами, уміння працювати з реальними об'єктами як джерелами інформації.

Навчально-логічні вміння є важливим складником розумової діяльності, вирішення навчальних завдань. Такі вміння структурують інформацію для забезпечення руху від незнання до знання. Таким чином, логічні вміння забезпечують чітке структурування постановки й виконання навчальних завдань.

Навчально-логічні вміння розділяють на дві групи. До першої належать п'ять умінь (*аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та класифікація, визначення понять, доказ і спростування*), що відповідають основним методам мислення, які є предметом вивчення формальної логіки. Постановку та вирішення проблем відносять до другої групи, яку вивчає діалектична логіка, предметом якої є творче мислення. Саме розуміння проблеми дає поштовх здійснювати вибір способів діяльності.

Аналіз стандартів вищої освіти, зокрема загальних і фахових компетентностей, дозволяє розглядати загальнонавчальні вміння як інваріант навчальних компетентностей. Це вміння пошуку джерел інформації; відбір необхідної інформації в одному або кількох джерелах; уміння смислової переробки інформації (аналізу, порівняння, узагальнення), вміння письмової фіксації інформації для її подальшого використання (складання конспекта, плану, реферата, анотації). Для успішного функціонування таких умінь необхідно враховувати лінгвістичні характеристики текстів, із якими будуть працювати іноземні здобувачі вищої освіти, а також рівень сформованості лінгвістичної компетенції і комунікативної компетентності.

Підсумовуючи викладене, зауважимо, що навчальні матеріали для СР мають містити пояснення мети її виконання, зразки, коментарі. Важливим мотивуючим чинником бачимо пояснення того, які комунікативні дії студент буде здатний виконати після засвоєння запропонованого навчального контенту.

Передумовою успішного здійснення діяльності є знання, що необхідні студенту для виконання СР. Уважаємо за необхідне поетапне формування вмінь пізнавальної самостійності здобувачів вищої освіти відповідно до системи загальнонавчальних умінь і груп умінь, що описано вище. Матеріали для СР і тестового контролю є необхідними компонентами навчально-методичного комплексу кожної навчальної дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Гордєєва А. Й. Як організувати позааудиторну самостійну роботу студентів. *Іноземні мови*. 2009. №2. С.24-28.
2. Затверджені стандарти вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

FORMS AND METHODS OF ACTIVATION OF ORAL SPEECH OF FOREIGN STUDENTS AT THE INITIAL STAGE

Ahmedova A.K.

Matzko I.V.

*Senior lecturers of the Department of Language and general education of foreigners
of the Faculty of Pre-university Education
al-Farabi Kazakh National University
Almaty, Kazakhstan*

Knowledge of a foreign language is, first of all, the ability to carry out speech communication in real situations, in accordance with the norms of behavior and speech etiquette adopted in this community. As you know, the way of verbal communication is speaking. The purpose of teaching speaking to foreign students is to develop the ability of students in accordance with their real needs and interests to carry out oral speech communication in a variety of situations.

The formation of students at the initial stage of a strong, conscious language base, studied with the communicative needs, is a fundamental factor in the further full mastery of the language as a means of communication. The ultimate goals of training, determining its content, are gradually implemented in the educational process.

Communicative competence is considered as a set of several competencies that provide communication. It allows you to understand the process of learning a foreign language as learning through the language.

Students should be able to express their own feelings and thoughts. This implies the development of skills of construction of the statements of the composite is complete, well-organized logically and syntactically.

Smooth, spontaneous speech, content and compositionally complete monologue requires considerable effort, both students and teachers. Practice shows that speech automatism, skills of creative speech-thinking activity, spontaneous monologue and Dialogic speech, the construction of compositionally complete, logically and syntactically correctly organized statements are formed slowly. The weak points of students' speech are syntactic simplification, meaninglessness, chaotic expression of thoughts, and inconsistency in their presentation. These problems determine the search for the most effective ways to enhance the oral speech of students.

The question of what forms of work to enhance the oral language of students are the most effective has been and remains controversial. Currently, the method is clearly traced in two directions: unconsciously, practical and (the immersion method) and deliberately practical.

Based on the experience of teaching Russian as a foreign language, it should be noted that the most effective way of mastering foreign language material for adult students is a conscious and practical method. As it is not the awareness of students of the essence of language phenomena, the lack of conscious systematization of linguistic phenomena, the lack of conscious systematization of the material will limit the possibilities of application of grammatical knowledge in speech, in modified terms, in the new situation. The nature of language proficiency is determined by the level of language proficiency, i.e. the level of proficiency. It means that speech skill in the composition of speech abilities. The main difficulty in speech grammatical skills is the correlation of the purpose of the statement and the chosen vocabulary

with grammatical means. Correct and automated uses of syntactic models of sentences are an integral component of oral speech.

The modern technique involves the use of individual techniques of intensive courses in the traditional system of training. Under the intensive course or "intensive" do not mean accelerated learning, and a specially organized learning process aimed at achieving and maintaining maximum activity of the teacher and students, the acquisition of skills and abilities of foreign language communication through continuous communication in situations that simulate real communication activities. The means for encouraging these activities are role play driven learning-speech communication, search tasks, collective forms of work, etc. the Study of language in the modern world is closely linked to the technical means: the cinema, television, computers. But along with new tools and techniques need a traditional system of training work, exercises of different types and types. Speaking tasks are different: from those that are controlled by the teacher (repetition of words and phrases, songs, poems, etc.) to more free forms of expression (addition of statements, transformation or personality-oriented tasks).

Many traditional exercises can work well if they are motivated, connected with the communicative needs of students, able to arouse interest and cognitive activity.

The task of the teacher is to create conditions that would facilitate the communication of students. To do this, the teacher must take into account the specific features of this type of speech activity, such as: motivation, focus, activity, and connection with the personality and mental activity of a person, heuristics, independence, temp and situational. Creative tasks are a great opportunity to increase motivation for learning and development of speaking skills. For example we can talk about role-playing games, open discussions, games and mini-dialogues. At later stages of training we can talk about reports, messages on a given topic. The topic of the report is not imposed on the student, and is offered in accordance with his interests, abilities, level of language training. An important feature of this report is

the presence of explanatory tables of figures, video, which greatly facilitates the understanding of the text by the audience.

If there are goals and motives of communication, taking into account the characteristics of the participants of communication, their age, level of development, etc., the act of communication within any speech situation, of course, will take place.

To create these conditions in the process of learning the Russian language teacher uses activation techniques that take into account all of the above features of oral speech activity. The advantages of these techniques are that students, actively participating in the learning process, begin to think, remember, and use the studied language material.

One of the most frequently mentioned in the methodical literature methods of activation of language learning is a role - playing game, the main purpose of which is the modeling of communication situations, the creation of conditions for the development of communication skills.

The selection and organization of material for teaching oral Dialogic speech is based on the use of socio-cultural and sociolinguistic factors. A mastery of skills and abilities in oral Dialogic speech is organized as a continuous chain of situations of communication with changing social, personal, communicative roles. Their range is relevant for students studying in a language environment.

The use of visual tools plays an important role in the development of speaking skills (both dialogical and monological). Different types of visualization help to Supplement or modify educational speech communication, to introduce functional speech patterns in appropriate life situations, to create problem situations that cause students' need to communicate.

An important role in increasing the motivation of students plays extracurricular activities: excursions, scientific and practical student conferences, open curatorial hours, club and club work.

As practice shows, such events not only give students the opportunity to work independently, but also to apply and demonstrate their knowledge, which stimulates

their cognitive interests, excite their creative imagination. They are given the opportunity to work in their own rhythm that meets their individual goals and style of work. And, as you know, the rational organization of extracurricular activities of independent work, their integration into a single system with classroom types contributes to the formation of full knowledge and skills.

Modern organization of training is focused on communication. The practical orientation of training forced to solve many issues in a new way - the problems of selection and provision of language material on a thematic and situational basis, methods of working with it, the development of new exercises. However, the communicative orientation of training does not remove the question of the need for students to understand the systemic nature of the phenomena of the Russian language. Speech communication in real situations should be carried out in accordance with the language norms, norms of behavior and speech etiquette adopted in this community.

Thus, the use of methods of activation of oral speech contributes to the development of language skills and the achievement of successful communication in an authentic language situation.

PEDAGOGY OF PUPILS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Budayová Zuzana

*Associate Professor, Co-Guarantor of the Social Work Study Programs
Catholic University i Ružomberok, Faculty of Theology
Spišské Podhradie, Slovakia*

Currently, the topic of education of children with special educational needs is a very current topic thanks to the inclusive era. Although according to the available literature we already know from the past that learning disorders as such have accompanied humanity since time immemorial. In his book *Specific learning disabilities* Krejčová, Bodnárová [2014] writes:

Specific learning disabilities are with a high probability as old as humanity itself". The path to understanding and perception by the public, and above all by the pedagogues of the student, SPU has undergone considerable development and is constantly evolving. Learning disabilities is a term denoting a heterogeneous group of difficulties that manifest themselves in the acquisition and use of speech, reading, writing, listening and mathematics. These difficulties have an individual character and arise on the basis of dysfunctions of the central nervous system. Although learning disabilities may appear concurrently with other handicapping conditions (e.g. sensory disabilities, mental retardation, behavioral disorders) or external influences (e.g. cultural differences, insufficient or disproportionate guidance), learning disabilities are not a direct consequence of these conditions or influences. Zelinková [2015] despite the fact that specific learning disabilities can manifest in connection with other prerequisites that are a handicap for individuals (for example, mental retardation, behavioral disorders) or external influences (for example, a different culture, unbalanced neglected management), learning disorders do not become a direct consequence of the aforementioned handicaps or influences [Matějček, 1987; Pokorná 2010].

Specific learning disabilities come to the fore in lay society mainly for the reason that, at the slightest failure of a child, his parents automatically refer to specific learning disabilities and claim that their child suffers from some kind of learning disability [Pešová, Šamalík, 2006].

Michalová [2003], in his book *Specific Learning Disabilities* states: The development of views on the issue of specific learning disabilities is now moving along with progress in neurology and related disciplines.

Even though the diagnosis of these students is very advanced, it is important to remember that even before the child is diagnosed, it is important that his own family is able to understand and accept the difference of their child. And subsequently, when a parent receives a child's diagnosis, so that they are not afraid to continue asking

experts and ask them for advice on how to work and often get along with their child [Lobotková et al., 2024].

When a child is born to parents, they do not expect that they will have a child who will be different in some way and will need special care. In the school education system of our republic, these children are called children with special educational needs. One could simply say that these are children who need not only an individual approach, but above all support. The support that the child receives in his primary group, which is the family, can be perceived as an internal attitude of a certain community. Every family, when it goes through the individual stages of accepting a child with a certain disadvantage, takes a certain attitude on how to raise its child [Hanák et al., 2021].

As part of inclusive education, parents in today's education system have the opportunity to educate their child in a regular elementary school, where individual support will be provided, so that their child can achieve maximum development and careful inclusion in the collective class, as well as in special schools. What is important to keep in mind, however, in order for the form of inclusive education for children with different needs to be successful and for the child to achieve maximum development in the normal course of basic education, is substantial multifaceted support not only from the family, but also from the school [Šimek, Lengyelfalussy, 2020]. There should be some kind of non-violent interdependence and mutual cooperation. As we already know from history, the approach to these pupils was not always as considerate as it is today. The education of pupils with special educational needs has undergone great development and is still developing. Previously, there was almost no education for these individuals and their complete segregation. Within a few decades, it reached the current inclusive education. Here there is a mutual connection between family, school and counseling facilities. I consider this connection to be absolutely essential.

Specific learning disabilities (SLDs) are a diverse group of disorders that manifest themselves in difficulties in acquiring and using skills such as speech,

reading, writing, and arithmetic. These difficulties are not caused by insufficient intelligence, sensory impairment, or inappropriate education, but are related to dysfunctions of the central nervous system [Harčáriková, 2008].

The most common types of specific learning disabilities:

Dyslexia: A reading disorder that manifests itself in problems with recognizing letters, syllables, and words, slow reading, poor comprehension of text, and writing errors.

Dysgraphia: A writing disorder that affects the graphic aspect of written expression. It manifests itself in illegible writing, problems with memorizing letter shapes and their reproduction [CCCCAP.sk, 2024].

Dysorthography: A spelling disorder that manifests itself in the inability to apply grammatical rules, frequent spelling errors, and problems with punctuation.

Dyscalculia: A mathematical ability disorder that manifests itself in difficulties with counting, understanding mathematical concepts, and solving mathematical problems.

These disorders may also be accompanied by other difficulties, such as speech disorders, concentration problems, impulsive behavior, or motor disorders. Early recognition and diagnosis of SPU is important in order to provide adequate support and intervention to improve educational outcomes and the overall quality of life of the individual. The causes of SPU are multifactorial and include genetic predispositions, neurological factors, and environmental influences. Diagnosis is performed by professionals such as special educators or psychologists using standardized tests[.]

Support and intervention options. Effective support includes an individual approach, special educational methods, and the use of compensatory aids (e.g., audiobooks, speech recognition software). Collaboration between school, parents, and professionals is key. Psychological support also plays an important role in strengthening the child's self-confidence and motivation [Šimek, 2022]. With

appropriate strategies, individuals with SPU can achieve a full education and social inclusion.

Special educational needs of pupils. Nowadays, under the term special educational needs, we can imagine primarily the needs of a certain group of pupils who have a certain disadvantage and need additional help in certain weakened areas of their certain disadvantage. The term itself began to be used in the short past. However, it was used much earlier outside the borders of our country. The term penetrated to us through English, where the term special educational needs was used in pedagogical publications as early as the 1960s. However, both abroad and in the Czech environment, this term referred exclusively to individuals with some kind of disability, e.g. to children who are mentally retarded or with visual or hearing defects, etc [Pedagogika, časopis pro vědy a vzdělávání a výchově, 2022].

In specific learning disorders, we can therefore include a whole group of disorders and dysfunctions that are the cause of a child's learning difficulties at school. Professionally, they are called dyslexia, dysortography, dysgraphia, dyscalculia. It is estimated that there are 4-5% of individuals in the population suffering from one of these disorders, the higher percentage of occurrence is in boys. Manifestations of SPU most often appear only at a certain stage of the child's development, usually after entering the 1st year of elementary school.

The very specification of pupils with specific learning disabilities is defined in the Education Act [Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher professional and other education] § 16, which also deals with the education of children, pupils and students with special educational needs (to which children with SPU certainly belong), three categories of persons who require a special educational approach are precisely defined:

- Children with disabilities (physical, visual, auditory, mental, autism, speech defects, simultaneous disability with multiple disabilities, developmental learning or behavior disorders),

- Children with a medical disadvantage (weakened health, long-term illness and minor health disorders leading to learning and behavior disorders),
- Children with a social disadvantage (from a family environment with a low socio-cultural status, at risk of socio-pathological phenomena, with ordered institutional education or imposed protective education and students in the status of asylum seekers and participants in the asylum procedure) [https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561].

Regardless of which of these three definitions in the school environment, we call these children children with special educational needs.

References:

1. Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher professional and other education. *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 2022-07-22]. Available at: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
2. CPPPAP.SK. Poruchy učenia. https://cpppap-ba5.sk/wp-content/uploads/2021/01/Poruchy-ucenia-svo.pdf?utm_source=chatgpt.com
3. DENNISON, P., DENNISONOVÁ, G. 1993. *Cvičenie mozgu Ako ul'ahčiť učenie deťom aj dospelým 1, BRAIN GYM*, ed. Nyírség, ISBN 963-7959-03-3.
4. HANÁK, M., ŠIMEK, V., BOČKOVÁ, K. 2021. Secondary Socialization Of Children From Home Education. In *Proceedings of CBU in Social Sciences 9 (2): CBU international conference on innovations in science and education 2021*. Praha: CBU Research Institute, 2021. (Proceedings of CBU in Social Sciences, pp. 133-141 DOI 10.12955/pss.v2.212
5. HARČARÍKOVÁ, T. 2008. *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia*. Bratislava: MABAG spol. s r. o., ISBN 978-80-89113-57-6.
6. KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. 2014. *Specifické poruchy učení*. Brno, ISBN 978-80-266-0600-0.
7. LOBOTKOVÁ, A., ŠIMEK, V., NEUWIRTH, A. 2024. *Selected Didactic Strategies For The Preparation Of Undergraduate Teachers*. Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-ekonomiczna W Gdańsku, 2024. ISBN 978-83-7657-512-4.
8. MATĚJČEK, Z., 1987. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 0-72-24/1.
9. MICHALOVÁ, Z. 2003. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2003. Texts for distance learning. ISBN 80-7290-115-x.
10. MICHALOVÁ, Z. 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod. ISBN 978-80-7311-166-3.
11. *Pedagogika, časopis pro vědy a vzdělávání a výchově*, pages.pedf.cuni.cz, Speciální vzdělávací potřeby: spor. a realizace ve školách, /online/.cit.2022-07-05/ Available at: [file:///C:/Users/lenik/Downloads/Pedag_13_2_Speci%C3%A1ln%C3%AD_Pr%C5%AFcha%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenik/Downloads/Pedag_13_2_Speci%C3%A1ln%C3%AD_Pr%C5%AFcha%20(1).pdf)
12. PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 8024712164.
13. POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
14. POKORNÁ, V. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. ed. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

15. ŠIMEK, V. 2022. Pedagogická a edukační psychologie. In *Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů 5.: konferenční sborník vědeckých prací*. Uherské Hradiště: Akademie krizového řízení a managementu. ISBN 978-80-88398-08-0, pp. 240-251.
16. ŠIMEK, V., LENGYELFALUSY, T. 2020. Zážitkové učení a vyučování v pedagogické praxi. In: *Sociální média v oblasti řízení lidských zdrojů* (3). Uherské Hradiště: Akademie krizového řízení a managementu, 2020. ISBN 978-80-88398-01-1, pp. 109-135.
17. ZELINKOVÁ, O. 2015. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. ed. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
18. ZELINKOVÁ, O. 2003. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. ed. 10. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

SPECIFICATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Budayová Zuzana

*Associate Professor, Co-Guarantor of the Social Work Study Programs
Catholic University i Ružomberok, Faculty of Theology
Spišské Podhradie, Slovakia*

Šimek Václav

*Vice-Rector, Wyszsa Szkoła Bezpieczeństwa Wewnętrznego w Łodzi
Foreign branch
Prague, Czech Republic*

He gives the definition of pupils with special educational needs, for example, in his book *How to deal with school problems*. [Kendíková, Vosmik, 2016, p. 8] "Pupils with special educational needs are pupils who need to be given extra care, due to failure or on the contrary due to extraordinary talent, the education of which requires the application of support measures."

It is therefore quite obvious that the common feature of children with special educational needs is their difference from other children. For some, the difference is more noticeable, for others less. Nevertheless, it is very important to support this entire group of children, so that their maxillary development takes place and they are supported [Buzalová, S., Ludvigh Cintulová, L., Pavlovičová, 2024].

Nowadays, it could be said that the number of children with special educational needs is increasing and it is important to pay attention to them in the school environment and to try to diagnose them in time and correctly [Bočková et al., 2024].

The pedagogue is the one who communicates with students not only within the framework of his teaching, but also beyond it [Roubalová et al., 2024]. I consider this area to be a priority from the point of view of the educational process. In order for everything in the classroom to take place in a positive atmosphere, the teacher must be able to correctly communicate instructions from the management or his own instructions, as well as listen to his students, wanting to learn as much as possible about themselves, their feelings and opinions. The teacher, as a professional, should try to participate in the creation of an environment that leads to the success of all students. For example, a positive classroom climate can help him to do this [Buzalová, Ludvigh Cintulová, Krihová, 2024]. It is also important to keep in mind that the pedagogue not only establishes contact with the pupils, but within the initial diagnostic process it is the pedagogue who notices the differences of the pupil and his individual needs. Its diagnosis consists mainly in the daily observation of pupils. The definition of diagnostics is given in many professional books. In my diploma thesis, I present this, which is described in his book *School maturity and a child with special educational needs: education and diagnostics.*“ [Bartoňová, 2004] Diagnostics is a cognitive process. The goal is to get to know the individual, his important features, characteristics, relationships and connections. It is therefore a certain objective assessment of the current state of the child and is an integral part of the educational process. Observation is not random, but we are talking about the process of planned perception of individual phenomena and given processes. It takes place with a certain goal, which should lead to the discovery of the essential contexts of the behavior of individual pupils. Based on this form of diagnosis, which is observation, it can then affect individual students. And thereby, for example, support a good classroom climate.

Case study. In this case study, you can clearly see how important not only the professional diagnosis of the child, the cooperation between the counseling center and the school, but above all the mutual cooperation of the parent, teacher, assistant and the student himself. Which I also consider to be the main thesis for managing the sensitive inclusion of a pupil with special educational needs. The student suffers from fluctuations in performance, has poor expressive skills, difficulties in reading, in mathematics, has a very slow work pace, difficult communication with adults, rather passive and lack of concentration in teaching. Help is necessary, especially in mathematics.

Child: boy, Age: 10 years 3 months, Class: 3rd class

Family history. The boy was born into a complete family, as a wanted child. The boy's diagnosis is developmental dysphasia with a more severe developmental disorder of behavior and attention - ADHD. The father, age 38, has a secondary education with a high school diploma and works in a regional winery, the mother, age 37, has a university education and works as an accountant. Both mother and father are healthy and claim that no one in their family has ever had the diagnosis the boy has, even in the past. She has a younger sister aged 6, a healthy girl with no signs of any problems. She now attends the same elementary school as her brother. In the city where the family lives, their grandmother also lives with them, with whom the boy has a very good relationship and whom he visits every day after school, where he waits for his parents before they leave work and pick up the boy. The family acts and appears to be very calm, supporting each other.

Personal history. The mother's pregnancy was without complications. The boy was born on time. The birth took place naturally, spontaneously without external interventions. The boy's weight was 3.2 kg, he was 51 cm tall. Due to severe neonatal jaundice, the boy was given phototherapy (treatment with light). In this therapy, blue light of a certain specific frequency is used, which shines on the largest possible part of the naked newborn's body. The mother states that the boy developed the same as his peers until the age of 2. Even a check-up at the pediatrician never indicated that

the boy would have any problems. However, after the second year of life, the mother began to observe a delay in development compared to the children around them. The boy started having problems sleeping at night.

He refused to sleep at night and often cried. The boy stopped developing in the area of speech, even though he had created ideal conditions for its development. Deficits in understanding speech and expressing themselves began to appear. This significantly limited the boy's ability to communicate. The boy's coordination of gross and fine motor skills began to deteriorate. These manifested themselves in the fact that the boy had difficulty viewing e.g. children's books, fairy tales, building blocks on top of each other, drawing a vertical line and drinking from a mug were completely impossible for boys. When some things didn't go well for him, he began to get angry, which often ended with the boy lying on the ground and banging himself, sometimes until his skin turned blue. The mother states that in such cases my breath stopped several times and the mother had to sprinkle him with cold water so that he could breathe. The mother associated this behavior, as she was told by friends, to the child's first period of resistance, which is really around the age of 2-3 years of the child's age. So the mother didn't solve the situation in any way and just watched the boy and internally made sure that everything was fine. An allergy to saws was found in a boy of that age.

School anamnesis

Kindergarten. The boy started kindergarten at the age of 3.5 years. Since the speech did not develop further and the boy had problems with communication with his peers and with the teacher, the kindergarten teacher recommended to the parents an examination in a special center (SPC) for children with speech defects. Here, the parents were informed based on the examination that the boy has developmental dysphasia and that they recommend enrolling him in a special speech therapy kindergarten. The parents did not mind the change of kindergarten, even though it was located 30 km from their place of residence. So they started driving the boys to speech therapy kindergarten. The boy joined this kindergarten at the age of 4. In a

special kindergarten focused on logopedic speech disorders, the boy had enough suitable stimuli, and above all an individual approach. The communication of special pedagogues focused on speech therapy enabled the boy to have a pace completely adapted to his needs, and thanks to the slowed pace of speech, more comprehensible, simpler expressions supplemented with a non-verbal component, more sensory perception was supported. The boy could not maintain attention for a long time, he was restless, which affected his personal and intellectual performance. The boy's motor restlessness began to worsen and emotional lability began to manifest itself more. The mother visited the pediatrician with her son, and he recommended that the boy be examined further, namely by a neurologist and a child psychologist. At the age of 5, the boy was confirmed by a neurological examination to have a more severe form of developmental behavioral disorders (Diagnosis of ADHD – attention and activity disorders). During the control examination at the SPC, his intellectual abilities were found to be in the wider range of below average with a significant uneven distribution of partial abilities. The parents still hoped that their son would start attending elementary school at the age of 6, and therefore had their son transferred back to a regular kindergarten in their place of residence. His mother justified this by saying that she wanted him to fit in with his peers before going to school, who will be with him in kindergarten and then in elementary school. Despite the fact that they were advised by a special pedagogue and a psychologist from the SPC to keep the boy in a speech therapy kindergarten, the parents insisted on their decision, and at the age of 6 the boy returned to a regular kindergarten, where there were a total of 25 children in the class (in the speech therapy kindergarten, where there were 10 children and two female teachers who were also special pedagogues specializing in speech therapy and a teacher's assistant with an accredited speech therapy assistant course).

The parents were satisfied that they took the boy back to the kindergarten in their place of residence and thought that everything would settle down and the boy would mature, as they were told by those around them. But the opposite was true. It

didn't even last 2 months and the boy's aggressiveness was increasing not only towards the children, but also towards the teachers. I assume that the aggressiveness was caused by the fact that the boy could not come to an agreement with the children, the children did not understand him, he was slower than them in certain things, he could not keep up with their pace. He wanted to be like them, but he couldn't, no matter how hard he tried. The overall weakening in all areas began to show more. The parents were invited to the kindergarten for a consultation and there they were advised by the director to visit the SPC experts again to re-examine the boy for his current deteriorated condition. The boy began to have more intense problems with urination. The boy began to suffer from primary nocturnal enuresis, which is the involuntary leakage of urine in children older than 5 years. This diagnosis was confirmed by further examination of the boy. Stool retention was added to this diagnosis. Which led to the boy's frequent abdominal pains, nervousness and fatigue and overall physical and mental weakening of the boy.

After a re-examination for school maturity at the SPC, the parents were advised to postpone school attendance and a teacher's assistant was recommended for the boy. The boy received level 3 support measures, without the need for an individual education plan. The recommendation stated, among other things, that they should continue to visit a clinical speech therapist, a child psychologist in order to eliminate problems with urination, and regularly attend neurological check-ups.

The parents accepted that their son would have a school delay and again hoped that the one extra year in kindergarten would help him, after all he already has an assistant there, so the boy must make some progress, as the mother told me during the interview. But no miracle happened and the boy got one more postponement of school attendance. Although I firmly believe that the teaching assistant, teachers and parents tried their best to support the boy, sometimes it is simply not enough and it is important to realize, and above all to prepare parents for this, that problems with developmental dysphasia and ADHD will not just disappear and that long-term cooperation is needed of all parties involved, so that the child can be gently integrated

and develop to the maximum. Unfortunately, the experience from my practice is that no one prepares parents for this, no one tells parents "expect that it is a long and difficult journey, but thanks to the support from you, the school and professional staff, it can be managed." And so often the parents really naively hope that somehow everything will work out and their child will sleep through it.

Elementary school. In September 2019, the boy starts regular elementary school at the age of less than 8 years. To the class with 19 other children. He has a new lady assistant. The boy has PO 3 degrees, without an individual education plan. The boy entered the class of a teacher who had no experience with inclusive education and had never personally met a child diagnosed with ADHD. Which was not such a problem, because the assistant had extensive experience with children with this diagnosis and could be fully available to the teacher. The teacher tried to support the boys as best she could, even if she herself was not in favor of inclusive education.

The teaching methods consisted primarily of an individual approach to the boy, both from the assistant and from the teacher. Specific support from the assistant mainly consisted in directing the boy's attention and his emotional side. If it was possible to direct the boy's attention for a while, additional support and subsequent assistance in understanding and completing assigned tasks could come in, gradual effort to orientate himself in textbooks, notebooks, worksheets, in the time sequence at school.

Specific support for this pupil. It could be said that the preparation for supporting this boy was already underway when he was attending the preschool class in the kindergarten, and that is because when the assistant learned in June that she would be working as an assistant for this boy in the first grade from September, she started visiting the class in the kindergarten regularly and in the framework of observation and mutual communication with the teachers in the class, she could better get the necessary picture of how the boy reacts, behaves, perceives his environment, how the environment perceives him. Before the assistant could start visiting the kindergarten, she asked the boy's parents for their consent, as well as that of the

kindergarten director. No one objected to the visits to observe the boy and exchange information.

Why do I consider it important for the assistant to attend the kindergarten class? There are several reasons for this.

1. The first reason was primarily that the boy had the opportunity to get to know the new assistant, they had the opportunity to establish contact and become aware of her presence. This could reduce the initial tension that the boy might feel during the first days in the first grade. Even this could actually be considered the first step towards initial support – the teacher's assistant's interest in the child who is supposed to accompany him during his schooling.

2. Another reason why it was appropriate for the assistant to start attending kindergarten was the transfer of information from the teachers. Of course, the transfer of information was subject to the written consent of both legal representatives of the boy. This information served the assistant as an aid in understanding the context of the boy's reaction, behavior, involvement in the team, and others.

3. The exchange of information between pedagogues and the pedagogue's assistant can be considered as another point of support. It must also take into account that the boy's central nervous system, as well as his personality, develops like every other person, and the submission of information in June does not have to be completely identical to the output that the boy will have in September, i.e. 2 months later. Nevertheless, I consider the mutual transfer of information about the child between pedagogues to be very important. It then depends on how the AP will deal with this information and whether he will be able not to make prejudices against the child, but will form his own view.

4. Another reason why I consider it important that the assistant visited the kindergarten class where the boy goes is to observe how the boy is received and accepted by the collective and how he himself perceives the collective.

Yes, that is also important, because based on this observation, the assistant can also support the classroom climate and can work with the classroom climate right

from the beginning of the boy's attendance at kindergarten and support it by giving the boy support from the class team as well.

When the assistant asked the boy's parents for permission to share information from the kindergarten, she had the opportunity to personally meet the boy's parents and have an interview with them. After the AP, it was essential to learn more about education, the boys, what kind of education they prefer, what the boy likes to do in his free time, what he doesn't like, what he finds uncomfortable, and something about his personal and medical history (both listed above).

I consider the interview with the boy's parents to be another important point in his support. On the one hand, parents find out who will spend the whole morning with their child. After that, they and the assistant can tell each other their visions regarding the boy's support and specify their common goal, which is to integrate their son into the class team as carefully as possible and support him in all areas so that he can develop to the maximum. During the interview, it was also appropriate to tell each other certain common rules. The assistant agreed on the following common rules with the parents: the parents will inform the assistant about the boy's current bad mood, nervousness, anger, if it manifests itself in the morning (important information for the assistant, because if she knows from the morning that the boy does not feel comfortable in his own skin, that he did not sleep well or just because he does not want to go to school, the assistant does not have to find out the reasons for his behavior and can work with the pupil according to his mood when he comes to class. Another rule was regular (daily) feedback from the assistant from the school environment towards the parents. What the boy did that day, what he did well and what would be appropriate to work on in the home environment. One of the other rules was that the subject matter discussed at school and at home should be connected to each other, and that, if necessary, with the use of aids that will be identical at home as well as at school. The assistant also agreed with the parents on a written evaluation and summary of their son's school achievements from the assistant's point of view. yevaluation was always sufficient every semester of the given school year. These

evaluations will then serve as a basis for the SPC when the boy goes there for a control examination. These rules apply between the assistant and the parents until today, that time June 2022.

The boy is communicative, he likes the company of children. He likes and looks forward to going to school.

The teacher's assistant introduced her notebook (sample in the appendix of this thesis), in which she entered the boy's daily activities. This notebook served as feedback for herself, where she could assess over time whether the boy is making progress, but also as an informative bridge between the parents and their son's achievements. Thanks to daily writing, she was able to inform the parents exactly every day about everything the boy has already mastered at school, what we are working on now and what they need to work on at home, but also how he behaved and what, for example, was the cause of his outburst of anger. The assistant made her own rules with the boy, which were supposed to help the boy clearly define what is and what is no longer permissible in his behavior. During the break, he participates in regular activities and games together with other children. After a short time, however, if the game is not played according to his (invented) rules, he stopped being interested in the game, started interrupting the children's game by shouting and demanding words. Such behavior happened quite regularly with the boy. It was therefore important to direct the boy in a sensitive manner and to support him in practicing his negative expressions during the game. In such an intrusive situation, the assistant first tried to establish eye contact with the boy. In order for the boy to have visuomotor support and to be better aware of his inappropriate behavior, the assistant made him two cards, one green and the other red. Because, if the boy got into a situation where he got angry, he was not able to perceive the assistant's voice, when he saw a red card with a frowning smiley, he was able to realize much faster that he did something wrong. He didn't know what, he was confused, but this card managed to calm him down so much that the assistant could start communicating with him and discuss the given situation (between 4 eyes, without other classmates)

that happened, what preceded it and what to do differently next time, she would did not happen, or how to solve it differently. After we have discussed everything. When the boy realized what was wrong and came up with a way to solve the situation himself, he took a green card with a laughing smiley and put it on the bench to remind him that he already knows how to solve the given situation and to support him in that he can handle it. Such a situation was always followed by an analysis of the situation and an explanation of the situation in the communication circle. Where the assistant tried, using a game she invented for these cases, to gradually get to the situation that led to such a boy's reaction. The game consists in the fact that one student (volunteer) always says the first sentence, e.g.: Today is Thursday, September 26 and I like school., another child continues and made me happy, I'm glad to see my friend (name), etc. and so anyone who signs up can always say another positive sentence. With this, the assistant tries to create a peaceful atmosphere and make each other aware of each other in a positive light.

The second round of the game consists in the fact that again the volunteer (the children usually race to see who it will be) says, for example, a sentence: It is the year 2022 and the sun is shining outside, and I didn't like it in class today when a girl named (...) was taking other girls (...) the case and hid it, another child can say a sentence, I didn't like it when a boy named (...) started to get angry during a joint game and interrupted our game. Here the assistant wanted to motivate the children to say even negative things and to name things concretely and to help show the boy with ADHD that we all sometimes do unpleasant things, but that together we can always solve it. The conclusion of the game is the question: "How would you behave?" What would you recommend to a classmate to prevent that situation from happening? Etc. We will review our common classroom rules. The children learned this procedure for some time and we still use it, even if it is no longer needed, as often as in 1st and 2nd grade. This confirms my statement from the theoretical part of the thesis that the assistant is an important part of supporting a good classroom climate. This is because the teacher's assistant has a time space that the teacher does not have due to his busy

schedule, and she can also support him in mutual cooperation between the children through this action.

The support for this boy also consisted in the coordination of the preparation of teaching aids, when the assistant wanted to create a feeling of independence in the boy with targeted questions. Every break, the boys had to ask questions like: What will we have in class now? What do you have to prepare? Walk around the classroom and find out if you have all the things ready, how are your classmates, etc. The questions had to be repeated several times in a row, which required a great deal of empathy and patience from the assistant. When the assistant saw that my boy had an understanding of some subject matter, she tried to support him visuomotorically or so that he could experience the situation himself. A PC is also often used to support teaching. Learning the subject is slower and the timing of the subject matter is important. AP places emphasis on the boy's feedback on whether he has understood the task and always tries to encourage and motivate him to complete the given task.

Used aids such as the number line, multiplication table, sample examples, counting procedures, parts of speech, listed words, the alphabet are pasted in one notebook, where on one side there are aids for mathematics and on the other for the Czech language. The boy has a notebook in both subjects on the bench and he can look into it wherever he needs to and find the help he needs. He knows his way around the notebook well, because he made it together with the assistant, he cut and pasted the notebook with his own tools.

The boy has the possibility, at any time during the lesson, after the agreed signal with the teacher or the assistant, to run in the corridor or he can relax on the relaxation bag. Because he is often tiring, these moments are very important for him and encourage him to continue his activities.

Unfortunately, even then, the support was still not sufficient and the boy's behavior gradually worsened, and as part of an examination by a child pedopsychologist, medication was recommended to the parents, which they agreed to, and the boy is currently medicated with Ritalin.

From January 2022, the boy attends a practice class led by a special teacher once a week. In the circle with the boy, he mainly practices reading syllables, fluent syllabic reading, reading with comprehension, visual differentiation exercises, spatial orientation exercises, phonemic hearing exercises-auditory differentiation, analysis and synthesis, he explains the subject matter graphically and then they practice it. He also does exercises with the boy to train the brain and connect the hemispheres.

Conclusion. I consider the support for this boy to be very successful, thanks also to the cooperation with the boy's family. The parents show great interest in their son and also try to support him and cooperate with the school. They attend Biofeedback Therapy with their son, a clinical speech therapist, and as part of gross motor skills support, they also regularly swim in the pool. The boy therefore receives all possible support that a child with can have. The mutual interdependence between all the participants works here, that is. family, , teacher, but also a group of children from the class. Thanks to this cooperation, the vision of inclusive education is fulfilled, not only to educate and integrate the child, but also to give him a sense of belonging, a sense of the realization that even if he knows that he is different and stands out, others like him and accept him as it is. This example of inclusion seems to me to be beneficial for all of the above.

References:

1. BARTOŇOVÁ, M. 2004. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
2. BARTOŇOVÁ, M., OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. 2019. Školní zralost a dítě s SVP. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. 128 p. ISBN 978-80-7496-421-3.
3. BOČKOVÁ, K., LAJČIN, D., ŠIMEK, V. 2021. Use of colors as a means of diagnostics. In *The relationship between belbin's team role and color preference*. Varšava: Collegium Humanum -Szkoła Główna Menedżerska, 2021. ISBN 9788395295188, pp. 43-51.
4. BUZALOVÁ, S., LUDVIGH CINTULOVÁ, L., KRIHOVÁ, L. Quality standards, the role and chalanges of social services providers. In *Actual social, health and pathological problems in society*. Krakow: SAE: Energy & Propulsion Conference & Exhibition Team, 2024. ISBN 978-83-65547-25-5, pp. 95-103.
5. BUZALOVÁ, S., LUDVIGH CINTULOVÁ, L., PAVLOVIČOVÁ, T. Profesijné kompetencie sociálneho pracovníka v sociálnych službách. In *Sociálno-zdravotnícke spektrum: vedecko-odborný časopis pre sociálnych pracovníkov a chronicky chorých: vedecko-odborný časopis pre sociálnych pracovníkov a zdravotníkov*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. ISSN 1339-1577. pp. 1-18.

6. KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M. 2016. Jak zvládnout problémy se školou. Praha. ISBN 978-80-88163-36-7
7. ROUBALOVÁ, M., HLAD, L., AKIMJAK, A., KRUPA, J., KRÁLIK, R. 2024. Spravedlivé míry, váhy a objemy podle tanachu a rabínské tradice. In *Historia Ecclesiastica* 15(1), pp. 159-176.

BRIDGING LINGUISTIC AND DIPLOMATIC COMPETENCIES: INTERCULTURAL SENSITIVITY IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE PHILOLOGISTS AND DIPLOMATS

Chaika Oksana

*D.Sc. in Pedagogy, Ph.D. in Linguistics, Associate Professor
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

In an era where diplomacy, academia, and international cooperation are increasingly conducted in English, the ability to communicate across cultures is no longer just an asset – it is a necessity. Future philologists and diplomats must both master linguistic structures and develop a deep intercultural awareness that enables them to navigate the complexities of cross-cultural negotiations, academic exchanges, and diplomatic discourse. The challenge lies in ensuring that English language education for these students extends beyond grammatical correctness and lexical accuracy to encompass the nuances of pragmatic competence, rhetorical strategies, and culturally embedded communicative norms.

Diplomatic and international academic communication often involves layers of implicit meaning, strategic ambiguity, and cultural context that are not immediately apparent to non-native speakers [1; 2]. According to Saleh Alayyaf, “When polysemous words are translated without a clear linguistic context, they can lead to ambiguity or mistakes because they can be used for both their direct core meaning and their indirect secondary meaning” [1, p. 54]. While fluency in English is a prerequisite, it does not automatically grant the ability to decode indirect messages, employ culturally appropriate persuasion techniques, or adapt discourse to different

sociopolitical and institutional settings. The lack of systematic training in diplomatic rhetoric, intercultural pragmatics, and politically sensitive translation leaves many students unprepared for real-world challenges in multilateral diplomacy, cross-border negotiations, and academic discourse.

Next, traditional English language teaching methodologies, particularly in the fields of philology and diplomacy, often prioritize linguistic precision and theoretical linguistic analysis while neglecting the practical applications of diplomatic and cross-cultural communication. This gap raises a critical question: how can English instruction be designed to cultivate not just linguistic competence, but also the strategic, intercultural, and diplomatic awareness essential for professional success in global institutions? Addressing this issue requires a recalibration of language teaching approaches, incorporating multidisciplinary insights from linguistics, international relations, and cultural studies to better prepare students for the high-stakes world of diplomacy and academic exchange.

Considering the above discussion, the following research problem arises to be addressed. Despite the increasing emphasis on English for Specific Purposes (ESP) in diplomacy and international communication, existing curricula fail to systematically integrate the intercultural pragmatics essential for effective engagement in diplomatic and professional settings. Many students, even those with strong linguistic skills, struggle with the implicit dimensions of language use in high-context environments, where what is left unsaid is often as important as what is explicitly stated.

A key challenge lies in the interpretation of diplomatic discourse, which often relies on strategic vagueness, hedging, and indirectness to maintain flexibility in negotiations. Without targeted training, students may misinterpret these rhetorical strategies, leading to misunderstandings that could have serious diplomatic or academic repercussions. Similarly, political and legal discourse in English often contains culturally specific persuasive techniques, argumentation styles, and rhetorical traditions, which can be difficult for non-native speakers to fully grasp and replicate.

Another critical issue is the risk of intercultural miscommunication in both verbal and written exchanges. Diplomatic and academic settings demand a high degree of cultural sensitivity, where even minor linguistic choices can have significant implications. For example, a direct communicative approach that is common in some cultures may be perceived as confrontational in diplomatic circles, while excessive indirectness may be interpreted as evasive or insincere. Students who are not trained in the nuances of intercultural pragmatics may inadvertently commit linguistic *faux pas* that undermine their credibility in professional settings.

Furthermore, the challenge extends to the translation and interpretation of politically sensitive texts, where linguistic precision must be balanced with cultural and ideological considerations, for instance, the current developments in the international arena, with the translation challenge that a future translator / diplomat shall face: what is the correct choice of wording – *the Russia-Ukraine war* or *the Russia-Ukraine conflict*? Without a strong foundation in cross-cultural discourse analysis, students may struggle to render politically or diplomatically charged texts accurately, leading to misrepresentation or unintended bias. The failure to equip students with these competencies limits their effectiveness in international institutions, academia, and diplomatic practice.

Addressing these issues requires a fundamental shift in language teaching methodologies, ensuring that students develop not just linguistic fluency, but also a strategic, adaptable approach to intercultural communication that aligns with the professional demands of diplomacy and academic discourse.

To bridge the gap between linguistic competence and intercultural sensitivity, English language instruction for philology and diplomacy students must adopt a multifaceted, practice-oriented approach that integrates case-based learning, explicit instruction in pragmatic competence, and a multidisciplinary curriculum. First, case-based and scenario learning should be incorporated into teaching methodologies to expose students to real-world diplomatic negotiations, political discourse, and culturally embedded rhetorical strategies. Second, pragmatic competence must be

explicitly developed through targeted instruction in speech acts, diplomatic politeness strategies, and rhetorical adaptability, reinforced through simulated diplomatic dialogues and role-playing exercises. Finally, a multidisciplinary approach should be adopted by integrating insights from linguistics, international relations, and cultural studies, ensuring that students are equipped with a holistic understanding of how language functions in diplomatic and intercultural contexts. These measures will collectively enhance students' ability to decode implicit meanings, employ culturally appropriate communication strategies, and navigate the complexities of professional discourse in global settings.

In first instance, a case-based approach is essential for bridging the gap between theoretical knowledge and real-world application in diplomatic and academic English. By analyzing authentic diplomatic negotiations, political speeches, legal documents, and multilateral agreements, students gain exposure to the linguistic and rhetorical strategies used in high-stakes intercultural communication. This method encourages critical thinking, discourse analysis, and situational adaptability, ensuring that students internalize key language patterns and cultural nuances.

To enhance engagement, scenario-based learning should be incorporated through simulated diplomatic dialogues, international press conferences, and cross-cultural conflict resolution exercises. These activities enable students to practice negotiating meaning in high-context environments, fostering linguistic agility and cultural awareness. Furthermore, interactive case studies, such as analyzing historical UN resolutions or evaluating political editorials from different cultural perspectives, help students develop a nuanced understanding of how English operates as a tool for both diplomacy and persuasion.

The next focus is proposed on enhancing students' pragmatic competence through explicit instruction and role-playing. Diplomatic and intercultural communication often relies on strategic ambiguity, indirectness, and culturally specific politeness strategies, all of which require explicit instruction for non-native speakers to master. Traditional language instruction rarely provides systematic

training in diplomatic pragmatics, leaving students ill-equipped to navigate power dynamics, maintain neutrality in discourse, or interpret indirect speech acts effectively.

To address this, students must receive structured training in diplomatic speech acts, such as requests, refusals, mitigations, and hedging strategies, to ensure that their communication remains both effective and culturally appropriate. Role-playing exercises should be designed to immerse students in simulated diplomatic negotiations, where they must apply tactful phrasing, persuasion techniques, and culturally sensitive discourse strategies. By engaging in realistic simulations, e.g., drafting formal communiqués, responding to press inquiries, or debating policy issues from different cultural standpoints, students develop the ability to adjust their rhetorical approach based on audience, context, and communicative intent.

Additionally, contrastive analysis of diplomatic rhetoric across cultures should be introduced, allowing students to compare Western, Eastern, and post-Soviet traditions of negotiation and persuasion. Understanding these differences minimizes the risk of miscommunication and enhances students' ability to mediate between diverse interlocutors in international settings.

Finally, developing a multidisciplinary approach to teaching English for Diplomacy and Philology students comes as an integral part of the curriculum. Language does not exist in isolation; it is deeply intertwined with political, historical, and cultural frameworks that shape diplomatic and academic discourse. Thus, English language instruction for future philologists and diplomats must transcend traditional linguistic training and incorporate multidisciplinary perspectives that align with the real-world demands of global communication.

A collaborative approach, involving experts in international relations, law, cultural studies, and sociolinguistics, can help students develop a comprehensive understanding of how language constructs power, shapes political narratives, and influences global decision-making. Course content should integrate legal texts, foreign policy documents, and critical discourse analysis of political speeches,

enabling students to identify rhetorical strategies, ideological framing, and cultural underpinnings of communication.

Moreover, incorporating multimodal resources such as video recordings of diplomatic speeches, transcriptions of international debates, and interactive analysis of political campaigns, can provide students with exposure to authentic discourse across different geopolitical contexts. Encouraging students to engage with primary sources rather than solely relying on textbook materials fosters a deeper appreciation of linguistic variability, cultural relativity, and the role of English as a mediator in global affairs.

It is found that via integrating case-based learning, explicit pragmatic instruction, and a multidisciplinary framework, English language education can equip future philologists and diplomats with the intercultural agility, strategic communication skills, and analytical acumen necessary to thrive in international professional environments.

References:

1. Alayyaf, S., Alswlaiman, A. A., & Steurs, F. (2024). *A Corpus-based Study of Diplomatic Terms in the Kingdom of Saudi Arabia: Reality, Problems, and Prospects*.
2. Ye, Z. (2024). Language barriers in intercultural communication and their translation strategies. In *International Conference on Finance and Economics, Humanistic Sociology and Educational Development (EHSED 2024)*, 6(1).

INTEGRATED APPROACH TO GRAMMAR IN CONTEXT

Heydarova Shahana Shahin

*Teacher, Department of foreign languages
Mingachevir State University
Mingachevir, Azerbaijan*

At a time when science and technology are developing, it is important for experts to learn English for scientific and practical purposes. We know that the syntactic grammar is fundamental as a component to use the target language communicatively. These days most people complain almost that they understand English, and they know language structure but

they can't talk it accurately. For this reason, it is important to teach the grammar of the target language effectively. Grammar should be taught in an integrated way with other four skills to teach language communicatively. Although most educators understand that teaching grammar in isolation is bad, but many are unsure of how to integrate grammar into their everyday instruction, particularly when they have a curriculum to adhere to.

The advantages of combining grammar and skills instruction are discussed in the article "Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom" by Rebecca Oxford, a prominent American authority on TESOL. According to the expert, English language learners are exposed to actual language and are challenged to interact naturally in the language when using the integrated-skill approach, as opposed to the simply segregated approach. This strategy emphasizes that English should be used as a real means of interaction. Teachers can monitor pupils' development in several areas at once with this method. Not only integrating language skills aids in the analysis of language structures, but it also facilitates learning of actual content. Lastly, students of all ages may find the integrated-skill approach to be quite motivating.

Teaching grammar through the four main skills - listening, reading, speaking, and writing - is essential from a practical standpoint. This also includes linked or associated skills including usage, meaning, syntax, spelling, pronunciation, and vocabulary knowledge.

A certain amount of course book adaption is necessary while integrating grammar and skills instruction. Teachers frequently work with resources that divide grammar and skills or do not combine them in a way that is beneficial to students. Even when working with required course texts, teachers can make modifications to meet the needs of their students. They might use the SARS approach: S - upplement: add grammatical exercises if needed; A - dapt: change the emphasis of a task or activity; R - eject: omit any sections of exercises that are unnecessary or ineffective for students; S - ubstitute: swap out the book's activities for ones that are more appropriate for the learners.

In the following framework, consider when we would modify the materials and lessons designed to meet the learning needs of students.

S	Supplement	<i>Do this if:</i> • Textbook assignments and resources won't assist students in meeting lesson goals. • The assignments and resources in textbooks are not suited for the age or experience level of the students.
	Add a new activity to the prepared material or practical activity	
A	Adapt	<i>Do this if:</i> • Textbook resources don't provide your students with the necessary grammar practice. • The current grammatical practice exercises lack context.
	Use part of a pre-made activity, but modify it somewhat	
R	Reject	<i>Do this if:</i> • Lesson objectives are not met by textbook exercises; they are too easy or too challenging for your students; • They lack communicative and/or engaging elements; • They fail to produce the desired results.
	Make the decision to not use any part of a prepared activity.	
S	Substitute	<i>Do this if:</i> • The lesson lacks the kind of grammar practice your students need to meet the lesson objectives. • There is an imbalance between controlled and free activities in the lesson you are expected to teach.
	Swap out the book's activities for ones that are more appropriate for your students.	

If the teacher is supposed to teach an article on working from home to the students, for adding grammar they can put such a question: What would it be like if you were able to work from home? They will actually have a really great opportunity to work the second conditional. Students may have a lot of opinions in the conversation after the reading, for example, like “If I could worked from home, I would be able to save money because I wouldn't need to drive

and use gas”, “If my boss let me work from home I would be more productive” etc. At that time, grammar will be taught to students through the topic. Thus, we are able to use the grammar point in this context because of SARSing.

In order to integrate the language skills in ESL/EFL instruction, teachers should consider taking these steps:

- Get greater knowledge about the several approaches (such as task-based, content-based, or a combination of them) to integrating language skills in the classroom.
- Consider their existing strategy and assess how well the abilities are incorporated.
- Select educational resources, textbooks, and technological tools that facilitate the integration of listening, reading, speaking, and writing, as well as the associated skills of syntax, vocabulary, and so on.
- Keep in mind that, even if a course is only intended for one language skill, it is still possible to combine the other language abilities through relevant exercises.
- Teach language acquisition techniques, emphasizing that a particular technique can frequently improve performance across a range of skills.

All teachers can integrate language skills if they plan before and reflect carefully. At this time learners can use English effectively for communication.

Task-based instruction and content-based instruction are two forms of integrated-skill instruction. The first of these emphasizes doing tasks that call for the use of communicative language, whereas the second places more emphasis on using language to learn material.

Content-Based Instruction. With content-based instruction, kids study subjects like science, math, and social studies while practicing all language skills in a highly integrated, conversational way. All levels benefit from content-based language training, however the type of material varies depending on the student's competency level. Basic social and interpersonal communication skills are frequently covered in the curriculum for beginners, but as students advance, the material can become more complicated and scholarly. Theme-based, adjunct, and sheltered are the three main types of content-based language training that are now in use. [12].

Task-Based Instruction. Students participate in communicative English assignments as

part of task-based instruction. Tasks are characterized as core pieces that may stand alone and that demand the understanding, production, manipulation, or interaction of real language with a primary focus on meaning rather than form. [7].

Pair and group projects are frequently used in task-based learning to promote student engagement and cooperation. Students collaborate to produce and edit a class newspaper, create television commercials, act out parts from plays, and complete other group projects. All levels of language competency can benefit from task-based instruction, however the specifics of the tasks vary depending on the level. As proficiency levels rise, tasks get more complicated. Beginners may be invited, for example, to introduce themselves and provide personal information about one another. Advanced students could be assigned more complex and challenging assignments, like conducting a public opinion survey at the university.

Like the communicative approach, Task-Based Language Teaching (TBLT) offers circumstances that enable students to acquire a collocation, grammatical point, or word meaning inadvertently, without being aware that they are in the learning process.

References:

1. Chamot, A. U., & O'Malley, J.M. (1994). "The CALLA handbook: Implementing the cognitive-academic language learning approach." Reading: MA: Addison Wesley.
2. Ellis, R. (2009) "Task-based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings". In: International Journal of Applied Linguistics, 19/3, 221-246.
3. Lightbown, P., N. Spada (2013) How Languages are Learned. 4th edition. Oxford: Oxford University Press.
4. Long, M. (2015) Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Malden: Wiley Blackwell.
5. Mohan, B. (1986). "Language and content." Reading, MA: Addison Wesley.
6. Nunan, D. (1998) "Teaching Grammar in Context". In: ELT Journal, 52/2, 101-109.
7. Nunan, D. (1989) Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
8. O'Malley, J.M., & Valdez Pierce, L. (1996). "Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers." New York: Addison Wesley.
9. Oxford, R. (1990). "Language learning strategies. What every teacher should know." Boston, MA: Heinle & Heinle.
10. Oxford, R. (1996). "Language learning strategies around the world. Cross-cultural perspectives." Manoa: University of Hawaii Press.
11. Peregoy, S.F., & Boyle, O.F. (2001). "Reading, writing, and learning in ESL." New York: Addison Wesley Longman.
12. Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). "The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom." Boston: Heinle & Heinle.

13. Willis, D. (2010) "Doing Task-Based Teaching". In: International House Journal of Education and Development, Issue 28. <http://ihjournal.com/doing-task-based-teaching-2>. Accessed on March 8, 2017.
14. Willis, D. J. Willis (2007) Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press.
15. Willis, J. (1996) A Flexible Framework for Task-Based Learning. Oxford: Addison Wesley Longman.
16. Willis, J. "Making time for task and still covering the syllabus". Teaching English. July 2008. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/making-time-tasks-still-covering-syllabus>.

MODERN TECHNOLOGIES OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Kushnir I.

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Slavic languages
Istanbul University
Istanbul, Turkey*

Introduction. In the distribution of teaching hours of Ukrainian as a foreign language at the present stage there is a tendency in increasing of the number of hours of independent work of students. For example, in the curricula of the medical faculty of Kharkiv V.N. Karazin National University has the following distribution of teaching hours in the first year: discipline "Foreign (Ukrainian) language" – 38 hours of practical classes per semester and 52 hours of independent work; discipline "Ukrainian language for professional purposes" – 30 hours of practical classes per semester and 60 hours of independent work.

The main problem is to organize a continuous process of learning the Ukrainian language by foreign students in limited time intervals and in extracurricular time. To solve this problem "it is necessary to expand the didactic space and time, to bring the process of learning a foreign language beyond the boundaries of educational activities in the field of independent work of students in order to organize and manage their educational activities outside the university schedule" (Baghuzyna, 2011). In this regard, it is advisable to find effective means of

organizing and controlling the independent work of students while learning a foreign language, among which the most effective is considered web-quest technology (Fandej, 2010; Remizantseva, 2019).

The first web-quest technology was developed in the 90s of the twentieth century in order to control the acquired knowledge, skills and abilities of students, which would meet the current requirements and features of the educational environment. As noted by researchers, the first developers of web-quest techniques were San Diego, Bernie Jodge, Tom March. At the present stage, web-quest technology is a system of problem tasks with elements of role-playing games, for which it is necessary to use Internet resources (Tomlinson, Whittaker, 2013). Using web-quest technologies, the teacher gets an effective way to form learning motivation, creative understanding of the material, careful consolidation of knowledge and their effective control.

Scientists have described the use of web-quest technology in teaching a foreign language to students of non-language specialties, in teaching Russian as a foreign language, in teaching Ukrainian language and literature in the format of a school course. Note: the development of quest-methods of teaching Ukrainian as a foreign language we have not found, which confirms the relevance of this article.

As a result of reviewing the methodological literature, we concluded that at the present stage of methods development of teaching foreign languages web-quest technologies are used to solve the following tasks: 1) organization of work in the format of practical language lessons (creating a system of problem-solving tasks with role-playing elements in order to get as close as possible to the conditions of real communication); 2) organization of independent work of students (problem task for which Internet resources are used); 3) organization of control of students' academic achievements (at the stage of presentation of completed tasks in the form of prepared monologue about the results of work performed or dialogues-staging of certain speech situations, possible using visual aids, electronic presentations, videos, etc.).

The purpose of our article is the disclosure of the importance of web-quest technology for the organization of independent work and control of educational achievements of foreign students of philology while studying the Ukrainian language as a foreign language.

Presenting main material. Given that for independent work of foreign students of the medical faculty in teaching the course "Foreign (Ukrainian) language" more hours are planned compared to the amount of time for classroom classes, it is necessary to organize continuous learning of Ukrainian as a foreign language.

Independent work of students, by definition O. Kostenko, – planned, organizationally and methodologically oriented cognitive activity, which is carried out under the guidance and control of the teacher (Kostenko, 2014). The teacher's activity in the organization of independent work of students should include the following directions: development of a system of new tasks on a subject of various levels of complexity; provision of advisory assistance by the teacher depending on the individual characteristics of students and the level of complexity of the individual task; regulation of control frequency depending on productivity of performance of independent work (Kostenko, 2014, p. 53). Thus, the teacher of Ukrainian as a foreign language should develop a system of tasks for independent work of students, as well as create effective forms of its control.

There are the following types of independent work of students during the study of foreign languages: 1) independent work according to model (search for appropriate grammatical constructions in the text, composing sentences by analogy, etc.); 2) constructive-variable independent work (for example, the use of new grammatical or lexical material in oral speech after its processing with the teacher in practical classes); 3) heuristic independent work (organization of search activity of students on a certain topic by means of a foreign language with independent development and implementation of the work plan); 4) research independent work (used in preparation for student scientific conferences, by means of the language being studied) (Kotova and Savchenko, 2015).

It should be noted that for the course "Foreign (Ukrainian) language" for foreign students of the medical faculties, which is an express course for beginners. It is advisable to organize independent work on the model and constructive-variable independent work, because other types of independent work can be implemented at higher levels of foreign language proficiency than primary. We also concluded that it will be more effective to organize independent work of foreign students, which will provide sustainable motivation for their activities and constant communication with the teacher outside the classroom, which necessitates the use of web-quest methodology (which in pedagogy is also called "web-quest technology").

Web-quest technology is based on the use of information and communication technologies, network resources of the Internet [6]. The main advantage of these technologies is that they allow remote control of the learning process, providing the foreign student with the necessary learning tools, information and communication, stimulating his high personal activity in self-study and intercultural communication, which improves his communicative competence.

The pedagogical mechanism of activating foreign language communicative competence of students on the basis of web-quest technology is to create a micro-social educational network within the group quest, for example, in a chat to discuss organizational issues with teachers and students on social networks. Through these networks there is a set of tasks aimed at forming the communicative competence of foreign students: 1) language, transformation, substitution, interrogative-appropriate, conditional-speech and speech exercises (according to the classification of U.I. Pasova); 2) personalized role-playing games; 3) problem tasks.

The use of web-quest methods in the organization of independent work of foreign students of philology during the study of the Ukrainian language allows to form skills in all types of speech activities through the use of Internet resources.

Thus, in the organization of independent work of foreign students of philology, you can use the capabilities of social networks, as mentioned above, or platforms for distance learning of students. Creating a constant communicative process with

elements of cooperation will significantly increase the motivation to perform tasks for independent work. Thus, the personal involvement of students in the continuous information and speech activities in the interactive mode of tasks, their public presentation and evaluation.

The stage of public presentation and assessment allows you to use the web-quest method as a means of assessing the academic achievements of foreign students of philology after completing independent work (an example is given below).

Researchers have found that the web-quest methodology posted on social networks or on the distance learning platform should contain the following main elements (Gharbovska and Rozhok, 2015): 1) introduction, which must specify the timing of the work and provide a list of tasks; 2) links to network resources, which contain the necessary material for the web-quest: e-mail addresses, thematic forums, books or manuals from the library; 3) conclusions, which should contain an example of registration of results of the executed tasks or their presentation, any other projects.

Here is an example of the implementation of these elements of the web-quest methodology in the organization of independent work of foreign students of philology and its control on the conversational topic "My family".

To master this conversational topic it is necessary to study in practice a grammar topic "Gender and number of the noun" and master active vocabulary (grandfather, grandmother, father, mother, grandson, grandson, etc .; engineer, teacher, singer, etc. pupil, student) of these conversational topic, after which foreign students receive the following tasks for independent work:

1) work on the model: in the group chat the teacher places a link to an electronic textbook and a list of tasks aimed at automating the skills of using the studied grammatical forms using active vocabulary of the conversational topic;

2) constructive-variable independent work: to connect through social networks with Ukrainian classmates and ask them about their families, to discuss in group chat, with elements of mini-competitions, which Ukrainian families are most interesting in

the field of professional activity of their members (such tasks allow to form and improve speech skills by transferring skills to new speech situations);

3) control stage: presentation of one's own genealogical tree, on the example given by the teacher through references to certain sources (in the form of a diagram, as in Fig. 1, as well as a prepared monologue about one's own family).



Fig. 1. An example of students' presentation of their own family tree on social networks

Working on the web-quest develops a number of skills: 1) the use of information technology to solve professional problems; 2) self-study and self-organization; 3) teamwork; 4) the ability to find several ways to solve the problem situation. The actual placement of web-quests on the network can significantly increase the motivation of students to achieve the best learning outcomes. Web-quest methodology has significant educational and developmental potential, because: 1) it is a model based on post-classical pedagogy. The model integrates a range of approaches, technologies, methods and techniques of teaching: problem-based learning, contextual learning, communicative approach, active learning methods, information and computer technology; 2) aimed at using a group form of work, what

contributes to the development of communication skills and interaction skills; 3) can be used to make interdisciplinary links in the learning process; 4) promotes the development of critical thinking; 5) increases the motivation of students.

Conclusion. From all the above we can conclude that in the teaching of Ukrainian as a foreign language in terms of reducing the number of classroom hours, an important place is to increase the efficiency of independent work and control student achievement. To solve this problem, it is advisable to use a web-quest technique that allows: first, to organize a continuous learning process outside of practical language classes through the use of Internet resources; secondly, to create a stable motivation to perform independent work by organizing a virtual communication space; thirdly, to form and improve the communicative competence of students through the constant implementation of communicative tasks in accordance with the current level of language learning.

Prospects for further research may develop the principles of creating a distance learning web-quest complex of Ukrainian as a foreign language, which will help meet the communicative needs of foreign students of philology in extracurricular time and provide independent work of students with all necessary educational materials.

References:

1. Baghuzyna, E.Y. 2012. Veb-kvest tekhnologhija kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti [The Web-Quest technology as a didactic way of formation of foreign language communicative competence]. [online]. Available at: <http://www.dissercat.com/content/veb-kvest-tekhnologiya-kak-didakticheskoe-sredstvo-formirovaniya-inozazychnoi-kommunikativno> [cit. 2020-08-11] [in Russian].
2. Fandey, VA. 2010. Smeshannoe obuchenie vs obuchenie s podderzhkoj IKT [Blended Learning vs ICT Supported Learning], in Nazarenko, AL (ed.), Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v lingvistike, lingvodidaktike i mezhkulturnoj kommunikacii, Moskva, iss. 4. 2010. pp. 100-104. [in Russian]
3. Gharbovska, L.Gh. and Rozhok, I.L. et al. 2015. Avtorskyj posibnyk «Veb-kvest na urokakh ukrajinsjkoji movy ta literatury jak zasib aktyvizaciji navchaljnoji dijajlnosti uchniv» [Author's guide "Web-Quest on the lessons of Ukrainian language and literature as a means to enhance the training of students]. [online]. Available at: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/45861/ [cit. 2020-09-14] [in Ukrainian].
4. Kostenko, O.V. 2014. Samostijna robota studentiv v umovakh osobystisno-orijentovanogho navchannja ta jiji informacijno-metodychne zabezpechennja pry vyvchenni inozemnoji movy [Independent work of students in student-centered learning and its informational and methodological support during learning a foreign language]. *Visnyk Zaporiz. nac. un-tu (Ser. Ped.*

- nauky) [Journal of Zaporizhzhya National University (Teaching Science Series)], 2014. № 2(23). P. 52–61. [in Ukrainian].
5. Kotova, A.V. and Savchenko, N.M. 2015. Osnovni vydy samostijnoji roboty studentiv nemovnykh fakul'tetiv [The main types of independent work of students of non-linguistic faculties]. Zbirnyk naukovykh pracj. Vykladannja mov u vyshhykh navchal'nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'jazky. Naukovi doslidzhennja. Dosvid. Poshuky [Collected Works. The Teaching of Languages in Higher Educational Institutions Today. Intersubject Ties. Scientific Research. Experience. Search], 2015. P. № 27. 51 – 58. [in Ukrainian]
6. Remizantseva K. 2019. Using the Model of Blended Learning in Teaching the English Language to Students of Non-language Specialties. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity [Problems of engineering and pedagogical education]*. 2019. № 64.P. 143 – 154. [in English]. ISSN 2074-8922
7. Tomlinson, B & Whittaker, C eds. 2013. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation, British Council, London. 2013. 252 p. [in English] ISBN: 978-0-86355-706-4

INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS: STUDYING TEXTS ON PROFESSIONAL TOPICS

Riazantseva Daria

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Department of Language Training

Kharkiv National Automobile and Highway University

Kharkiv, Ukraine

The activation of independent work of students is one of the main directions of restructuring the higher education system in Ukraine, its state strategy for the modernization of education and improving the quality of professional training of specialists. Among the main goals of teaching Russian as a foreign language in Ukrainian universities is the process of forming a creative personality of a specialist capable of self-improvement and self-education.

Among methodologists, university teachers and scientists there is no single view on what is meant by independent work, there is no single definition of this concept, the functions and types of independent work, ways to increase the effectiveness of independent work, and especially ways to increase the effectiveness

of independent work of foreign students are not outlined. At the same time, in modern pedagogical literature there are no methodological developments and materials for independent work of foreign students studying in technical universities at the main and final stages of study, which would meet their needs and ensure the implementation of speech activity at a professional level. Thus, the issue of organizing independent work when studying texts in a professional direction has been considered fragmentarily and still remains debatable.

In view of the above, the purpose of the article is formulated, which consists in the theoretical substantiation of methods for conducting independent work in a non-linguistic university and the description of exercise systems for the formation and development of discursive speech of foreign students when studying texts in a professional direction.

One of the most important areas of development of a student's ability to independently carry out his educational activities in mastering a foreign language is the formation of optimal personal language learning strategies in him. They reflect the culture of learning, especially the culture of working on the language. There are distinguished three groups of learning strategies: 1) metacognitive strategies, with the help of which the subject of learning plans, prepares and controls his educational activities, analyzes his own successes; 2) cognitive strategies, for example, guessing the meanings of words from the context, repeating for better memorization, giving examples, creating analogies to already familiar knowledge, memorizing terms, key concepts; 3) socio-affective strategies, with the help of which students interact when exchanging information, responding to a problem or asking for explanations [1, p. 81]. Given that in modern society the information space undergoes very rapid changes, the education system must train specialists who are able to dynamically process and “produce” new knowledge in terms of content.

Therefore, the modern context of teaching a specialty, along with the development of professional and professional competencies, also includes the development of communicative, methodological and social competencies. The key

elements of the above-mentioned competencies are learning strategies, the most important of which is the independent reading of professional texts by foreign students. A significant role in the independent study of professional texts is assigned to the following elements: the use of internationalisms, proper names, numerals, symbols, highlighting in a different font and illustrations as “keys” to understanding; reliance on professional knowledge, on the structure of the text; taking notes while reading; recognizing reading styles; dividing the text into sense-forming parts, separating the main and secondary information in them; referring to the dictionary only in cases where the context does not allow guessing the meaning of the word.

In view of the above, we note that the purpose of independent work of foreign students in the study of texts in a professional direction is “the development of creative abilities and activation of mental activity, the formation of the need for continuous replenishment of knowledge, the acquisition of deep and solid knowledge” [1, p. 80]. For independent work of foreign students, textbook authors should offer any semantically complete part of the textbook or a text with special development for them. The development should be provided by a methodological apparatus containing the formulation of tasks and an approximate basis; tasks for checking the studied material; material for control. When teaching students to work with the text, it is important to use the following tools for independent work: memos, recommendations, instructions, models, schemes. These means of independent work indicate the purpose and conditions of work, offer the optimal sequence of actions for understanding what is read. The content of these tasks depends on the nature of the text material, as well as on the level of readiness of the student to independently work with a particular text in a professional direction.

The system of exercises for scientific texts should be built on the principle of “from simple to complex” and consist of tasks that include:

- 1) tasks for finding units of semantic information in the text;
- 2) tasks for reducing the text;
- 3) tasks for interpreting what is read.

Teachers working with foreign students should remember that most foreign students do not know how to work independently with scientific texts, reference literature, do not know how to control and evaluate the results of their activities, and irrationally distribute and uneconomically use the time allocated for self-study.

Researchers identify two groups of reasons that hinder the effectiveness of independent work. One of the reasons depends on the student himself: insufficient readiness for work, diligence, will, activity, general preparedness; the other is from the teacher, the organizer of the educational process: the student is overloaded with classroom lessons, lack of control over independent work, lack of textbooks and necessary literature.

Students' skills and abilities for independent work are formed as a result of specially organized tasks that are organically included in the educational process. Of great importance is the high skill of the teacher, his guidance of the student's cognitive activity. Independent work on the part of students consists in productive relations with the educational process through their own activities.

Thus, independent work can be considered as a mandatory type of student's educational activity and as an effective method of learning, despite the complexity and incompleteness of many of its aspects. It should be noted that in the preparation of foreign students for teaching professionally-oriented reading, an important role is assigned to means of control and self-control. Undoubtedly, the activation of independent work will contribute to the strengthening of the activity of foreign students in studying educational material, increasing the efficiency of its assimilation, forming the ability to independently, systematically and methodically correctly expand the knowledge gained, forming the need for reading literature in the specialty.

The presented study does not exhaust the entire range of issues related to the independent work of foreign students, which necessitates further research into the identified problem and the development of methodological recommendations for improving the organization of independent work of students, complexes of educational and methodological support for independent work of students.

References:

1. Kozakov V. A. Independent work of students and its information and methodological support. K.: Higher School, 1990. 246 p.
2. Oleksenko V. M. Implementation of innovative pedagogical technologies in the training of specialists in higher technical educational institutions: theory and practice. Kharkov : KP Printing House No. 13, 2007. 280 p.

INTEGRATING INTERCULTURAL COMMUNICATION INTO ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Shchokina T.M.

*PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Yaroslav Mudryi National Law University
Kharkiv, Ukraine*

The twenty-first century is characterized by increasing globalization, and mobility. English plays a crucial role in facilitating communication across diverse linguistic and cultural backgrounds. Consequently, the field of English Language Teaching (ELT) has undergone a significant transformation, with a growing recognition of the importance of preparing learners to communicate and interact effectively in intercultural contexts.

Traditional approaches to ELT often emphasized grammatical accuracy, vocabulary acquisition, and pronunciation. While these aspects remain fundamental, they are insufficient to equip learners with the skills needed to navigate the complexities of cross-cultural communication. Misunderstandings, misinterpretations, and even conflicts can arise not only from linguistic errors but also from a lack of awareness of cultural norms, values, and communication styles.

This article affirms that integrating intercultural communication into ELT is not merely an added dimension but a fundamental necessity. By fostering intercultural competence, educators can empower learners to become more effective communicators, empathetic individuals, and informed global citizens. This involves

cultivating an understanding of one's own culture, an appreciation for other cultures, and the ability to adapt communication strategies in intercultural encounters.

Intercultural communication can be broadly defined as the exchange of information, ideas, and meaning between individuals from different cultural backgrounds. It encompasses a wide range of factors, including language, communication styles (verbal and nonverbal), values, beliefs, customs, and social norms. Effective intercultural communication requires not only linguistic fluency but also an awareness of these cultural differences and the ability to interpret and respond appropriately to them.

In the context of ELT, the relevance of intercultural communication is multifaceted. Learners who possess intercultural competence can better understand and be understood by speakers from diverse cultural backgrounds. They demonstrate the ability to navigate communicative situations effectively, accurately interpret nonverbal cues, and avoid cultural misunderstandings.

Understanding and respecting cultural differences fosters empathy and tolerance, leading to more positive and productive intercultural interactions. This is particularly important in today's increasingly diverse educational and professional environments.

Integrating intercultural communication into ELT helps learners develop a broader understanding of the world and their place in it. It encourages critical thinking about cultural stereotypes and promotes a sense of global responsibility.

When learners see the relevance of language learning to real-world intercultural interactions, they are often more motivated and engaged in the learning process. Exploring different cultures can also make language learning more interesting and enriching.

In an increasingly interconnected world, the ability to communicate effectively across cultures is a vital skill for academic, professional, and personal success. ELT has a responsibility to equip learners with this essential competence.

Integrating intercultural communication into ELT presents both challenges and opportunities for educators. Let's begin with the challenges.

Many language teachers may not have received adequate training in intercultural communication and may feel unprepared to address cultural issues in the classroom. Incorporating intercultural content and activities may require significant adjustments to existing curricula and can be challenging given time constraints. Teachers need to be mindful of cultural sensitivities and avoid perpetuating stereotypes when discussing different cultures. Classrooms are often composed of learners from diverse cultural backgrounds, requiring teachers to adopt flexible and inclusive approaches. Assessing learners' intercultural competence can be more complex than evaluating linguistic proficiency.

Turning to the opportunities, integrating cultural content can make language learning more engaging, relevant, and meaningful for learners. Exploring different cultural perspectives encourages learners to think critically about their own culture and the cultures of others. Learning about different cultures can help students develop empathy, tolerance, and respect for diversity. Intercultural activities provide opportunities for learners to engage in more authentic and meaningful communication. Integrating intercultural communication demonstrates the practical application of language skills in real-world contexts.

There are numerous practical strategies that English language teachers can employ to integrate intercultural competence into their teaching: raising cultural awareness, cultural comparisons, analyzing cultural artifacts, developing intercultural communication skills, role-playing and simulations, case studies and problem-solving, cross-cultural projects, etc.

Teachers can encourage learners to reflect on their own cultural values, beliefs, and communication styles and facilitate discussions and activities that compare and contrast different cultures, focusing on both similarities and differences. They may invite speakers from different cultural backgrounds to share their experiences. Utilizing authentic materials such as films, music, literature, advertisements, and

news articles can help explore cultural perspectives. Engaging learners in role-playing scenarios that involve intercultural interactions allows them to practice communication strategies in different cultural contexts. Presenting students with case studies of intercultural misunderstandings and having them analyze the situation and propose solutions can also be beneficial. Teachers can select reading materials, listening activities, and discussion topics that reflect diverse cultural perspectives, explicitly teach learners about the social and cultural rules that govern language use in different contexts, and examine real-life examples of intercultural communication to identify potential sources of misunderstanding.

Furthermore, technology plays an increasingly significant role in facilitating intercultural communication and can be a valuable tool for ELT practitioners. Online platforms, video conferencing, and social media connect learners with individuals from diverse cultural backgrounds, providing opportunities for authentic interaction and collaboration. Teachers can leverage technology to facilitate virtual exchange programs, connecting learners with peers in other countries for collaborative projects and discussions. Creating online forums for intercultural dialogue provides platforms for learners to discuss cultural topics and share their perspectives, and encouraging learners to create and share their own cultural narratives through digital media can also be effective.

Assessing intercultural competence requires moving beyond traditional language assessments that focus solely on linguistic accuracy. Educators employ a variety of methods to evaluate learners' intercultural awareness and skills. They assess the ability to communicate effectively and appropriately in simulated or real-life intercultural scenarios, encourage reflection on intercultural experiences and analysis of cultural biases and assumptions, and collect examples of work that demonstrate learners' understanding of different cultures and their ability to communicate across cultural boundaries. Teachers can design tasks that require learners to apply their intercultural knowledge and skills in practical situations, such as resolving intercultural conflicts or presenting on cultural topics.

In conclusion, intercultural communication is an indispensable component of effective English Language Teaching in the twenty-first century. By integrating intercultural awareness and skills development into their pedagogy, educators can empower learners to become more effective communicators, empathetic individuals, and informed global citizens. While challenges exist in implementing intercultural communication in the ELT classroom, the opportunities for enriching the learning experience and preparing learners for a culturally diverse world are immense. Through conscious effort, innovative strategies, and a commitment to fostering intercultural understanding, English language teachers can play a vital role in shaping a more interconnected and harmonious global community.

References:

1. Holubnycha, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., & Golopych, I. (2021) Intercultural Competence Development at Universities. *Postmodern Openings*, 12(1 Sup 1), 200-214. <https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279>
2. Kostikova, I., Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., Budianska, V., & Marykivska, H. (2019). A role-playing game as a means of effective professional English teaching. *Amazonia Investiga*, 8(24), 414-425. <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1001>

REFRAMING ENGLISH LANGUAGE TEACHING THROUGH INTERCULTURAL COMMUNICATION

Soroka N.A.

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Foreign Languages,
Yaroslav Mudryi National Law University,
Kharkiv, Ukraine*

In today's increasingly interconnected world the traditional models of English Language Teaching (ELT) which prioritize linguistic competence often prove insufficient for equipping students with the specific skills and heightened awareness necessary for effective intercultural interaction. In our work we aim to demonstrate that the conscious and systematic integration of the principles and practices of

intercultural communication (IC) is not merely an additional enhancement, but a critically important pedagogical imperative. Such integration undoubtedly enhances students' overall communicative competence, develops essential intercultural competence, and ultimately prepares them for meaningful and effective participation in diverse global contexts.

Today's world demands a fundamental paradigm shift in ELT - one that moves beyond a singular, often narrow focus on linguistic competence and embraces intercultural communication as an indispensable and non-negotiable component of effective language education. While the foundational importance of grammatical accuracy and lexical acquisition remains unchanged, linguistic knowledge alone is clearly insufficient to prepare students for the complexities of communication, where cultural contexts profoundly shape meaning-making and interaction dynamics.

A lack of intercultural awareness can lead to communicative breakdowns, misunderstandings rooted in divergent cultural norms, and even the perpetuation of harmful stereotypes - thus severely hampering effective intercultural engagement. Therefore, the development of intercultural competence - conceptualized as the demonstrated ability to interact effectively and appropriately in diverse cultural environments - has risen to paramount importance in ELT.

The deliberate and systematic integration of robust intercultural communication principles and empirically supported activities into ELT practices significantly enhances students' holistic communicative competence and prepares them more effectively for meaningful intercultural engagement.

To achieve meaningful integration of intercultural communication into ELT, a deep understanding of its foundational theoretical elements is essential. Intercultural communication fundamentally involves a necessary set of knowledge, skills, and attitudes that enable individuals to interact effectively and appropriately with people from different cultural backgrounds. In this context, the concept of culture transcends simplistic notions of nationality and encompasses a complex network of shared

values, deeply embedded beliefs, established behavioral norms, and characteristic interaction patterns within various social groups.

Cultural norms represent implicitly understood and socially sanctioned standards of behavior within a given cultural community, while values refer to deeply held and often emotionally charged beliefs about what is morally good, ethically correct, or inherently desirable. Beliefs in this context constitute fundamental assumptions about the nature of the world and how it operates, while communication styles include the various verbal and non-verbal patterns of interaction that vary significantly across cultural contexts. A lack of deep understanding of these fundamental cultural elements can easily result in major cultural misunderstandings and serious communicative failures - even when students exhibit relatively high levels of linguistic competence. For example, differing cultural expectations regarding directness in communication, culturally influenced interpretations of silence, or culture-specific use of non-verbal cues such as eye contact can easily lead to misinterpretations, interpersonal conflicts, and strained relationships.

Moreover, effective IC integration into ELT goes beyond the mere didactic transmission of superficial information about different cultures. Instead, it demands the cultivation of students' internal capacity for deep self-awareness, enabling them to critically examine and understand their own culturally shaped frameworks in comparison with those of others, and crucially to strategically adapt their communicative repertoire and interaction strategies accordingly. Promoting self-awareness involves actively encouraging learners to critically reflect on their own often unconscious cultural biases and assumptions, thereby recognizing that their culturally normative behavioral patterns and communication styles are neither universally applicable nor inherently superior.

This introspective process fosters a range of essential intercultural skills, including:

- *Empathy* – the cognitive and affective ability to understand and vicariously experience another person's feelings and perspectives;

- *Tolerance* – the active acceptance and respectful consideration of diverse viewpoints and behavioral norms;
- *Flexibility* – the ability to adapt one's behavior and communication style in response to varying cultural contexts;
- *Active listening* – a focused and engaged approach to understanding both the explicit verbal content and the implicit non-verbal cues of another person's message.

Furthermore, considering the growing role of English as a global lingua franca in many intercultural interactions, modern ELT must also strategically equip students with the necessary skills to navigate the diverse linguistic landscapes of World Englishes and the varying communication styles used by speakers from a wide range of linguistic and cultural backgrounds.

Effective integration of intercultural communication principles requires a fundamental shift in traditional pedagogical practices - from teacher-centered, grammar-translation methodologies to more learner-centered, communicative, and experience-based approaches. The strategic use of authentic materials - such as carefully selected texts, engaging video resources, and diverse audio recordings sourced directly from a range of cultural contexts - clearly exposes learners to a broader spectrum of perspectives, nuanced communication styles, and implicit cultural features than do conventional, often culturally sanitized, textbook materials.

Fostering structured intercultural comparisons through well-designed discussions and analytical tasks actively encourages learners to identify both striking similarities and significant differences between their own cultural frameworks and those of others. This promotes a deeper and more nuanced understanding of the relative nature of cultural norms and values. The implementation of well-crafted role-plays and simulations provides ethically grounded, pedagogically valuable, safe spaces and engaging environments for students to actively practice navigating simulated intercultural interactions, strategically experiment with different communicative strategies, and iteratively develop their vital adaptive skills in low-

risk settings. Such activities effectively encourage students to critically analyze core cultural factors and develop their higher-order analytical and problem-solving abilities in authentic intercultural scenarios.

Inviting knowledgeable guest speakers from diverse cultural backgrounds to share their lived experiences, or participating in carefully structured virtual exchange programs with students from other countries, offers invaluable opportunities for direct, meaningful interaction and organic development of intercultural understanding through personal, experiential learning.

Finally, the implementation of culturally sensitive language analysis entails explicit exploration of how language use subtly reflects core cultural values and deeply embedded norms. This includes culturally influenced variations in politeness strategies, culturally defined levels of directness or indirectness in communication, and culture-specific use of particular linguistic markers that carry significant, often implicit, cultural weight.

Online collaboration platforms can be effectively used for carefully designed joint projects that intentionally bring together students from diverse cultural backgrounds - thus fostering direct interaction, encouraging shared learning experiences, and developing intercultural understanding through collaborative meaning-making. The strategic use of videoconferencing and well-structured virtual exchange programs offers synchronous, real-time opportunities for meaningful intercultural dialogue and the organic development of vital communication skills in diverse virtual environments. Furthermore, the creative co-construction and thoughtful exchange of digital stories and engaging multimedia projects enable students to express and share their own unique cultural perspectives while learning about those of others in a compelling, multimodal, and often deeply personal way. Thus, technology serves as a powerful and increasingly indispensable tool for effectively bridging geographical distances and facilitating meaningful and productive intercultural encounters within the ELT context.

To conclude, the central pedagogical aim of thoughtfully integrating intercultural communication into ELT is the development of robust intercultural competence in students. Key components of this multifaceted competence include a clear set of skills and supportive value orientations that are essential for effective and appropriate intercultural communication. In this context, knowledge entails a deep understanding of diverse cultural values, deeply rooted beliefs, various communication styles, fundamental social structures, and relevant historical contexts that significantly shape intercultural interactions. Skills encompass a wide range of practical and visible abilities, including active listening, empathy, adaptability, flexibility, tolerance of ambiguity, heightened awareness of non-verbal communication, and effective conflict resolution strategies specifically in intercultural contexts.

References:

1. Holubnych, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T., & Golopych, I. (2021) Intercultural Competence Development at Universities. *Postmodern Openings*, 12(1 Sup 1), 200-214. <https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279>
2. Kostikova, I., Holubnych, L., Shchokina, T., Soroka, N., Budianska, V., & Marykivska, H. (2019). A role-playing game as a means of effective professional English teaching. *Amazonia Investiga*, 8(24), 414-425. <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1001>
3. Н.А.Сорока, Т.М.Щокіна. Роль новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземної мови// Матеріали V Всеукраїнської інтернет-конференції «Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції» 23 лютого 2023р. Харків, НІОУ імені Ярослава Мудрого, кафедра іноземних мов, 2023. С.251-257

ЗМІСТ

Бугаєвська Ю.В. Формування мовленнєвої культури під час підготовки магістрантів до наукової діяльності	3
Бугаєвський В.О., Бугаєвський М.С. Техніка і культура мовлення як інструменти професійної діяльності	8
Волкова Л.В., Власенко В.М. Використання методу проєктів у цифрових ресурсах CANVA, STORYJUMPER, WORDART	13
Гарбар М. А. Проведення практичних занять з дисципліни «Стилістика наукового тексту» у технічних ЗВО в умовах дистанційного навчання	16
Давидченко І.Д. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної діяльності майбутніх педагогів	22
Дегтярєва К.О. Автентичні матеріали в технічному контексті: як зробити вивчення іноземної мови ефективним	27
Ємельянова Є.С. Використання мобільних технологій у іншомовній освіті студентів технічних закладів	32
Золотарьов В.С. Ставлення Харківського комітету Партії народної свободи до Української Центральної Ради	35
Іванова Т.А. Проблема навчання мовленнєвої діяльності іноземною мовою студентів міжнародного права	40
Кібенко Л. Мотивація як складова розвитку іншомовної комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови	46
Книшенко Н.П. Новітні прийоми мовної підготовки студентів технічного профілю	50
Ланова І.В. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі	53
Любецька В.В. Міжкультурна комунікація як методологічна основа нової парадигми викладання нерідної мови	55
Михайлюк Н.В. Навчально-мовленнєві ситуації на заняттях з іноземної	

МОВИ	59
<i>Міносян А.С., Варипаєв О.М.</i> Студентська наукова творчість як вагома складова навчально-виховного процесу	61
<i>Моргунова Н.С.</i> Технологія «Language portfolio» у мовній підготовці іноземних студентів	65
<i>Нікуліна Н.В.</i> Міждисциплінарність у навчальному курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)»	70
<i>Олешко Н.П.</i> Змістове бачення курсу «Історія та культура України» відповідно до останніх наукових досліджень	74
<i>Опришко Н. О., Rodriguez R.</i> Технології виявлення ШІ-тексту: огляд сучасних інтернет-рішень	78
<i>Падалка Р.М., Колган О.В.</i> Сучасні дослідження інноваційних технологій навчання мови	82
<i>Панченко О.І.</i> Як вас звати? Проблеми міжкультурної комунікації у галузі власних імен	85
<i>Подворна Л.А.</i> Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови	89
<i>Прилуцька Л.А.</i> Особливості здійснення міжкультурної адаптації студентів-іноземців у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті	92
<i>Приходько С.О.</i> Подкаст як інноваційна технологія навчання іноземної мови студентів технічних закладів освіти	97
<i>Саєнко Н.В.</i> Нові підходи до складання підручників з підготовки до міжкультурної комунікації	102
<i>Семененко І.Є.</i> Формування мовленнєвої компетентності іноземних студентів засобами діалогічної взаємодії	107
<i>Тараненко В.В.</i> Застосування технологій штучного інтелекту в освітньому просторі	111
<i>Телєжкіна О. О., Жигло О. О.</i> Застосування цифрових сервісів під час викладання української мови здобувачам нефілологічних спеціальностей ..	116

Уварова Т.Ю. Рекомендації до застосування інтернет-ресурсів у процесі вивчення іноземними студентами української мови	121
Удовіченко Л.Г. Розвиток комунікативної компетенції студентів технічних закладів вищої освіти на заняттях курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»	126
Ушакова Н. І. Формування пізнавальної самостійності іноземних здобувачів вищої освіти відповідно до освітніх стандартів	130
Ahmedova A.K., Matzko I.V. Forms and methods of activation of oral speech of foreign students at the initial stage	137
Budayová Z. Pedagogy of pupils with specific learning disabilities	141
Budayová Z., Šimek V. Specification of children with special educational needs	147
Chaika O. Bridging linguistic and diplomatic competencies: intercultural sensitivity in teaching English to future philologists and diplomats	160
Heydarova S. S. Integrated approach to grammar in context	165
Kushnir I. Modern technologies of organization of independent work in the process of language training of foreign students	172
Riazantseva D. Independent Work Of Foreign Students: Studying Texts On Professional Topics	177
Shchokina T.M. Integrating intercultural communication into English language teaching	181
Soroka N.A. Reframing English language teaching through intercultural communication	185

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник наукових праць за матеріалами II Всеукраїнської науково-методичної конференції з проблем вищої освіти і науки

**«ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ТЕХНІЧНИХ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Відповідальний за випуск Д.В. Рязанцева

В авторській редакції