

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Формування компетентності
«Навчання впродовж життя»
як ключової вимоги професійної
підготовки вчителя XXI століття

Житомир 2018

УДК 37.013.41:37.091.33

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 27 лютого 2018 року, протоколом № 11.
Вченою Радою КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР від 10 травня.2018 року,
протоколом № 2*

Рецензенти

Заблоцька Ольга Сергіївна – завідувач кафедри Житомирського національного агроекологічного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Данилюк Сергій Семенович – завідувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.

Ф-79 *Формування компетентності «Навчання впродовж життя» як ключової вимоги професійної підготовки вчителя XXI століття / навчально-методичний посібник / Гирич О.В., Євченко В.В., Жуковська В.В., Калінін В.О., Калініна Л.В. та ін. – Житомир, 2018. – 168 с.*

Посібник знайомить з теоретичними основами організації процесу навчання впродовж життя, пропонує сучасні форми та технології навчання впродовж життя під час професійної підготовки вчителя. Він може бути використаним студентами, вчителями різних типів середніх навчальних закладів, а також фахівцями в галузі методик навчання різних предметів методистами ВНЗ та ІПДДО.

© Житомирський державний університет імені І.Франка, 2018

© КЗ "Житомирський ОППО" ЖОР, 2018

ЗМІСТ

<i>ВСТУП</i>	5
<i>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ XXI СТОЛІТТЯ</i>	7
Смагін І. І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід.....	7
Гуменюк І.Б. Використання інструментів керування власним професійним розвитком у безперервній освіті вчителів англійської мови.....	18
Калінін В.О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова професійного самовдосконалення вчителя.....	27
Калініна Л.В. Особливості формування компетентності навчання впродовж життя вчителя іноземної мови.....	35
Папіжук В.О. Коучинг в навчанні іноземних мов: вчимося впродовж життя.....	44
Барало Л.В. Роль і місце ресурсного центру у професійному саморозвитку вчителя англійської мови.....	51
<i>РОЗДІЛ 2. ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ</i>	57
Гирич О.В. Хеджинг як ознака формального мовлення.....	57
Євченко В.В. Функціональні та мовні характеристики американського варіанту англійської мови.....	65
Жуковська В.В. Корпусний підхід у навчанні та вивченні англійської мови.....	89
Прокопчук Н.Р. Використання Smart–технологій у професійній підготовці вчителя іноземної мови.....	116
Рудик І.М. Основи академічного письма.....	134
Савчук І.І. Формування міжкультурної компетенції особистості в контексті навчання протягом життя.....	143

Соловйова Л.Ф. Навчання етнографічним реаліям та особливостям національного характеру представників англомовних країн (на матеріалі телесеріалу “Дівчата Гілмор”).....	150
Щерба Н.С. Сучасні підходи до навчання учнів ЗНЗ писемного мовлення.....	157

Вступ

Успішна євроінтеграція України сьогодні відбувається на основі певних ціннісних підстав і цільових орієнтирів, одним із пріоритетних чинників яких є «навчання впродовж життя». У сучасному культурно-освітньому контексті, в умовах глобалізації та інформатизації, таке навчання розглядається як підґрунтя становлення людини XXI століття.

Нові тенденції у Європейській системі освіти, реформування середньої та вищої освіти в Україні, диктують необхідність адаптації вчителя і учнів до умов існування суспільства, які постійно змінюються, вимагають оновлення знань, навичок та вмінь, вдосконалення вже набутих компетентностей.

Професійна підготовка вчителя під час його навчання у ВНЗ не дозволяє йому ефективно інтегрувати отримані знання, які, на жаль, мають фрагментарний характер, оскільки обсяг сучасної інформації дуже великий, тому, професійний саморозвиток та самовдосконалення стають джерелом поповнення необхідних знань, навичок та вмінь.

Саме «навчання впродовж життя» відкриває для вчителя нові можливості для самореалізації його особистості у будь-якому віці.

Мета створення навчально-методичого посібника полягає у ознайомленні вчителів середніх шкіл із можливостями успішного «навчання впродовж життя», а також у наданні практичних рекомендацій, щодо організації та проведення занять з формування компетентності «навчання впродовж життя» викладачами ВНЗ та методистами інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Навчально-методичний посібник складається із 2-х розділів. У **першому** розділі розглядаються теоретичні основи професійної підготовки вчителя XXI століття у світлі формування компетентності «навчання впродовж життя». У **другому** розділі розроблені методичні рекомендації щодо впровадження сучасних технологій «навчання впродовж життя» під час професійної підготовки вчителя.

З метою формування вмінь критичного мислення кожній педмайстерні передують проблемні запитання. З метою закріплення здобутих знань, вмінь та навичок в процесі власного саморозвитку та самовдосконалення, кожна

педмайстерня закінчується переліком завдань для самостійного пошуку або створення власного продукту.

У кінці кожної майстерні додається список джерел вітчизняних та зарубіжних вчених, допоміжні WEB-ресурси, які можуть бути використані самостійно для поповнення та розширення знань.

Запропонований навчально-методичний посібник укладено у відповідності до сучасних вимог до професійної підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Матеріали посібника можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах, у професійному вдосконаленні вчителів у інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також під час власного професійного самовдосконалення та саморозвитку вчителя будь-якого предмета.

Автори

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ XXI СТОЛІТТЯ.

Смагін І. І.,

ректор Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради, доктор педагогічних наук,
доцент

Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід

У статті висвітлено нормативно-функціональний підхід до розуміння професійної компетентності педагога. Розкрито структуру професійної компетентності педагога, запропоновано індикатори для виявлення складників зазначеної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, нормативно-функціональний підхід.

Постановка проблеми. В останні роки в контексті перманентних освітніх реформ набула актуальності проблема результативності професійної педагогічної діяльності та критеріїв виміру якості праці педагога. Суспільна значущість цієї проблеми спонукала до її глибокого наукового аналізу та обговорення в середовищі політиків і представників громадянського суспільства.

Проблема актуалізувалася на рівні післядипломної педагогічної освіти, коли виникло питання про сутність процесу підвищення кваліфікації, а саме: підвищення кваліфікації чи розвиток професійної компетентності? Якщо розвиток компетентності, то яких її складників і якими показниками вимірювати рівні їх розвитку у практиці освітянської діяльності та в атестаційному процесі? Нова низка питань з'явилася після появи у проекті Закону України "Про освіту" концепту сертифікації. Так-от, сертифікуватися мають лише знання чи всі

складники професійної компетентності? Яким інструментарієм їх потрібно вимірювати? На ці запитання поки немає відповідей.

Зазначену проблему також загострило переведення дискусії з наукової площини в нормативну. Очевидно, що вимоги до професійної компетентності педагогічного працівника повинні бути формалізовані в освітніх, професійних і кваліфікаційних стандартах. Кваліфікаційні характеристики (2013), які частково ґрунтувалися на компетентнісному підході й виконували функцію професійних стандартів для освітян, не чинні від 2014 року.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки способів підвищення якості та результативності професійної діяльності педагогічних працівників, насамперед учителів, актуалізували проблему її стандартизації та компетентнізації. Глибоке вивчення зарубіжного досвіду стандартизації у сфері освіти здійснено вітчизняними вченими (В. Бахрушин, В. Ковтунець, Л. Лукьянова, В. Луговий, Л. Пуховська, С. Сисоева та ін.).

Професійна компетентність стала предметом аналізу багатьох вітчизняних дослідників. Так, у 31 авторефераті кандидатських і докторських дисертацій це словосполучення вжито як ключове. Залежно від наукової позиції дослідника розуміння професійної компетентності відповідало певному методологічному підходу. Нині маємо наукові визначення з позицій акмеологічного, готовнісного, діяльнісного, культурологічного, нормативного, особистісного, професійно-освітнього, психологічного, системного, функціонального підходів; їх визначення наведені в табл. 1.

Хоча вже розпочато роботу з формування освітніх і професійних стандартів, що ґрунтуються на компетентнісному підході, відсутність уніфікованого концепту професійної компетентності педагога, різноманітні підходи до її структури та показників вияву складників компетентності у практичній діяльності спонукали нас до спроби часткового вирішення вказаної проблеми.

Визначення професійної компетентності відповідно до наукового підходу

Наукові підходи до визначення професійної компетентності	Сутність наукового підходу
<i>Акмеологічний</i>	Професійна компетентність визначається основним когнітивним компонентом професіоналізму особистості, який дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю
<i>Готовнісний</i>	Установлення співвідношення понять "професійна компетентність" і "готовність до професійної діяльності"
<i>Діяльнісний</i>	Визначення професійної компетентності з позицій результативності діяльності
<i>Культурологічний</i>	Визначення професійної компетентності як похідного компонента загальнокультурної компетентності кожної людини
<i>Нормативний</i>	Розуміння професійної компетентності як відповідності працівника нормативним вимогам, визначеним професійними стандартами
<i>Особистісний</i>	Розгляд професійної компетентності як якості особистості
<i>Професійно-освітній</i>	Трактування професійної компетентності як рівня освіченості фахівця
<i>Психологічний</i>	Розгляд професійної компетентності як складної системи внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, що проявляється в його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності
<i>Системний</i>	Розуміння професійної компетентності як системи

	професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій у соціумі, культури, ставлення до себе, до своєї практичної діяльності і її реалізації
<i>Функціональний</i>	Визначення професійної компетентності як здатності реалізовувати визначені професійні функції

Метою статті є визначення структури професійної компетентності педагога на основі нормативно-функціонального підходу з метою подальшого використання зазначеної структури у професійних і кваліфікаційних стандартах та атестаційній практиці.

Виклад основного матеріалу. Багатоманіття методологічних підходів та використання зарубіжних джерел спричинило неоднозначність у визначенні структури професійної компетентності. Так, у джерелах існують розбіжності щодо розуміння професійної компетентності: як цілісної одиниці і як поєднання окремих професійних компетентностей. Використання поняття у множині призводить до пошуку в межах професії різновидів професійних компетентностей, використання в однині – до пошуку складників/компонентів та способів їх взаємодії.

Аналіз нормативних визначень компетентності також вказує на різноманіття підходів до її структури (рис. 1).



Рис. 1. Нормативні підходи до розуміння компетентності

На нашу думку, **професійна компетентність педагога** – це інтегрована здатність особи здійснювати професійну педагогічну діяльність за нормативно визначеними функціями в межах вимог до професійної діяльності. Такий варіант визначення, з огляду на висновки С. Іванової [1], відповідає нормативно-функціональному підходові, коли людину вважають компетентною щодо реалізації нормативно визначених професійних функцій.

Узявши за основу нормативно-функціональний підхід, вважаємо обґрунтованим вживання поняття "професійна компетентність" в однині. Аргументацію будемо брати виключно з нормативних вітчизняних джерел:

– саме в такому значенні написано вимоги чинного Положення про атестацію педагогічних працівників, де зазначено, що атестація спрямована на "підвищення рівня **професійної компетентності** педагогічних працівників";

– поняття "професійна компетентність" нормативно існувало в тексті Закону України "Про вищу освіту" (2002 р.) у статті 1 на означення якості вищої освіти (якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її **професійну компетентність**, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства).

Характеризуючи й оцінюючи професійну діяльність педагога, його здатність ефективно виконувати передбачені суспільним і державним запитом функції, як інструмент обираємо теоретичний конструкт компетентності, кожний елемент структури якої повинен описуватися з метою уможливлення його виявлення й виміру. Аналіз зарубіжної наукової літератури дає підстави стверджувати, що у процесі визначення структури професійної компетентності з можливістю перевірки рівня розвитку її складників доцільно виокремлювати **знання, уміння, навички, ставлення та моделі професійної поведінки** [2–9]; при цьому моделі професійної поведінки є своєрідними інтегральними показниками сформованості професійної компетентності педагога.

Очевидно, що педагог має бути обізнаний у широкій сфері наукових знань з урахуванням професійної спеціалізації. Чинне положення про атестацію педагогічних працівників передбачає необхідність знань з основ педагогіки,

психології, дитячої та вікової фізіології; теоретичних основ та сучасних досягнень науки з предмета, який вони викладають; знання основних нормативно-правових актів у галузі освіти [10].

Аналіз чинних нормативних актів, вітчизняних і зарубіжних наукових праць дає змогу сформувати комплекс показників для виявлення необхідних сучасних знань для професіонала. Пропонуємо відповідний перелік знань, ураховуючи, що педагога – це не лише вчителі-предметники, а й ті, хто на посадах педагогічних працівників виконує різноманітні функції: виховні, управлінські, організаторські, методичні, інформаційні тощо.

Отже, **знання:** компетенцій і функцій посади; основ освітньої політики (середовища, інституцій, організацій); основних нормативно-правових актів у галузі освіти; положень законів і підзаконних актів, що регламентують специфіку діяльності працівника відповідно до займаної посади в системі освіти; прав та обов'язків учнів; положень державних стандартів та навчальних програм; мети, завдань та умов навчання; інклюзивних підходів у навчанні; вікових, фізичних, психологічних і соціальних особливостей учнів; теоретичних основ та сучасних досягнень науки з предмета навчання або професійної функції; наукових методів, способів здобуття знань та науково-дослідних процедур і методів; різних форм і стилів навчання учнів; традиційних та інноваційних методів навчання; методів навчання у віртуальних освітніх середовищах; способів творчого застосування цифрової техніки; управління обладнанням та мережами; основ професійного розвитку й управління за допомогою цифрових технологій; основних правил використання обладнання і веб-серфінгу; рефлексії в мові та її застосування до дискусії; основних вимог ефективної комунікації; методів посередництва в конфліктах інших; просторової і хронологічної організації навчального середовища; моделей управління класом, навчальним закладом (за функціями); способів і методів роботи у групах; методів спільної роботи та розвитку проекту; ефективної організаційної динаміки; основ аналізу та оцінювання якості засобів навчання; основ техніки безпеки та охорони праці; власних можливостей та обмежень.

Очевидно, що зазначені вимоги до знань можна групувати, деталізувати чи узагальнювати, але у процесі розроблення вимог до складників професійної компетентності потрібно враховувати.

На основі чинних нормативних вимог до педагогічної діяльності та рекомендацій зарубіжних дослідників визначаємо важливі для сучасного педагога **основні вміння**, а саме: пошуку, оброблення, оцінювання, засвоєння, інтеграції та застосування інформації і знань; роботи в команді; мережевої взаємодії; оцінювання навчальних досягнень учнів; оцінювання власних професійних досягнень; вирішення педагогічних проблем; забезпечення засвоєння учнями навчальних програм; установлення контактів з учнями (вихованцями), батьками, колегами; активного, емпатійного слухання та використання мови тіла у спілкуванні, контролю тривоги; аргументації своєї позиції та володіння ораторським мистецтвом; продукування оригінальних, інноваційних ідей; доцільного та якісного впровадження сучасних освітніх технологій, застосовування методичних прийомів, використання педагогічних засобів, організації різних форм позаурочної (позанавчальної) роботи з урахуванням особливостей навчального матеріалу і здібностей учнів.

Щодо **навичок**, то нагадаємо, що навички – це вміння, доведені до рівня автоматизму. Крім навичок, набутих на основі зазначених вище вмінь, із урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду зауважуємо, що педагогічні працівники повинні додатково володіти такими навичками: планування, менеджменту та координації навчальної діяльності; моніторингу, адаптації та оцінювання навчальних цілей і процесів (у навчанні та в учінні); збирання, аналізу, інтерпретації результатів і даних (внутрішнього й зовнішнього оцінювання) для професійних рішень і покращення навчання; використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових освітніх ресурсів у навчально-виховному процесі; швидкого прийняття рішень та ефективної реакції на несподівані події; реалізації диференційованого та індивідуального підходу до учнів; упровадження інноваційних технологій у навчально-виховному процесі; реалізації особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів в організації навчального процесу; формування ключових, галузевих, предметних, міжпредметних

компетентностей учнів; формування учнівських навичок самостійно здобувати знання й застосовувати їх на практиці; застосування нестандартних форм проведення уроку (навчальних занять); самоаналізу і професійного самовдосконалення; рефлексивні, метакогнітивні, міжособистісні навички для індивідуального навчання та у професійному співтоваристві; створення сприятливої емоційної атмосфери; взаємодії в різних комунікативних ситуаціях; співробітництва з колегами, батьками, соціальними службами.

Звернемо особливу увагу на **ставленнєвий** складник професійної компетентності, оскільки саме він переважно випадав з поля зору укладачів атестаційних вимог та кваліфікаційних характеристик. Зарубіжні дослідники рекомендують брати до уваги такі професійні ставлення: готовність визнавати недоліки і труднощі; активне слухання інших; відкритість і сприйнятливість до вимог; бажання вислухати кожного учня та знайти час для кожного, хто потребує уваги; ентузіазм та педагогічний оптимізм; бажання бути частиною освітнього авангарду та інноваторства; бажання планувати та вдосконалювати власну освітню практику для досягнення соціальних та освітніх цілей; уміння ефективно організовувати та управляти освітніми цілями; терпимість та повага до почуттів людей; сприяння атмосфері співпраці; швидке реагування на проблемну ситуацію; нівелювання егоїстичних проявів; сприйняття думки інших людей і вміння висловити свою думку конструктивно; здатність покладатися на роботу, виконану іншими; взаємодія з повагою до інших членів групи; участь, взаємна повага і вдячність за внесок інших; гнучкість і креативність; налаштування до змін, мобільність, постійне навчання і розвиток власної професійної компетентності; активна участь у форумах, віртуальних класах і спільних платформах; емпатія; упевненість; комунікабельність; неупередженість; самоаналіз і критичне ставлення до себе як до професіонала; налаштування до демократичного ставлення і дій; розуміння різноманітності та мультикультуралізму.

Своєрідним індикатором рівня розвитку професійної компетентності педагога є його моделі професійної поведінки. Аналіз зарубіжних публікацій і нормативних вимог дав змогу визначити перелік таких **моделей професійної поведінки**: завжди розуміти почуття і прагнення учнів; здійснювати керування й

наставництво в індивідуальному порядку; заохочувати стосунки участі, що сприяють навчанню; надавати освітні консультації; адаптувати навчальний процес до учнівської групи; реагувати на різноманітність; використовувати інноваційні методики; урізноманітнювати підходи, методи та навчальні матеріали; підвищувати обізнаність про способи управління інформацією; управляти навчальним прогресом; оцінювати компоненти освітнього процесу та навчання; складати довгостроковий план професійної діяльності; створювати навчальні плани, навчальні проекти; формувати структуру і модель особистого менеджменту; приймати рішення без вияву сумніву; бути уважними до будь-яких змін у груповій динаміці; забезпечувати дотримання чинних правил; бути справедливим до себе та інших; виявляти готовність сприймати критику і критикувати інших конструктивно; діяти самостійно, з оптимізмом, ініціативно, наполегливо та з бажанням до самовдосконалення; аналізувати власні помилки і прислухатися з готовністю до своїх колег; створювати сприятливі умови для роботи учнів у команді; установлювати успішні взаємини з членами команди; викладати власні ідеї, думки, погляди тощо; розпізнавати різні рівні дискурсу в класі, бути обережними щодо нехтування їх значенням; знаходити, оцінювати ефективність і використовувати в навчальному процесі різні навчальні засоби і програмове забезпечення; доцільно інтегрувати технології в навчання; створювати навчальні матеріали різними мовами з використанням різних засобів масової інформації; управляти мережами, апаратними засобами і віртуальними середовищами роботи; поділяти думки, досягати угоди, пропонувати свою допомогу, давати й отримувати поради; демонструвати справедливість, неупередженість та об'єктивність у роботі з учнями; заохочувати й координувати участь батьків та учнів у шкільному житті.

Висновки. Отже, у структурі професійної компетентності педагога вважаємо за доцільне виокремлювати знання, уміння, навички, ставлення та моделі професійної поведінки. Запропоновані нами показники для оцінювання складників професійної компетентності можуть стати предметом критичного аналізу для фахівців. Але те, що структура професійної компетентності має бути нормативно визначена та включена до освітніх, професійних, кваліфікаційних стандартів, у нас не викликає сумніву.

Список використаних джерел

1. Іванова С. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / С. В. Іванова. – Умань, 2012. – 20 с.
2. Deakin Crick R. Key Competencies for Education in a European Context : narratives of accountability or care / Deakin Crick Ruth // *European Educational Research Journal*. – 2008. – Volume 7. – № 3. – PP. 311–318.
3. Liakopoulou M. The Professional Competence of Teachers : Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? / Maria Liakopoulou // *International Journal of Humanities and Social Science*. – Vol. 1. – № 21. [Special Issue – December 2011]. – PP. 66–78.
4. Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. Developed By The American Federation Of Teachers National Council On Measurement In Education National Education Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://buos.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>.
5. Standars of Professional Competencies Required of Teachers / Developed by Collaborative Working Group of Teacher Training Network of Castile and Leon / Teacher Training Advanced Centre; Directed by: General Directorate of Education, Vocational Training and Learning Innovation. – 2010–2011. – 49 p.
6. Supporting teacher competence development for better learning outcomes (2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.
7. Teacher Training – Orientations Professional Competencies / Clermont Gauthier, Marielle Anne Martinet, Danielle Raymond. – Québec (Province) : Ministère de l'éducation. 2001. – 235 p.
8. Teachers training and professional competencies / A. K. Kulshrestha Kshama Pandey // *Voice of Research*. – Vol. 1. – Issue 4, March 2013. – PP. 29-33.

9. The COACTIV Model of Teachers' professional competence [Електронний ресурс] / Jürgen Baumert and Mareike Kunter. – Режим доступу : [http: file:///C:/Users/SII/Downloads/9781461451488-c1.pdf](http://file:///C:/Users/SII/Downloads/9781461451488-c1.pdf).

10. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ МОНУ від 06.10.2010 р. № 930 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>.

Смагин И.И. Структура профессиональной компетентности педагога: нормативно-функциональный подход

В статье освещен нормативно-функциональный подход к пониманию профессиональной компетентности педагога. Раскрыта структура профессиональной компетентности педагога и предложены индикаторы для выявления составляющих указанной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, нормативно-функциональный подход.

Smagin, I.I. The Structure of Teacher's Professional Competence: Standard-Functional Approach

The article outlines the normative-functional approach to understanding the professional competence of the teacher. The structure of the professional competence of the teacher is revealed and indicators of identification of the components of the indicated competence are offered.

Key words: professional competence, structure of professional competence, normative-functional approach.

Використання інструментів керування власним професійним розвитком у безперервній освіті вчителів англійської мови

Формула нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів, одним з яких є умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

Сучасний світ потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземної мови, професіоналів, здатних абсорбувати все нове та прогресивне, готових до накопичення та отримання нових ідей, самопізнання та самооцінки. Тільки вчитель, здатний відповісти на виклики сьогодення, вдосконалення себе як особистості і як професіонала, може забезпечити розвиток освіти в умовах змін, досягти успіхів, бути гнучким у прийнятті рішень, сприяти самореалізації особистості учня, розвитку його життєвих умінь.

Загальновідомим є той факт, що у сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюються покоління людей. Кожна людина сьогодні відчуває брак певних знань і має потребу в їх регулярному оновленні. Тому до професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації прагнуть не тільки молоді спеціалісти, а й професійно успішні люди. Безперервна освіта і самоосвіта, освіта впродовж життя набули сьогодні ключового значення, стають провідними чинниками побудови людиною професійної кар'єри, відповіддю на виклик сучасного світу. Значний внесок у розробку теорії безперервної освіти вніс Р. Дейв, який під безперервною освітою розумів «процес удосконалення особистого соціального і професійного розвитку протягом усього життєвого циклу індивіда з метою підвищення якості життя як людей, так і колективів» [15, с. 34].

Перспективи кар'єрного зростання пов'язані, насамперед, з підвищенням рівня професійної майстерності, керуванням власним професійним розвитком. Людина повинна постійно вчитися, і саме навчання протягом життя стає невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя. «Неперервна освіта –

процес, який охоплює все життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації» [2, с. 581].

Є багато аспектів, які потрібно постійно розвивати, удосконалювати не тільки молодим учителям, а також досвідченим, які мають достатній досвід роботи, певні досягнення, тому що не дивлячись на стаж і досвід, учитель завжди аналізує те, що він робить, порівнює себе з колегами, намагається бути кращим, удосконалювати свої професійні якості.

Для цього вчителю необхідно розвивати рефлексивні уміння, оцінювати свою діяльність на цьому етапі, визначати цілі і планувати свій професійний розвиток для досягнення поставленої мети. Рефлексивний компонент в професійній діяльності дозволяє педагогу знайти індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати та аналізувати результати своєї праці та вдосконалювати свою професійну діяльність. Як вказує І. О. Зімня, учитель під час професійно-педагогічної підготовки перш за все повинен «уявити, осмислити різні об'єкти цієї підготовки, побачити ступінь своєї відповідності вимогам і специфіки педагогічної діяльності та спланувати програму професійного самовдосконалення» [5, с.55].

Але не всі вчителі мають достатній рівень рефлексивних умінь, розуміють, що саморозвиток, удосконалення професійної діяльності неможливе без самопізнання, самооцінки, уміння знаходити шляхи вирішення професійних задач, без рефлексії своїх можливостей та здібностей.

Вирішенню цих питань допомагає використання різних інструментів керування власним професійним розвитком, які допомагають визначати рівень фахової підготовки, аналізувати, оцінювати, планувати та здійснювати керування власним професійним розвитком, удосконалюватися впродовж життя:

- Аналіз, оцінювання того, що робиться в класі. Процес, коли вчителі вивчають аспекти навчання та учіння, вирішують проблеми та питання

повсякденної роботи, професійної діяльності. Це можна зробити самостійно або з колегою чи групою. Мета – покращити, удосконалити викладання або навчання учнів шляхом збору інформації, обговорювання, аналізу та впровадження оновлених ідей у практичну діяльність. Для самопізнання, самооцінки і самоаналізу власних знань вчитель використовує рефлексію, яка також допомагає усвідомлювати, осмислювати і переосмислювати деякі питання професійної діяльності. До цього процесу можуть залучатися колеги, методисти, адміністрація.

- Щоденник навчання. Місце, де ви пишете, рефлексуєте з питань того, що відбувається під час вашої практичної діяльності в класі. Вчитель аналізує чи досягнуті очікувані результати і що засвідчує їхні досягнення або недосягнення, що на уроці вдалося і що хотілося б змінити і чому, що є сильними сторонами його процесу навчання і що потребує розвитку, удосконалення. Це допомагає вчителю вивчити свій досвід, визначити проблеми, цілі та спланувати подальшу діяльність.

- Взаємовідвідування. У центрі уваги може бути вибраний аспект навчання, конкретний етап уроку, проблема або підхід. Відвідування колегою вашого уроку для надання зворотнього зв'язку щодо аспектів, які ви визначили для свого розвитку та вдосконалення або з метою експерименту деяких нових для вас аспектів професійної діяльності.

- Командне викладання. Вчитель проводить заняття з колегою, для спільного аналізу, оцінки, дослідження і вирішення питань щодо змін, які потрібно внести в процес навчання для його удосконалення.

- Зворотній зв'язок учнів. Залучення учнів до обговорення питань викладання і навчання. Складіть анкету для надання учнями зворотнього зв'язку уроку та запитайте їх пропозиції щодо удосконалення процесу навчання.

- Читання і дослідження публікацій, періодичних видань, веб-сайтів, опрацювання різних ресурсів.

- Складання плану професійного розвитку. Документ, який визначає цілі, шляхи їх досягнення і скільки часу на це буде потрібно. Можна запропонувати вчителям заповнити таблицю:

Сфера діяльності:

Професійне вміння, яке потребує розвитку:

Мета:

Аргументація мети (чому я хочу розвивати це професійне вміння):

План дій, інструменти професійного розвитку:

Необхідний час:

- Коучінг або наставництво. Індивідуальне або колективне керування досвідчених педагогів менш досвідченими. Відвідування наставниками уроків для спостереження та надання зворотнього зв'язку. Далі вчителі самі вчаться виконувати роль наставника.

- Використання методу Кейс-стаді. Вивчення проблеми, аналіз конкретної ситуації, проведення деяких досліджень із одним або групою учнів з метою допомоги їм у покращенні результатів навчання, що формує в них високу мотивацію.

- Метод колективного пошуку оригінальних ідей. Вибір найбільш складних професійних ситуацій та робота в групах щодо шляхів вирішення цих ситуацій, обговорення оригінальних ідей, їх практичного застосування.

- Участь у фахових курсах, онлайн курсах, конференціях, семінарах, вебінарах, тренінгах, творчих майстернях, школах передового педагогічного досвіду, майстер-класах, рефлексія на відвіданий захід.

- Участь у професійних асоціаціях, освітніх проектах, фахових конкурсах, фахових Інтернет спільнотах, фахових форумах, мережах. Рефлексія.

- Упровадження власного педагогічного досвіду, написання статей, методичних рекомендацій, результатів досліджень, проведення практичних семінарів, майстер-класів з отриманням і аналізом зворотнього зв'язку, наставництво.

- Виконання додаткових ролей: керування групою вчителів - керівник методичного об'єднання вчителів, творчої групи, школи молодого вчителя. Підтримка та розвиток кар'єри тренера, розробника навчальних матеріалів, рефлексія, аналіз зворотнього зв'язку та вдосконалення своїх умінь.

- Професійне портфоліо вчителя. Портфоліо вчителя – це черговий етап у розвитку професії, спосіб фіксації, “досьє”, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя і вміння вирішувати завдання своєї

професійної діяльності. Портфоліо вчителя показує рівень підготовленості педагога, його рівень активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності. Мета створення портфоліо - продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності вчителя, проаналізувати, узагальнити і систематизувати результати своєї роботи, об'єктивно оцінити свої можливості та спланувати дії з подолання труднощів і досягнення більш високих результатів. Портфоліо - це інструмент для забезпечення моніторингу професійного вдосконалення вчителя, який сприяє його особистісному вдосконаленню, стимулюючи до самоосвіти і керування власним професійним розвитком.

Використання портфоліо – це ще один шлях до реалізації принципу сучасного життя - безперервна освіта, освіта впродовж життя.

Портфоліо може бути в паперовому або електронному варіанті (вебсайт або блог учителя).

- Рамка безперервного професійного вдосконалення вчителів іноземних мов, яка є складовою Програми та курсу “Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов”, результат спільного проекту Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України.

Рамка пропонує дескриптори професійної діяльності вчителів різних кваліфікаційних категорій у таких сферах:

- Планування уроків та курсів
- Розуміння учнів
- Організація уроку
- Евалюація та оцінювання навчальних досягнень
- Знання предмета «Англійська мова»
- Керування власним професійним розвитком.

Як продемонстрував аналіз опитування і анкетування вчителів англійської мови, які проходили курси підвищення кваліфікації при КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЖОР, більша їх частина для керування власним професійним розвитком обирає обмін досвідом і думками з іншими вчителями на курсах підвищення кваліфікації, семінарах, участь у

вебінарах, семінарах, вивчення досвіду роботи інших учителів, спостереження за уроками колег, робота з методичною, науковою літературою, інтернет-ресурсами.

Серед вчителів II категорії і категорії «спеціаліст» незначна частина удосконалює фахову майстерність шляхом рефлексії і розуміє принципи рефлексії. Більшість учителів визначає аспекти професійного вдосконалення, але не вміють чітко сформулювати цілі та шляхи їх реалізації, скласти індивідуальний план професійного розвитку.

Учителям пропонується в групах обговорити, проаналізувати, поділитися досвідом роботи з таких питань: Як ви поєднуєте навчання та розвиток з повсякденним робочим життям? Як учителі можуть використовувати свій повсякденний досвід у класі для вдосконалення професійних навичок? Як учителі можуть обмінюватися ідеями, думками з колегами щодо навчання та розвитку? Що можуть зробити вчителі, щоб бути в курсі останніх ідей навчання? Чи користувалися ви інструментами керування власним професійним розвитком і що б ви порекомендували своїм колегам? Після обговорення вчителі доходять до висновку, що професійний розвиток – процес, який вимагає постійних зусиль, прагнення до вдосконалення і необхідно знати та вміти користуватися інструментами, які допоможуть у професійному розвитку, тому як вчитель відповідає за власний професійний рівень, розуміє свої професійні потреби, інтереси, сильні та слабкі сторони, визначає сфери та шляхи подальшого вдосконалення.

Тому вчителям перш за все необхідно проаналізувати свої професійні уміння, визначити рівень фахової підготовки, використовуючи дескриптори відповідної кваліфікаційної категорії Рамки безперервного професійного розвитку.

В межах кожної сфери до дескрипторів розроблені показники, які конкретизують, деталізують та засвідчують професійні знання, уміння та ставлення вчителя. Вчителі самостійно оцінюють свої професійні уміння, визначають сфери, які потребують удосконалення, відповідно до наступних етапів розвитку: я це знаю, я це розумію, я це використовую, я це інтегрую в процес навчання, демонструю високий рівень компетентності в цьому питанні. Якщо деякі сфери професійної діяльності відповідають тільки першому і другому етапам (знання,

розуміння), то це вказує на те, що їх необхідно розвивати і удосконалювати. Після визначення сфери, яка потребує розвитку, вчителі у відповідних групах разом з колегами та за допомогою методиста формують цілі, доцільність розвитку даного уміння, шляхи вдосконалення, тобто добирають інструменти керування власним професійним розвитком і визначаються з часом.

Для методиста аналіз результатів рефлексії вчителів є основою для визначення змісту, форм та методів підвищення кваліфікації, підготовки фахових матеріалів, науково-методичного супроводу професійної діяльності вчителів.

Якщо вчителі вважають, що відповідно до дескрипторів професійної діяльності своєї категорії, вони не мають сфер, які варто розвивати, і планують підвищити свою кваліфікаційну категорію, вони знайомляться з дескрипторами та показниками наступної категорії, аналізують свої уміння і складають план дій відповідно до результатів аналізу.

Рамка має кумулятивний характер, що дає можливість відобразити процес накопичення професійних знань та умінь від категорії до категорії, а також оцінити досягнутий результат на певному етапі професійного розвитку. Професійна діяльність вчителя аналізується за дескрипторами відповідної категорії та дескрипторами всіх попередніх категорій. Вчителям вищої категорії, які мають звання «старший вчитель» та «вчитель-методист» притаманні дескриптори всіх категорій. Це досвідчені вчителі, які також можуть виконувати одну або декілька додаткових ролей, перелічених у Рамці.

Рамка є інструментом проектування безперервного самовдосконалення вчителів у міжквестаційний період, інструментом для вимірювання рівня фахової підготовки вчителів, визначає основні напрямки безперервного професійного розвитку вчителів, а також є путівником для вчителів у плануванні подальшого удосконалення професійної компетентності.

Таким чином, в сучасних умовах досягнення життєвого і професійного успіху неможливе без постійного освоєння нових знань, без розвитку вмінь і компетентностей, що будуть сприяти формуванню компетентної особистості, яка вміє не тільки самостійно та критично переосмислювати існуючі шляхи (інструменти) керування власним професійним розвитком, а й пропонувати нові,

які можуть бути більш ефективними і сучасними. Це дозволить учителю ефективно адаптуватися до складних умов життєдіяльності, самостійно ставити та досягати цілі, виховувати в собі необхідні якості для навчання впродовж життя та формувати в учнів його життєві компетентності, які потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дегтяр Г. О. Роль рефлексії у структурі свідомості особистості / Г. О. Дегтяр // Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті : зб. наук. пр. – Харків : Стиль - Іздат, 2004. – С. 48–52.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Заброцький М. М. Розвиток особистісної рефлексії педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / М. М. Заброцький // Актуальні проблеми психології: зб.наукових праць Інституту психології ім.Г. С.Костюка АПН України / за ред. С. Д.Максименка. – Т.7:Екологічна психологія. - Вип.26. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. Видання С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 261 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И. А. - М.: Просвещение, 1991. - 222 с.
6. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: [Монографія] / І. А. Зязюн, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; передм. Ничкало Н. Г. — К., 2003. — 246 с.
7. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola>
8. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
9. Мельохіна Л.В. Система безперервної освіти як засіб задоволення прагнення педагога до самоосвіти і розвитку протягом усього життя//

Презентаційні матеріали. – 31 березня 2014 року. - Режим доступу:
<http://www.slideshare.net/metodistinf/ss-32937850>

10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.

11. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 / Міністерство освіти і науки України // Вища школа. – 2013. – № 9. – С. 103–113

12. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов/ [ред. О. П. Шаленко] - К.: ТОВ «ХІК», 2012. – 391с.

13. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/professional-framework-teachers>.

14. Bartlett S. Education for Lifelong Learning // Education Studies: essential issues / Ed. by S. Bartlett, D. Burton. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2003. – 191 p.

15. Dave R. N. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects / R. N. Dave. – Hamburg, 1976. – 344 p.

16. Lengrand, Paul. Prospects of Lifelong Education / Paul. Lengrand, A. J. Cropley. Ed., 1979. 197 p.

17. Making a European area of lifelong learning a reality. – <http://ec.europa.eu/education/>

18. Lifelong Learning for All. – Paris, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 1996. – <http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>

Калінін В.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач лабораторії упровадження освітніх інновацій
Житомирського КЗ (ЖОШПО)

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ – НЕОБХІДНА ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Успішний розвиток і процвітання будь-якої країни залежить від рівня освіти її громадян, які спроможні самостійно ставити та реалізовувати цілі, спрямовані на досягнення життєвого успіху. Невипадково, що в сучасному українському суспільстві відбувається усвідомлення того, що у новому інформаційному та полікультурному просторі освіта повинна стати пріоритетною сферою діяльності як підґрунтя для самореалізації кожного українця. Система освіти, що існувала у нашій країні в минулому, не повною мірою задовольняє потреби теперішнього часу і навряд чи буде прийнятною у майбутньому. Педагогічним ВНЗ, інститутам післядипломної педагогічної освіти, що займаються стратегією розвитку освіти, слід виходити за межі традиційного початкового і професійного навчання, за межі формальної освіти. Необхідно переглянути ідею про те, що базова освіта, яку отримує людина у молодому віці, не є достатньою підготовкою для трудової діяльності впродовж життя. Ми впевнені, що знання особистості сьогодні перетворюється на основний ресурс її самореалізації. Тільки ті члени суспільства, які володіють достатніми знаннями, що дозволяють їм вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, що швидко змінюється, можуть просуватися вперед, реалізуючи власні цілі та завдання. У зв'язку з цим актуальним стає завдання навчання впродовж життя, що значною мірою детермінує досягнення саморозвитку людини.

Зазначене повною мірою стосується професійної підготовки вчителя, успішне функціонування якого в умовах нової освітньої парадигми цілком залежить від його особистісного самовдосконалення, постійного саморозвитку, схильності та готовності до навчання впродовж життя. Навчання учнів XXI

століття може бути успішним лише за умови постійного засвоєння інноваційних ідей, що можливо тільки в результаті самостійного навчання протягом усього життя. Причому специфіка сучасного інформаційного суспільства полягає в тому, що людині необхідно спрямовувати своє навчання на засвоєння тих знань, які будуть актуальними в майбутньому. Не можна не погодитися з О.О. Маркозовою, що в умовах прискореного розвитку інформаційного суспільства бути виконавцем, який вміє лише добре засвоювати фрейми вже існуючих взаємодій, недостатньо. Для того, щоб стати вчителем нового покоління, вже сьогодні слід перейти до самофреймування цілей, цінностей, якостей, знань, вмінь та навичок, що визначатимуть її успішну професійно-педагогічну діяльність [3; с. 201].

Крім того, важливою передумовою професійної підготовки нового вчителя стає формування гнучкого, емоційного інтелекту, який дозволить не тільки адекватно сприймати інновації у сфері освіти, а й формувати нові взаємодії з учнями, відчувати як буде змінюватися навчання і що саме треба зробити вже сьогодні для того, щоб бути успішним завтра. Ми впевнені, що це допоможе вчителю вийти за межі стандартних знань, усталених істин та прагнути до пізнання нового.

Проблемою професійного саморозвитку вчителя займається багато вітчизняних та зарубіжних учених: О.Є. Антонова, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, С.В. Кубрак, Н.Л. Сеньовкіна, А.П. Умінська, К. Rogers, F. Kathagen, R. Marzano та ін.

Аналіз теоретичних праць сучасних досліджень дозволяє розглядати саморозвиток стосовно характеристики рівня професіоналізму вчителя як процес і форму саморозвитку. Але в обох випадках він визначає здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного новоутворення, що зумовлює перехід до вищої форми життєдіяльності особистості – творчого самовдосконалення.

Слідом за С.В. Кубрак, ми розуміємо **саморозвиток** як найвищу форму розвитку особистості, усвідомлений процес вдосконалення, самовдосконалення, реалізації себе і власного потенціалу в діяльності та професійному сходженні до професіоналізму [2; с. 5]. Для вчителя робота над собою – необхідна передумова

набуття й розвитку професіоналізму, в основі якого лежить ціла система мотивів та особливе джерело активності. На думку низки вчених, *“це процес інтеграції зовнішньої професійної підготовки та внутрішнього руху, особистісного ставлення людини, де зовнішня професійна підготовка визначає зміст та форми професійної рефлексії, а внутрішній рух забезпечує енергію, реалізацію особистісного професійного саморозвитку”* [4; с. 24].

Сутність **саморозвитку** вчителя у професійній діяльності охарактеризована Б.Є. Фішманом як *“невід’ємна людська цінність і потреба, яка спрямована до ідеалу та результату власного свідомого цілепокладання”* [7; с. 213]. Саме професійний саморозвиток, на наш погляд, і полягає в основі формування компетентності навчання впродовж життя. Це дозволить вчителю ефективно адаптуватися до вимог нових освітніх програм і стандартів державних і міжнародних рівнів, самостійно ставити та досягати цілі, виховувати в собі необхідні якості та отримувати знання, вміння та навички які він/вона зможуть використати у власній професійно-педагогічній діяльності в школі.

Хоча вперше Концепція навчання впродовж життя була представлена на форумі ЮНЕСКО у 1965 р., її актуальність не тільки не зникла, а, навпаки, примножилася. В умовах ХХІ століття вчитель постійно відчуває брак певних знань і має потребу в їх регулярному оновленні. Загальновідомо, що існуючі знання з деяких базових і суміжних наук професійної підготовки вчителя швидко застарівають. Аби не втратити інтерес до своєї професії, бути обізнаним у нових здобутках професійно значимих наук, вчитель повинен постійно підвищувати якість професійних знань, вдосконалювати навички та вміння володіння предметом, який викладає.

Наш досвід роботи з учителями засвідчує, що їх власне самовдосконалення будується на принципі рефлексії, який полягає у ретроспективному усвідомленні творчості або співтворчої діяльності й переосмисленні її змісту і який не обмежується підбором навчального матеріалу та ефективних шляхів його викладання.

Для того, щоб стати вчителем-творцем, інтелектуально спроможною особистістю, яка постійно самовдосконалюється, вчителю слід правильно

“запрограмувати” власну діяльність, тобто грамотно визначити цілі власного саморозвитку.

Дослідження зарубіжних учених –Broad K. & Evans M., Day C., Eardey P. & Porrit V., Timperly H., Wilson A. показали, що навчання впродовж життя (CPD) має значний позитивний вплив на учителя та учнів за дотримання наступних умов:

1. CPD розглядається керівництвом установ освіти (школи, університету) як важлива складова педагогічної роботи вчителя.
2. Процес CPD підтримується керівниками шкіл, університетів, інститутів післядипломної педагогічної освіти.
3. CPD не є одноразовим заходом, а постійним процесом.
4. Вчителі та учні бачать, що таке навчання відповідає їх потребам та інтересам;
5. Учителі самі беруть участь у виборі тем і проблем, обговорення та вирішення яких необхідне для них та учнів.

Разом з тим, кожен учитель повинен передусім взяти відповідальність за власну професійну самоосвіту, що означає дотримання такого алгоритму:

1. Необхідно зрозуміти і визначитися з власними професійними потребами та інтересами для того, щоб окреслити сфери для саморозвитку.
2. Поставити конкретні цілі для короткострокового або довгострокового саморозвитку.
3. Визначити можливі і доступні шляхи власного саморозвитку.
4. Слідкувати за тим, щоб власний саморозвиток відповідав сучасним тенденціям та інноваціям в освіті, забезпечував володіння технологіями XXI століття.
5. Усвідомлювати власні сильні і слабкі сторони в уміннях користуватися технологіями XXI століття у навчання своїх учнів.
6. Уміти показати учням цінність та важливість володіння ними вміннями XXI століття.

Все це, на наш погляд, вимагає від учителя умінь **самоаналізу**. Якщо у вчителя вміння самоаналізу не є достатньо сформованими, його внутрішній світ стає відстороненим від його професійної діяльності та духовного вдосконалення. У

такому випадку вчитель не вміє самостійно приймати рішення, проявляти власну активність, не бачить перспектив свого подальшого розвитку, що перешкоджає його творчому та професійному зростанню. Цілком зрозуміло, що процес професійного зростання сьогодні зумовлюється новими тенденціями в українській освіті, зокрема ключовою формулою Нової української школи, що вимагають від учителя обдумування, усвідомлення, здійснення відповідних дій, спрямованих на пошук можливостей їх успішної реалізації. Самоаналіз власної професійної діяльності підкаже вчителю на яку саме сферу власної діяльності йому слід спрямувати свій пошук та зусилля. Крім того, самоаналіз сприяє розвитку аналітичного мислення вчителя і дає можливість прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки власних успіхів та невдач, ідентифікувати й вирішувати труднощі. Що виникають під час навчання учнів.

Не менш важливими вміннями для вчителя є вміння **самоконтролю** і **самооцінки**, які забезпечують взаємозв'язок його результатів та цілей, усвідомлення виконуваних дій на кожному етапі пізнавальної діяльності, вимагаючи тим самим цілеспрямованого поступового самовдосконалення. Якщо вчитель постійно здійснює самоконтроль, він стає менш залежним від впливу зовнішніх факторів та обставин, формує адекватну самооцінку, усвідомлює свої позитивні та негативні дії і може свідомо впливати на процес власного професійного становлення. Самоспостереження власних дій на шляху досягнення мети саморозвитку дозволяє вчителю досягти максимальної відповідності результату, еталону, до якого він має прагнути. Здатність самооцінки результатів власної діяльності дозволяє вчителю регулювати її в залежності від отриманих результатів, що сприяє розвитку критичного мислення, з одного боку, та самовимогливості, з іншого, а також розвитку відповідальності за власні дії, потреби враховувати інтереси своїх колег та учнів.

Дослідником рефлексивного компонента професійної підготовки вчителя, А.П. Умінською, визначені характеристики і якості вчителя, здатного до власного саморозвитку, які необхідно враховувати при формуванні компетентності впродовж життя, а саме:

- творчий потенціал, вміння творчо використовувати набуті знання, вміння та навички при навчання свого предмету у ЗНЗ;
- наявність рефлексивної позиції вчителя – оцінки себе як суб'єкта інноваційної діяльності, що відображає навички та вміння аналізу інноваційного процесу навчання свого предмета, його коригування, прогнозування подальшого розвитку, уміння передбачити можливі потреби і проблеми у процесі професійної діяльності тощо;
- готовність здійснювати переорієнтацію у самостійному здобутті знань з процесу на результат і якість освіти. Це сприяє адаптації вчителя до нових рекомендацій та умов у навчанні, що є провідним чинником його зростання, а також дає можливість учителю самостійно проектувати індивідуальний “освітній маршрут” з урахуванням як власних професійних потреб, можливостей, так і запитів сучасного суспільства [6; с. 31-32].

Вчені довели, що під час формування компетентності впродовж життя слід також опиратися на рефлексивні механізми, з яких **самопостереження** як *“самосприйняття внутрішнього світу особистості, змісту психічних процесів, переживань, виявлення особистих рис та змін, що відбуваються у процесі педагогічної діяльності”* [1; с. 360]. Шляхом самопостереження вчитель може встановити чим його методи навчання відрізняються від методів його колег, які застосовувані технології навчання не дадуть очікуваних результатів, які професійно значущі навички та вміння він/вона втратив/ла або не має зовсім. Ми вважаємо, що власне самопостереження стане своєрідним стимулом до майбутнього саморозвитку.

Не менш важливим механізмом є механізм **самопізнання** самого себе, що забезпечує адекватне сприйняття власного особистісного і професійного потенціалу, осмислення власної життєвої позиції, пошук відповідей на питання: “Що я, як вчитель, можу зробити у навчанні та вихованні учнів Нової української школи”?, “Як я можу самореалізуватися у своїй педагогічній діяльності” ?, “Що я повинен/на зробити для цього”? Це, у свою чергу, сприяє формуванню таких особистісних характеристик як самоствердження, самовизначення, самовираження. Зацікавлений у своїх успіхах вчитель моделює свій новий образ відповідно до

бажаного результату, плануючи задачі “для себе”, які стимулюють його до власного саморозвитку.

Ми впевнені, що самоспостереження і самопізнання неодмінно підводять учителя до вершини **самовдосконалення**, як основної рушійної сили професійного саморозвитку вчителя.

На думку А.П. Умінської, в основі цього процесу полягає механізм постійного подолання внутрішніх протиріч між наявним рівнем професіоналізму (“я – реальне професійне”) та деяким уявним його станом (“я – ідеальне професійне”) і передбачає “рух” педагогічної свідомості по “вертикалі”, це – цілеспрямований, свідомий і неперервний пошук та аналіз зростання на основі внутрішнього спонукання вчителя, розширення його суб’єктивного буття [6; с. 70]. Таким чином, вчитель усвідомлює власну професійну роль, осмислює можливі педагогічні рішення та їх результати, узагальнює власну професійну діяльність, формує готовність до самоаналізу та самореалізації.

Кінцевим механізмом даного процесу є **самореалізація** вчителя у значущих для нього сферах професійно-педагогічної діяльності. Як особистісний аспект самореалізація дає змогу вчителю побачити чого він/вона досяг/ла у процесі особистісного зростання та професійного розвитку, наскільки він/вона здатні використовувати вже засвоєні знання й шаблонні дій у нових професійно-педагогічних ситуаціях, наскільки він/вона вміє самостійно проектувати здобутий досвід в класах з різними рівнями навченості та з учнями різних вікових категорій, як відбулася саморегуляція професійно сутнісних креативних якостей власної особистості.

Усе зазначене свідчить про можливість успішного формування компетентності впродовж життя за умов дотримання необхідних умов, принципів, механізмів, форм та методів самоосвіти. Очевидною, у світлі зазначеного, стає роль вищих педагогічних навчальних закладів та інститутів післядипломної педагогічної освіти, які мають стати основною, системоутворюючою ланкою у всьому процесі професійного самовдосконалення вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дьяченко М.И. *Психологический словарь* - справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. -Л.; М.: Харвест: АСТ, 2001. -567 с.
2. Кубрак С.В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю // Навчально-методичний посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 96с, іл.
3. Маркозова О.О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. – Вісник Національного університету “Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”. - № 2 (29) – 2016. – С. 198-205.
4. Пішун С.Г. Позитивний ресурс власного "Я" в координатах професійної діяльності майбутнього педагога / С.Г. Пішун // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2013. - Вип. 32. - С. 367-372.
5. Сеньовська Н. Л. Саморегуляція як засіб професійного самовдосконалення вчителя / Н. Л. Сеньовська // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2007 – Вип. 37. – С. 209–212.
6. Умінська А. П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Анна Павлівна Умінська. – Житомир, 2017. – 199 с.
7. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития педагога / Б.Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. - № 2. – С. 10-16.

Калініна Л.В.

кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри міжкультурної комунікації
та прикладної лінгвістики

Житомирського державного університету ім. Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Для сучасного етапу розвитку громадянського суспільства в Україні характерно посилення вимог до якісної підготовки та перепідготовки вчителя, здатного до реалізації вимог Нової української школи. Зазначене передбачає створення гнучкої, цілісної системи неперервного навчання впродовж життя. Новий вчитель 21 століття – це творча, критично мисляча особистість, яка здатна до власного самовдосконалення та саморозвитку впродовж життя.

Дослідженням проблеми освіти впродовж життя присвячені праці багатьох вітчизняних та закордонних науковців, а саме: О.Є. Антонової, А.І. Гончарук, О.А. Дубасенюк, С.В. Кубрак, С. О. Сисоєвої, А.П. Умінської, I. Johnson, A. Lundal та ін.

Однак, постійні освітні зміни в Європі і в Україні, проголошення Нової мовної політики, створення Нового стандарту та навчальних програм, викликаних реформою середньої освіти, вимагає змін в організації навчання впродовж життя. Це особливо стосується вчителя іноземної мови, який покликаний не лише дотримуватися державної програми з вивчення іноземної мови “Go Global”, але й стати ретранслятором іншомовної культури для своїх учнів, навчити їх до 2020 року вільному володінню як мінімум двома іноземними мовами. Така задача під силу вчителю, який сам вільно володіє іноземною мовою, обізнаний в усіх інноваційних технологіях навчання іноземної мови у новому столітті, вчителю, здатному вчитися і вдосконалювати власну професійну майстерність впродовж життя – CPD (Continuing Professional Development).

Через специфіку предмета “іноземна мова”, вимоги Рекомендацій Ради Європи до оволодіння іноземною мовою та її навчання формування компетентності навчання впродовж життя вчителя даного профілю має свої особливості. Розглянемо їх детальніше.

Наш більш ніж 30-річний досвід роботи з учителями іноземної мови в ЗНЗ показав, що CPD вчителя обов’язково має стосуватися двох складових його/її професії – **предметної (мовної)** та **методичної**.

Вчитель іноземної мови має постійно поповнювати свої мовні знання, вдосконалювати мовленнєві вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читання, письмі не лише тому, що цього вимагає Нова мовна політика в Європі і в Україні, але і для того, щоб бути лінгвістично грамотним, а саме:

- бути прикладом, моделлю сучасного володіння іноземною мовою для своїх учнів;
- бути обізнаним з новими досягненнями лінгвістичних наук та використовувати їх у своїй професійній діяльності;
- володіти лінгвістичними термінами, необхідними для пояснення мовних одиниць учням;
- знати існуючі теорії, оцінюючи рівні володіння мовою та вміти застосовувати їх на практиці;
- бути в курсі останніх наукових досліджень у сфері лінгвістики, щоб вміло керувати науковими дослідженнями своїх учнів, шкільним науковим товариством;

З позиції вдосконалення власних професійно-методичних знань, учитель іноземної мови має передусім:

- добре розбиратися у Рекомендаціях Ради Європи щодо Нової мовної політики в Європі, яка передбачає знання нових підходів, принципів навчання іноземної мови, усіх рівнів володіння іноземною мовою та їх дескрипторів;
- бути ознайомленим з новими державними документами, що регламентують реформу середньої освіти в Україні;

- володіти усіма інноваціями, запропонованими в Новому Державному стандарті і нових навчальних програмах з іноземної мови. Ґрунтуючись на знаннях про зміни і нові вимоги до навчання іноземної мови в Україні, вчитель може усвідомити в якій саме сфері своєї професійної діяльності він/вона володіє недостатньою кількістю знань, умінь і навичок і, таким чином, цілеспрямовано і ґрамотно окреслювати план власного самовдосконалення.

Для того, щоб навчання впродовж життя було успішним, в його організації і плануванні, у визначенні змісту самовдосконалення беруть участь обидві зацікавлені сторони – шкільні вчителі та викладачі ВНЗ, методисти інституту післядипломної педагогічної освіти. Проведені нами анкетування вчителів англійської мови м. Житомира в 2016-2017 н.р. показало, що більшість учителів (прибл. 80%) відчують труднощі в таких методичних питаннях під час планування уроку іноземної мови:

- співвіднесення цілей навчання уроку (aims of teaching) зі здобутками учнів на уроці (learning outcomes);
- особливості навчання другої іноземної мови з опорою на першу іноземну мову;
- формування комунікативної компетентності учнів в умовах мультилінгвалізму (multilingualism) та мультикультуралізму (multicultural realism);
- можливості навчання іноземної мови на рівні вище обов'язкового, особливо для дітей з вираженими лінгвістичними здатностями (post-compulsory education pathways);
- особливості навчання іноземної мови дітей з особливими потребами (SEN);
- механізми оцінювання рівня володіння іноземною мовою учнів різних вікових груп;
- використання механізмів оцінки (assessment mechanisms);
- використання технологій інформаційно-цифрової компетентності;
- організація навчання іноземної мови з використанням інтерактивних технологій учнями всіх типів шкіл – початкової, основної та старшої.

Стосовно питань лінгвістики, більша частина труднощів (прибл. 92%) пов'язана з граматичними та лексичними аспектами англійської мови, особливостями формального і неформального писемного мовлення, різницею Британського і Американського варіантів англійської мови в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Результати проведеного нами інтерв'ю з учителями англійської мови м. Житомира показали, що це особливо бентежить учителів двох категорій: з великим стажем роботи, які давно вже закінчили мовний ВНЗ, і учителів, які проводять підготовку учнів до здачі ЗНО та інших міжнародних екзаменів і відчують недостатність мовного досвіду та знань.

В методичній літературі описані різні форми CPD учителів:

- самонавчання (самостійні дослідження, під час яких учителі систематично досліджують методи/мовну проблему, що їх цікавить);
- спостереження за циклами уроків, спільне обговорення побаченого, планування кроків з покращення навчання;
- створення “читацьких груп”, коли вчителі регулярно читають запропоновану їм методичну літературу з тем, що їх цікавлять, а потім всі разом обирають ідеї автора/ів статті, посібників, книг;
- створення “рефлексивних груп”, до яких входять вчителі, зацікавлені певною темою, і які проводять тематичні уроки один для одного, діляться власним досвідом і обговорюють переваги і недоліки своїх методів;
- спостереження за роботою партнера, що передбачає парне спостереження за роботою один одного з однієї теми з подальшим обговоренням;
- створення “експертних груп”, в яких учителі однієї школи вивчають наскільки всі вони однаково розуміють і правильно використовують інноваційні технології навчання;
- спільна робота вчителя по створенню навчальних матеріалів для певної групи учнів (з певної теми);
- узагальнення досвіду кращих учителів, використання результатів такого досвіду для CPD учителів з невеликим досвідом роботи;

- індивідуальна робота над власними “прогалинами” в знаннях за допомогою Інтернет-ресурсів.

Однак, яку б форму Ви не обрали, слід прагнути до того, щоб учителі бачили власні досягнення у саморозвитку. Для цього необхідно правильно спланувати CPD та здійснити відбір відповідних технологій, матеріалів та засобів навчання, Інтернет-ресурсів, які б відповідали їх запитам та інтересам.

Крім того, оскільки формування компетентності навчання впродовж життя – це довготривалий процес, то такий процес, на наш погляд, повинен не лише мати керовані заняття (input sessions), але й передбачати час для самостійної роботи вчителя для реалізації власних поставлених цілей самовдосконалення.

Однією з можливих форм навчання впродовж життя може стати центр професійного саморозвитку вчителя, який передбачає два етапи роботи:

I етап – керовані інтерактивні майстерні (input sessions), які проводяться викладачами ВНЗ та методистами інституту післядипломної педагогічної освіти;

II етап – самостійна робота вчителя (coherent stage) з реалізації ідей та методів керованих майстерень у своїй професійно-педагогічній діяльності з метою досягнення власної цілі саморозвитку.

Розглянемо обидва етапи CPD більш детально.

На думку багатьох вчених, формування компетентності навчання впродовж життя на основі інтерактивних майстерень (workshop) має бути не разовим прийомом професійної підготовки (one-shot vehicle), а багатосторонньою розширеною технологією навчання впродовж життя (extended CPD strategy). Наш досвід формування даної компетентності також підтверджує ефективність методичних майстерень.

Ми вважаємо, що методичні майстерні мають створюватися з урахуванням основних складових педагогічних майстерень, що передбачені французькою групою нової освіти ЖФЕН. Головна відмінність майстерень від традиційних занять, лекції, семінару, лабораторних робіт у тому, що закон майстерень: “Роби по-своєму, виходячи з власних здібностей, інтересів і власного досвіду, і коригуй себе сам”. Сутність методичних майстерень, яку ми пропонуємо, - поєднання лінгвістики й методики на основі особистісно-орієнтованого, культурологічного і

соціокультурного підходів. Це означає, що методичні майстерні значною мірою побудовані не на передачі знань від викладача до вчителя, а на об'єктній позиції вчителя, що дозволяє особистості самій здобути недостатні професійні знання, активно і творчо користуватися ними у професійній діяльності як своїм здобутком. Тому це до кінця розкриває творчий потенціал учителя, закріплює його незалежність від готових рішень, які приймаються іншими. В роботі такої майстерні вчитель сприймається як “самостійна”, творча, соціально відповідальна і конструктивно оснащена особистість”, що володіє та здатна позитивно впливати на своїх учнів, виховувати і виробляти в них новий менталітет. Для таких майстерень характерні а) не звичайне повідомлення знань як вічних істин, а самостійну побудову вчителем знань методом критичного ставлення до мовних явищ або методичної інформації й самостійного розв'язання педагогічних творчих задач; б) плюралізм думок, підходів у конструюванні програм щодо власного саморозвитку, шанобливе ставлення до думок інших учасників спілкування.

Алгоритм роботи в лінгво-методичній майстерні, який побудований на основні положень ЖФЕН, доцільно дещо змінити відповідно до індивідуальних запитів та інтересів учителів у власному самовдосконаленні.

Пропонуємо розроблений нами алгоритм лінгво-методичної майстерні в умовах навчання впродовж життя.

1) **“Індуктор”** – початок, який мотивує саморозвиток кожного вчителя. Це апеляція до власних “прогалин” в мовних або методичних знаннях, уміннях або навичках, постановка індивідуально значимих завдань для самовдосконалення.

2) Робота із запропонованими викладачам друкованими або цифровими Інтернет-ресурсами, інформацією, технологіями та завданнями, проблемними ситуаціями, мікроелементами власних уроків тощо. Це – **аналіз, синтез, перетворення** усього матеріалу в “хаос”, змішування інформації, ідей, підходів, технологій з метою:

- відбору необхідних матеріалів, моделі та технологій і опису ефективності їх застосування у певній ситуації власної професійної діяльності;

- визначення технологій, які допоможуть учителю досягнути поставлених цілей і яким чином ці технології допоможуть учням реалізувати власні наміри;
- застосування інтерактивних технологій майстерні, режимів роботи, які використовує викладач, запропонованого лінгвістичного матеріалу та Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови учнів своєї школи;
- спостереження того, як матеріал і технології різних лінгво-методичних майстерень можуть бути систематизовані в послідовну систему (етапи, серії, банки), необхідну для власного самовдосконалення і грамотного планування;
- адаптування матеріалу, що використовується в майстернях, до мовної підготовки учнів різних вікових груп і підбору до них відповідних завдань;
- навчання самостійного створення необхідних умов у навчанні моделям інтеракції учнів на уроці за аналогією до тих тем, що використовуються в лінгвометодичних майстернях;
- створення глосарію лінгвістичних і методичних термінів для грамотного формування інструкцій до учнівських завдань.

3) **“Реконструкція”** – ідентифікація кожним учителем власних “здобутків”, можливих шляхів поповнень знань, навичок та вмінь, яких йому не вистачає, готовність реалізовувати нові знання у власній педагогічній діяльності в школі, бажання створювати власний аналогічний творчий продукт.

4) **“Соціалізація”** – співвідношення власної діяльності та результатів з діяльністю та досягненнями інших. На лінгвометодичних майстернях робота в парах, малих групах, командах забезпечує уявлення проміжного, а згодом і кінцевого результату власного самовдосконалення. Однак завданням даного етапу є не стільки оцінка роботи іншого, скільки надання власної самооцінки і проведення самокорекції, яка може проявитися у постановці додаткових проміжних цілей саморозвитку.

5) **“Розрив”** – прозріння, нове професійне бачення проблем, які раніше здавалися складними, перехід до нового рівня усвідомлення отриманих знань, умінь та навичок, поява нових індивідуальних прераференцій, відчуття потреби в подальшому самовдосконаленні.

б) **“Рефлексія”** – самоаналіз руху власних думок, відчуттів, знань, сприйняття побаченого, почутого, поява бажання взяти участь в нових дослідницьких проектах, ділитися надбаннями з іншими учителями через форуми, вебінари, конференції тощо.

Умови лінгво-методичних майстерень, побудовані за принципом “співпраці” (cooperative learning), дозволяють долучити всіх учителів до спільної професійно-педагогічної діяльності іноземною мовою, в результаті якої і відбувається самовдосконалення мовного та мовленнєвого компонентів комунікативної професійної компетентності.

Однак лише керованих лінгво-методичних майстерень недостатньо для ефективного CPD. Необхідно передбачити час для самостійного диференційованого самовдосконалення відповідно до потреб та преференцій кожного вчителя, індивідуальних цілей його саморозвитку, самостійного вирішення питань, які могли виникнути під час майстерень. З цією метою слід встановити час майбутньої спільної зустрічі учителів та викладачів і засоби надання результатів власного самовдосконалення (follow-up). Ми вважаємо за необхідне стимулювати вчителя до подальшого самовдосконалення. З цією метою після закінчення занять лінгво-методичної майстерні в межах їх тематики доцільно запропонувати наступне:

- список приблизних питань (проблем) для більш поглибленого вивчення;
- доступні друковані та Інтернет-джерела;
- можливі он-лайн конференції, в яких учителів можуть взяти участь;
- регіональні семінари, на яких учителі можуть представити власні здобутки;
- лекції іноземних вчених, методистів, організовані Британською Радою, Американським Домом в Україні;
- зустрічі з вітчизняними та зарубіжними авторами навчальних комплексів з іноземної мови для різних ступенів навчання.

Практика засвідчує, що досягнувши короткострокову ціль власного саморозвитку, вчитель, залучений до CPD, встановлює супутню задачу, яка

виникла під час реалізації першої цілі, тим самим поглиблюючи і розширюючи її. Таким чином, нові отримані знання відкривають перспективи для подальшого пізнання, а отже, і власного саморозвитку, що є основою усього навчання впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гриненко Д.В. Навчання впродовж усього життя в контексті сучасної європейської іншомовної освіти / Д. В. Гриненко // Український педагогічний журнал. - 2015. - № 4. - С. 187-192.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. - Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
3. Умінська А. П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Анна Павлівна Умінська. – Житомир, 2017. – 199 с.
4. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. – Evaluation and Culture. – 2001. – 13 p.
5. Johnston I.M. The Proposed European Qualifications Framework for Lifelong Learning: Challenges and Opportunities / I.M. Johnston / Evaluation for Information. – 2008. – № 28. – P. 13-20.
6. Lund A.M. Professional Development and European Projects in Education / A.M. Lund. Durham: University of Durham, 2011. – 418 p.
УДК 378. 147

Папіжук В.О.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету ім. Івана Франка

КОУЧИНГ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВЧИМОСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

У сучасних умовах, коли інформація змінюється майже щоденно, особистість має вміти діяти автономно, використовувати засоби навчання і набуті вміння інтерактивно, повноцінно функціонувати, для чого вона повинна навчитися вчитися впродовж життя. Найважливішою передумовою впровадження освіти впродовж життя є зміна ментальності українського середньостатистичного громадянина, що звик трактувати школу як підготовку до дорослого життя, а дорослість – як межу достатності знань. Саме тому одним з головних завдань сучасної школи є формування у школярів уміння вчитися, професійний розвиток педагогів та їхніх компетентностей спрямований на застосування різних стилів навчання відповідно до індивідуальних потреб дітей, що має на меті зробити їх навчання радісним і умотивованим. Навчання впродовж усього життя можна широко потрактувати як навчання, яке є гнучким, різноманітним і доступним у різний час у різних місцях.

Збільшення кількості інформації спонукає викладачів іти шляхом згортання матеріалу до найголовнішого таким чином, щоб ті, що навчаються, змогли на основі отриманих знань самостійно нарощувати додаткові знання. Ця теза відіграє особливу роль у методології навчання іноземних мов. Відоме висловлювання «мові навчити неможливо, мові можна тільки навчитися» і означає, що те, що ти маєш завтра видати як засвоєне, не зробить для тебе чи за тебе хтось інший, воно мусить бути відпрацьовано тобою до «завтра», і процес цей безперервний[3: с.78].

«Проектуючи і застосовуючи педагогічні технології у вищій школі, слід враховувати, що процес засвоєння знань і умінь студентами відбувається лише завдяки їх власній діяльності, яка завжди індивідуальна, за будь-яких методів і

форм її організації. Отже, як знання і вміння, так і розвиток особистості – це особистий здобуток кожного, одержаний своїми власними силами у процесі навчально-пізнавальної діяльності» [6: с. 164].

Коучинг є одним із різновидів інноваційної освітньої практики, де коуч займає позицію фасилітатора, який спрямовує процес отримання людиною суб'єктивно і об'єктивно нового досвіду. Коучинг (від англ. coaching — тренерство), вишкіл — інструмент особистісного й професійного розвитку, формування якого почалося в 70-х роках ХХ століття. Джерела коучингу лежать у позитивній, когнітивній та організаційній психології, в уявленні про усвідомлене життя й можливостях постійного й цілеспрямованого розвитку людини. Найвідомішими визначеннями є такі:

- Коучинг — це мистецтво створення, за допомогою бесіди й поведінки, середовища, яке полегшує рух людини до бажаних цілей, так, щоб воно приносило задоволення.
- Коучинг — це процес створення коучем умов для всебічного розвитку особистості клієнта.
- Коучинг — це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню й розвитку іншої людини [4: с.14].
- Коучинг — це система реалізації спільного соціального, особистісного й творчого потенціалу учасників процесу розвитку з метою одержання максимально можливого ефективного результату [8].

Ключовим елементом у коучингу є **усвідомлення**, яке стає результатом посилення уваги, концентрації й чіткості. Усвідомлення — це здатність відбирати і ясно сприймати, визначаючи їхню важливість, факти й інформацію, що стосуються до справи. **Відповідальність** — ще одна ключова концепція і мета коучингу. Основна задача коуча – не навчити, а стимулювати самоосвіту для того, щоб в процесі діяльності людина могла сама знаходити і отримувати необхідні знання.

Використання технології коучинга розглядаються в працях М. Вілера, Дж. Доннерв, Л. Уїтворта, С. Авдєєва, В. Я. Брич, О.М., Бібарцева, В.А. Співак, А.Д. Савкіна, Н. Туркулець, Т.С. Єфімової та інших. Ця методика дозволяє студентам досягти мети набагато ефективніше і швидше, отримати впевненість у

правильності обраного напрямку розвитку. Професійна підтримка коуча допомагає студентам самостійно сформулювати цілі, напрацювати стратегії їх досягнення та здійснити найбільш раціональну стратегію.

Розглянути можливість застосування методики коучингу в навчанні іноземних мов є метою нашої розвідки.

Коучинг з'явився на перетині психології, спорту, філософії, логіки, життєвого досвіду, а його мета – рух до цілі. Це дивовижний інструмент викладача, який він може використовувати, для кількох цілей:

По-перше, коучинг дає можливість студенту повірити в себе як особистість, незалежну людину, чиї успіхи прямо пропорційно залежать від виконаної ним роботи + бажання + прагнення + віри в свій результат. По-друге, введення коучингу або його елементів на ранніх ступенях освіти привчає студента застосовувати техніки як в навчанні самого себе, так і в реальному повсякденному житті, при прийнятті різноманітних рішень. По-третє, коучинг відкриває двері в світ безмежних можливостей для: різноманітності занять; чіткості розуміння цілей навчання і витрат часу на нього; реальної перцепції результатів і досягнутих цілей (тим самим усвідомлення людиною реальності свого успіху і з цього - бажання працювати більше, щоб подвоїти і потроїти свій успіх); знаходження сил і енергії для руху далі; визначення того, що реально хоче і, не менш важливо, може ця чи інша людина, що дозволяє кожному працювати в задоволення і на благо всього суспільства; уникнення фрустрацій людини, пов'язаних з власної неправильною реалізацією, невизначеністю, незадоволеністю і дратівливістю від незнання самого себе і свого потенціалу [1].

Мовний коучинг чи лінгво-коучинг – це досить молодий напрямок, створений на поєднанні лінгвістики і коучинга, це максимально ефективно вивчення іноземної мови за допомогою коучингового підходу. Лінгвістичний коучинг – це особливий вид занять, під час яких навчання іноземній мові відбувається не за допомогою загальновідомих методик, а за допомогою коуча, розвитку і максимального використання особистого потенціалу студентів. Це не просто індивідуальний підхід до навчання іноземній мові, а підбір та побудова методики подання матеріалу так, щоб він абсолютно точно відповідав завданням

студентів для досягнення максимально вільного володіння мовою та дозволяв досягти результату найбільш ефективним та оптимальним для кожного окремого студента засобом [5: с.105]. Яку б мову ви не вивчали, є деякі дії, які можуть мати дуже велике значення і зробити результати більш очевидними. В першу чергу, це системність і розуміння того, чого саме людина хоче досягти в плані вивчення мови, за який термін і за допомогою яких інструментів [7]. Для формування такого розуміння необхідно уявити собі кінцевий результат. Для когось це буде жвава розмова з носієм за кухлем гарячого капучіно. Для когось - успішна презентація нового проекту потенційним зарубіжним партнерам. Для когось тихий вечір вдома за читанням улюбленої книги в оригіналі. Якою б не була персональна мовна мрія, її треба чітко і ясно собі уявити. Тоді ця мрія стане маяком, до якого можна повертатися в момент, коли запал згас, коли людина готова здатися і в черговий раз закинути всю цю затію з вивченням мови, адже у кожного з нас стільки набагато більш важливих і термінових справ! Потім треба перетворити цю мрію на мету. Тут потрібно визначити, якому рівню володіння мовою відповідає поставлена мета. Кожен рівень можна пройти за цілком певну кількість годин (за кілька тижнів занять можна буде оцінити особистий темп, а потім зробити подальші розрахунки), додати час на додаткове аудіювання (наприклад, аудіокниги або підкасти відповідно до рівня), розмовну практику і будь-які інші види мовної діяльності, які приносять задоволення, адже вивчення мови має в першу чергу бути саме задоволенням, тоді і результати не змусять себе чекати. Проте треба тверезо оцінювати свої можливості. Краще почати з більш повільного темпу і поступово прискорюватися, ніж надірватися за пару днів і закинути заняття на невизначений час. Принцип такий же, як і в спорті - нарощувати навантаження з часом. По-друге, якщо відстань від поточного моменту до досягнення мети вийшла занадто великою (наприклад, потрапити з А1 на В2), то краще розділити цей шлях на кілька етапів, позначивши в кожному з них проміжний результат. Таким чином, щоразу, аналізуючи успіх у контрольній точці, з'явиться новий стимул йти далі. Занадто велика і складна мета навпаки може налякати і шанс «здатися» буде набагато більшим [7].

Після того, як побудована така стратегічна картина, можна зайнятися підбором матеріалів і підручників і плануванням занять по тижнях і навіть днях. Потрібно докладно розписати плани занять, бо так простіше буде з ними працювати. Необхідно залишати «зелені зони» - час на відпочинок або незаплановану діяльність, щоб раптове бажання замість блоку граматики просто подивитися серію улюбленого серіалу без перекладу не вибивало з навчального графіка. Займатися таким плануванням найкраще раз в тиждень, а поточний прогрес відзначати кожен день. В плануванні може допомогти щоденник, де потрібно записувати що і в який день потрібно зробити і ставити відмітки про виконання. Що стосується самих підручників, то краще, якщо їх буде декілька. У кожного підручника є свої переваги і недоліки. До того ж, у вивченні мови не буває занадто багато аудіювання, тому додаткові аудіокниги, подкасти, фільми та інше - це must have.

Найкраще, якщо для занять буде один підручник зарубіжного видавництва (тут лідери Rond Point, Taxi, Francais interactif, Alex et Zoe для французької мови; English File, Cutting Edge, Face2Face і Inside Out – для англійської), один вітчизняного автора (щоб мати можливість краще розібратися в граматиці і додатково потренуватися) і один побудований за типом довідника - в якому грамика пояснюється блоками, а не в зв'язці з лексичними темами і з зростаючим рівнем складності, і даються вправи для відпрацювання (наприклад, Grammaire progressive du francais або Попова І.Н., Казакова Ж.А., Ковальчук Г.М. для французької мови; Голіцинський, Дроздова або Grammarway – для англійської). При плануванні занять важливо прагнути до того, щоб читання, аудіювання, письмо та говоріння були задіяні на кожному уроці. І, звичайно, як тільки набереться достатній мовний запас для того, щоб підтримати найпростішу розмову на певну тему, треба шукати можливість спілкування з носіями, адже варіантів для цього сьогодні більш ніж достатньо.

Звичайно, виконати все це самостійно без розуміння тонкощів і деталей, без навичок планування занять і без методичної бази дуже складно і витратно за часом. І як раз в цьому на допомогу може прийти мовний коуч. Це людина, яка знає, чим один рівень відрізняється від іншого, скільки часу необхідно на їх проходження, і

який з них підійде саме для поставленої мети, який допоможе визначити оптимальне навантаження. Коуч допоможе знайти правильні підручники та посібники, простежить за правильним плануванням, а головне, виконанням цього плану. Коуч не буде проходити з учнем підручник вправу за вправою, він навчить робити це самостійно і отримувати максимальну користь від занять і від підручників.

Отже, коучинг є одним із різновидів інноваційної освітньої практики, інструментом особистісного й професійного розвитку студентів, системою реалізації спільного соціального, особистісного й творчого потенціалу учасників процесу розвитку з метою одержання максимально можливого ефективного результату. Суть коучингового підходу полягає в стимуляції самоосвіти для того, щоб в процесі діяльності студент міг самостійно знаходити і отримувати необхідні знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Азема Т. Коучинг в освіті. 25/07/2016 [Електронний ресурс]. URL: <https://coachingineducation.ru/udivitelnyj-i-prosto/>
2. Брич, В. Методологічні засади розвитку коучингу в Україні /В. Брич, М. Нагара //Україна: аспекти праці.– 2009.– № 6.– С. 18-23
3. Гусєва П. Т. Іноземні мови : навчання впродовж життя / П. Т. Гусєва // Проблеми сучасної освіти: Збірник статей / За ред.. Ю.В. Холіна. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – Вип. №2. – С. 77-85.
4. Дауни М. Эффективный коучинг: уроки для коучей / М. Дауни; Пер. с англ. – М.: Добрая книга, 2008. – 288 с.
5. Жицька С.А. Використання технології коучинга при викладанні іноземної мови професійного спрямування / С.А. Жицька // Матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції [«Формула компетентності сучасного перекладача»], (Київ, 25 березня 2015 року). – К: НТУУ «КПІ». – 324 с. – С.104 – 107.
6. Назаренко Н.В. Мотивація навчання студентів як показник ефективності сучасних педагогічних технологій / Н.В. Назаренко // Болонський процес в Україні. – 2005. – Ч. I, Вип. 45. – С. 164-167

7. Хабірова Л. Системний підхід до вивчення мов, або кілька слів про мовний коучинг, 2016-01-27 [Електронний ресурс]. URL: <http://englishteacup.org/lingvo-kouching/sistemnyj-podxod-k-izucheniyu-yazykov-ili-neskolko-slov-o-yazykovom-kouchinge>
8. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Коучинг> [Електронний ресурс].

Барало Л.В.

методист центру самопідготовки

вчителів англійської мови

Житомирського державного університету імені Івана Франка

РОЛЬ І МІСЦЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Необхідною складовою характеристики сучасного вчителя стає високий рівень інформаційної культури, розвинутий інтелект, вміння грамотно працювати із засобами інформаційних технологій. Вчителю нового покоління неможливо функціонувати у новому інформаційному середовищі ХХІ століття без цих складових.

У зв'язку із розвитком сучасних технологій і широким використанням комп'ютерних інформаційних технологій у навчанні іноземної мови, значного розповсюдження набуває поняття автономного, самокерованого вивчення іноземної мови, що визначає відповідну форму навчання, оволодіння предметом. Отже, автономне, самокероване навчання є формою організації самостійної навчальної діяльності, в якій створюються умови для формування необхідних здібностей і якостей автономного оволодіння професією.

Шляхом технології самостійного опанування професії є ресурсний ІКТ центр самостійного вивчення іноземної мови. Метою створення ресурсного ІКТ центру самопідготовки вчителів є забезпечення їх можливістю самостійної автономної роботи над удосконаленням рівня власної професійної компетентності.

Робота в такому центрі направлена на розвиток та саморозвиток. Вона оснований на вмінні студента самостійно (або за допомогою викладача) оцінити свій рівень професійної підготовки і свої проблеми, намітити цілі і конкретні навчальні задачі, підібрати необхідні для роботи матеріали, забезпечити самостійну тренувальну роботу, оцінити досягнутий результат і ефективність своєї навчальної діяльності.

Студент не тільки підвищує свій рівень професійної підготовки у відповідності зі своїми індивідуальними потребами, але, перш за все, засвоює методологію самостійного поповнення професійних знань та вчиться самостійно керувати процесом оволодіння, удосконалення своїх знань, умінь та навичок.

Це означає, що будь-який студент, який бажає самостійно вдосконалити свої професійні вміння, може знайти в центрі розроблені методистами навчальні стратегії та прийомим самостійного керівництва власною навчальною діяльністю, шляхи неперервного професійного саморозвитку. Центр забезпечує максимально сприятливі умови для формування навчальної компетенції і розвитку продуктивної професійної діяльності.

Центр самопідготовки вчителів англійської мови був заснований на базі кафедри іноземних мов з методикою їх викладання Житомирського державного педагогічного університету імені І.Франка у вересні 1994 року як результат плідної співпраці з Британською Радою в Україні і Американським Домом.

Основною метою центру є формування професійно-значущих навичок майбутнього вчителя іноземних мов, підвищення лінгвістичного та професійно-методичного рівня викладання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах освіти.

Завданнями роботи центру є:

- розробка та розповсюдження інноваційних технологій навчання іноземних мов у різних типах навчальних закладів;
- реалізація спільних проектів з міжнародними організаціями;
- створення поетапної системи саморозвитку та самовдосконалення викладачів іноземної мови;
- стимулювання творчого пошуку та розвитку методичного мислення студентів та вчителів.

Для самостійної роботи в центрі створені всі умови, а саме - центр самопідготовки містить більш ніж 300 джерел з лінгвістики, психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов, понад 200 відео- та аудіо матеріалів, довідкову літературу, англомовні тлумачні словники.

До послуг користувачів центру з метою самоосвіти представлена:

- іншомовна бібліотека, яка містить близько 1000 фахових видань з методики викладання іноземних мов, лінгвістики, світової літератури, країнознавства, а також художні тексти, періодика, словники;

- іншомовна аудіо-відеотека, яка містить навчальні матеріали для курсу іноземних мов, методичні і художні фільми ;

- картотека новітніх технологій навчання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах;

- банк позакласних заходів з іноземних мов у школі та ВНЗ.

В результаті експериментально-дослідницької роботи по використанню новітніх технологій навчання Центр переріс у методичний комплекс, який складається із:

- the ABC centre (дитячий іншомовний центр),

- кабінет англійської мови, який існує в школах Великої Британії,

- кабінет діалогу культур.

В кабінетах методичного центру вчителі працюють із друкованими та ілюстрованими матеріалами, мають можливість ознайомитись із узагальненим досвідом кращих вчителів іноземних мов не тільки м.Житомира, але й України.

Реалізуючи концепцію навчання «Впродовж життя», на базі центру працюють 3 науково-методичні лабораторії згідно з Рекомендаціями Ради Європи і державного стандарту вивчення іноземних мов в Україні, а саме:

- «Шкільна лінгво-методична академія» (для вчителів англійської мови навчальних закладів міста та області з метою вдосконалення професійних знань, вмінь та навичок),

- «Використання інноваційних технологій професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови XXI сторіччя», (пілотний проект МОН України і Британської Ради),

- «Сходинки до англomовного Олімпу» (профорієнтаційна робота з учнями старших класів шкіл-учасниками лабораторії).

Викладачі та співробітники центру брали участь у створенні державних документів, що стосуються іноземної мови:

- програми з іноземної мови для спец. шкіл, гуманітарних гімназій та ліцеїв,(2003р.);

- програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів;

- державного стандарту з іноземних мов для загальноосвітніх закладів;

- програми з іноземних мов для профільного навчання.

- «Your English-Speaking World: Sound Land»(2004р.);

- «Letter Land» (2006р.);

- «English Smart» - для учнів 5-10 класів (2005-2008рр.);

- «Your English Self» - для учнів 5 - 11 класів (2008-2011рр.);

- комп'ютерного підручника з країнознавства Великої Британії (10 клас) (2006р.);

- комп'ютерного підручника з літератури Великої Британії (10 клас) (2006 р.);

- компютерного підручника з країнознавства США (11 клас) (2006р.);

- компютерного підручника з літератури США (10 клас) (2006р.);

- навчально-методичного посібника «Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі» (2009р.);

- інноваційних технологій професійної підготовки вчителя іноземних мов у вищому навчальному закладі,

- серії посібників нового покоління для позакласної роботи на початковому, середньому та старшому етапах «English After Classes» (2003-2004 рр.);

- навчально-методичний посібник «Використання технологій змішаного навчання у процесі викладання іноземних мов у середній школі» (2016 р.);

- навчально-методичний посібник «Організація і проведення літніх мовних таборів як одна із умов успішного оволодіння іноземною мовою» (2016р.);

- навчально-методичний посібник «Інтерактивні технології навчання іноземної мови як засіб реалізації завдань нової української школи» (2017р.);

У співавторстві із Вірджинією Еванс (Велика Британія) опубліковано 2 частини додатку до серії підручників:

- «Click on Ukraine. Culture Clips 1» (2005р.);

- «CLick on Ukraine. Culture Clips 2» (2006р.).

Згідно з рекомендаціями Ради Європи про необхідність навчання письму у чотирьох основних сферах – особистій, суспільній, освітній та професійній, у співавторстві із доктором Анною Лу Мартін (США) написана серія посібників:

- “Getting America Wise through Reading” (2001 р.);
- “Getting America Wise through Listening” (2002р.);
- “Getting America Wise through Writing” (2003 р.).

Центр – член Міжнародної Асоціації вчителів іноземної мови (IATEFL) та TESOL. Центр координує роботу з Американським Домом, Корпусом Миру США в Україні, Британською Радою, здійснює сумісні проекти з питань викладання іноземної мови.

Центр плідно співпрацює з міжнародними організаціями:

- US American House
- Peace Corps in Ukraine
- British Council in Ukraine
- Pearson Education (Longman)
- Міжнародний Фонд «Відродження».

На базі центру проводяться:

- лінгвістичні літні школи; (для вчителів середніх шкіл і викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів);
- вебінари для вчителів англійської мови Житомирської, Рівненської та Донецької областей;
- країнознавчі семінари;
- методичні майстерні за участю зарубіжних фахівців;
- семінари-тренінги та науково-методичні семінари для завідуючих кафедрами іноземних мов і методистів, які займаються професійною підготовкою майбутніх вчителів іноземної мови.

Центр є науково-методичною лабораторією впровадження вимог державного стандарту та програм з іноземної мови, реалізатором нової мовної політики в Україні.

Досвід реальних досягнень центру:

Вересень 2008 – літня всеукраїнська лінгво-методична школа “Professional Development in the Information Society”;

Листопад 2012 – міжнародна науково-практична конференція «Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном. Безперервна педагогічна освіта вчителів»;

Січень 2013 – вебінар для методистів іноземних мов, керівників метододоб’єднань учителів англійської мови «Концептуальні засади вивчення англійської мови відповідно до нового стандарту мовної освіти»;

Січень 2014 – вебінар для учителів іноземних мов Житомирської, Рівненської та Донецької областей «Виклики іншомовної освіти: упровадження нових стандартів іншомовної освіти в навчання школярів базової школи»;

Вересень 2015 – початок роботи 2-х річного проекту для учнів старших класів академічних профорієнтаційних шкіл м.Житомира «Сходинки до англomовного Олімпу»;

Листопад 2015 – початок роботи лінгвометодичної академії для вчителів англійської мови середніх навчальних закладів м.Житомира та області з метою вдосконалення їх лінгвістичних та міжкультурних компетентностей;

Вересень 2016 – початок реалізації пілотного проекту МОН України і Британської Ради «Шкільний вчитель нового покоління»;

Січень 2017 – початок роботи школи професійного саморозвитку вчителя, як однієї із форм навчання впродовж життя. Мета проекту – ознайомлення вчителів іноземних мов м. Житомира та Житомирської області із можливостями професійного саморозвитку.

Бажання наблизитися до еталону своєї професії самостійно, шляхом самовдосконалення та самоосвіти – це могутній стимул на шляху формування професійної компетентності майбутнього фахівця. У зв’язку із цим завданням кожного вищого закладу освіти є створення відповідного освітнього середовища, яке дозволяє реально поставити студента в умови автономного опанування професії.

РОЗДІЛ 2. ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Гирин О.В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації
та прикладної лінгвістики

Житомирського державного університету імені Івана Франка

ХЕДЖИНГ ЯК ОЗНАКА ФОРМАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ

1. Завдання для попереднього самостійного обговорення (Brainstorming)

1. Що означає англійське слово «hedge?»
2. Яким чином мовець може «відгородитися» від сказаного ним же?
3. Які фонетичні, лексичні та граматичні засоби «відгородження» від сказаного ви знаєте? використовуєте?
4. Із двох речень *May I ask if you are related to Mrs A?* та *Might I ask if you are related to Mrs A?*, на ваш погляд, є більш «м'яким»?
5. Які слова, у наступних реченнях, використовуються для висловлення поваги до адресата/адресатів?

Ladies and gentlemen, please welcome Mr Patrick Murphy

May I take your plate, sir?

Thank you for your wonderful gift.

Excuse me, I'm looking for Cathedral Street.

2. Базова інформація (Input)

Хеджинг як ознака формального мовлення

Особливістю формального мовлення є необхідність бути обережними у своїх твердженнях. Така обережність дозволяє розрізнити факти і заяви, а також «пом'якшує» категоричність висловлених думок. Ця особливість мовлення називається хеджингом. Хеджинг може бути визначений як використання мовних засобів різного типу (лексичних, граматичних, фонетичних) для демонстрації

вагання або невпевненості та для вираження ввічливості. Більшість науковців, які займаються питанням хеджування зацікавлені в тому, щоб воно було включено в програму вивчення англійської мови для навчальних цілей.

Хеджинг як лінгвістичний термін був представлений Джорджем Лакоффом в 1972 році. Поняття хеджинг означає використання слів «завдання яких зробити заяви більш нечіткими» [4], що означає, що мовець не повністю впевнений в інформації, на яку він посилається. Отже, хеджинг пов'язаний з вираженням впевненості, або частіше з нестачею впевненості у правдивості висловленої інформації. Зазвичай, хеджинг являє собою використання модальних допоміжних дієслів, таких як *may*, *might* або *could*; використання прикметникових, прислівних та іменникових модальних виразів та слів (*possible*, *perhaps*, *probability*); використання смислових дієслів (*believe*, *assume*); застосування умовних речень (*if*-речень); використання пасивного стану, безособових речень та часових форм. Усі ці засоби означають, що твердження містять особисті переконання, які базуються на гідних довіри фактах, бо за їх відсутності можна визначити що автор висловлення має знання, які були виведені логічним шляхом або емпіричні дані, що твердження є правдивим. Така умовність дозволяє уникнути мовцю особистої відповідальності за висловлювання, зменшуючи авторську «ступінь відповідальності» [3]. Це дозволяє мовцям ставити риторичні питання, применшувати свої заяви та передбачати реакцію аудиторії, регулюючи ступінь впевненості своїх тверджень.

Основні види хеджингу представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Модальні дієслова	<i>may</i> , <i>might</i> , <i>can</i> , <i>could</i> , <i>would</i> , <i>should</i>	<i>Such a measure <u>might</u> be more sensitive to changes in health after specialist treatment</i>
Смислові дієслова оцінки та вагань	<i>to seem</i> , <i>to appear</i> (epistemic verbs), <i>to believe</i> , <i>to assume</i> , <i>to suggest</i> , <i>to estimate</i> , <i>to think</i> , <i>to argue</i> , <i>to indicate</i> , <i>to propose</i> ,	<i>In spite of its limitatons the study <u>appears</u> to have a number of important strengths</i>

	to speculate	
Прикметники вірогідності	possible, probable, un/likely	<i>It is <u>likely</u> to result in failure</i>
Іменники	assumption, claim, possibility, estimate, suggestion	<i>There is a <u>possibility</u> that one in five marriages end in divorce</i>
Прислівники	perhaps, possibly, probably, practically, presumably, virtually, apparently	<i>There is, <u>perhaps</u>, a good reason why she chose to write in first person</i>
Слова, які визначають приблизний ступінь, кількість, частоту та час	approximately, roughly, about, often, occasionally, generally, usually, somewhat, somehow, a lot of	<i>Fever is present in <u>about</u> a third of cases</i>
Вступні фрази	believe, to our knowledge, it is our view that, we feel that	<i><u>We believe</u> that there is no simple explanation</i>
Умовні речення з часткою «if»	if true, if anything	<i><u>If true</u>, our study contradicts the myth that men make better managers than women</i>
Складені (подвійні, потрійні) хеджинги	seems reasonable, looks probable	<i>it <u>seems likely</u> that; it <u>seems reasonable to assume</u> that</i>
Складнопідрядні речення зі сполучником <i>that</i>	It could be the case that; It might be suggested that	<i><u>It might be suggested that</u> smoking causes cancer</i>
Використання пасивного стану	It was apparent; It has been noted; It was decided; It is known to be	<i><u>It was concluded</u> that sleep deprivation has three effects on cognitive performance</i>
Використання форми минулого		<i>I <u>thought</u> you might want to rest for a while.</i>

часу теперішнього	замість	
Використання двоступеневих запитань		<p>A: <i>Is this your pen?</i></p> <p>B: <i>Yes, that's mine.</i></p> <p>A: <i>Do you mind if I borrow it for a minute?</i></p>

Існує 4 основних причини вживати хеджинг у мовленні:

1. Вживаючи хеджинг, мовці пом'якшують твердження, для того щоб зменшити ризик заперечення. Ця позиція об'єднує хеджинг з науковою неточністю та визначає його як лінгвістичний натяк упередженості, який запобігає персональній відповідальності за заяву.

2. Мовці виражають те, що вони не претендують на «останнє слово» по певній темі. Вираження дефіциту впевненості не обов'язково означає збентеження або невизначеність. Хеджинг можливо також розглядати як засіб вираження більшої точності у вираженні результатів. Насправді, мовці нерідко хочуть пом'якшити силу свого твердження через те, що більш сильна заява може бути не виправдана наявними доказами та даними.

3. Хеджинг може бути використано як позитивну чи негативну стратегію ввічливості, вживаючи яку мовець намагається показати себе більшою мірою скромним, аніж зарозумілим чи всезнаючим. Хеджинг є раціональною міжособистісною стратегією, яка підтримує позицію мовця, будує відносини між аудиторією і читачем та гарантує певний рівень прийнятності в громаді. Як тільки заява стає загальноприйнятною, її можливо представити без засобів хеджингу.

4. Певний ступінь відокремленості від повідомлення став умовним в мовленні; хеджинг вже зараз функціонує як невід'ємна частина жанру публічних виступів в англійській мові [1; 2].

Таким чином, хеджинг можна визначити як сукупність лексичних, лексико-граматичних та граматичних засобів вираження вірогідності, який часто використовується для пом'якшення висловлення у випадку невпевненості мовця. Явище хеджингу є надзвичайно релевантним при вивченні культури країни, мова

якої вивчається, оскільки освоєння хеджингу допомагає виразити або навпаки, розпізнати справжні наміри чи думки.

3. Формування професійно-значущих умінь (Focused Practice)

Task 1. Say, whether the following sentences sound polite. Use hedges to make them less direct

1. *It's cold in here. Close the window*
2. *You need to spend more time working on the rhythm.*
3. *Your playing could possibly be improved.*
4. *If we can move on to the next point for discussion.*
5. *If you will follow me, please.*
6. *I'll stay here, if it's OK with you.*
7. *You will feel stressed before your exam*
8. *Could you just turn the radio down a little, please?*
9. *I was just wondering if you could fix my internet connection*
10. *What was the name please?*
11. *Did you need any help, madam?*

Task 2. Make the sentences less direct. You might need a combination of hedging types.

1. *Pardon me. What's the name please? (modify the tense form)*
2. *I can say one more thing (use conditional).*
3. *I wonder if I can have a word with you? (modify the tense form).*
4. *This is the best performance in the Olympics (use a modal word).*
5. *These new video phone technologies will transform everyday life (parenthesis).*
6. *Give me your plate, sir (modal + question).*
7. *You need to spend more time working on the rhythm (use a modal verb).*
8. *Will you move your car, please? (modal expression)*

Task 3. Find the examples of hedging in B. Obama's interview. Describe the change of meaning effect they produce

J: The speech on Tuesday sounded very much like a campaign speech. What were you trying to get across?

OBAMA: Our economy is in a transition of the sort that America's gone through maybe every 70-75 years. We've now gone from an industrial to a knowledge-based society. And, you know, there are a lot of disruptions.

And the middle class in America has really taken it on the chin, during this period. You know, women went into the workforce to try to keep family incomes up. And they're not seeing enough prospects for a future where their kids are gonna do better than they are.

Now the good news is, we can solve these problems and meet these challenges, because America, by definition, is an innovation society. So there's no reason why we should not succeed in this era, just like we've succeeded in past eras. But it requires us to make some adjustments. And it requires everybody to have a fair chance, everybody to do their fair share.

People have been frustrated about the sense that the rules are rigged against middle-class families and those aspiring to get in the middle class. So, if we're willing to make investments in education so that everybody gets a fair chance and kids aren't coming out with \$100,000 worth of debt to go to college.

If we make sure that everybody's doing their fair share, to pay for things like infrastructure improvements in basic science and research and advanced manufacturing and innovation, we ask those who've benefited the most over the last three decades, we ask them to do a little bit more. And if we've got tough rules of the road there's no reason why over the next five, ten years, we cannot reposition ourselves so that every single American, no matter what they look like, no matter where they come from, they can succeed. That's what led me to run for president in the first place.

J: It seems to me, it appears, watching you the last month or so, that you have stopped reaching out to Republicans. That you're going on the offensive... and taking your message to the voters.

OBAMA: Well, I think that when I came into office in 2008, it was my firm belief that there was no reason why Democrats and Republicans couldn't put some of the old ideological baggage aside and focus on common sense. And I think the Republicans made a different calculation, which was, "You know what? We really screwed up the

economy. Obama seems popular. Our best bet is to stand on the sidelines, because we think the economy's gonna get worse, and at some point, just blame him."

And so we haven't gotten the kind of engagement from them that I would have liked. The truth is that, compared to other countries around the world, our deficit problems are completely manageable. If we had a balanced package that cuts discretionary spending, which I've already agreed to do - and we've cut a trillion dollars' worth of spending so far, and I'm willing to do more. And I've put forward specific plans to do more.

4. Завдання для саморозвитку (Self-development Tasks)

Task 1. Using open online resources, define main grammatical features of formal speech

Judging by the grammar used, define whether the following sentences are formal or informal. Why? Change the informal sentences into formal

1. *To stop in an emergency, press this button.*
2. *Every student must show their identity card on entering the examination room.*
3. *What you need to do is...*
4. *I would just like to apologise for forgetting your birthday*
5. *I would really appreciate it if you could forward the train schedule train times to me?*
6. *I recommend going to a Spanish restaurant*
7. *Goods can be ordered directly from our store*
8. *When we download songs we cheat their authors of income*
9. *Many things can be possible if the proper time is chosen*
10. *Government and the people must join hands together*
11. *The current situation requires action from all citizens*
12. *It is high time we all did the right thing.*

5. Список рекомендованої літератури (Recommended Literature)

1. Holmes, J. Hedges and boosters in women's and men's speech / J. Holmes // Language and Communication. — 1990. — Vol.10. — №3. — P. 185-205.

2. 3. Hyland K. Medical discourse: hedges / K. Hyland. — Oxford: Elsevier, 2006 — P.694-697
3. Krylova I.P. A Grammar of Present-Day English. Practical Course / Krylova I.P., Gordon E.M. — M.: Glossa, 2000. — 443 p.
4. Lakoff G. Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts / G. Lakoff — London: Reidel Publishing company, 1973 — 306 p.

Євченко В.В.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації
та прикладної лінгвістики

Житомирського державного університету імені Івана Франка

FUNCTIONAL AND LANGUAGE ASPECTS OF NORTH AMERICAN ENGLISH

1. Завдання для попереднього самостійного обговорення

(Brainstorming)

1. How much does American English really differ from British English?
2. What factors do you think have been at work that promoted the extension of US English worldwide?
3. What are the main points of difference between US English and British English?
4. What are the basic reasons for language divergences between US English and British English?
5. Which is right: gas or petrol; I suggest he go or I suggest he should go?
6. Is the use of the conditional *would* for all persons acceptable only US English usage?
7. Is the use of the Present Subjunctive after such verbs, as *to suggest* acceptable only in US English usage?
8. Does the use of the word *mad* in the meaning *angry* characterize only US English usage?

2. Базова інформація (Input)

The English language has spread far beyond the borders of England in its history and has widely extended the areas of its usage because of various kinds of colonial expansion made for political and economic reasons. Today English has become a language of international and intercultural communication in such professional spheres, as Business English, English for academic, scholarly activities, sea navigation, air flights

and popular music. American English now influences the mode of English speech behaviour not only in other English-speaking countries, such as Canada and Australia, but also in international communication worldwide and the speakers of American English can be met far beyond the borders of the United States. More to that, the social functions of American English as a variant of English widened on the global scale with the increasing perception of the world as a single community connected by communication systems. Thus, American English is steadily becoming a functional rival to British English on the global scale as a national variety of English in the sociolinguistic contexts of the modern world development. US English is now steadily becoming one of the two mostly used world varieties of English supported through different channels of communication.

Historical background and the main sociolinguistic factors that shaped the North American variant of English stemmed from the sociolinguistic event that took place in the seventeenth century when the English-speaking communities came to a new continent in search of new homes and their first settlements appeared on the east coast of North America. The first new comers who spoke Elizabethan English arrived in 1620 on board the Mayflower. Their speech was with the East Midland accent as they mostly came from the central parts of England. Later more speakers English came from different parts of England and Ireland. Their speech came under great influence of sailor's jargon and of various types of pidgins that were the result of different and various social and ethnic connections. The speech of these settlers who spoke English of Early Modern English of the seventeenth century formed the basis of American English. Consequently, US English shows some language divergences, mostly in lexis and pronunciation, sometimes in morphology and syntax that are old and outdated forms, words or lexical meanings of the words that were in current usage in the seventeenth – eighteenth centuries in England.

The process of divergence between American and British forms of English has started since the time of the territorial, social and political isolation of English-speaking communities on the American soil. It went intensively in the seventeenth – nineteenth centuries. The uniformity tendencies in American English developed in the eighteenth century and the US English literary standard was established in the nineteenth century.

The existence of the literary norm of American English is a peculiar feature of its development, the other being the creation of the American English dialects, both regional and social. American scholar Craig M. Carver in his essay “The Mayflower to the Model-T: The Development of American English” gives a challenging view on the present-day sociolinguistic contexts of American English: “But as American English became distinctive, so did its regional dialects (and much later its social varieties), so much so that one is hard pressed to find any such entity as “American English”. Except perhaps in writing, there is no national or standard form of American speech. Southerners speak just as pure a version of American English as their Yankee cousins. The history of American English, then, is also the story of its regional settlement and the emergence of its cultures and dialects” [1:151].

Language differences between the American English variety of English and British English are historically mainly due to different language and social characteristics of the original local and social accents of English-speaking migrants and settlers. A peculiar character of dialectal diversity observed in the speech of American colonists can reveal itself in the preservation of dialectal words or local meanings of the words that were typical of some dialectal areas of England. More to that, on the American continent, English came under the influence of the mixture of the languages of different ethnic minorities, local or from different parts of the world. The language features of US English can also be partly due to the individual development of speech communities separated in time and space and partly due to the influence of new conditions of the environment under which the speakers of English have lived. They can also be due to the isolated development of science, technology and culture. The process of divergence has been going on especially in the field of lexis in oral and written forms of discourse. Another significant feature of the functional status of US English that makes it a prestigious pattern of English is the existence of literary standard fixed in text writing in a considerable bulk of American literature and in written and oral official discourse. Still, the difference between the written and spoken modes of language is essential and it is easily marked in US English. The conservation of territorial dialects of the migrants and the creation of the American English dialects, both regional and social, the development

of language social stratification (professional, social slang, Black English) are other peculiar features of its development in oral and written discourse.

A remarkable character of the political history of the United States with its democratic traditions reveals itself in the language regulations in the country, as the American population is multilingual, though new immigrants to the United States are rapidly becoming bilingual. Judith Rodby writes that throughout most of U. S. history, the English language has been neither a national cause nor a nationalistic force. English was not built into the Constitution. [2: 182]. The language attitudes show different ways of solving the problem of the status of the language in different states in which some portion of the population speaks other languages. Some states of the USA declare no official language (Texas, Alaska, Connecticut, Louisiana, Maine, New Jersey, New Mexico, New York, Pennsylvania, Vermont), some have no official language de jure, English functions as official de facto (Maryland, Michigan, Nevada, Ohio, Oregon, Washington, West Virginia). The following states declared the official status of English by passing an amendment to the state constitutions: California, Georgia, Alabama, Virginia, Arkansas, Florida, Idaho, Illinois, Arizona, Indiana, Kansas, Kentucky, Massachusetts, Mississippi, Missouri, Montana, Nebraska, North Carolina, Oklahoma, Tennessee, and New Hampshire. Hawaii is a bilingual state with two official languages by the state constitution of 1978: English and Hawaiian. A demographic study of the population of the states show a motley collection of languages spoken in different states. In 2010, only 57, 02% of the population in California spoke English as their native tongue and 42, 98% spoke sixteen other languages than English as their primary languages at home, among them Spanish was spoken by 28, 5%, Chinese was spoken by 2, 8% and Tagalog by 2, 2%. In Louisiana, spoken languages are English 86, 0%, French 8%, Spanish 4%, Vietnamese 1, 8%. In New Jersey, spoken languages are English 69, 4%, Spanish 15, 9%, Indic (Indo-Iranian) 2, 7%, Chinese 1, 5%, Korean 1, 1%, French 0, 97%, Tagalog (the Philippine language) 0, 94%, Portuguese 0, 91%, Italian 0, 83%, Arabic 0, 76%, Polish 0, 72%, Russian 0, 57%. The language shift from the immigrants' mother tongues to the English language can be described as a dominant trend, and most children of the recent immigrants perceive English as their native tongue. To my mind, the main factor working in favour of this process is the necessity of rapid social,

economic and cultural integration into the multinational community, one of the molding forces of which is the English language.

The evolution of the relationship between US English and British English has faced new challenges of the contemporary changing world when the sociolinguistic contexts of today have brought the two forms of English into a closer contact, thus increasing the force of their mutual influence. Under American influences, British usage can show in some cases the reintroduction of old forms and usages, or American English usage can support and strengthen some tendencies inherent in the language in British usage. Thus, the language system of English can show the result of two processes: divergence (a historical one) and convergence (mostly a contemporary one) between the two most powerful and spread varieties of English [3]. The process of convergence is of special interest as it leads to the levelling of some language divergences between the two varieties. The process of convergence can be the result of two factors at work. Firstly, an effect of US English influences that can bring in new speech habits and new usages, or introduce new lexical units in the process of internal borrowing into British usage. Secondly, the coincidence of instances of actualization of the same processes underway in the English language system in both varieties regardless of space, time and place. US English usage can also have a strengthening or encouraging effect on the realization of possible options and cause variation within the existing British literary norm, especially in cases of parallel development of some language elements. US English influences can also be seen in the reintroduction of old forms or old meanings that once came out of use in British English usage. More obviously, the influence of US English on British English usage reveals itself in lexis with the reappearance of old meanings or dialectal words that shifted their register. Nevertheless, the process of divergence has been active up to this time and is well underway, supported by a broad sociolinguistic foundation found in the coexistence of the two politically, administratively, socially, technologically and culturally different state organizations. More distinctly, the process of divergence reveals itself in the technological and social spheres of the language usage. Here are only some illustrations.

US English usage

British English usage

Automobiles

Cars

Station wagon

estate car

Minivan

people carrier

Turn signal

indicator

Fender

wing

Windshield

windscreen

License plate

number plate

Trunk

boot

Emergency brake

hand brake

Odometer

milometer, mileometer

Gas pedal

accelerator

Air flights

Carry-on baggage

hand luggage

Baggage claim

baggage reclaim

Everyday life

Purse

handbag

Grocery bag

shopping bag

Rubber boots

Wellington boots

Garbage bag

bin liner

trash can

litter bin

French door

French window

Antenna

aerial

Nightgown

nightdress

Underpants

pants

Broiler pan

grill pan

Roasting pan

roasting tin

Stove

cooker

Spatula

fish slice

Sifter

sieve

The North American English pronunciation (General American) is one of the two main English standard accents recognized worldwide. The main differences between the two forms of English pronunciation are in the inventory of the phonemes of the phonological systems, in the articulation of some sounds, in the difference of actualization of some phonetic processes, inherent in the common phonetic system of English. The preservation of some older ways of pronunciation peculiar to the evolution of the English phonological system is one of the characteristic features of North American English standard of pronunciation. The most vivid differences between General American pronunciation and British RP are the following:

1. The use of the sound [ʒ] instead of [ɑ:], except before [r]: dance [dʒəns], fast [fʒst], class [clʒs], plant [plʒnt], aunt [ʒnt], bath [bʒθ], fasten [fʒsn], laugh [lʒf], but father [fɑ:pər], farm [fɑ:rm], car [kɑr].

2. The use of the sound [ɑ:] instead of [ɔ:], except before [r]: launch [lɑ:nʃ], laundry [lɑ:ndri], pawn [pɑ:n], ought [ɑ:t], brought [brɑ:t], caution [kɑ:ʃən], cause [kɑ:z], default [difa:lt], sauce [sɑ:s], sausage [sɑ:sɪdʒ].

3. The use of the sounds [ɑ:] or [ɔ:] to replace the British English [ɒ]: broth [brɑ:θ], college [kɑ:lɪdʒ], top [tɑ:p], foreign [fɔ:rn, fɑ:rn], forest [fɔ:rɪst, fɑ:rɪst], gossip [gɑ:sɪp], policy [pɑ:lɪsɪ], poppy [pɑ:pɪ], logic [lɑ:dʒɪk].

4. The use of the diphthong [oʊ] to replace the British English [əʊ]: most [moʊst], note [noʊt], soap [soʊp], rose [roʊz], focus [foʊkəs], over [oʊvər], lonely [loʊnlɪ], boat [boʊt].

5. The simplification of the British English diphthongs, such as [ɪə], [eə], [ʊə] to the monophthongs [ɪ], [e], [ʊ]: beard [bɪrd], fear [fɪr], near [nɪr], bear [ber], care [ker], wear [wer], pure [pjʊr].

6. The preservation of the postvocalic [r] before a consonant or at the end of the word: actor [ʒktər], center [sentər].

Some realizations of phonetic processes peculiar to the evolution of the English phonetic system in US English and British English alike can set a chain of divergences in pronunciation of some words. Two of these processes began to operate in the Early Modern English period of the history of English, but went more intensively in the

eighteenth-nineteenth centuries. They are still operative in present-day English, though, probably, not so visibly.

The first of these changes is the process of assibilation that involves some consonantal clusters, such as [tj(i)], [dj(i)], [sj(i)], [zj(i)]. A general tendency to levelling is observed in both American and British English when a non-assibilated form is being pushed out. The existing pronouncing standard tends to bring changes to the advantage of the forms with affricates and fricatives. In US English this is well seen in the clusters with the sound [j] after dentals, and occasionally after sibilants: pendulum [ˈpɛndʒələm], schedule [ˈskɛdʒəl], glacier [ˈglɛɪʃər], education [ˌɛdʒəˈkeɪʃən], cordially [ˈkɔːrdʒəli]. British English keeps non-assibilated forms of the same words: pendulum [ˈpɛndjʊ(ə)ləfm], schedule [ˈʃɛdjʊːl], glacier [ˈglɛɪsɪə], education [ˌɛdjʊˈkeɪʃən], cordially [ˈkɔːdiəli]. In both varieties of English, this change has taken place in the pronunciation of the words: gradually [ˈgrædʒuəli], to graduate [ˈgrædʒueɪt], situation [ˌsɪtʃʊˈeɪʃən], statue [ˈstætʃuː], statute [ˈstætʃuːt], ritual [ˈrɪʃʊəl], mature [mæˈtʃʊə] [4].

The second phonetic change is the loss of the sound [j] in the clusters [jʊ], [ju:]. This phonetic process has a more regular and consistent character of operation in American English pronunciation. In British standard, this change is more characteristic of the stressed positions, whereas in General American English pronunciation it affects both stressed and unstressed positions. General American English pronunciation shows a strong tendency to increasing the number of positions with the loss of the sound [j] in the clusters [jʊ], [ju:]. Here are some illustrations of American pronunciation: Teutonic [tuːˈtɑːnɪk], Tuesday [ˈtuːzdi], student [ˈstuːdɛnt], neutral [ˈnuːtrəl], duty [ˈduːti], assume [əˈsuːm], tuna [ˈtuːnə], avenue [ˈʒvɛnuː], to introduce [ˌɪntrəˈduːs]. British English pronunciation keeps forms with the sound [j] in the clusters [jʊ], [ju:] in the phonetic structure of the same words: Teutonic [tjuːˈtɒnɪk], Tuesday [ˈtjuːzdi], student [ˈstjuːdɛnt], neutral [ˈnjuːtrəl], duty [ˈdjuːti], assume [əˈsjuːm], tuna [ˈtjuːnə], avenue [ˈʒvɛnjuː], to introduce [ˌɪntrəˈdjuːs]. In both varieties of English, this change has taken place in the pronunciation of some words, though British English can usually allow both variants: illuminate [ɪluːmɪˈneɪt], suit [suːt], suicide [ˈsuːɪsaɪd]. [4]

Some other differences occur in isolated cases, as, for instance, the reading of the words: dynasty [daɪnəstri] (British English [dɪnəstri]).

Generally, the common spelling of many words is acceptable in both varieties of English. In cases when there is a difference in spelling, there is usually a spelling form acceptable in both varieties, as, for example, *criticize*, also *-ise* (British English), *realize*, also *-ise* (British English), *realization*, also *-isation* (British English). Spelling differences between US English and British English are mostly the result of Noah Webster's attempts at regulating the American English spelling. Almost in all of his innovations, he followed the spelling habits that were current in his time. Among the spelling rules that he introduced are the following: writing *-er* in the spelling of the words: *center*, *theater*, *meter*; writing *-or* in the spelling of the words: *behavior*, *favor*, *honor*, *neighbor*; writing *ck*, *k* in the spelling of the words: *check*, *risk*, *mask*, writing *-se* in the spelling of the words: *defense*, *offense*, *license*. Other spelling differences are the following: the loss of doubling of <l>: *traveler*, *counselor*, *jewelry*; the simplification of the group of letters: *analog*, *dialog*, *prologue*; *program*; the use of the spelling <in> instead of <en> in the words: *inclose*, *insure*; the use of the spelling <z> instead of <s> in the words: *cozy*, *analyze*. Some of these spelling forms have become acceptable in British writing: *mask*, *risk*, *to insure*, *inclose*. Some differences of separate words: *gray* (British *grey*), *plow* (British *plough*), *skeptical* (British *sceptical*), *tire* (British *tyre*), *mold* (British *mould*), *eying* (British *eyeing*) [4].

In literary discourse, US distinctive grammatical divergences are often not innovations, but optional realizations revealed in grammar usage. They may show regional language variation determined by common linguistic or different sociolinguistic factors of the evolution of the same language system. The process of levelling of some of grammar divergences between US English usage and British English has been going on all the time. The main cause for that is the development of the both varieties of English within the frame of the same grammatical system with a shared history of evolution. Sometimes it is rather embarrassing to state whether the changes in grammar usage in both varieties are a direct influence or a revival of old possibilities and realizations of processes still under way.

The parallel functioning of some adverbial forms without the suffix *-ly* and the correlative forms with the adverbial suffix is a general grammatical feature of the Modern English grammatical system that reflects the historical changes in the system of the

adverb. The US English literary standard has the same basic rules of formation and usage of adverbs that are homonymous with the corresponding adjectives as the British literary standard does, with a few minor exceptions. The inventories of these adverbs are restricted in number and almost coincide in both varieties. A special character of usage of adverbial forms in US English and British English concerns a definite, restricted group of adverbs and does not violate the general tendency of the development. US English usage does not show a productive way of forming new adverbial forms without the adverbial suffix *-ly* from adjectives, but displays a wider use of ready forms that existed in the language earlier, or that became functionally or communicatively peripheral in British English use. A more diachronic stability usually characterizes US English usage and often both adverbial forms, without the adverbial suffix and their counterparts, function in free variation. The US English usage of these adverbs shows, in some cases, the increase in the functional and communicative load of the historical forms. The functional specification of some adverbial forms homonymous with corresponding adjectives has led to the rise of some distinctive features seen in US English and British English usage, especially in oral discourse.

Almost all adverbs perceived as specifically US English formations are old forms by origin and are out of use in contemporary British English, as, for example: *nice* (1540), *true* (1303), *sweet* (1250), *tender* (1424). None of the isolated adverbial forms with a reduced suffix seems to have survived without its counterpart with the suffix *-ly* in the English grammatical system because a characteristic feature of US English usage is the preservation of the sets with both adverbial forms, though they may differ in frequency or in the register of usage. Some adverbs, such as *low*, do not have correlative forms with the adverbial suffix in current British English, whereas the US English literary usage keeps both adverbial forms: *bloody* (1400) – *bloodily* (1565), *dead* (1393) – *deadly* (OE), *low* (EME), *lowly* (ME) – *lowly* (ME) *humbly*, *mighty* (OE) – *mightily* (OE), *sweet* (1250) – *sweetly* (1530), *quick* (ME) – *quickly* (OE), *real* (1658) – *really* (ME).

English adverbial forms with a historically reduced suffix fall into some groups depending on their communicative, pragmatic and functional characteristics.

A. Adverbs that are restricted in British English usage, but are more freely used in North American English oral or written discourse (*slow, quick, swift*).

B. Adverbs that have become outdated in British English usage, but can occasionally occur in US English usage (*tender, true*), or can regularly function in oral discourse (*mighty, real*).

C. Adverbs that are innovations in US English usage (*awful*) and in British English usage (*dirty*).

In British English the adverb *bloody* regarded as slang, taboo or, recently, spoken, had no counterpart with the suffix *-ly*. Under the US English usage the adverb *bloodily* that has been preserved there seems to have been reintroduced into the British lexis: All the demonstrations were *bloodily* suppressed by government forces [5]. The adverb *overly* (ME), earlier obsolete, or dialectal, in British English, but often found in US English usage, reappeared in the British literary standard. It has shifted into the neutral register: We think you are being *overly* optimistic. I'm not *overly* fond of pasta [6]. Sometimes US English influences can have a strengthening effect on usages that have been functionally or pragmatically peripheral in British English, for example, the use of the adverbial form *deadly* in such cases as, *deadly* extremely (*deadly* serious) – *deadly* deathly: (*deadly* pale). The only adverbial forms without the suffix *-ly*: *awful*, marked as US English and *dirty* marked as British English, seem innovations in informal usage. Both forms are registered by English dictionaries of recent years of publication: (US English): That kid's *awful* cute with her red curls. Clint is *awful* smart; (British English): When I turned round, he was pointing a *dirty* great gun at me. A team that plays *dirty* [4; 5; 6]. The adverbs *awfully* and *dirtyly* historically had no counterpart without the suffix *-ly*. The rise of the adverbial forms *awful*, *dirty*, may have become possible in oral informal discourse due to the action of analogy stimulated by the use of such adverbs as *pretty*, *dead* in spoken English with intensifying or emphatic effect in the meaning of *very*, for example, in British English: You were *dead* lucky to get that job. The both varieties of English show in this case the same language process that has different forms of realization.

Another peculiar feature of US English usage, a regular point of commenting, is the difference in usage of the Past Indefinite and Past Participle verbal morphological

forms with the prevalence of regular forms. Nowadays British English usage generally coincides with US English usage of these forms and shows the levelling in the use of the verbal forms as part of the process of convergence that covers two tendencies: historical (the natural development of the grammatical system of English) and modern (the strengthening and supporting effect of US English influences). The impact of US English usage can support fluctuations within the Modern British English literary norm. British English usage accepts both, regular and irregular forms of the verbs: *to burn, to dwell, to dream, to forecast, to lean, to learn, to knit, to smell, to spell, to spill, to swell, to wet.* This fluctuation of morphological forms has probably experienced a reinforcing influence of usual US English usage that often prefers regular forms: *burned, learned, and smelled.* British English usage keeps the dominant irregular forms, marking regular forms as specially American English, of the verbs: *to kneel, to leap, to spoil, to strive, to wake.* Still, some individual verbal forms have acquired a peripheral status and their usage can testify to the morphological divergences between US English and British English. US English usage keeps irregular forms in the paradigm of the verbs: *to dive – dove* (in , informal speech), *dived – dived, to fit – fit – fit, to prove – proved – proved (proven), to quit – quit – quit.* In British English, these verbs have regular forms. Some verbs can have a different set of irregular forms in US English and British English: *to get – got – gotten, got; to strike – struck – stricken, struck* (with difference in usage); *to shrink – shrunk, shrank – shrunk; to spring – sprung, sprang – sprung; to spit – spat, spit – spat, spit.*

Another tendency in the use of morphological verbal forms in Modern English is the admission of variation of some morphological forms to express hypothetical modality, for example, the fluctuation in the use of the forms *would / should* of the Conditional Mood and the Suppositional *should / Present Subjunctive*. The process of penetration of US English usage of Conditional *would* without any idea of volition for all persons into British usage already started in the first half of the previous century [7: 284]. In modern English usage, the difference between *should* and *would* in the Conditional forms has disappeared. The forms with *would* to express the implied condition are more acceptable and preferable: *I would be amazed if I got the job. I would have phoned you, but there wasn't time* [4]. To speak about imagined situations, *should* with the personal

pronouns *I* and *we* is especially characteristic of formal British English usage: *I should be surprised if many people voted for him* [4]. Under an encouraging influence of US English, the use of the Present Subjunctive form has become frequent in British English after such verbs as *to ask, to command, to demand, to desire, to suggest, to propose* (alongside with the Suppositional *should*), though in some cases it may still sound rather formal [8:239]. The following illustrations from British English dictionaries of recent years of publication can be helpful here [4; 5; 6].

She demanded that he *return* the books he borrowed from her. We requested (of the chairman) that the next meeting *be held* on a Friday. They demanded that the military government *free* all political prisoners. The General commanded that the regiment *attack* at once. May I suggest that you *think* carefully before rushing into this? We ask that any faulty goods (*should be returned*) in their original packaging. The solicitor asked that her client (*should be allowed*) to make a telephone call. He insists that she come (*Br E* also should come).

US English usage also can admit variation of verbal forms after these verbs. Here are two extracts from US newspapers: a) “Writers and artists have long faced dilemmas on tapping into the zeitgeist. Some suggest art *should arise* from the times it is articulating; others say art and popular culture best define landmark moments through a dispassionate prism of time and distance”. (Los Angeles Times, July 17, 2016); b) “. As such, you should ask that the case *be dismissed* if the judge does not dismiss it outright.” (Daily Breeze, August 2016).

A set of distinctive features of the US English literary standard in grammar usage, generally, is not a sign of a separate grammatical system. More noticeable are distinctive features of American English grammar usage in oral and informal discourse much influenced by social and ethnic factors. The reciprocal influence of the two varieties of English has levelled some grammar divergences as the changes in grammar use in both varieties do not go in isolation from the common grammatical system of English. It seems legitimate to speak about the preference in use of some grammar forms in each of the varieties of English and about a flexible character of literary British English that admits some forms usually considered US English.

US English shares the larger part of the common corpus of lexical units with British English. Still, there are more differences in vocabulary usage than in grammar usage. American English word usage, sometimes markedly different from British English, shows the action of such sociolinguistic factors of influence, as the isolated historical development of English-speaking communities, the influence of various ethnic communities, the difference in the political, social, technological and cultural development.

Language divergences between US English and British English found in the usage of words of common lexis can be of different nature. The words of common vocabulary may differ in meaning and in register of usage. They may be old words and old meanings preserved in US English but lost or peripheral in British English usage. They may be common words that developed new meanings not found in the other variety of English, words specific only to US English or British English. They may be common words that have shifted the register of usage: most usually, dialectal words became literary standard in US English usage.

Language divergences between US English and British English found in the usage of words of specifically US lexis or specifically British English lexis can also be of different nature. Most usually, they reflect the historically individual evolution of the lexical system in isolation. Specifically US English words mostly belong to technical register found in various spheres of the social activity: politics, culture, education, technology. Loanwords from different languages can bear a regional character of US English usage or only of British English usage.

The coexistence of lexical units of different nature in the frame of the same lexical system of English leads to a rise of definite points of difficulty in language usage. US English influence can result in bringing in new speech habits and new usages, or in introduction of new words in the process of internal borrowing. The lexemes from both, US English and British English, can enter the set of synonymic groups the members of which are synonymic only in one variety of English. The same words can belong to different registers of usage and they can have distinctive paradigmatic and communicative characteristics. The most important in this aspect is the process of convergence that results in levelling of usage. The levelling of distinctive features of

usage in this case can be the result of reappearance of old words or old meanings that once came out of use in British English usage, or of infiltration of new lexemes into in British English usage. US English usage can have a strengthening or encouraging effect on British English usage seen in the reappearance of old meanings or dialectal words that shifted their register.

A. The lexemes with the semantic split, sometimes antonymic, within the semantic structure [4; 5; 6]

The lexeme *creek* (ME) found in both varieties means (a) *a narrow area of water where the sea flows into the land* in British English usage and (b) *a small river or a stream* in US English usage. The lexeme *solicitor* (LME) found in both varieties means (a) *a type of lawyer in Britain who gives legal advice about the law and sometimes represent people in court* in British English usage and (b) *a person whose job is to visit or telephone people and try to sell goods or services* in US English usage. In US English usage, the word can also mean the most important legal officer of a city, town or government department. The lexeme *brainstorm* (1861) found in both varieties means (a) *a sudden inability to think clearly, which causes unusual behaviour* in British English usage and (b) *a sudden clever or good idea* in US English usage. The British English lexical equivalent in this case is *brainwave*. The lexeme *homely* (ME) found in both varieties means (a) [*approving*] *warm and friendly and enjoying the pleasures of home and family; comfortable* in British English usage and (b) [*disapproving*] *not attractive, not pleasant* in US English usage. In British English usage, the lexeme *homely* is a part of the semantic group: *cosy, homelike, comfortable, hospitable, cheerful, and pleasant*, whereas in US English usage *homely* enters the synonymic group: *ugly, plain-looking, plain, not good-looking, unattractive*.

B. The lexemes found in one variety of English may be pseudo-synonyms within the common lexical system of English

The infiltration of lexemes that are specific to each of the variants, especially of social or technical register, into the common vocabulary may result in the appearance of pseudo-synonymic groups, the members of which are semantic and functional equivalents used mostly in one of the variants. North American English lexeme *teeter-totter* (1905) is a lexical equivalent to the British English lexeme *seesaw* (1704). North

American English *gas, gasoline* (1895, in the meaning of *fuel for cars*) is a lexical equivalent to British English *petrol* (1895, in the meaning of *fuel for cars*. North American English lexeme *realtor* (1916) is a lexical equivalent to British English *estate agent* (1856).

C. New lexemes that came into British English after North American English usage in the process of an internal borrowing.

British English usage has accepted the following lexemes that came from US English: *buddy, dope, moccasin, to snoop, train station, video*. The process of infiltration of the lexemes originally found in or peculiar to US English usage into British English, mostly in informal oral discourse, can usually be marked as *especially North American English* in British dictionaries: *cookies, cream soda, movie, highball* (an alcoholic drink), *zillion, and zinger*.

D. The British English lexemes that experienced influence of US English usage

The process of convergence can result in the reintroduction of old forms or old meanings that became outdated or were dialectal or limited in British English literary usage: *bay window, copious, dope, to drool, homespun, jeans, overly, to wilt*. Some lexemes shifted register of usage in US English and have come into the British English literary usage. The lexeme *kid*, a Middle English Scandinavian loanword (1200), acquired the meaning *a child*, especially, *a young child*, originally low slang, in the late sixteenth-seventeenth centuries (1599, 1690). In US English usage, the lexeme was used, firstly in oral in formal discourse, in the meaning of *a child, any young person*. The lexeme *kid* was still used in this sense as an informal Americanism in the eighties of the previous century. In late nineties of the previous century, only the meaning *a young person* was in especially US English usage. Nowadays the lexeme *kid* is freely used in everyday spoken English. The lexeme *guy* (1806), after Guy Fawkes, developed the meaning *a man, fellow, chap* in U.S. slang in 1896, and was still marked as such in the sixties of the previous century. Since the late nineties of the previous century, the meaning *a man* has become dominant in informal British usage. The usage of the plural form *guys* in an informal address to a group of people of either sex, nowadays recognized as especially American, can indicate to the process of the penetration of a new form of

address into British informal usage. The phrase *I guess* in the meaning *I think*, previously recognized as an Americanism, has been admitted as spoken in informal British English usage.

The evolution of the two mostly used varieties of English supported by global communication, US English and British English, faces new challenges in a different contemporary world. North American English is steadily becoming the second national variety of English much used on an international scale. It developed from the variety of English spoken on a definite territory limited by speakers of the English speech community in the USA to the variety of English that is becoming dominant in global communication. The evolution of the English language in the USA and Great Britain has been going on along the same lines but in different sociolinguistic contexts. The process of language development that characterizes each of the varieties of English, due to convergent and divergent tendencies, may result in levelling the language differences, or in making the two varieties drift apart.

3. Формування професійно-значимих умінь (Focus Practice)

1. Could you comment on the spelling of the following words? To your mind, which of the spelling forms are more usual in US English?

Labour / labor, jewellery / jewelry, harbor / harbour, anaemia / anemia, favorite / favourite, theatre / theater, traveller / traveler, (she) marveled / marvelled, litre / liter, paralyse / paralyze, sombre / somber, defense / defence, archaeology / archeology, programme / program, pretence / pretense, cosy / cozy, offence / offense, ensure / insure, dialogue / dialog, counselor / counsellor, analogue / analog, anaesthetic / anesthetic, to analyse / analyze, sceptical / skeptical, tire / tyre, cheque / check, grey / gray?

2. Can you find out what is the difference in the meaning between these words in the United States and Great Britain?

Sidewalk, closet, freeway, truck, shop, store, pants, garden, deck, clerk, homely, to table, purse, bill, corn, bug, jelly, game, oatmeal, car.

3. Can you find out what words would you more probably hear in the United States as American English equivalents to the ones found in British English?

Lift, rubbish, lorry, autumn, queue, curtains, sweets, wardrobe, angry, chemist, pharmacy, flat, petrol, tick, dot, porridge.

4. Can you find out what words would you more probably hear in Great Britain as British English equivalents to the ones found in US English?

Line, drugstore, apartment, faucet, gas, mail, yard, bill (at a restaurant), sneakers (running shoes), to snicker, hardware store, duplex.

5. In your opinion, which of the words are more usual in American English?

Tram, tram-car / streetcar; baggage reclaim / luggage claim; roommate / flatmate; pram / baby carriage; shrimp / prawn; mailbox / postbox; cinema / movie theater; dialing code / area code; cookies / biscuits; call box / phone box; baggage room / left luggage office; car park / parking lot, parking garage; realtor / estate agent; baggage / luggage; sweets / candies; railway / railroad; lorry / truck; maize / corn; mailman / postman; film star / movie star?

6. Which of the statements, to your mind, can you more likely hear in Great Britain and which of the statements can you more probably hear in the United States? Give your arguments to support your view.

a) She worked in a grocery store before going to college. His brother runs a record shop in Chester.

b) Bridget can't come – She's ill. Maria can't come today because she's sick.

c) Surely no one would be mad enough to fly in this weather? Are you still mad at me?

d) Last autumn we went to Germany – this autumn we're going to Austria. Eleanor plans to go to Southwestern Community College this fall.

e) The winners will be notified by post. Did you send the document by mail?

f) Why don't you give up smoking? The majority of smokers say they would like to quit the habit.

g) I looked in despair at the long line in front of the ticket office. There was a long queue at the ticket office.

h) A small group of journalists waited on the pavement outside the house. As she fell off the bike, her head hit the pavement.

i) Could we have the bill, please? Can I have the check, please?

j) John dove into the pool. We dived into the river to cool off.

k) I think I lost my camera. I think I've met you before.

- 1) Did you open my letter yet? Haven't you eaten your lunch yet?
7. To your mind, which of the verbal forms in the sentences are more usual in American English? Could you comment on their usage?
- a) Tom sprang out of bed and ran downstairs. Two men sprang out at me as I was walking through the park.
- b) She leapt over the fence. Brenda leaped the gate and ran across the field.
- c) I've quit smoking. I quitted him in disgust.
- d) The stew smelled delicious. The room smelt damp.
- e) We knelt down on the ground to examine the tracks. Tom kneeled down and patted the dog.
- f) You've spelled my name wrong. You've spelt my name wrong.
- g) After I'd gotten out of water, I went over to Harry's. That man who shot someone in the bank – have the police got him yet?
8. What peculiarities of language usage do you think can help to attribute the next sentences to American literary usage?
- a) I didn't hear the elevator, so he took the stairs, which he rarely does.
- b) I saw Jim on the weekend.
- c) Since I left this out of my statement, leaving it for you, you ought to send me a box of candy.
- d) The D. A. will want to know why I didn't bring you.
- e) He never asked my advice
- f) At present, the officers of the law have no reason to assume any of you were implicated in a homicide. Two homicides.
- g) I don' ask if I can do anything, because if I could, you would tell me. – I sure would.
- h) Your licenses have been suspended.
- i) Don't forget to write me.
- j) He loves to read in bed.
- k) I already boiled the water, but I didn't make the coffee yet.
- l) I found London very strange at first, but now I've gotten used to it.

9. Could you comment on what caused misunderstanding between an Englishman and his American hosts in the story?

A young Englishman was staying with a couple in New York. It was his first time in the United States, and on the first night, they had dinner and they were looking forward to going out to see a play on Broadway. After dinner, the wife got up and said, "Well, I think I'll just wash up". The Englishman immediately sprang up to his feet and said, "Oh, let me help." Well, of course, everyone just burst out laughing. (After *Language in use, Upper-intermediate*, 1997)

10. Read two girls' accounts about the way they spent a very similar day. How many language differences can you find in their description of the day?

Judi:

I got up at seven-thirty, put on my bathrobe, went into the bathroom and turned on the bathtub faucets. After my bath, I ate breakfast with my parents on the deck. Our apartment's on the fifteenth floor, so the view is terrific. At eight o'clock, my mom and I took the elevator to the parking lot underneath our apartment block. First, we stopped for gas, and then she drove me to school. The freeway was really busy – automobiles everywhere. When I got to school, it was raining. Luckily, I brought my rubber boots and an umbrella, so I didn't get wet.

School was OK except that we had a math test before recess. I think I flunked it. Anyway, after school I took a bus downtown to meet my sister, Helen. She became a grade school teacher after she left college last year. We ate out at a Chinese restaurant. Personally, I don't like rice, so I ordered French fries instead and some baked zucchini and eggplants. After dessert and coffee, we paid the check and left. It had stopped raining, but the sidewalks were still wet. Helen gave me a ride home, and then I did a history assignment for the next day, watched a movie on TV and went to bed around 11.30. I was really pooped by the end of the day.

Doreen:

I got up at half past seven, put on my dressing gown, went into the bathroom and turned on the bath taps. After my bath, I had breakfast with my parents on the terrace. Our flat's on the fifteenth floor, so the view is terrific. At eight o'clock, my mum and I took the lift to the car park under our block of flats. First, we stopped for petrol, and then

she drove me to school. The motorway was really busy – cars everywhere. When I got to school, it was raining. Luckily, I brought my Wellington boots and an umbrella, so I didn't get wet.

School was OK except that we had a maths exam before break. I think I failed it. Anyway, after school I took a bus to the city centre to meet my sister, Helen. She became a primary school teacher after she left university last year. We went out for dinner to a Chinese restaurant. Personally, I don't like rice, so I ordered chips instead and some baked courgettes and aubergines. After sweet and coffee, we paid the bill and left. It had stopped raining, but the pavements were still wet. Helen gave me a lift home, then I did a history homework for the next day, watched a film on TV and went to bed about half past eleven. I was really tired

by the end of the day. (After *British and American English* from "Club")

11. Can you spot US English differences in the newspaper headlines from *Los Angeles Times* (July, August 2016) and *Daily Breeze* (July, August 2016)?

It's conspicuous inequality that drives mad

Senior events. Lawndale Senior center

L. A. seniors would be helped by housing plans

Are Republicans seeing the end of Reaganism?

Electricity storage's bright future

Why won't execs pay for utility's crimes?

Son disappointed to see dad has not really quit smoking

12. Read the following extracts from the newspapers *Los Angeles Times* and *Daily Breeze* (July, August 2016). What language peculiarities of US English usage, to your mind, can help the reader to attribute the articles to US English?

Actors' Opinions (About movies)

A. "Vacation"

"You never know how something is going to turn out when you're shooting it, and when I first saw that movie I laughed harder than I'd laughed in a long time. I know some people didn't like it, which is totally fine, but I really appreciated what they put together. We had the most fun in the mud. It was so fun and so gross at the same time."

B. "Anchorman 2: The Legend Continues"

“At that time, “Anchorman” was my favorite job I’d ever done and one of the best times I’ve ever had in my life, so when we all saw each other in Atlanta ... the love was so big. Veronica is such a great character and so beautifully written by Adam McKay. Oftentimes the female roles in these dude comedies aren’t fully realized, and he created this really interesting character and gave the freedom to bring what I wanted to her.”

C. “Samantha Who?”

“I loved that show. When they canceled us, I laid in bed for three days crying. I was so insanely sad. But I always tell Melissa [costar], “I’m grateful it was canceled because the world really gets to see you now”. If it was still going, I don’t think she would have gotten the opportunities she’s gotten to have.”

D. “Anchorman: The Legend of Ron Burgundy”

“It was considered a disappointment opening weekend. We thought, “Oh, man, darn it.” But as it got out of theaters and people got ahold of the DVD, it just seemed to grow this huge audience. It’s now such a lovable movie, and I even quote it myself. “Milk was a bad choice” is something that I often say.”

4. Завдання для саморозвитку (Self-development Tasks)

1. What historical event, to your mind, provided conditions for the development of the sociolinguistic context for the formation of a new variant of English on the American continent? Could you supply some information to prove your point?

2. What peculiar features of the development of English in North America can you name and how important are they, to your mind, for the formation of a new variant of English? Could you illustrate your point with your own arguments?

3. Languages of what ethnic minorities do you think have influenced the development of English in this part of the world? Could you support your opinion with your own illustrations?

4. Can you name the main groups of territorial dialects of American English? How much do you think they differ from each other?

5. Could you comment on the changes in the functional status of American English in the contemporary world? What do you think are the basic reasons for these changes?

6. What do you think are the main sociolinguistic factors that are at work in the US variety of English nowadays? Could you support your point with proper arguments?

7. What do you think is the importance of the process of standardization of American English usage and the rise in the literary activity? Could you support your opinion with proper arguments?

8. What factors, to your mind, favoured the development of language divergences between American and British varieties of English? Could you give your own arguments to support your point?

9. What main points of difference in grammar usage between US English and British English can you state? Could you illustrate your point with proper illustrations?

10. What main points of difference in spelling rules between US English and British English can you state? Could you illustrate your point with proper illustrations?

11. In what way could you define the character of relations between American English and British English nowadays? Could you comment on the changes in these relations and state the main reasons for that transformation? Prove your point with your arguments.

12. What two processes can, to your mind, help to define the shifts in the relationship between US English and British English? Prove your point with proper arguments.

13. What are the basic factors, to your mind, that work in favour of the process of convergence in American English and British English usage? Prove your point with your arguments.

14. Could you give your own illustrations to the cases of levelling between American English and British English usage?

5. Список рекомендованих джерел (Recommended Literature)

1. Carver C. M. The Mayflower to the Model-T: The Development of American English / Craig M. Carver // English in Its Social Contexts: [Essays in Historical Sociolinguistics / Ed. by Tim William Machan, Charles T. Scott]. — New York, Oxford : Oxford University Press, 1992. — 268 p. – 131 – 154 p.

2. Rotby J. A Polyphony of Voices: The Dialectics of Linguistic Diversity and Unity in the Twentieth-Century United States / Judith Rotby // English in Its Social Contexts: [Essays in Historical Sociolinguistics / Ed. by Tim William Machan, Charles T. Scott]. — New York, Oxford : Oxford University Press, 1992. — 268 p. — 178 – 203 p.
3. Yevchenko V. V. American English in Its Historical and Sociolinguistic Contexts / Vira Volodymirivna Yevchenko // Zhytomyr Ivan Franko State University Journal: Philological Sciences – Zhytomyr: 2017, Vol 2 (86). – 23 – 28 p.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition for Advanced Learners [Ed. Director M. Mayor]. — Harlow: Pearson Education Limited, 2012. — 2081 p.
5. Cambridge International Dictionary of English; [Editor-in-chief Paul Procter]. — Cambridge University Press, 1995. — 1773 p.
6. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. A. S. Hornby. Seventh edition; [Chief Editor Sally Wehmeier]. — Oxford University Press, 2005. — 1923 p.
7. Jespersen O. Essentials of English Grammar / Otto Jespersen. — London: George Allen & Unwin LTD, 1969. — 387 p.
8. Alexander L. G. Longman English Grammar / Louis Alexander [Consultant: R. A. Close, CBE] – New York: Longman publishing [Longman Group UK Limited], 2009. – 374 p.

В.В. Жуковська

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри міжкультурної комунікації
та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету
імені Івана Франка*

КОРПУСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ТА ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1. Завдання для попереднього самостійного обговорення (Brainstorming)

1. Якими критеріями Ви керуєтеся при підборі лінгвістичного матеріалу для уроку? Наскільки критерій «автентичності матеріалу» є вагомим/вирішальним для Вас?
2. Коли учень просить пояснити значення слова у контексті, Ви наводите власні приклади/використовуєте словник/ підручник? Інший варіант?
3. Чим, на Вашу думку, займається корпусна лінгвістика?
4. Чи маєте Ви досвід роботи з лінгвістичними корпусами?
5. Ви можете назвати основні відмінності навчання іноземній мові на основі даних від інших існуючих методик?

2. Базова інформація (Input)

Цифрові технології стали невід'ємною частиною життя кожної людини і міцно проникли у всі галузі суспільного життя. В останні роки відзначається активне використання інформаційних та комунікаційних технологій і в педагогічних цілях, адже сучасні учні – це цифрові аборигени (digital natives) [23], які виростили з цифровими технологіями і не уявляють свого життя без різноманітних гаджетів. У зв'язку з цим у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетенції особливої ваги набуває розвиток інформаційної компетенції суб'єктів навчального процесу, що передбачає володіння новими інформаційними технологіями, розуміння сфер їх застосування та уміння користуватися інтернет-ресурсами. Особливе місце у цьому аспекті відводиться технологіям корпусної лінгвістики, адже цей напрям прикладної лінгвістики «може

привнести новий зміст у вивчення і навчання іноземній мові та має великий потенціал для того, щоб удосконалити сучасні педагогічні практики» [24: 84]. Лінгводидактичне використання можливостей текстових корпусів вже доволі давно обговорюється у зарубіжній і вітчизняній лінгвістичній та педагогічній літературі (Бублик І.Ф. [1], Бук С.Н. [2], Дідук-Ступ'як Г.І. [4], Колкунова В.В. [7], Нагель О.В. [8], Саєнко Н.С. [9], Сисоєв П.В. [10], О'Кіфі, МакКарті [21] та ін.). Проте, незважаючи на доволі активне і широке залучення корпусних ресурсів у навчальний процес за кордоном, у нашій країні технології корпусної лінгвістики ще не отримали належної уваги від освітян. Метою запропонованої статті є надати систематизований огляд шляхів застосування технологій корпусної лінгвістики у навчанні та вивченні англійської мови.

Корпусна лінгвістика як галузь прикладного мовознавства. Перед тим, як перейти до аналізу можливостей застосування корпусів у навчанні англійської мови, вважаємо за необхідне детальніше зупинитися на окресленні сфер зацікавлення корпусної лінгвістики та надати визначення терміну «лінгвістичний корпус».

Корпусна лінгвістика є одним із найбільш перспективних напрямків сучасного теоретичного і прикладного мовознавства. Ця відносно нова лінгвістична галузь розпочала своє активне становлення у 60-х роках ХХ століття у зв'язку із інтенсивним розвитком комп'ютерних технологій. Застосування комп'ютерів та спеціального програмного забезпечення суттєво змінило спосіб дослідження мови та значно полегшило роботу по збору лінгвістичних даних. Без зусиль, лише за декілька секунд, стало можливим здійснювати пошук у багатомільйонних текстових масивах (лінгвістичних корпусах), будувати конкорданс для будь-якого слова, одержувати дані про частоту словоформ, лексем, граматичних категорій, синтаксичних конструкцій, відстежувати зміни у частоті і контексті мовної одиниці у різні хронологічні періоди, одержувати дані про лексичну (колокацію) та граматичну (колігацію) сполучуваність і т. ін. [5: 8-9]. Центральним для корпусної лінгвістики є поняття «корпус текстів» («лінгвістичний корпус»), під яким розуміється значний за обсягом, представлений в електронному вигляді, уніфікований, структурований, розмічений, філологічно

компетентний масив мовних даних, створений для вирішення конкретних лінгвістичних завдань [6: 3]. Мовні корпуси базуються на текстах, відібраних з «реальних» автентичних джерел: книг, газет, журналів, інтерв'ю, промов і т. ін., таким чином подаючи мову у «живому, природньому» середовищі її функціонування.

Сучасне корпусне мовознавство має у своєму дослідницькому арсеналі значну кількість корпусів різних типів і розмірів на різних мовах. Багато з них наявні в мережі Інтернет у вільному доступі. Так, наприклад, найбільш відомими корпусами *англійської мови* є Британський національний корпус (British National Corpus) [26], Лінгвістичний корпус англійської мови (The Bank of English) [33], Американський національний корпус (American National Corpus) [25], Мічиганський корпус академічної англійської мови (Michigan Corpus of Academic Spoken English) [31]; *німецької мови* – Корпус Берлінської Брандербурзької академії наук (DWDS-Corpus) [29], Німецька лексика онлайн (Projekt Deutscher Wortschatz) [32], Корпуси інституту Німецької мови (LIMAS-Corpus) [30], Корпус німецької мови (IDS-Corpora) [30]; *французької мови* – Корпус французької мови (Corpus de Référence du Français parlé) [27], Корпус розмовної французької мови (Un corpus d'entretiens spontanés) [34].

Одним із найбільш популярних корпусних ресурсів для вивчення англійської мови є corpus.byu.edu, головним розробником якого є професор Марк Дейвіс (Brigham Young University in Provo, Utah, USA.). Зазначений ресурс містить низку новітніх корпусів на різних мовах та матеріалів, розроблених на їх основі (див. [28]).

Застосування текстових корпусів у навчальних цілях. На сьогоднішньому етапі свого існування корпуси масштабно застосовуються у навчанні та вивченні іноземної мови. Як зазначає Дж. Флауердью, «жоден словник чи граматики не здатні повністю описати всю мову» [15: 329], тому текстовий корпус покликаний заповнити цю прогалину, надаючи у розпорядження користувачів дані, які б вони не змогли отримати з традиційних підручників і довідникових матеріалів. Отож, викладачі та студенти все частіше звертаються до корпусу для здійснення швидкого різноманітного пошуку та аналізу найрізноманітнішої лінгвальної

інформації, а конкорданс визнається зручним інструментом для ефективного опанування мовою.

Виокремлюють три способи використання корпусів у навчанні і вивченні (іноземної) мови: 1) навчальні матеріали на основі даних корпусів, 2) ілюстративні приклади із корпусів, 2) вправи та завдання із використанням даних корпусу (т.б. навчання на основі даних – data-driven learning) [11]. Розглянемо детальніше зазначені способи.

Корпуси як джерела емпіричних даних відіграють вагомую роль у підготовці якісних *навчальних матеріалів*. Визнано, що традиційні шкільні та університетські граматики та підручники досить часто проілюстровані штучно створеними чи відредакованими прикладами вживання певної лінгвістичної одиниці чи явища. Такі приклади є малоефективними для успішного навчання учнів використанню мови як засобу комунікації, оскільки вивчене ними може кардинально різнитися від реального функціонування мови. У цьому відношенні дослідження корпусів природної мови надає більш точний та деталізований опис мови, що у свою чергу відображається у змісті педагогічних матеріалів, граматик та словників, а також дизайні навчальних програм та підручників.

У галузі *навчальної лексикографії* корпусна лінгвістика не лише впровадила нові методи аналізу мовного матеріалу, але і значно розширила межі наукового дослідження. Одним із останніх нововведень у лексикографічній практиці стало розміщення у словниковій статті крім традиційної інформації про значення та семантичні відношення одиниці також й інформації про її сполучуваність та дистрибуцію. Ініціатором першого суто корпусобазованого словника англійської мови COBUILD (1987) був Джон Синклер. Сьогодні ж переважна кількість словників укладається на основі даних лінгвістичних корпусів. Наприклад, практично всі відомі словники англійської мови (Collins, Webster, Macmillan і т.д.) створюються на матеріалі власних, закритих для загального доступу корпусів, котрі дозволяють зробити словник репрезентативним та відобразити в ньому останні тенденції в мові. Адже вивчення корпусів дозволяє одержувати точні дані про лексичний склад мови, певної підмови, жанру чи індивідуального стилю письменника, виявити останні зміни в лексичному складі мов, різні його варіації

(наприклад, поява й зникнення неологізмів) та включити ці дані до словника. Саме сучасність цих словників, побудованих на прикладах із «живих» реальних текстів, сприяє їхньому комерційному успіху.

Вже звичною практикою стало використання корпусів для укладання довідкової літератури – граматик, навчальних словників та довідників як для носіїв мови, так і для тих, хто її вивчає. Граматики все більше звертають увагу на лексику, а словники (особливо навчальні) включають у статті словника й граматичну інформацію. На сьогодні вже існує декілька корпусобазованих граматик англійської мови, наприклад, загальних (Collins COBUILD English Grammar (1990); Longman Grammar of Spoken and Written English (1999)) та таких, що акцентують увагу на певних аспектах (Collins COBUILD Grammar Patterns 1: Verbs (1996)).

Таким чином, хоча це і не швидкий процес, проте все більше навчальних матеріалів на сьогоднішній день стають «корпусоінформованими». Зростає тенденція до вкладання коштів у розробку значних за обсягом корпусів такими великими видавцями і розробниками навчальних матеріалів, як Cambridge University Press, Oxford University Press, Pearson-Longman, Collins-COBUILD та Macmillan.

Використання корпусів на уроках іноземної мови. *Навчання на основі даних (data-driven learning)*, при якому корпус стає головним джерелом та способом отримання лінгвістичних знань й умінь, отримує все більше прихильників серед сучасних студентів та вчителів. Термін «data-driven learning» (DDL) був вперше введений Тімом Джонсом у 1990 році для позначення навчання мові на основі даних текстових корпусів [17]. Цей підхід передбачає використання на заняттях комп'ютерно-генерованих конкордансерів для дослідження закономірностей вживання певних лінгвістичних моделей чи одиниць у реальних текстових прикладах, а також для розробки різноманітних вправ та завдань основі корпусних даних [18: iii]. При цьому підході базоване на корпусі програмне забезпечення використовується для підтримки інтерактивної навчальної діяльності, а залучення «живого» мовлення з корпусу сприяє пробудженню у студентів інтересу до процесу опанування мовою та заохоченню їх до самостійного вивчення

автентичного мовного матеріалу. За допомогою різних вправ студенти вчать спостерігати за даними лінгвістичного корпусу, висувати гіпотези та самостійно формулювати правила вживання тих чи інших одиниць (індуктивний підхід) або перевіряти на даних корпусу валідність правил з навчальних граматики чи підручників (дедуктивний підхід). Через застосування корпусних технологій студенти набувають (або принаймні удосконалюють) такі важливі вміння як вміння прогнозувати, спостерігати, помічати, думати, міркувати, аналізувати, інтерпретувати, рефлексувати, досліджувати, робити висновки (індуктивно чи дедуктивно), фокусуватися, здогадуватися, порівнювати, диференціювати, теоретизувати, висувати гіпотези та перевіряти їх [22: 277].

Виконуючи дослідника мови, студенти стають більш втягнутими у процес вивчення, більш активними і в цілому більш автономними, а вчитель при цьому виступає лише координатором, який опосередковує взаємодію учнів з корпусом, направляє та сприяє навчанню. Ця активна роль суб'єкта навчальної діяльності знайшла відображення у ключових метафорах напряду, зокрема у спеціалізованій літературі з навчання на основі даних учнів називають «мандрівниками» [12: 22], «дослідниками» [16: 101], а зі слогану Т. Джонса «Кожен студент – це Шерлок Холмс» – «мовними детективами» [16: 101]. А. Боултон [13: 37] зазначає, що DDL ставить студентів у центр навчального процесу, мотивуючи їх приймати підвищену відповідальність за власне опанування матеріалом, а не просто бути пасивними сприймачами правил, що надаються викладачем чи підручником. Зробивши власне лінгвістичне дослідження та прийшовши до самостійних висновків, студент стає більш впевненим та свідомим [20].

У навчанні на основі даних розрізняють два підходи у використанні корпусів: *непрямий* (т.б. вивчення певних мовних явищ на основі прикладів, відібраних з корпусу викладачем чи розробником навчальних матеріалів) та *прямий* (т.б. навчання відбувається із використанням студентами відповідного комп'ютерного забезпечення для самостійного аналізу даних корпусу) [19]. Обидва підходи – це протилежні вісі континууму, між якими розміщуються навчальні ситуації з різним ступенем керованості викладачем. На одному кінці вісі розташовуються процеси з жорстким контролем, коли викладач використовує

корпус, щоб визначити, які мовні одиниці чи явища необхідно вивчити на занятті, а потім пропонує для аналізу ретельно перевірені приклади з корпусу у друкованому вигляді, супроводжуючи цю інформацію питаннями, що спрямовують студентів до формулювання потрібних висновків. На протилежному кінці знаходяться ситуації, коли більш підготовлені студенти самостійно працюють з корпусом, щоб знайти відповіді на питання, що їх цікавлять [11].

У своєму дослідженні П. Грабовий надає систематизований виклад можливостей використання корпусних ресурсів у лінгводидактичних цілях [3: 52-53]:

1. *Навчання граматики*: введення граматичного матеріалу, ілюстрація особливостей використання граматичних конструкцій безпосередньо в мовленні; розроблення завдань на корегування помилок, тестових завдань з граматики; вивчення специфіки використання граматичних конструкцій з огляду на соціокультурні характеристики мовців, вікові параметри, регіон проживання тощо; створення практичних завдань та вправ на використання граматичних конструкцій.

2. *Вивчення лексики*: створення студентами власних словників, які ґрунтуються на результатах тематичного пошуку по корпусу зразків як усного, так і писемного мовлення; використання конкордансів слів відповідно до частотності їхнього вживання; виконання ІНДЗ та творчих проєктів, які стосуються особливостей функціонування тих чи інших лексичних одиниць; створення вправ націлених на розширення словникового запасу студентів тощо.

3. *Навчання читання та розуміння автентичних текстів*: використання тестів, розміщених в корпусі, для розвитку навичок загального розуміння тесту; визначення реалізації контекстуального значення слова; визначення тематики тексту та ін.

4. *Навчання письма*: використання корпусів та конкордансів як довідкового матеріалу при створенні власного письмового виловлювання; засвоєння шаблонів писемного мовлення; розвиток навичок використання граматичних конструкцій та лексичних одиниць у різних типах та жанрах письма тощо.

У цілому, набір вправ та завдань з використанням даних корпусу є доволі великим й обмежується лише уявою розробника [14: 162].


Зауважимо, що навчання на основі даних має низку переваг та недоліків. Зокрема, найбільшою перевагою цього методу є аналіз «живого» мовлення, що функціонує у «природних» реальних ситуаціях. Користувачі мають змогу звернутися до набагато більшого масиву автентичних прикладів вживання конкретної лінгвістичної одиниці, ніж пропонується у класі, та виявити моделі її граматичної та лексичної сполучуваності, особливості вживання у текстах різних жанрів/регістрів, словотвору і т. ін. Такий спосіб вивчення лінгвістичного матеріалу сприяє розширенню словникового запасу студентів та підвищує рівень опанування ними різними мовленнєвими моделями.

До недоліків прямого застосування корпусу студентами відносять труднощі роботи з корпусним інтерфейсом, відсутність навичок правильного запису пошукових запитів, отримання невідповідних прикладів, неправильна інтерпретація отриманих прикладів. Проте до головних недоліків навчання за допомогою даних слід все-таки віднести відсутність необхідних навичок роботи з комп'ютером та Інтернетом як у викладачів, так і в студентів; неналежні технічні умови у навчальних закладах; низький рівень мовної підготовки студентів; значні затрати часу та зусиль, що витрачаються на розробку та підготовку завдань.

Разом з тим, у підсумку відзначимо, що беззаперечні переваги та очевидна користь навчання на основі даних суттєво переважають вказані недоліки та обмеження у застосуванні корпусів у навчальному процесі з (іноземної) мови. На наше глибоке переконання, сучасні вчителі іноземних мов повинні вміти ефективно поєднувати у своїй професійній діяльності останні здобутки лінгвістичної та педагогічної науки. Саме з цією метою до освітньої програми підготовки магістрів спеціальності 014.02 Середня освіта. Мова і література (англійська) у навчально-науковому інституті іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка кафедрою міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики включено окрему дисципліну «Використання корпусних технологій у навчанні та вивченні іноземних мов». Ця дисципліна покликана сформувати більш цілісне, поглиблене бачення професійної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов та розвинути навички використання корпусних технологій на заняттях з іноземної мови.

Можливості текстового корпусу англійської мови. Як вже було зазначено вище, сьогодні у мережі Інтернет є багато сайтів, на яких зібрані різноманітні корпусні ресурси: від посилань на існуючі корпуси до різноманітних програм для роботи чи обробки корпусних даних (див., наприклад, [35; 36; 37]. На нашу думку, одним із найзручніших ресурсів для використання учнями і вчителями англійської мови, про який вже йшла мова вище, є corpus.byu.edu [28]. Це зручний і простий у користуванні ресурс, що містить низку корпусів, переважно англомовних, та матеріали їх обробки – списки сполучуваності (N-grams), частотні списки, повні тексти і т. ін. Рис.1 є скріншотом домашньої сторінки ресурсу, з якого видно, які корпуси він пропонує, їх обсяг у кількості слововживань, мова чи територіальний діалект, хронологічні межі текстів у корпусі та певна допоміжна інформація:

Можливості роботи з корпусом англійської мови покажемо на прикладі корпусу COCA (Corpus of Contemporary American English). Обсяг корпусу 560 млн словживань, презентованих в уривках з текстів з 1990-го по 2017-ий роки (на момент написання статті).



Created by Mark Davies, BYU. [Overview](#), [search types](#), [looking at variation](#), [corpus-based resources](#), [updates](#).

The most widely used online corpora -- more than 130,000 distinct researchers, teachers, and students each month.

English	# words	language/dialect	time period	compare
News on the Web (NOW) (See the 2017 Word of the Year)	5.5 billion+	20 countries / Web	2010- yesterday	
Global Web-Based English (GloWbE)	1.9 billion	20 countries / Web	2012-13	
Wikipedia Corpus	1.9 billion	English	-2014	Info
Hansard Corpus	1.6 billion	British (parliament)	1803-2005	Info
Early English Books Online	755 million	British	1470s-1690s	
Corpus of Contemporary American English (COCA)	560 million	American	1990-2017	*****
Corpus of Historical American English (COHA)	400 million	American	1810-2009	**
Corpus of US Supreme Court Opinions	130 million	American (law)	1790s-present	
TIME Magazine Corpus	100 million	American	1923-2006	
Corpus of American Soap Operas	100 million	American	2001-2012	*
British National Corpus (BYU-BNC)*	100 million	British	1980s-1993	**
Strathy Corpus (Canada)	50 million	Canadian	1970s-2000s	
CORE Corpus	50 million	Web registers	-2014	
Other languages				

Рис.1.

Зазначений корпус є безкоштовним і для роботи ним, як і з будь-яким іншим корпусом ресурсу, потрібна лише одна стандартна реєстрація. Залежно від вашого статусу – викладач чи студент, науковець, який працює з корпусом і має відповідні публікації, чи просто викладач, ви матимете різний рівень доступу, що буде дозволяти різну щоденну кількість пошукових запитів у корпусі. Заповнивши

необхідну інформацію, на електронну поштову адресу ви отримаєте підтвердження можливості доступу і можете розпочинати роботу. Корпус має зручний інтерфейс і супроводжується інформацією по користуванню різними опціями, запису різних пошукових запитів і т. ін. (див. Рис. 2). Навіть якщо користувачу важко самому розібратися з роботою конкретного корпусу, у мережі є навчальні відео (переважно англійською мовою), які стисло і просто пояснюють основи роботи з корпусом і як правильно записувати пошукові записи, щоб отримати максимально релевантні приклади. Зокрема, для роботи з новим інтерфейсом корпусу COCA можна переглянути відео від Department of Applied Linguistics (Portland State University, 2017) [38].

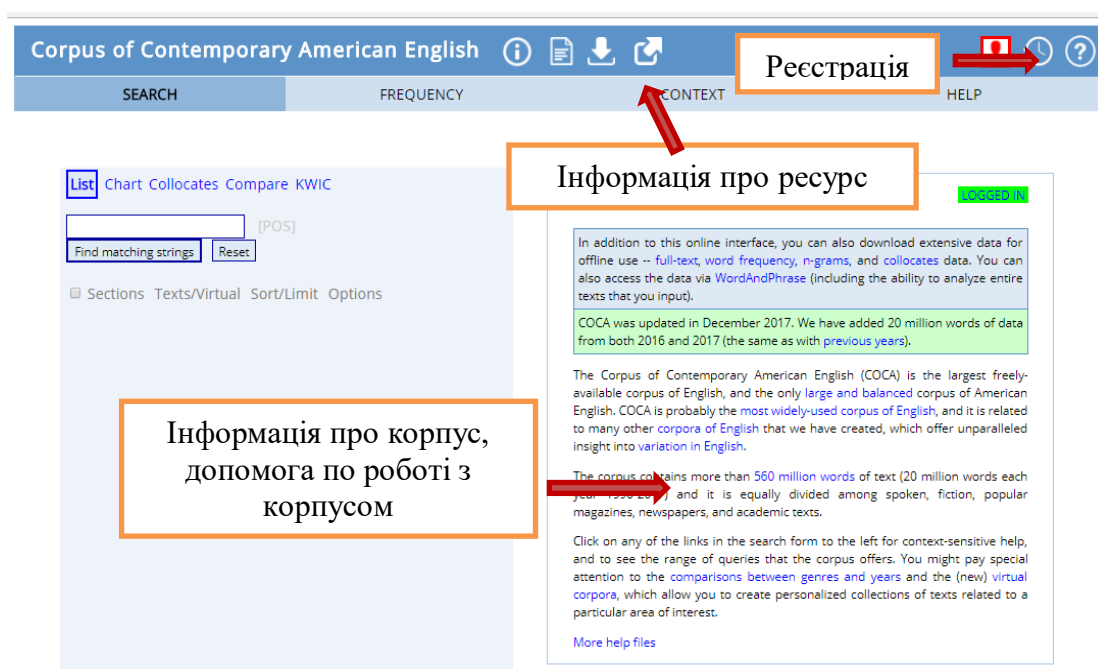


Рис. 2.

Корпус є потужним лінгвістичним ресурсом і дозволяє здійснювати пошук окремих лексем, словоформ, граматичних форм, словосполучень, отримувати інформацію про частоту одиниці у корпусі, у реєстрах/реєстрі, типову сполучуваність, синоніми, порівнювати частоту і сполучуваність одиниць і т. ін. Опис усіх можливостей корпусу наданий на сайті ресурсу, а у запропонованій статті з огляду на обмеженість в обсязі публікації зупинимося лише на базових можливостях, які стануть у нагоді вчителям англійської мови. Отож, корпус пропонує пошук за такими опціями List, Chart, Collocates, Compare та KWIC.

Справа у віконці розміщується довідкова інформація щодо здійснення різноманітних пошуків у відповідній опції (див. Рис.3).

Розпочнемо з найпростішого пошуку в опції List. Ввівши для пошуку необхідну лексичну одиницю, словосполучення чи граматичну форму, отримуємо усі випадки вживання цієї одиниці у корпусі, наприклад (Рис. 3):

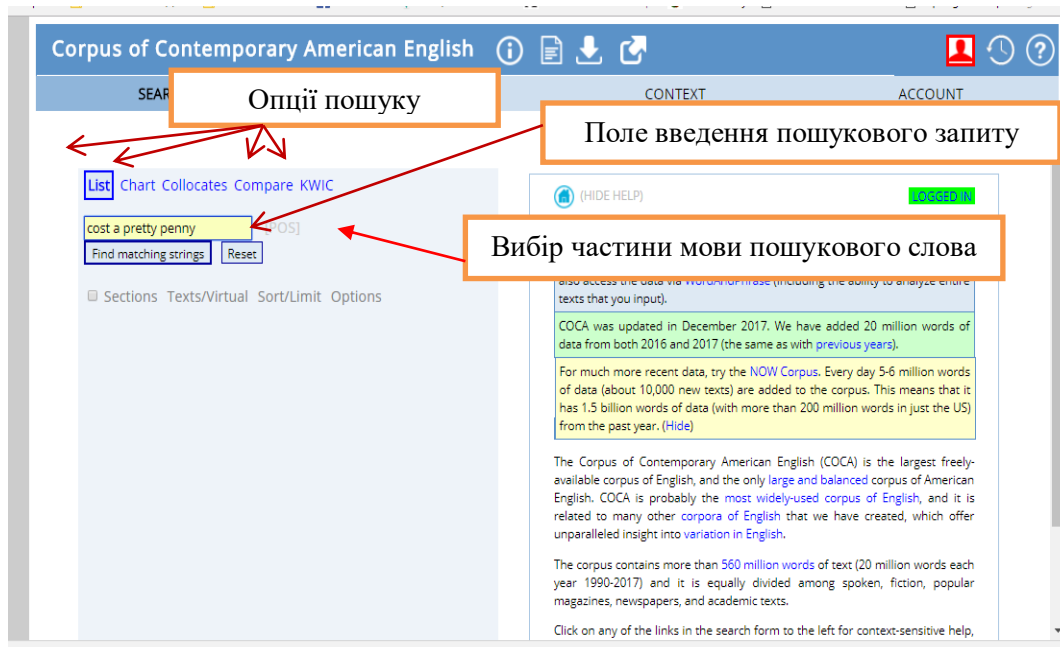


Рис. 3.

Натиснувши на відповідну опцію, через секунду ми отримаємо всі випадки вживання цієї одиниці у цифровому вимірі – це її частота у корпусі (див. Рис. 4). Зауважимо, що чим частотніша одиниця, тим більш вживаною вона є, тобто використовується частіше за інші одиниці. Взагалі, частота вживання є вагомим критерієм відбору активного лексичного чи граматичного мінімуму. Адже, 1000 найчастотніших англійських слів покривають 80% усіх слововживань у тексті, тоді як другі 1000 частотних слів покривають наступні 5% слововживань, а третя 1000 частотних слів – наступні 3-4% незнайомих слів (Nation, 2001).

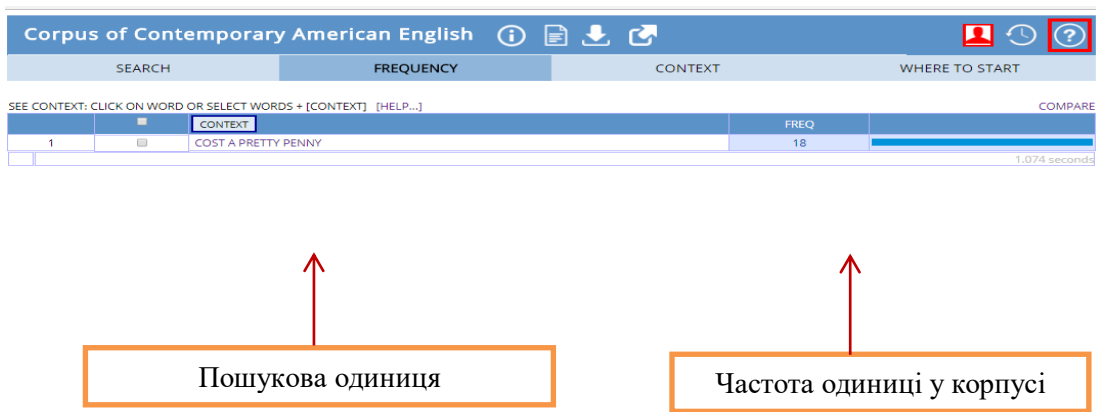


Рис. 4.

Отож, як видно з Рис. 4 фразеологічна одиниця “*cost a pretty penny*” зустрілася лише 18 раз у 560-мільйонному корпусі, тоді як за даними того ж корпусу одиниця “*couch potato*” зареєстрована 193 рази, “*devil’s advocate*” – 211, а “*last straw*” – 422.

Натиснувши на пошукову одиницю за секунду отримаємо усі контексти її вживання у тестах корпусу. Відзначимо, що пошукові одиниці по-особливому подаються у корпусі: у контекстах вони виділяються кольором, таким чином видно, які одиниці вжито до та після неї. (див. Рис. 5):

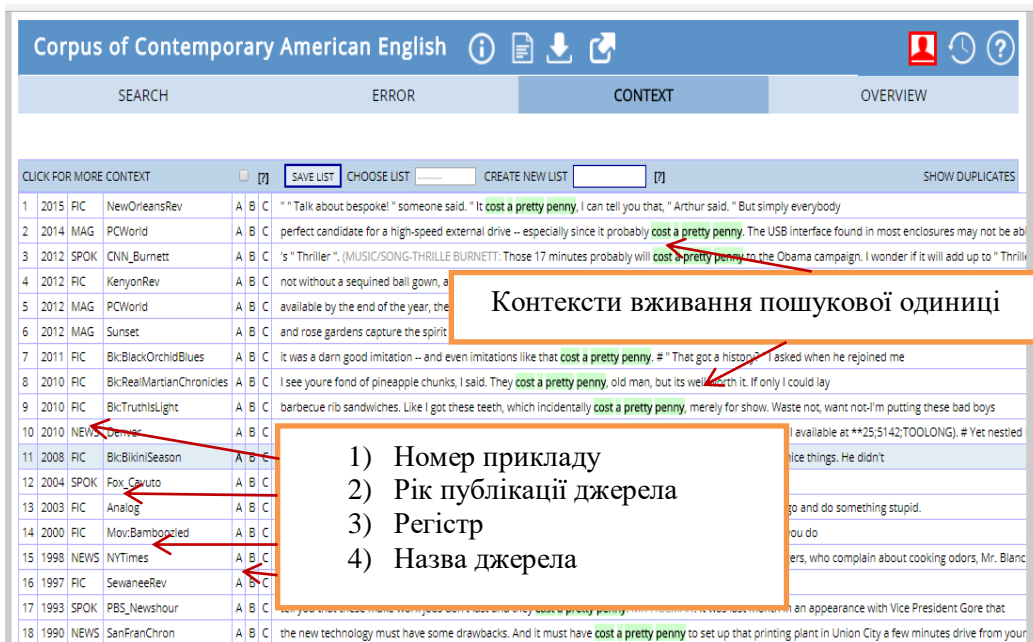


Рис. 5.

Будь-який контекст (частина речення чи повне речення) можна розширити, натиснувши на відповідний значок жанру чи назви джерела (див. Рис. 6):

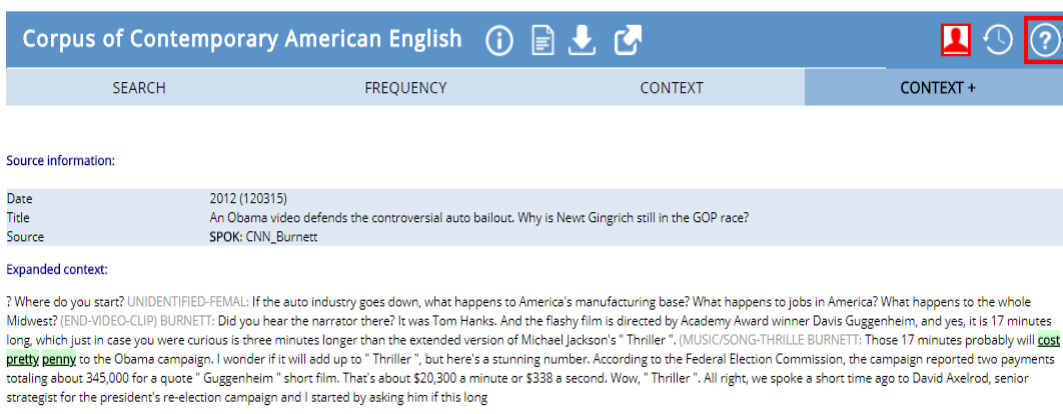


Рис. 6.

У цій же опції можна знайти синоніми до заданого слова. Для цього у полі пошуку перед словом потрібно поставити знак = (див. Рис 7):

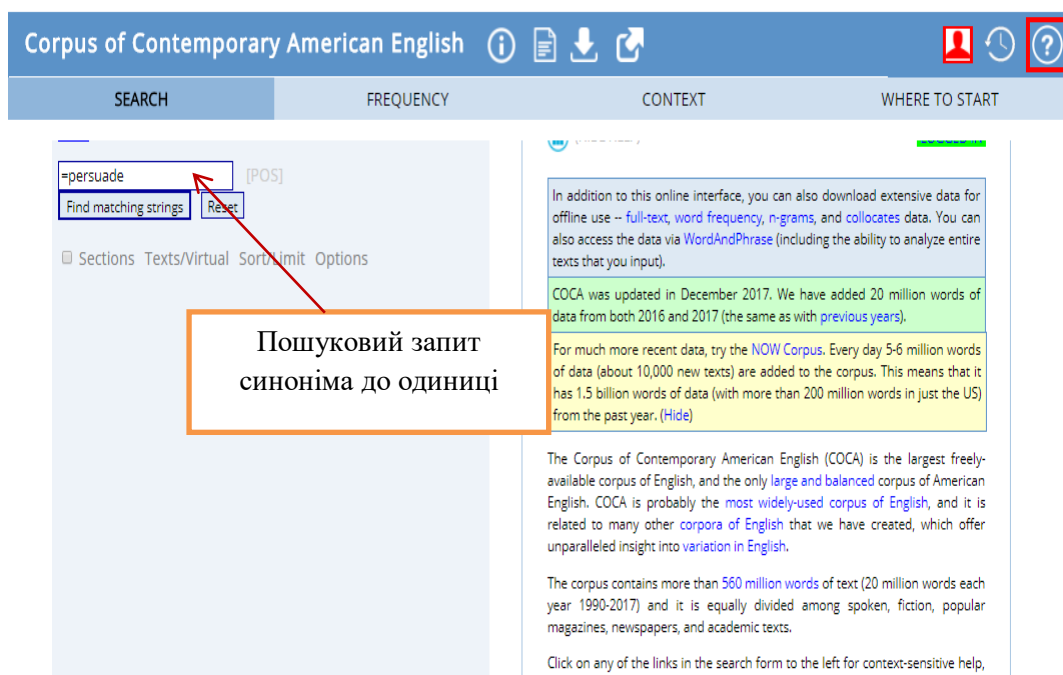


Рис. 7.

Отож, для здійсненого запиту до дієслова *persuade* маємо такі результати синонімів, запропонованих корпусом, як *influence*, *encourage*, *convince*, *convert* та ін.

Зауважимо, що синоніми розташовуються за ступенем близькості та за спадом частоти, тому природно трактувати перші слова у списку як найближчі синоніми до аналізованого слова, але разом з тим слід враховувати значення слова, оскільки до різних значень багатозначного слова будуть різні синоніми (див. Рис.8). Натиснувши на відповідну лексичну одиницю, отримаємо контексти її вживання у корпусі.

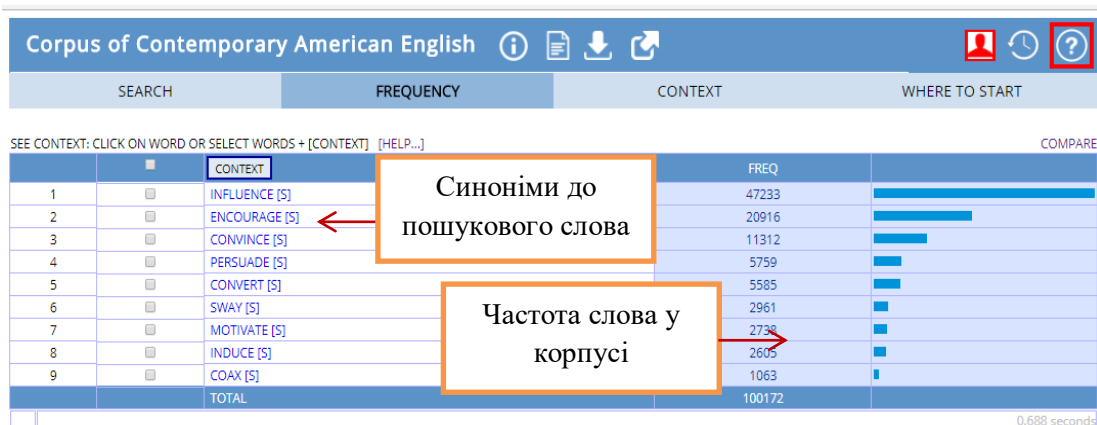


Рис.8.

Опція Chart дозволяє прослідкувати, як вживається пошукова одиниця у регістрах корпусу, як-от художньому, академічному, газетному та ін. мовленні, а також за роками. Увівши у пошукове поле в опції Chart фразеологічну одиницю “*cost a pretty penny*”, отримаємо такі результати (див. Рис.9):

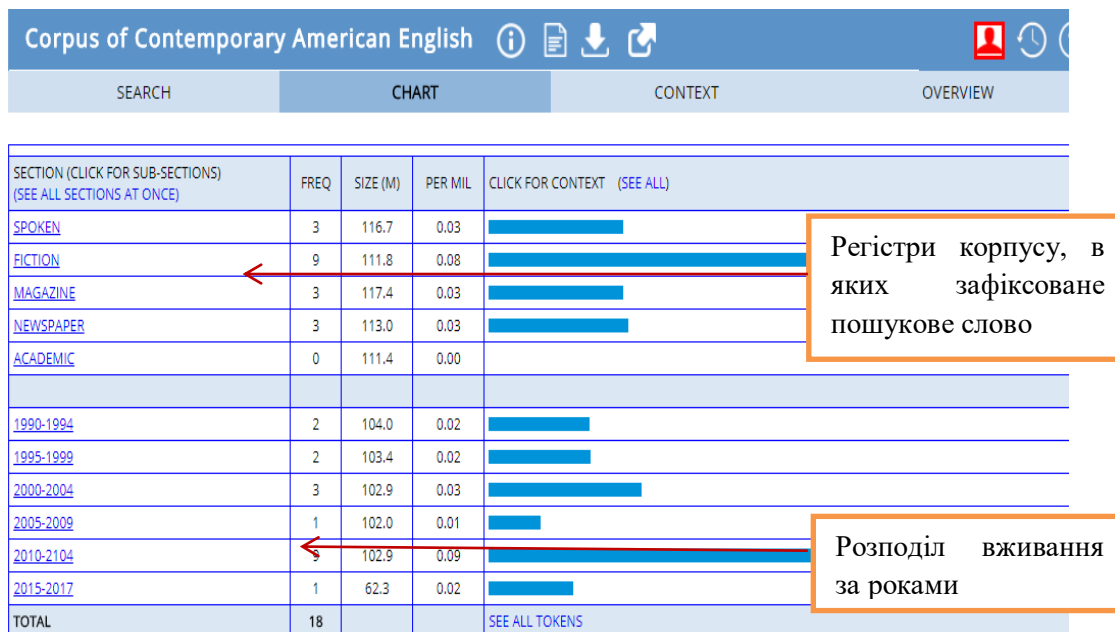


Рис.9.

За потреби можна подивитися як вживається ця одиниця у текстах конкретного реєстру чи у певному часовому проміжку, для цього потрібно лише натиснути на відповідну опцію. Наприклад розглянемо як вживається аналізована одиниця у художніх текстах (FIC) (див. Рис. 10):

The screenshot shows the 'Corpus of Contemporary American English' interface. The top navigation bar includes 'SEARCH', 'CHART', 'CONTEXT', and 'CONTEXT +'. Below this, the 'SECTION: FICTION (9)' is displayed. A table of search results is shown, with columns for year, genre, source, and text. The phrase 'cost a pretty penny' is highlighted in green in several entries. A red box highlights the 'CONTEXT' tab, and a red arrow points to the 'CONTEXT' tab. A red box highlights the text 'Вживання одиниці у текстах конкретного реєстру' (Usage of the unit in texts of a specific register).

CLICK FOR MORE CONTEXT	SAVE LIST	CHOOSE LIST	CREATE NEW LIST	SHOW DUPLICATES
1 2015 FIC NewOrleansRev	A B C	" " Talk about bespoke! " someone said. " It cost a pretty penny . I can tell you that, " Arthur said. " But simply everybody		
2 2012 FIC KenyonRev	A B C	not without a sequined ball gown, a means of conveyance that cost a pretty penny , and an extravagantly musta- chioed man on her arm), she was glad		
3 2011 FIC Bk:BlackOrchidBlues	A B C	It was a darn good imitation -- and even imitations like that cost a pretty penny . # " That got a history? " I asked when he rejoined me		
4 2010 FIC Bk:RealMarsianChronicles	A B C	I see youre fond of pineapple chunks, I said. They cost a pretty penny , old man, but its well worth it. If only I could lay		
5 2010 FIC Bk:TruthIsLight	A B C	barbecue rib sandwiches. Like I got these teeth, which incidentally cost a pretty penny , merely for show. Waste not, want not: I'm putting these bad boys		
6 2008 FIC Bk:BikiniSeason	A B C	. It was a big, deep-cushioned leather number, and it had cost a pretty penny , but Brad didn't care. He liked nice things. He didn't		
7 2003 FIC Analog	A B C	're going to freight it away as well? It must have cost a pretty penny . " " Henry-sometimes you just got ta let go and do something stupid.		
8 2000 FIC Mov:Bamboozled	A B C	'97. SLOAN This is a nice place. It must have cost a pretty penny . MANTAN Sloan, I got it like' dat. SLOAN Oh you do		
9 1997 FIC SewaneeRev	A B C	ill do me for now, " Lucky		

Рис.10.

Опція Collocates надає можливість прослідкувати особливості сполучуваності певної одиниці за даними корпусу. Як приклад, розглянемо сполучуваність прикметника "difficult". У першому пошуковому полі вводимо необхідну лексику, друге пошукове поле потребує вибору одиниці, з якою задана одиниця сполучається. Оскільки це прикметник, то доцільно розглянути його сполучуваність з іменником, що розташовується після нього, якби ми розглядали іменник, то вірогідніше ми б шукали прикметник перед ним, у випадку з дієсловом – прислівник або іменник-додаток після нього. Отож у другому полі активуємо опцію (POS – part of speech), яка надає низку готових варіантів позначень частин мови у корпусі. Ми вибираємо pop ALL. Третя опція – це кількість слів у пре-позиції та пост-позиції, які ми можемо вибрати. Ми беремо одне слово після пошукової одиниці. Звичайно, якщо ми хочемо перевірити, чи сполучається аналізована одиниця з конкретною одиницею, то ми просто вводимо її у друге

пошукове поле. Запис пошуку сполучуваності прикметника “*difficult*” надано на

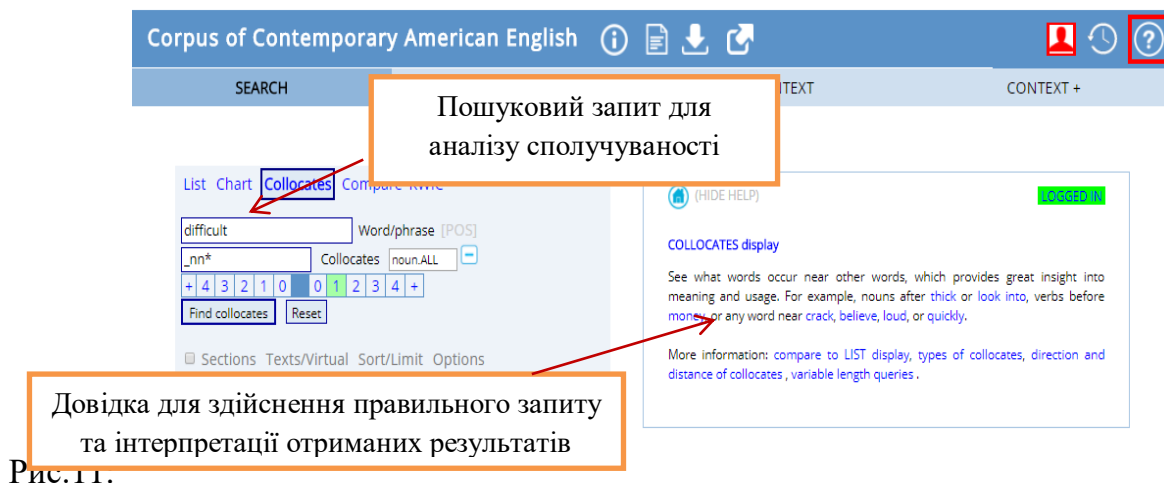


Рис.11.

Рис. 11.

У результаті отримуємо список іменників за частотою вживання: від найбільш до найменш вживаних (див. Рис. 12). Так, із результатів пошукового запиту видно, що найбільш часто прикметник *difficult* сполучається з іменниками *time(s)*, *task*, *situation*, *thing*, *question*, *decision* та ін.

Результати запиту подаються як у графічному, так і в кількісному вимірах. Такий спосіб подання є зручним, оскільки вже навіть візуальна інформація дозволяє робити певні судження про особливості сполучуваності одиниці.

	CONTEXT	FREQ	
1	TIME	1891	[Bar]
2	TASK	735	[Bar]
3	SITUATION	682	[Bar]
4	THING	665	[Bar]
5	TIMES	618	[Bar]
6	QUESTION	420	[Bar]
7	DECISION	413	[Bar]
8	POSITION	376	[Bar]
9	DECISIONS	364	[Bar]

Рис.12.

Опція Compare дозволяє порівняти частоту вживання двох одиниць та їхню сполучуваність. Як приклад розглянемо відмінності у сполучуваності двох прикметників-синонімів *difficult* і *hard*. Для цього у відповідні пошукові поля Word 1 і Word 2 введемо зазначені прикметники, а в полі Collocates активуємо опцію POS

та зазначимо noun.ALL. Далі виберемо необхідну позицію колоката – перше слово після аналізованого (див. Рис. 13):



Рис.13.

Пошуковий запит надав такі результати (див. Рис.14):

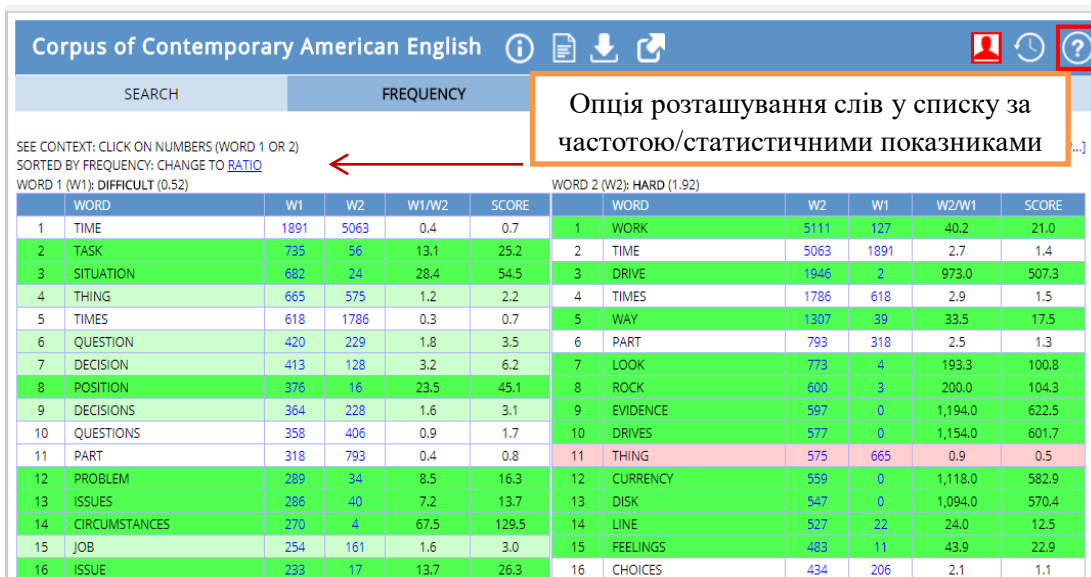


Рис.14.

Як видно з Рис. 14, отримані дані відрізняються від сполучуваності окремого взятого прикметника *difficult* на Рис. 12. Це тому, що надані списки іменників, з якими сполучаються вказані прикметники, укладені на основі статистичних показників сили зв'язку і розташовані за спадом цих показників. Коли натиснути опцію Change to Frequency, то список отримає більш зрозумілий вигляд. Отримані дані наочно ілюструють відмінності у сполучуваності аналізованих лексичних

одиниць. Як і завжди, натиснувши на будь-яку одиницю з таблиці, отримуємо текстові приклади з корпусу.

Остання опція – це KWIC (Key Word in Context). Як вже зазначалося раніше, корпусне подання аналізованої одиниці відрізняється від традиційного особливим розташуванням: пошукова одиниця знаходиться посередині, відокремлено від свого право- і лівостороннього контексту. Таке отримало подання отримало назву конкордансу. Вказана опція надає вживання аналізованої одиниці у форматі конкордансу. У цьому випадку можна задавати параметри необхідного контексту. Наприклад, розглянемо контекстне вживання прикметника *difficult*. Вводимо пошукове слово та задаємо ту кількість слів справа чи зліва, яку ми хочемо побачити, 2 зліва і 2 справа (див. Рис. 15):

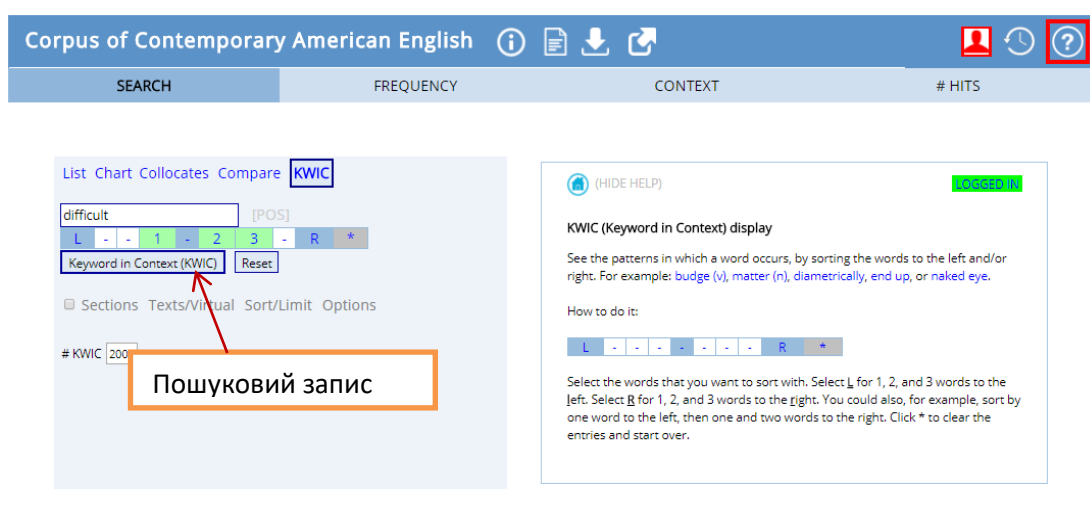


Рис.15.

На Рис. 16 надано частину отриманих результатів пошуку ліво- та правосторонньої сполучуваності прикметника “difficult” в опції KWIC:

Як видно з Рис.16, слова з правого і лівого контексту мають різне кольорове позначення, що вказує на їхню частиномовну приналежність. Так, прикметник позначається зеленим кольором, іменник – блакитним, дієслово – рожевим. Формат конкордансу із кольоровим позначенням є зручним для візуального сприйняття інформації і наочно ілюструє учням особливості сполучуваності одиниці.

Corpus of Contemporary American English				
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	# HITS	
1	2011 FIC KenyonRev	A B C	his now grown children fell to thinking : it was	difficult business A certain inconvenience had come up . The
2	1992 SPOK CBS_Morning	A B C	look for somebody who has had the courage to make	difficult decision but one which they believe is in the greater
3	1990 MAG AmHeritage	A B C	can remember the feeling of satisfaction that finishing	difficult jigsaw puzzle brings . From the beginning , jigsaw puz
4	2017 NEWS Charlotte Observer	A B C	worker for a full-time , 11-month position : it described	difficult job involving hard work and requiring a lot of skill and
5	1996 SPOK NPR_Morning	A B C	you bothering to take on New York City which is	difficult market when you can do things elsewhere . " People
6	1993 SPOK CBS_Morning	A B C	, a little diabetes or whatever . it can be	difficult pregnancy in that case , sometimes it is a bit more
7	2004 NEWS CSMonitor	A B C	illicit association " or the wearing of tattoos : #	difficult rehabilitation in an effort to fit into mainstream life
8	1992 MAG ChristCentury	A B C	German churches , churches of the East had to walk	difficult road On my most recent visit I asked a church offic
9	1991 FIC AntiochRev	A B C	Heights for the vintage Corvettes with Cosmo Minor had made	difficult situation nearly impossible : Cosmo , a stocky , impac
10	2007 MAG TIME	A B C	Petraeus believe they were merely stating the complexities of	difficult situation But in a war , there is a need for
11	2014 FIC FantasySciFi	A B C	it . Clouds , Alaric thought , though that was	difficult surmise to accept while the rest of the sky was a feat
12	1998 ACAD SchoolPsych	A B C	task . They also showed less shame upon failure in	difficult task compared to failure on an easy task . Children at
13	2008 MAG NatlParks	A B C	but this is no simple equation . Counting grizzlies is	difficult task And because bears often roam over hundreds
14	2012 NEWS Austin	A B C	talked to some other Heisman voters : it is been	difficult year for the Heisman , just who to vote for . "
15	2010 MAG USCatholic	A B C	, but laughing a little , too : it is absurdly	difficult to buy clothing onto a body that can not cooperate . e
16	2013 MAG NewRepublic	A B C	for making partner . Unfortunately , it can be agonizingly	difficult to figure out who will have influence years down the

Рис. 16.

Таким чином, закінчуючи стислий огляд функцій та можливостей корпусу СОСА, відзначимо, що робота з корпусом не обмежується проаналізованими опціями. Детальніше з можливостями здійснення різноманітних пошуків по корпусу можна ознайомитися у віконці довідкової інформації до кожної з описаних опцій.

Із власного досвіду, зазначимо, що робота з корпусом лише спочатку може видатися складною, проте постійна практика покаже, що все дуже просто і зрозуміло. Декілька практичних занять зроблять вас впевненим користувачем цього ресурсу.

3. Формування професійно-значимих умінь (Focused Practice)

Корпусні дані надають багатий матеріал для розробки різноманітних вправ на розвиток різноманітних вмінь і навичок. На жаль, моніторинг мережі Інтернет надав лише декілька статей українських авторів, присвячених використанню корпусних даних у навчанні іноземної мови (деякі з них зазначені у списку літератури до нашої статті). Натомість англомовний пошук надав велику кількість теоретичних і прикладних розвідок по залученню даних корпусів у процес навчання іноземній мові. Огляд цих робіт свідчить, що корпуси активно залучаються для навчання вокабуляру, зокрема сполучуваності, граматики, письма, читанню і т. ін. Усі вказані дослідження є у вільному доступі у мережі і з ними можливо детальніше ознайомитися за потреби. Наразі наведемо декілька прикладів

вправ, що були апробовані нами на заняттях з англійської мови. Наведемо приклади вправ з використанням корпусу.

Exercise 1. Look through the following KWIC lines from COCA and say what prepositions the verb “consult” is used with.

If you have high blood pressure ,	consult	a doctor before using # Ginkgo #
in a good bike and learn how to fix it .	Consult	a local bicycle shop to find out what model is best for
the parking lot and turns right , with no need to	consult	a map . After college she lived with her painter boyfriend in
Chronic (or just less-romantic) migraine sufferers may want to	consult	their doctors about using a portable oxygen tank . Pure oxygen
or students are often valuable resources , and directors can	consult	them for their own instruction as well as to assist with
, bangs were everywhere . If you opt for them ,	consult	with a stylist first to find the right type for your face
workouts that are designed for no one in particular . #	Consult	with a trainer if you have questions on form , but here
to do is establish his leadership in our embassy ; to	consult	with a highly professional staff there , one of whom is Mr.
not mean the end of your workouts . Some advice :	Consult	your physician for specific instruction . " Listen " to your body
These companies were still going to need someone to	consult	on engineering projects , so , I

		figured , why not me
--	--	----------------------

Exercise 2. The following table presents the synonyms to the word “teacher” extracted from COCA. These items are given in order of their frequencies in the corpus. Consult the English-English dictionary to discriminate between the specified synonyms and use them in the sentences that follow.

1	<u>TEACHER</u> [S]	<u>8633</u>
2	<u>PROFESSOR</u> [S]	<u>4922</u>
3	<u>COACH</u> [S]	<u>3366</u>
4	<u>TUTOR</u> [S]	<u>1112</u>
5	<u>TRAINER</u> [S]	<u>1044</u>
6	<u>LECTURER</u> [S]	<u>961</u>
7	<u>INSTRUCTOR</u> [S]	<u>574</u>
8	<u>GOVERNESS</u> [S]	<u>171</u>
9	<u>SCHOOLTEACHER</u> [S]	<u>126</u>
10	<u>EDUCATOR</u> [S]	<u>54</u>

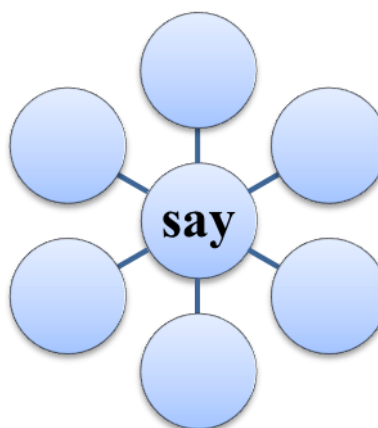
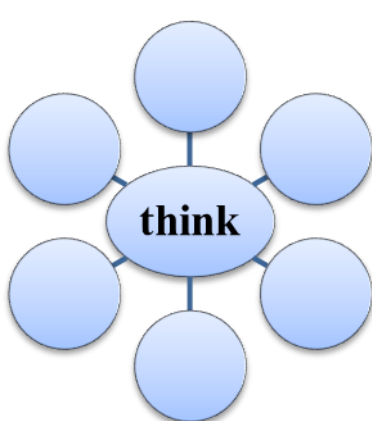
1. A student who has not been in attendance for more than three days through illness or other cause must notify immediately either the course director or senior course _____, or the research supervisor, who shall inform the Academic Registrar.
2. _____ Griffith's book The Politics of the Judiciary first published in 1977 caused a considerable stir in documenting such assertions with many examples.
3. The "exercise mode" can be very useful when the purpose is clear to both _____ and class.
4. All courses include attachment to schools in every year, and practising _____ take part in teaching based at the university.

5. As _____ we are keen to ensure that our students find pathways through the LPC (legal practice course), which will ensure that they are well equipped to face the challenges of whatever sector of the profession they choose.

Exercise 3. Use COCA to find the different environments in which “persuade” and “convince” occur.

1. Do these verbs differ in what Objects they can take?
2. Does this give you any clue as to how they differ in meaning?

Exercise 4. Use COCA to fill in a word web of synonyms.



Exercise 5. Look up the following idioms in COCA and try to work out what they mean.

1. «glass ceiling»
2. «red herring»
3. «ivory tower»
4. «out of the blue»

Exercise 6. Using COCA, explore whether “neither of them” is singular or plural.

1. Enter search query: *neither of them* _vv0*
2. Examine the results and reach a conclusion.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бублик І.Ф. Застосування даних корпусної лінгвістики до навчання письмовому перекладу / І.Ф.Бублик // Сучасні суспільство в контексті гуманітарного знання. Вчені записки ХГУ «НУА» – 2013. – С. 513-518.

2. Бук С. Н. Учнівські корпуси в методиці викладання іноземної мови / С. Н. Бук // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2007. – Вип. 2. – С. 19-24.
3. Грабовий П. Використання ресурсів корпусної лінгвістики в процесі підготовки фахівця з англійської мови / П. Грабовий // Збірник наукових праць – Частина 1. – 2013. – С.48-54
4. Дідук-Ступ'як Г. І. Лінгводидактичні можливості корпусної лінгвістики / Г. І. Дідук-Ступ'як // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2010. – № 1. – С. 105-109.
5. Жуковська В.В. Вступ до корпусної лінгвістики: навчальний посібник / В. В. Жуковська – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 142 с.
6. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно–метод. пособие. / В.П. Захаров – СПб., 2005. – 48 с.
7. Колкунова В.В. Формування іншомовних навичок студентів-філологів у контексті корпусної лінгвістики / В.В. Колкунова // Філологічні науки. Наукові записки НДУ ім.М.Гоголя – Книга 2 – 2016. – С. 138-141.
8. Нагель О. В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении / О. В. Нагель // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 53-59.
9. Саєнко Н.С. Корпусний підхід у навчанні іноземних мов у технічному університеті / Н.С. Саєнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – №1 (55). – 2016. – С. 142-151.
10. Сысоев П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Язык и культура. – №1 (9). – 2010.– С. 99-111.
11. Bennett G. R. Using corpora in the language learning classroom: Corpus linguistics for teachers / G. R. Bennett – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2010. – 144 p.
12. Bernardini S. Systematising serendipity: Proposals for concordancing large corpora with language learners / S. Bernardini // Rethinking language pedagogy from a corpus perspective – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001. – P. 225-234.

13. Boulton A. testing the limits of data-driven learning: Language proficiency and training / A. Boulton // *ReCALL* – Vol. 21(1) – 2009. – P. 37-51.
14. Breyer Y. *My Concordancer*: tailor-made software for language teachers and learners / Y. Breyer // *Corpus Technology and Language Pedagogy* – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006 – P. 157-176.
15. Flowerdew J. Corpora in language teaching / J. Flowerdew // *The Handbook of Language Teaching* – Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009. – P. 327-350.
16. Johns T. Contexts: The background, development, and trailing of a concordance based CALL program / T. Johns // *Teaching and Language corpora* – New York: Longman, 1997. – P. 100-115.
17. Johns T. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning / T. Johns T. // *CALL Austria* – Issue 10. – 1990.– P. 14-34.
18. Johns T., King P. *English Language Research Journal Vol.4: Classroom Concordancing* / T. Johns, P. King // Birmingham: The University of Birmingham, 1991. – P. 27-45.
19. Leech G. *Teaching and language corpora: A convergence* / G. Leech // *Teaching and language corpora* – New York: Addison Wesley Longman, 1997. – P.1-23.
20. Mair C. Empowering non-native speakers: the hidden surplus value of corpora in continental English departments / C. Mair // *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. – Amsterdam & New York: Rodopi, 2002. – P. 119-130.
21. O’Keeffe A. *From corpus to classroom: language use and language teaching* / A. O’Keeffe, M. McCarthy, R. Carter. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 315 p.
22. O’Sullivan I. Enhancing a process-oriented approach to literacy and language learning: the role of corpus consultation literacy / I. O’Sullivan // *ReCALL* 19(3) – 2007. – P. 269-286.
23. Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants* / M. Prensky // *On the Horizon* — Vol. 9, № 5. – NCB University Press. – 2001. – Режим доступа: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

24. Romer U. Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer? / U. Romer // Corpora and Language Teaching. – Philadelphia: John Benjamins, 2009. – P.83-98.

СПИСОК КОРПУСІВ

25. American National Corpus – Режим доступу: <http://americannationalcorpus.org/>

26. British National Corpus – Режим доступу: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

27. Corpus de Référence du Français parlé – Режим доступу: <http://sites.univprovence.fr/delic/corpus/index.htm>

28. corpus.byu.edu – Режим доступу: <https://corpus.byu.edu/>

29. DWDS-Corpus – Режим доступу: http://www.dwds.de/pages/pages_textba/dwds_textba.htm

30. LIMAS-Corpus – Режим доступу: <http://www.korpora.org/Limas/> IDS-Corpora – Режим доступу: <http://www.ids-mannheim.de/kt/korpora.html>

31. Michigan Corpus of Academic Spoken English – Режим доступу: <http://quod.lib.umich.edu/m/micase/>

32. Projekt Deutscher Wortschatz – Режим доступу: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

33. The Bank of English – Режим доступу: <http://www.collins.co.uk/Corpus/CorpusSearch.aspx>

34. Un corpus d'entretiens spontanés – Режим доступу: <http://www.llas.ac.uk/resources/mb/80>

СПИСОК КОРПУСНИХ РЕСУРСІВ

35. corpora4learning – Режим доступу: <http://www.corpora4learning.net/>

36. Corpus Linguistics and Written Language Resources Bibliography – Режим доступу: http://liceu.uab.es/~joaquim/language_resources/lang_res/biblio_corpus.html

37. Corpus Resources – Режим доступу: <http://courses.washington.edu/englhtml/engl560/corplingresources.htm>

38. COCA Video Tutorials for ESL Teachers – Режим доступу:
https://www.youtube.com/watch?v=DpoY8O5yXew&list=PLm8EJZcq_qbyXYEnq_cIucEWNT6SAD2H8

4. Завдання для саморозвитку (Self-development Tasks)

1) Перегляньте навчальні відео від English Department of Applied Linguistics (Portland State University, 2017) по роботі з корпусом COCA [див. 38];

2) Використовуючи корпус COCA заповніть профіль слова для ланцюжків синонімів:

appreciate – value – admire

close – shut – lock

imagination – fantasy – image

almost – nearly – about

Word	Frequency in COCA	Meaning (from the corpus lines)	Genre(s)	Synonyms	Collocates	Examples from the corpus	Meaning from the dictionary

3) Ознайомтесь із підручником Erin Margaret Shaw “Teaching Vocabulary Through Data-Driven Learning” (див. Список рекомендованої літератури), який присвячений навчанню лексики із використанням даних текстового корпусу. Висловіть Вашу думку, наскільки такі аспекти лексичної одиниці як частота вживання у корпусі, сполучуваність, синоніми, частиномовна приналежність, словотвір важливі при вивченні лексичного матеріалу у школі? Як Ви вважаєте, які із запропонованих у підручнику типів лексичних вправ будуть найбільш цікавими/ефективними для Ваших учнів?

5. Список рекомендованої літератури (Recommended Literature)

- 1) Corpus-Based Approaches to English Language Teaching / Ed. M. C. Campoy Cubillo, B. Belles-Fortunato, M. L. Gea-Valor – London, New York: Continuum, 2010. – 281 p.
- 2) Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning / Ed. A. Leńko-Szymańska, A. Boulton – Amsterdam: John Benjamins, 2015. – 311 p.
- 3) Reppen R. Using Corpora in the Language Classroom / R. Reppen – New York: Cambridge University Press, 2010. – 105 p.
- 4) Shaw E. M. Teaching Vocabulary Through Data-Driven Learning / E. M. Shaw – Brigham Young University. Department of Linguistics and English Language, 2011. – 123 p.

Прокопчук Н.Р.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ SMART –ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1. Завдання для попереднього обговорення (Brainstorming)

1. Що включає в себе поняття “smart-технології”?
2. Назвіть переваги використання смарт-технологій на уроках іноземної мови у ЗНЗ.
3. Якими є труднощі використання смарт-технологій у професійній підготовці вчителя?
4. Які види смарт-технологій, на вашу думку, є найбільш та найменш придатними для використання на уроках іноземної мови?
5. Чи вважаєте ви, що смарт- технології забезпечують розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності на уроці іноземної мови?
6. Чи впливає використання новітніх технологій навчання в процесі вивчення ІМ на взаємодію вчителя та учнів, на їх зацікавленість, інтерес та успіх?

2. Базова інформація (Input)

На початку ХХІ століття практично кожен школяр вільно володіє та оперує сучасними комп’ютерними технологіями, які викликають більшу зацікавленість у порівнянні із підручниками та зошитами. Комп’ютери, смартфони, планшети мультимедійна дошка, Інтернет стали звичайним компонентом повсякденного життя, навчального процесу на уроках іноземних мов (ІМ) і важливим засобом формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

На сьогоднішній день в системі освіти України вже стало звичним явищем проведення навчальних занять, уроків з використанням мультимедійних презентацій, зроблених у таких програмних пакетах, як, наприклад, Microsoft Power

Point. Однак, поряд зі звичними презентаційними технологіями, у сфері освіти на уроках у загальних навчальних закладах (ЗНЗ) масово використовуються нові, інтерактивні технології, які дозволяють відійти від стандартної та звичної презентації у вигляді слайд-шоу. Новітнім аспектом в системі освіти та навчальному процесі спостерігається тенденція до все більшого впровадження ІТ технологій: мережевих, мобільних та інформаційних.

Основним завданням даних інноваційних впроваджень в освіті є розвиток вчителем умінь мотивувати дії учня, самостійно орієнтуватися в отриманій інформації, формувати творче мислення з використанням новітніх досягнень науки і техніки, як на уроках, так і в позакласній роботі.

Оскільки основною метою навчання ІМ у закладах ЗНЗ є розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності, починаючи з усної комунікації, писемного мовлення і закінчуючи розвитком таких здібностей різнопланової роботи з текстом, як вилучення необхідної інформації, а також формування вмій висловлювань щодо неї і на її основі, то оволодіння цими комунікативними засобами сьогодні можливе лише при створенні спеціальних комунікативних проблемних навчальних ситуацій. Залучення новітніх SMART-технологій (вебінарів, блогів, твітерів, відео та аудіо подкастів) в асинхронному і он-лайн режимах в процесі навчання ІМ, на нашу думку, якраз і дозволяє моделювати такі ситуації, все більш доповнюючи традиційні методи навчання.

Ставши невід'ємною частиною сучасного життя, smart-технології відкривають безмежні горизонти в системі середньої та вищої освіти країни, даючи можливість як вчителям, так і учням урізноманітнити процес вивчення ІМ, зробити його більш ефективним, доступним, мотиваційним і інтерактивним.

Проте, що мають на увазі, говорячи про Smart-технології? Англійське слово «Smart» - багатозначне і дійсно відображає суть технологій, а саме: розумний, кмітливий, чудовий, нарядний. Отже, Smart- технології – це розумні, ефективні технології. В практиці освітньої діяльності під Smart-технологіями, ми розуміємо в основному інформаційні технології, використання різноманітних комплексних засобів та сучасних інтерактивних методів викладання. Широке застосування знаходять не лише традиційний пакет прикладних програм Microsoft Office

(особливо Word, Excel та Power Point), але й різноманітні медіа-програвачі для створення перегляду та прослуховування відео та аудіоматеріалів, а також програма Skype, робота з інтернет-ресурсами в режимі онлайн, програмне забезпечення для інтерактивної дошки від компанії «Smart», зокрема «Smart Notebook». [10, с. 29].

Сама аббревіатура SMART несе подвійне змістовне навантаження: крім дослівного перекладу з англійської її можна розшифрувати як Selfdirected, Motivated, Adaptive, Resource-enriched, Technology embedded – тобто навчання самостійне, мотивоване, адаптивне, збагачене ресурсами, з вбудованими технологіями. [1].

До складу мнемонічної аббревіатури «smart», що широко використовував П. Друкер у 1954 році, входять наступні елементи: specific – конкретність, measurable – вимірюваність, attainable – досягненість, relevant – актуальність, time-bound – часова обмеженість.



Розглянемо дані критерії смарт-середовища:

- specific (конкретність) – мета повинна бути максимально ясною і конкретною, при постановці слід чітко уявляти кінцевий результат. Це значить, що ціль має бути зрозумілою і однозначною. Для того, щоб мета стала специфічною, має бути означене що точно очікується, чому це важливо, кого це стосується, де це буде відбуватися і які атрибути є важливими;

- measurable (вимірюваність) – цілі повинні бути вимірні, щоб можна було дізнатися, що вони досягнуті. Другий критерій наголошує на необхідність мати вимірювані показники для визначення прогресу досягнення мети. Ідея в тому, що

якщо прогрес у досягненні мети не можна виміряти, то неможливо знати, чи є рух в напрямку успішного завершення;

- attainable (досяжність) – цілі повинні бути досяжні з точки зору зовнішніх чинників і внутрішніх ресурсів. Коли ви створюєте мету, ви маєте зважити на наявність необхідних ресурсів, часу, грошей, компетенцій;

- relevant (релевантність) – цілі повинні співвідноситися з іншими, більш загальними, а також зі стратегічними цілями, і працювати на їх досягнення. Тобто, те, що ви робите сьогодні, необхідне для того, щоб отримати заплановане на місяць, а, отже, відповідає і головним життєвим цілям;

- time-bounded (визначеність у часі) – мета повинна бути чітко визначена в часі, повинні бути конкретні терміни (і проміжні контрольні моменти) її досягнення. [8]

Залученню smart-технологій у навчальний процес передувала ціла низка інформатизації системи освіти України: це і розвиток технології «blended learning» (змішаного навчання), що передбачає комбінацію різних методів класного та позакласного навчання (1999 р.), і впровадження технології «m-learning» (мультимедійної/ мобільної освіти), яка передбачає надання дистанційних освітніх послуг за допомогою сучасних мобільних пристроїв: смартфонів, планшетів і нетбуків, із застосуванням мультимедійних засобів навчання (2000 р.). Подальша глобалізація та вдосконалення системи середньої та вищої освіти України все більше ґрунтується на актуалізації технологій навчання відповідно до тенденцій розвитку інформаційного суспільства, а саме передбачає використання соціальних мереж («s-learning») та неформальних методів навчання.

В даному аспекті перевагами smart-технологій у навчальному процесі є те, що вони здатні розвинути творчі здібності учнів, розширити та вдосконалити їх знання, навички комунікації, грамотність у сфері ІКТ, сформувати критичне мислення, застосовувати інноваційний підхід при розв'язанні різних комунікативних завдань та проблем. Саме тому сучасний вчитель ніяк не може залишатися осторонь даних процесів, адже вчитель XXI століття має бути обізнаним, володіти та впроваджувати всі нові тенденції та засоби навчання у своїй

роботі, бути якщо не попереду, то хоча б на рівні зі своїми учнями у даному питанні.

Сучасні школярі, які обізнані з мережею Інтернет, мають доступ до численних електронних матеріалів, навички роботи з інформаційними ресурсами. Але вони не завжди можуть зорієнтуватись у безмежному океані інформації, достовірних та безпечних джерелах її отримання, використанні засобів її обробки, проведенні аналізу отриманих показників. Тому, завданням вчителя при використанні smart- підходів, є підготовка учня до роботи зі smart-технологіями, необхідність структурувати роботу учнів на уроці та в позаурочний час, розробити чіткий сценарій уроку з конкретними завданнями, включаючи і домашні та проектні, вимогами до їх виконання та критеріями оцінювання.

Важливим фактором при цьому є мотивація іншомовного навчання, що дозволяє зацікавити того, хто навчається, у здобутті знань, віднайти стимули щодо активізації навчальної, самостійної і пізнавальної діяльності. В роботі зі SMART-технологіями особливо зростає роль вчителя (тьютора) не тільки як ментора, а як організатора і координатора процесу навчання, який має можливість гнучкіше спрямовувати навчальний процес, беручи до уваги індивідуальні та групові можливості учнів, тобто, проводити інтерактивне навчання, тобто, навчання через співпрацю, під час якої відбувається взаємодія учасників навчального процесу з метою спільного вирішення поставлених завдань, розвитку креативних якостей учнів.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання комп'ютерних моделей та технології SMART в навчальному процесі надає можливість досягти *позитивних результатів*, а саме:

- збільшення об'єму зорової інформації, що суттєво підвищує якість та ефективність викладання нового матеріалу проведенні уроку;
- можливості SMART залучають учнів до активної діяльності, активізують їхній творчий потенціал;
- яскравість комп'ютерної графіки дозволяє розвивати наочно-образне мислення;

- реалізується можливість опрацювання великої кількості інформації [2];

- створюються умови для індивідуальної роботи учнів в позаурочний час, коли вони можуть самостійно опрацювати навчальний матеріал та тренувати різні навички й уміння, самостійно проводити підготовку до захисту проєктів тощо.

Проте, для ефективної організації інтерактивного навчання необхідно дотримуватися певних **правил**:

1. До роботи повинна залучатися якомога більша кількість учнів.
2. Робота учнів має заохочуватися.
3. Учні повинні мати хоча б елементарні навички самостійної роботи та роботи в групах.
4. Наявність мотивації учнів до активних дій.
5. Задоволення результатами своєї праці, бачення ефективності їх застосування в реальному житті [11].

Основою формування Smart-філософії став розвиток технологій Web 2.0, таких як Facebook, YouTube, Twitter, блоги, які дозволяють створювати власний інтернет-контент. Smart-освіта неможлива без використання відкритих освітніх ресурсів, поняття яких було запроваджено ЮНЕСКО у 1998 році. Це дає змогу забезпечити потреби людини у постійній самоосвіті, будь-то той, хто навчає, чи той, хто навчається. Інфраструктурно Smart-освіта, як зазначалося вище, базується на використанні дата- центрів на платформі хмарних технологій, інтерактивних дошок, планшетів, проекторів, відповідного програмного забезпечення, інших засобів. Це дає можливість отримати освіту, реалізувати творчий та інтелектуальний потенціал людям, що мають фізичні вади, тобто йдеться про інклюзивну освіту, що є сьогодні одним з пріоритетних напрямків освіти України. Сучасний освітній курс для Smart -освіти має відрізнитись від традиційних текстових посібників гнучкістю, інтегрованістю, здатністю розвиватись самостійно за рахунок зовнішніх джерел [9]. І завданням сучасного вчителя на сьогоднішній день є не лише постійне самовдосконалення та підвищення свого професійного

рівня, а й розкриття потенціалу своїх учнів засобами саме новітніх та смарт-технологій навчання.

Наведемо переваги та приклади роботи з деякими SMART-технологіями.

Одним із основних компонентів SMART-технологій, що використовується у навчальному процесі, є **мультимедійна інтерактивна дошка (Interactive Whiteboard)**.



Інтерактивна дошка – це могутній мультимедійний засіб зі всіма можливостями комп'ютера. Завдяки цим можливостям вчителі використовують і запропоновані ресурси програм, а також самі створюють захоплюючі розробки завдань різних типів (індивідуальні та групові), різного рівня складності для учнів різного рівня підготовки, різного професійного спрямування тощо.

Інтерактивна мультимедійна дошка являє собою сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передається на дошку-проектор. Мультимедійна дошка надає унікальну можливість для творчої взаємодії вчителя та учнів, що сприятиме активізації пізнавальної, творчої діяльності школярів. Це - гнучкий інструмент, що поєднує в собі простоту звичайної маркерної дошки з можливостями комп'ютера. У комбінації з мультимедійним проектором стає великим Smart- екраном, одним дотиком руки до поверхні якого, можна відкрити будь-який комп'ютерний додаток або сторінку в Інтернеті й демонструвати потрібну інформацію або просто малювати. Усі малюнки або записи, програмне забезпечення інтерактивної дошки дозволяє зберігати у вигляді комп'ютерних файлів, роздруковувати, посилати по електронній пошті, навіть зберігати у вигляді Web-сторінок і розміщувати їх в Інтернеті. При роботі зі Smart-дошкою учень засвоює інформацію не тільки через аудіальний та візуальний канали сприйняття, але й через кінестетичний канал, який майже не використовувався в сучасній педагогіці [7], проте із залученням новітніх смарт-технологій вчителі мають змогу

надати можливість учням з різними стилями навчання максимально ефективно навчатися.

Досліджуючи проблему використання мультимедійної дошки як одного з основних компонентів SMART-технологій на уроках іноземної мови М. О. Ісакова зазначає, що використання проекційної техніки в поєднанні з аудіозасобами дає можливість залучати на заняттях при поясненні нового матеріалу тези, таблиці, відео-довідковий матеріал; при аналізі текстів схеми і дані електронних словників. Це дозволяє реалізувати принципи наочності, доступності та систематичності [5].

Крім того, при проведенні лекції, поясненні нового матеріалу, ознайомленні з новою темою з використанням інтерактивної дошки учні мають можливість не конспектувати докладно матеріал, а сконцентрувати свою увагу на суті матеріалу/лекції, тому що по закінченні уроку вони можуть одержати електронний варіант лекції з позначками й коментарями вчителя, які акцентують увагу учнів на найважливіших і складних моментах теоретичного матеріалу. При проведенні практичних занять переваги інтерактивної дошки ще яскравіші. Викладач/вчитель не витрачає часу на запис завдань, створення малюнків і схем на дошці. Використання барвистих заготовок та інтерактивних ресурсів, можливість переміщувати та видозмінювати об'єкти, записувати послідовність дій користувачів дошки, встановлювати гіперпосилання й багато інших можливостей роблять заняття продуктивними й творчими. Комплект файлів SMART Notebook зі змістом лекційних і практичних занять є досить корисним при підготовці учнів до тематичних та підсумкових контрольних робіт та іспитів, а також для тих учнів, які за тими або іншими причинами не були присутні на уроках. [12, с. 28].

Основою ефективності використання даної технології SMART є спеціально розроблений комплекс програмного забезпечення для мультимедійної дошки з ланкою різноманітних функцій та інструментів роботи:

1. Редактор «SMART Notebook» дозволяє створювати презентації, слайди-кадри, розмір яких відповідає розміру екрану. На цих кадрах розміщуються малюнки, тексти, інші об'єкти, які можуть змінюватися за розміром, копіюватися, ставати прозорими. Використання цієї навчальної програми на уроках ІМ забезпечить активізацію пізнавальної та активної діяльності учнів, формування та

розвиток мовної і мовленнєвої компетенцій. Створення презентацій із використанням аудіо- та відеофайлів, сприятиме формуванню та розвитку слуховимовних та ритміко-інтонаційних навичок, активізації пізнавальної діяльності учнів ЗНЗ, адже поєднання слухової та зорової інформації забезпечує сприймання і розуміння почутого нового мовленнєвого повідомлення [4].

2. Функція *«Повертання об'єкту»* надає можливість учителю робити малюнки інтерактивними, щоб удосконалити навчальний матеріал, зробити його доступнішим, цікавішим для школярів.

3. Функція *«Маркер»* забезпечує з'єднання окремих елементів слова, речення; виділення граматичних структур. Ця функція надасть можливість учням під час навчання діалогічному мовленню самостійно створювати репліки, діалогічні єдності різних видів, мікродіалоги та діалоги.

4. Функція *«Ластик»* дозволяє видалити неправильні відповіді, що сприятиме розвитку здатності до самостійної роботи та самоаналізу власних дій учнів.

5. Функція *«Рух об'єкту»* дозволяє легко змінювати умови завдання. Окремі малюнки легко переносяться в різні місця та розташовуються відповідно до процесу перенесення, при цьому все зберігається. При навчанні монологічному мовленню доцільно застосувати цю функцію для виконання вправ на об'єднання мовленнєвих зразків рівня фрази та у надфразову єдність, на створення власного мікромонологічного висловлювання надфразового рівня.

6. Інструмент *«Ножичі»* забезпечує створення мозаїк, лото, вирізання та зберігання, з подальшим використанням елементів малюнків та речень в буфері обміну. Під час навчання письма цей інструмент сприятиме активізації пізнавальної діяльності учнів, його доцільно застосовувати при виконанні вправ на швидкий запис слів, з опорою на малюнки, з опорою на текст [5].

Слід зазначити, що найбільша кількість створених навчальних програм мультимедійної дошки призначена для навчання саме англійської мови. В опції *«Колекція»* містяться як граматичні конструкції, так і відеофайли з вправами на формування і розвиток граматичних знань та умінь англійської мови для різних ступенів навчання. З готових малюнків *«Колекції»* можна формувати потрібні

вчителю тематичні картинки для ефективного розпізнавання, розуміння і запам'ятовування нової граматичної структури та активізації пізнавальної діяльності учнів.

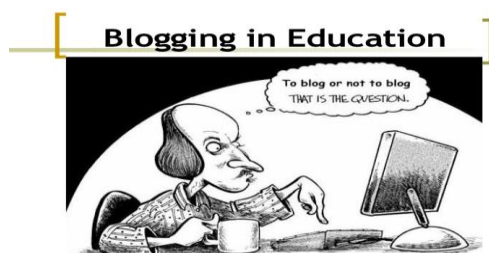
В роботі над граматичним матеріалом програмне забезпечення мультимедійної дошки дозволяє легко і швидко створювати динамічні, різнокольорові слова, які вільно рухаються на екрані та стають на потрібне місце. Наприклад, під час вивчення дієслів англійської мови, вчитель на мультимедійній дошці розміщує таблицю з двома колонками. Перша колонка називається Regular verbs, а друга – Irregular verbs, або Countable and Uncountable Nouns. Під таблицею записані слова, відповідно до цієї теми. Завдання учня полягає в тому, щоб розподілити дієслова в колонки. Це перетворює вивчення дієслів англійської мови в цікаву гру, роблячи граматику «живою». Таким чином, вчитель може підвищити мотивацію учнів, розвиває не лише їх образне, а й критичне мислення, при наявності зорової наочності робить запам'ятовування та розуміння більш ефективним.

Методично доцільним може стати використання анімації та банку картинок при вивченні і нових лексичних одиниць, особливо для учнів молодшої школи, оскільки це дозволяє швидко розкрити значення іншомовних слів (*див. частину III*).

Можливості програми «Smart Notebook» дозволяють записувати, виділяти, закріплювати об'єкти, рухати їх, переміщувати, додавати малюнки, зображення, фото. З отриманими об'єктами учні виконують різні граматичні та лексичні завдання Крім того, використовуючи поданий матеріал учні можуть утворювати речення, з'єднувати їх частини, складати та розігрувати діалоги, грати в ігри.

Таким чином, навчання стає легким, цікавим та природнім. Динамічність процесу навчання значно зростає, відповідно зростає бажання пізнавати, розуміти, володіти та використовувати нову інформацію. Учні беруть активну участь в навчальному процесі, виконують завдання, створюють та розігрують ситуації та діалоги просто тому, що їм цікаво. А в результаті мотивація та успішність зростає у рази [3].

Підсумовуючи все вищеописане, навчальний процес прискорюється та стає цікавим для учнів оскільки на інтерактивних дошках SMART можна писати спеціальним маркером, демонструвати навчальний матеріал, робити письмові коментарі поверх зображення на екрані. При цьому все написане на інтерактивній дошці SMART при бажанні або при певному завданні передається учням, зберігається на магнітних носіях, роздруковується, надсилається електронною поштою. Слід відзначити, як свідчить практика, під час роботи на інтерактивних дошках SMART поліпшується концентрація уваги учнів, швидше засвоюється навчальний матеріал, і, в результаті, підвищується успішність кожного школяра.



Блогінг (blogging) - ще одна смарт-технологія, яка покращує навички іншомовного спілкування школярів, та буде цікавою як сучасному вчителю, його учням, так і батькам (при попередній домовленості та погодженню з боку учнів) . В даному випадку йдеться загалом про розвиток вмінь писемного спілкування учнів старших класів.

Кількість робіт по даному питанню до справжнього моменту збільшується, що свідчить про те, що дана сфера діяльності є досить новою і недостатньо вивченою в контексті її освітнього потенціалу. Дослідженням даного питання займалися А.В. Філатова, С.В. Титова, П.В. Сисоєв, А. Кемпбелл, Р. Фердіг тощо. В даний момент **блог** в основному розглядається як засіб спілкування і самовираження в глобальній мережі Інтернет [7], проте його потенціал як засобу створення автентичного мовного середовища спілкування є дещо недооціненим, з нашої точки зору.

Блог (англ. blog, від web log, «мережевий журнал або щоденник подій») - це веб-сайт, до основного вмісту якого регулярно додаються записи, зображення або мультимедіа. Для блогів характерні недовгі записи тимчасової значущості [11]. Він слугує таким собі особистим он-лайн щоденником, до якого читачі додають своє коментарі.

Щодо дидактичних особливостей блогу, то слід зазначити, що на основі соціального сервісу блогів можна розвинути такі вміння писемного мовлення учнів, як:

- написання листа особистого характеру;
- написання офіційного листа (лист - скарга, лист про прийом на роботу);
- складання розгорнутих планів прослуханих або прочитаних текстів;
- написання твору (вір опісового характеру, вір-розповідь, вір-роздум).

На основі сказаного легко виділити **уміння**, які розвиватимуться в учнів, при використанні блог-технологій та описати можливості блогів, а саме:

- розвиваються вміння проведення Інтернет-дискусії;
- учням надається додаткова практика письма і читання;
- блоги допомагають направити учнів до Інтернет-ресурсів, потенційно корисних для них і відповідних їх рівню та розвивати співпрацю в групі, сприяти більш близьким взаєминам між учнями. Кожен ділиться інформацією про себе, свої інтереси, і коментує те, що пишуть інші школярі – однокласника чи друзі, що сприяє почуттю згуртованості між членами групи;
- надають можливість сором'язливим учням висловитися в блозі;
- організують позакласні дискусії. Можна продовжити обговорення теми в блозі або навпаки, обговорити на уроці те, що учні написали в блозі;
- допомагають виробити навички писемного мовлення і поліпшити стиль письма, оскільки учні будуть стурбовані тим, щоб їхні висловлювання були написані грамотно з точки зору не тільки граматики та правопису, але й стилю та композиції;
- більш того, блог можна використовувати як портфоліо письмових робіт учнів [6], що значною мірою може допомогти їм при вступі до ЗНЗ чи приєднанні до міжнародних проектів чи мовних програм.

Крім того, працюючи в системі on-line у школярів розвиватимуться навички пошуку та аналізу інформації, критичної оцінки інформації, вміння працювати з інформаційними потоками в Мережі в тій чи іншій предметній області, вміння

працювати в групах, навички самостійної та аналітичної роботи. Учень має можливість підготувати свою відповідь, перевірити правопис і структуру речень. Таким чином, за допомогою блогів і форумів знімається психологічний бар'єр і учні перестають боятися спілкування ІМ. (див. частину III).

Таким чином, підсумовуючи все описане, можна зробити висновок про могутній пізнавальний і мотиваційний компонент новітніх інтерактивних технологій у навчальному процесі, при якому створюються комфортні умови навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання, за яким практично всі учні виявляються залученими до процесу пізнання, оскільки вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Отже, залучаючи Smart-технології до процесу формування та розвитку іншомовних комунікативних вмінь учнів ЗНЗ і базуючись, при цьому, на загальноприйнятих стандартах, узгодженнях та технологіях, можна говорити про ефективність такого гнучкого навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що забезпечує широкий доступ для отримання необхідних знань.

3. Формування професійно-значущих умінь (Focused Practice)

Наведемо приклади вправ з використанням інтерактивної дошки.

Під час опрацювання теми “The Weather”, наприклад, фрази не лише записані літерами, а й демонструються на екрані у вигляді «сонячних» анімаційних картинок. [11].

Аналогічно, при вивченні тем, наприклад, “Animals” або “Professions” учні можуть підібрати відповідні картинки до їх опису, з'єднуючи колонки, або перетягуючи слова до відповідної картинки. Крім того, можна використовувати картинки та анімацію у завданнях типу “Fill in the gaps”, “Substitute the picture with the appropriate word...”, “Match...” тощо.

Наприклад: *Task 3. Read the text and substitute the pictures with the appropriate words given in the box.*

Task 1: Look at the pictures and match the sentences to the appropriate picture.



It is rainy



It is sunny.



It is windy.

або **Task 2.** Look at the picture and match the fruit to its name



- A a pear
- B a banana
- C an orange
- D an apple

Task 4. Match the pictures to the corresponding professions. Find the definition of each profession out of suggested. Mind, there is one extra definition. Compare your choices with the others and in pairs find advantages and disadvantages of each profession. Share your ideas with the group.

Як бачимо, використовуючи дану smart-технологію вчителі дають можливість учням не лише опрацьовують навчальний матеріал, а співпрацювати, що забезпечує їм яскраві враження від заняття та розвиток одного із основних вмінь 21 століття - колаборативного. Вчитель використовує інтерактивну дошку,

щоб реформувати навчальний процес, створити атмосферу інтерактивності, а також природне середовище спілкування.

Для кращого та швидшого вивчення лексичних одиниць пропонуються завдання типу: choose the correct answer; fill in the gaps; match the word to its meaning; give the definition of the notion, match the pictures to the corresponding words; group the words according to the topic; fill in the appropriate form та безліч інших.

Наприклад: **Task 5.** *Read the sentences about cleaning the house. Choose the best word for each space.*

1. Martina decided to _____ her house a spring clean.
 give have get
2. First Martina _____ all her clothes away in the cupboard.
 put cleaned took
3. She _____ all her old toys and games to a second hand shop.
 brought got took
4. She tidied _____ her books and papers.
 out up down
5. She _____ some fresh flowers on the shelf.
 bought got put
6. She put new _____ on the bed.
 curtains carpets blankets

(http://www.examenglish.com/KET/KET_reading_part2.htm)

Task 6. *Read the text and fill in the appropriate forms to the words in brackets.*

1. He used the sunscreen asagainst the sun rays (protect).
2. He told them..... to leave him in peace (polite).
3. There is not much in this city – just the cinema (entertain).
4. The restaurant turned out to be cheap (surprise).

5. He was at the time when I met him but was desperately looking for a job (employ).

Наведемо приклади завдань роботи з блог-технологіями у формуванні вмінь іншомовної комунікації учнів ЗНЗ.

- *Comment on the story you have read as a part of your Home reading class describing the main characters and paying attention to their actions and sayings. Which one do you find the most attractive and why;*

- *Read your groupmates' responses on the video you all have watched. Comment on the main idea of the film and the characters' actions. Approve or disapprove of the characters' actions. Discuss with the groupmates what could have been done to save the situation.*

- *Write a review on the materials and methods used during the Unit/ semester commenting what you liked the most and what was challenging. Suggest your ideas how to make the learning process more interesting and effective;*

- *Write a blog on the events happening in your city/town. Which ones are the most interesting, in your opinion. Explain your choice;*

- *Comment on other students' blogs reacting, reflecting and dwelling on the ideas (supporting or refuting them);*

- *Compile and comment on your /other students' projects/portfolios of work.*

4. Завдання для саморозвитку (Self-Development Tasks)

1. Укладіть список відео- та аудіопідкастів, за темами, які ви викладаєте.

2. Укладіть банк (список) мобільних додатків для вивчення різних аспектів мови: фонетики, граматики, лексики.

3. Виберіть смарт-технології, які, на вашу думку, будуть найпридатнішими для використання на різних ступенях навчання. Продумайте види роботи з кожною з них за конкретними темами навчання.

4. Розробіть анкету/опитувальник з метою визначення, якими смарт-технологіями володіють учнів, які з них використовують щодня і для яких цілей, і які з технологій викликають в учнів певні труднощі.

5. Розробіть алгоритм впровадження Web 2.0. технологій, а саме Youtube, Twitter, Facebook, Viber, WhatsApp, блогів на уроках ІМ.

6. Використовуючи редактор “SMART Notebook”, підберіть картинки та створіть презентацію (слайд-кадри) для вивчення тем молодшого ступеню навчання.
7. Використовуючи функцію мультимедійної дошки «Колекція», підберіть граматичні конструкції та картинки, для вивчення необхідних вам тем.
8. Використовуючи редактор “SMART Notebook”, розробіть завдання та тести на етап тренування граматичних та лексичних одиниць учнів основної школи.
9. Використовуючи редактор “SMART Notebook” та функцію «Колекція», укладіть каталог картинок за темами для введення нових лексичних одиниць для учнів молодшого ступеня навчання.
10. Запропонуйте теми, проблемні питання для ведення блогів учнів старшого навчання, базуючись на темах, що вивчаються.
11. Розробіть покрокову інструкцію для учнів, з метою впровадження блог-технологій у навчальний процес, правил коментування та мовного оформлення блогів.

5. Список рекомендованої літератури (Recommended Literature)

1. Василенко А. Смарт-освіта як чинник інноваційного розвитку суспільства/ Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014, С. 25-27.
2. Гайдай Ю. Smart-технологія як інструмент активізації пізнавальної діяльності студентів / Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014, С. 29-30.
3. Губрій Н. Від smart-технологій до smart-освіти/ Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 16–17 жовтня 2014 р.) : тези доповідей. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014, С. 40-41.
4. Дмитрук О. П. Використання smart-дошки на уроках англійської мови в початковій школі [Електронний ресурс] / О. П. Дмитрук. – Режим

доступу: <http://www.psyh.kiev.ua/> Використання блог-технологій в навчанні іноземної мови

5. Исакова М. А. Использование интерактивной доски на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / М. А. Исакова. – Режим доступа: http://moubsosh.narod.ru/doc/ima_useofsmart-board.doc.

6. Использование блог-технологий в обучении иностранному языку/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ukrbukva.net/89841-Ispol-zovanie-blog-tehnologii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku.html>

7. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 22 с, с.8.

8. Кух А.М., Кух О.М. Сучасна дидактика і освітнє середовище // Зб. наук. праць К-ПДПУ. Серія педагогічна 2003. – Вип. 9. – С. 106-108.

9. На smart, внимание, марш! – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/545064>.

10. Осипенко С. І., А. В. Иванов організація функціонального навчання у мережі навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. Київ – 2007.

11. Smart-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/>.

12. Smart Learning Programme for Specialists of the Republic of Kazakhstan (Professional development for teacher based on Smart Learning) Korea Soongsil University, 14.05-23.05.2014

Рудик І.М.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації
та прикладної лінгвістики

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

1. Завдання для попереднього самостійного обговорення (Brainstorming)

1. Які основні документи слід подавати при поданні попередньої заявки на працевлаштування або продовження навчання?
2. Що таке резюме? Яка його основна мета?
3. Який об'єм є оптимальним для резюме?
4. Що таке супроводжувальний лист?

2. Базова інформація (Input)

Процеси інтеграції науки й освіти на сучасному етапі набувають нових форм, які суттєво впливають на академічні цінності. Сформовані навички академічного письма та читання є необхідною умовою і результатом всього процесу навчання. Згідно з філософією загальноєвропейської вищої освіти, читання й письмо є найважливішими складовими незалежного, самоорганізованого навчання.

Крім того, підписання Україною в травні 2005 року Болонської декларації про створення єдиного європейського простору вищої освіти висуває завдання щодо академічної мобільності учнів / студентів і викладачів / вчителів України, яку неможливо забезпечити без володіння навичками академічного письма однією з європейських мов, зокрема, англійською мовою. Вміння укладати основні документи, необхідні для подачі попередньої заявки на працевлаштування або продовження навчання, відкриває можливості продовжувати навчання, удосконалювати професійні навички, а також працевлаштовуватися в загальноєвропейському контексті.

3. Формування професійно-значимих умінь (Focused Practice)

Topic 1. CV (résumé)

The preliminary application for a professional position generally consists of two documents: a CV (also known as a *rĕsumĕ*) and a cover letter.

THE PURPOSE OF THE CV

CV stands for *curriculum vitae* (хĭд життя). **A CV is a summary of your education and work experience, often requested by prospective employers.** Its main task is to convince prospective employers to contact you. **A resume has one purpose: to get you a job interview.** Most professionals store their CVs electronically so that they can be updated when necessary.

CVs must do their work quickly. Employers or personnel officers may look through **hundreds** of applications and may spend only a few seconds reviewing your resume. To get someone to look at it longer, your resume must quickly convey that you are capable and competent enough to be worth interviewing. The more thoroughly you prepare your resume now, the more likely someone is to read it later.

There is considerable debate about the format of CVs, and much depends on your experience and the area you are working in. But employers in all spheres say they want to hire people who can communicate clearly, handle personal interactions, and analyse complex situations. Use your application package to demonstrate these qualities.

THE STRUCTURE OF THE CV

Top center of page one should contain your personal information: name (no title); addresses; phone numbers; e-mail and/or fax addresses (optional); citizenship if applicable.

NOTE: A potential employer has **no legal right** to request information about age, sex, race, religion, marital status, health, physical appearance, or personal habits. Don't include such information on your resume.

OBJECTIVE: a one- or two-line introductory section starting with a verb (*to apply for, to be considered for the position etc.*) and designed to outline the goal you seek to achieve with this CV.

EDUCATION: often comes first in student resumes, especially if it is a strong asset. Education usually means post-secondary and can include special seminars, summer

school, or night school as well as college and university. In general, **omit details of high-school achievements**, unless you are just starting college.

For each entry in the Education section, list your degrees and month/year obtained or expected; names and locations of schools; major specialization. A brief summary of important courses you've taken might also be helpful. **Use reverse chronological order.**

EXPERIENCE: includes full-time paid jobs, academic research projects, internships or co-op positions, part-time jobs, or volunteer work. For each entry in the Experience section, list the month/years you worked, position, name and location of the employer and responsibilities you had. **Use reverse chronological order.**

AWARDS/HONORS: list any academic awards, professional awards, or community awards (i.e. for athletic skills). **Use reverse chronological order;** include titles, places, dates.

SKILLS: list computer, languages, teaching or tutoring, communication, leadership skills, among others. For computer skills, list the exact software you can work with. For languages, list all the languages you can speak, and describe your proficiency in each of them: *native, fluent, fair* or *basic*. Do NOT use negatively charged adjectives to assess your fluency (like *poor*) – after all, your CV should be viewed as a document advertising you best aspects!

All the facts (in education, experience, honors etc. sections) **should be listed in reverse chronological order, with the most recent (hence, most relevant) ones first.** Focus on the aspects of your education, experience, honors and skills that will be most attractive to your potential employer.

Example: CV

Nancy Gray

17 Milner Rd, South Ridge, WA, USA

tel.: (360) 887 4525, email: n.gray@gmail.com

Objective

To obtain the position of the National Sales Manager at Ferguson and Bardwell, South Ridge, WA.

Experience

2007–2012 Arbor Shoes South Ridge, WA

National Sales Manager

Increased sales from \$50 million to \$100 million.

Doubled sales per representative from \$5 million to \$10 million.
Suggested new products that increased earnings by 23%.

2003–2007 Ferguson and Bardwell South Ridge, WA

District Sales Manager

Increased regional sales from \$25 million to \$350 million.
Managed 250 sales representatives in 10 Western states.
Implemented training course for new recruits — speeding
profitability.

1998–2003 Duffy Vineyards South Ridge, WA

Senior Sales Representative

Expanded sales team from 50 to 100 representatives.
Tripled division revenues for each sales associate.
Expanded sales to include mass-market accounts.

1992–1998 Lit Ware, Inc. South Ridge, WA

Sales Representative

Expanded territorial sales by 400%.
Received company's highest sales award four years in a row.
Developed Excellence in Sales training course.

Education

1988–1992 South Ridge State University South Ridge, WA
B.A., Business Administration and Computer Science.
Graduated *summa cum laude*.

Interests

South Ridge Board of Directors, running, gardening, carpentry,
computers.

Topic 2. COVER LETTER

While the CV is a somewhat generic advertisement for yourself, the cover letter allows you to tailor your application to each specific job. Although the content of your various letters may remain the same, you CAN'T have a single, generic cover letter for any job you are applying for.

The cover letter is usually one page long. **It indicates your interest in a particular company or position, summarizes the most important aspects of your education and experience, and lets the employer know where and when you can be contacted for an interview.**

THE PURPOSE OF THE COVER LETTER

Your cover letter and résumé usually provide all the information which a prospective employer will use to decide whether or not you will reach the next phase in the application process: the interview. While your goal is an interview and, ultimately, a job offer, the more immediate purpose of your cover letter may simply **be to gain an attentive audience for your résumé.**

A cover letter gives your prospective employer an opportunity to hear your voice. It reflects your personality, your writing and thinking skills, your enthusiasm, your intellect, and most importantly – **your specific interest in the company** to which you are sending the letter.

Therefore, cover letters should be tailored to each specific company you are applying to. You should conduct enough research to know the interests, needs, values, and goals of each company, and your letters should reflect that knowledge.

The letter should name the position for which you are applying and also make specific references to the company. Indicate your knowledge of and interest in the work the company is currently doing, and your qualification for the position. You want the reader to know:

- Why do you want to work at that specific company?
- Why do you fit with that company?
- How do you qualify for the position to which you applying?

WRITING TIPS

1. Use standard letter format, with correctly spelt names, addresses and salutations. Use specific names or at least position titles whenever possible (call the company or check its website). Avoid the dated and impersonal “*Dear Sir or Madam*“ or “*To whom it may concern*“ – they both signal indifference and lack of interest in the company. Instead, address your cover letter to the specific individual in the specific company who will process your application, e.g. “*Dear Mr. Smith*”. You can usually find this through online research or simply by calling the company to find out who you should address your letter to.

2. Most cover letters are **one page in length**, but a **substantial** page.

3. Start strong and clear. For an advertised position, name the job and say where you saw the ad. For a speculative letter, name a specific function you can offer and relate it to something you know about the organization.

4. Use paragraph structure to lead your reader from one point to another. Provide specific examples for the points you are making. Mention that your rřsumř gives further evidence.

5. End by requesting an interview. Specify the days and time when you are available for the interview. Sign off using “*Best*” – most common and recommended by experts, “*Best Regards*” – more formal, or “*Respectfully (yours)*”, “*Sincerely (yours)*” – the latter two are appropriate for formal business correspondence, but considered old-fashioned. Follow the sign-off with a comma. Then, on a new line, put your full name.

THE STRUCTURE OF THE COVER LETTER

A cover letter should be in paragraph form with a conversational, though formal, tone, and tailored to a specific job with a specific company.

The first paragraph should be brief, perhaps two or three sentences, stating

- what job you are applying for and how you learned about it
- any personal contacts you have in or with the company
- your general qualifications for the job.

The body of your letter should consist of one to three longer paragraphs in which you expand upon your qualifications for the position. Pick out the most relevant qualifications listed in your rřsumř and discuss them in detail, demonstrating how your background and experience qualify you for the job. Be as specific as possible, and refer

the reader to your rřsumř for additional details (“*as detailed in the enclosed rřsumř, ...*”).

The concluding paragraph of your letter should request an interview (or some other response, as appropriate). State where and when you can be reached, and express your willingness to come to an interview or supply further information.

Example: Cover Letter

Rosalind Franklin
8 Russell Street
Cranford
Lancashire
MN22 8YY

rf333@hotmail.com

7th February 2014

Mrs Matty Jenkyns
Personnel Manager
Manchester General Hospital
Hollbrook Avenue
Manchester
MN1 5BJ

Dear Mrs Jenkyns

I am looking for a placement within a hospital environment from June to September of this year. I am writing to you as I understand that Manchester General Hospital may have appropriate vacancies available. I have a strong interest in laboratory procedures and clinical diagnostics which I understand are predominantly carried out at this hospital. As I live only 5 miles from your site, travel and accommodation would not be a problem for me.

I first became interested in the hospital environment after a

Tries to **find the name of the appropriate person to write to** if possible

States the job she's applying for.
States when she's available to start and end the placement

Says why she's

school visit to your site. I was taken on a tour around the laboratories where the differing techniques used in testing clinical samples for patients were demonstrated. Since then, discussion with my careers adviser has confirmed my decision to aim for a career in this field.

Through my degree course, I have been able to develop my interest in biochemistry, whilst improving my laboratory skills along with my numeracy skills. I have gained some experience in HPLC and have good computing skills, having used several scientific databases. I achieved 68% in my first year examinations and am hoping to achieve a high 2:1 for my course work this year. While at University, I have also been able to utilise my skills in working with people through a variety of vacation jobs. My work at a busy insurance office was valuable in teaching me the importance of ascertaining customers' needs and providing clear and accurate information.

I would be most grateful if you could consider me for any suitable positions. I will be available for interview at any time and am at my home address in Cranford from late May onwards. At all other times I can be contacted at my college address. Please find enclosed my CV where you will find further information.

Yours sincerely,

Rosalind Franklin

interested in the type of work

Summarises

her strengths and how they might be an advantage to the organisation.

Relates her skills to the job.

Mentions **dates she would be available for interview**

Thanks the employer and mentions an enclosed CV

4. Завдання для саморозвитку (Self-development Tasks)

1. What is a CV (рйsumй)? What is its primary goal?

2. What sections is a CV normally made up of? Is their order fixed?
3. What size is a CV? Why?
4. In what order do we list facts (jobs, education details) in a CV?
5. Are high-school achievements included in a CV?
6. What is a cover letter? What is its primary goal?
7. What parts is a cover letter normally made up of?
8. What size is a cover letter?
9. References to what will make your cover letter more convincing?
10. Who is a cover letter addressed to? What salutations are considered appropriate in it?
11. Does the content of a cover letter depend on a specific job you are applying for or should it be rather generic?
12. Find a specific job you could be potentially interested in. Write a CV and a cover letter for it. Exchange the documents with your colleague(s). Comment on the strengths and weaknesses of your colleague's CV and cover letter.

5. Список рекомендованої літератури (Recommended Literature)

1. Рудик І.М. Academic Writing (Основи академічного письма): навчально-методичний посібник для студентів факультетів іноземних мов. Видання 4, змінене, доповнене / І.М. Рудик. – Одеса: Ice-Print, 2017. – 60 с.
2. Resume and Cover Letter Resources [Electronic resource]. – The University of British Columbia, Vancouver, Canada. – <http://www.students.ubc.ca/careers/students/get-career-guidance/job-search-skills/resumes/>
3. Career and Employability Service [Electronic resource]. – University of Kent. – <http://www.kent.ac.uk/careers/>

**Формування міжкультурної компетенції особистості в контексті навчання
протягом життя**

1. Завдання для попереднього самостійного обговорення (Brainstorming)

Express your attitude to the ideas expressed in the following statements:

1. It's impossible to generalize about cultures – there are so many differences.
2. Today I'm dealing with the Americans, tomorrow with a group from Japan.

I can't possibly learn all I need to know about all the cultures I have to deal with.

3. Globalization means that there is now one business culture everywhere in the world.

4. If they want to do business with me, then they'll have to adapt to my culture.

5. Intercultural competence is the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions (D. K. Deardorff, 2006).

2. Базова інформація (Input)

Навчання протягом життя охоплює цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і *компетентності*. Рада Європи затвердила навчання протягом життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти; воно також є критичним чинником у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності.

Розвиток сучасного інформаційного суспільства неможливо уявити без процесів глобалізації, впровадження інновацій та міжкультурної взаємодії. Сучасний процес виховання й освіти зорієнтований на особливості розвитку людства – розширення взаємозв'язків різних країн, народів і культур, цей процес охопив різні сфери суспільного життя, що проявилось в бурливому зростанні

культурних обмінів і безпосередніх контактів між державними інституціями, соціальними групами, рухами й окремими особистостями. Навчальні заклади приймають на навчання громадян зарубіжних країн, здійснюють обмін студентами, викладачі проходять стажування за кордоном, беручи участь, таким чином, у міжкультурній комунікації та діалозі культур. Діалог культур – це пізнання іншої культури через свою, а своєї через іншу шляхом культурної інтерпретації та адаптації цих культур одна до одної в умовах контекстної розбіжності більшої частини обох.

Сучасні обставини життя висувають нові вимоги до підготовки вчителів. Високі *вимоги до професійної підготовки вчителів* гуманітарних спеціальностей сприяють утвердженню нової ролі вчителя як медіатора міжкультурної комунікації, здатного не тільки передавати знання своїм учням, а й забезпечувати ефективність міжкультурного спілкування, долаючи міжкультурні бар'єри і попереджувати міжкультурні конфлікти. Тому серед пріоритетних завдань сучасної вищої освіти важливе місце посідає створення умов для формування високого рівня міжкультурної компетентності вчителя (В. Борисов, Л. В. Калініна, А. Костюченко, Т. В. Овсянникова). Міжкультурна компетентності є кінцевою метою іншомовної освіти (Н. Баришніков, І. Зимова, Г. Єлізарова).

Міжкультурна компетентність взаємопов'язана з поняттям міжкультурного діалогу, успішність якого залежить безпосередньо від рівня компетенції сторін, задіяних у ньому. Формування міжкультурної компетенції відбувається з урахуванням сучасних напрямів дослідження міжкультурної комунікації та етнокультурних особливостей носіїв мови (О. Леонтович, А. Садохін, С. Г. Тер-Мінасова). Курс з теорії міжкультурної комунікації становить одну з основних дисциплін у системі професійної підготовки вчителів і перекладачів, чия фахова компетенція передбачає не тільки відповідне знання іноземної та рідної мов, але й вміння виявляти спільне та відмінне в їхніх структурах, встановлювати різні типи міжмовних відповідностей.

Вивчення міжкультурної компетентності з огляду на специфіку різних культур та їх традицій збагачує розуміння цього поняття. Основою розвитку міжкультурної компетенції є вивчення культури. Сучасному фахівцю необхідно

орієнтуватися в культурній сфері сучасного суспільства, брати участь в діалозі культур для розв'язання типових і проблемних комунікативних завдань.

Розширення взаємодії культур сприяє актуальності питання самобутності народів і їх культурних відмінностей. Культурна різноманітність сучасного людства безперервно збільшується, а народи, що його складають знаходять все більше засобів, щоб зберігати та розвивати свою цілісність і культуру. *Культурна картина світу* специфічна і відрізняється у різних народів, що зумовлено різними факторами: географією, кліматом, природними умовами, історією, соціальним устроєм, віруваннями, традиціями, способом життя тощо.

Становлення міжкультурної компетенції передбачає взаємодію культур у декількох напрямках: знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, вивчення іноземної мови й засвоєння моделі поведінки носіїв іншомовної культури. Міжкультурна компетентність формується передусім на підставі позитивного ставлення до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп. З метою вироблення позитивного ставлення до міжкультурних відмінностей потрібно подолати стан культурної замкнутості, яка є причиною негативного сприйняття інших народів. Таким чином, *знання класифікації культур Е. Хола та Г. Хофштеде сприятиме формуванню міжкультурної компетенції фахівців в аспекті навчання протягом життя.*

3. Формування професійно-значущих умінь (Focused Practice)

Cultural Dimensions

I. Geert Hofstede's criteria for classifying cultures:

✓ *Individualism/collectivism:* characterized by the priority given to the self or to the group.

In individualistic cultures priority is given to personal goals and achievements; people's behavior is thought to relate to their attitudes; people's self-concept is built independently of social relationships; there is an emphasis on individual differences; social relationships are characterized by competition; identity is based on the individual; communication is low context; employer-employee relationships are based on a contract; decisions to employ people takes skills into account (Great Britain, the USA, Canada, Germany).

Collectivist cultures tend to have the following features: identity is based on the social network to which you belong; harmony should be maintained; communication is high context; employer-employee relationships are like a family link; decisions on employing people take the group into account; management is management of groups; relationship is more important than task; priority is given to cultural norms; behavior results from compliance with the norms of the group; people's self-concept reflects its interdependence with roles and social relationships; there is an emphasis on positions/roles; social relationships are characterized by cooperation (Arab, African, Asian, Latin American countries).

✓ *Power distance*: characterized by the amount of respect and deference expressed in hierarchical relationships.

Small / low power distance cultures tend to have the following features: people want to minimize inequality; decentralization is popular; there is a narrow range of salaries; subordinates expect to be consulted; the ideal boss is a democrat; people disapprove of status (the USA, Germany, China, Great Britain).

Large / high power distance cultures tend to have the following features: inequalities are expected and welcomed; centralization is popular; there is a wide range of salaries; the ideal boss is an autocrat; privileges for managers are expected (Africa, Latin America).

✓ *Uncertainty avoidance*: characterized by the degree of organization and planning to avoid uncertainties.

Weak / low uncertainty avoidance cultures have the following features: uncertainty is a normal feature of life; people are comfortable in ambiguous situations; there should not be more rules than necessary; tolerance of innovative ideas; motivation by achievement (Latin America, Africa, Japan).

Strong / high uncertainty avoidance cultures tend to have the following peculiarities: uncertainty is a threat; people fear ambiguous situations; there is an emotional need for rules; resistance to innovation; motivation by security (China, the USA).

✓ *Masculinity/femininity*: characterized by the degree of importance of interpersonal relations and harmony.

Feminine cultures tend to have the following features: caring for others is a dominant value; relationships are important; people should be modest; both men and women deal with facts and feelings; people work to live; managers aim for consensus; equality, solidarity, and quality are important at work; conflicts are solved by compromise (Africa, Nordic countries of Europe).

The following features are typical of masculine cultures: material success is a dominant value; things are important; men are assertive; women deal with feelings people live to work; managers are expected to be decisive; competition and performance are important at work; conflicts are fought out (Latin America, Great Britain, Japan, the USA).

✓ *The attitude to past, present and future.*

Cultures with short-term orientation tend to have the following features: respect for traditions; people prepared to overspend to keep up with their neighbours; small amount of savings; people expect quick results and value stability (Finland, France, Germany, the USA).

Cultures with long-term orientation tend to have the following features: traditions adapted for modern context; people are thrifty; large amount of savings; people persevere for slow results, admire persistence, are trustworthy and loyal (China, Japan, other Asian countries).

II. Edward Hall's division of cultures:

✓ *Context of communication* – contrasts how much information is carried in the context (high) and how much in the code or message (low).

A high-context communication is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message. Meaning does not always have to be put into words. Non-verbal clues are important. Very little information is in the coded, intentionally transmitted part of the message (Japan, Africa, Mexico, Asian and Latin American countries).

A low-context communication is just the opposite, i.e. the mass of information is vested in the explicit code. Meaning is made explicit, and put into words. These cultures tend to be task-centered rather than relationship-centered (most Western countries).

✓ *Time perception.*

In polychronic cultures, it is acceptable to do several things at the same time, and the approach to deadlines is flexible.

In monochronic cultures, one thing is done at a time, with great stress being laid on meeting deadlines and schedules.

4. Завдання для саморозвитку (Self-development Tasks)

Problems to solve:

1. Is intercultural competence of crucial importance in multicultural education?

2. Is it possible to classify cultures? How can you account for the fact that one and the same culture obtains different characteristics in different classifications? Is it connected with careless and not diligent work of investigators?

3. Can language be seen as the element of culture? Give arguments to support or challenge it.

4. The following phrases are used in everyday discourse: *a cultured person, lack of culture, culture must be revived on TV* etc. In what meaning is the word *culture* used here? Give a grounded commentary concerning the vector of culture development. Compare everyday and scientific content of the notion 'culture'.

5. Explain the Cultural Difference: An American woman said, "When I was in Japan, my Japanese friends often told me, 'We Japanese do this' or 'We Japanese feel this way.' Then they'd ask, 'How about Americans?' It was very difficult for me to answer these questions. I would say, 'Well, my friends do this' or 'The people I know do that' or 'Many Americans probably think this way.' I think they expected me to say, 'We Americans do this.' I could never say that! I don't know how everyone thinks. You don't hear people saying 'We Americans.'" (*D. R. Levinetal. The Culture Puzzle*).

5. Список рекомендованої літератури (Recommended Literature)

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 509 с.

2. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції студентів

початкового етапу педагогічного вузу на матеріалі англомовної поезії/Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова /Укл. П. В. Дмитренко, П. П. Макаренко. – К. : НПУ, 2003. – випуск LIV (54) -С. 80- 85.

3. Левицький А.Е., Борисенко Н.Д., Савчук І.І. Теорія міжкультурної комунікації. – К.: Логос, 2011. – С. 12-22.

4. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2007. – 386 с.

5. Овсянникова Т. В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов / Т. В. Овсянникова // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №2 (5). – С. 152–155.

6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 171 с.

7. Arasaratnam L. A. Міжкультурна компетентність / Lily A. Arasaratnam // Key Concepts of Intercultural Dialogue. – № 3. – 2017. – <https://centerforinterculturaldialogue.org/>.

8. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972. – P.67–89.

Л.Ф. Соловйова

Кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації
та прикладної лінгвістики

**НАВЧАННЯ ЕТНОГРАФІЧНИМ РЕАЛІЯМ ТА ОСОБЛИВОСТЯМ
НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ ПРЕДСТАВНИКІВ АНГЛОМОВНИХ
КРАЇН (НА МАТЕРІАЛІ ТЕЛЕСЕРІАЛУ “ДІВЧАТА ГІЛМОР”)**

1. Завдання для попереднього самостійного обговорення (Brainstorming)

1. What associations do we have when hearing the term “ethnographic realia”?
2. Where can you come across ethnographic realia? Prove it with the examples of your own.
3. What is specific about ethnographic realia in the English-speaking community and the Ukrainian community? Compare the usage of the realia under discussion.
4. Why do we have a stereotypical attitude to different nations?
5. What are the peculiar features of the British national character, American national character and Ukrainian national character?
6. What are the possibilities of applying ethnographic realia in school education?

2. Базова інформація (Input)

background vocabulary – different vocabulary items which require special explanation, reflect peculiar rites, customs, historical events of the English-speaking countries and are difficult to understand for a foreign speaker.

background knowledge – the term which reflects the complex of stereotypes that exist in a definite community and forms a definite system of country study notions which every native speaker is aware of and uses while communicating in their native tongue.

Lingvo-Country Study – a branch of Linguistics which investigates specifically national phenomena reflected in the language.

lingual-cultural community – a group of people who live on the same territory, speak the same language, and are united by the same religion, common culture, history, and mode of life.

mentality – a way of thinking, general spiritual mood of a group of people, it defines the behavior of any representative of a definite community irrespective of the level of education or background, something which makes us a community.

national character – personality or cultural characteristics which are taken to be peculiar to or particularly characteristic of a certain nation or racial group.

realia – the names of the phenomena (objects of material culture, facts of history, state institutions etc.) which are present in the life of a definite community.

ethnographic realia – words signifying notions of the discipline that studies everyday life and culture of peoples, forms of material and spiritual culture, customs, religion, art, folklore and so on (Vlahov S., Florin S.). They are further divided into: everyday life (gloo, wigwam, bungalow, drugstore); work (rancho, farmer); art and culture (Easter, Passover, Hanukah, Thanksgiving); ethnic characterizations (cockney, yankee; gringo); measures and money (mile, yard, gallon dollar, greenback).

3. Формування професійно-значущих умінь (Focused Practice)

Activity 1. Read the Following Information before Watching the Television Series

Gilmore Girls is an American comedy-drama television series, created by Amy Sherman-Palladino and starring Lauren Graham and Alexis Bledel. The show debuted on October 5, 2000 on The WB and became a flagship series for the network. *Gilmore Girls* originally ran for seven seasons, with the final season moving to The CW, and ended its run on May 15, 2007.

The show's main focus is on the relationship between single mother Lorelai Gilmore and her daughter Rory, who live in Stars Hollow, Connecticut, a small fictional town filled with colorful characters. The series explores issues of family, romance, education, friendship, disappointment, and ambition, along with generational divides and

social class, the latter themes manifesting through Lorelai's difficult relationship with her high society parents, Emily and Richard, and Rory's experiences at elite schools.

The contrasting mother-daughter relationships of Emily-Lorelai and Lorelai-Rory become a defining theme of the show. Series creator Amy Sherman-Palladino has summarised the core of *Gilmore Girls*: "I think the theme was always family and connection. I always felt like the underlying thing about Gilmore was that, if you happened to be born into a family that doesn't really understand you, go out and make your own. That's what Lorelai did. She went out and she made her own family. The ironic twist in her life is that then this daughter that she created this whole family for, likes the family that she left. It was a cycle of crazy family."

Number of seasons – 7 followed by *Gilmore Girls: A Year in the Life* ("AYITL")

(https://en.wikipedia.org/wiki/Gilmore_Girls)

Activity 2. Watch Episode 1 (<http://watch-series.is/series/gilmore-girls/season/1/episode/1>)

Activity 3. Tasks to Fulfil

Task 1. Watch episode 1 (duration 07.08-07.53).

Task 2. Study the vocabulary:

to make inroads – to make some progress towards achieving something difficult, to succeed in getting something done or at least started

hayride – a pleasure ride or outing, usually at night, by a group in an open wagon or truck partly filled with straw or hay

fuzzy - difficult to perceive; indistinct or vague

Task 3. Comment on the ideas mentioned in the episode. Mind the features of National Character:

1)“ Rory, if my parents still get upset over the obscene portion size of American food I seriously doubt I'm going to make any inroads with Eminem”.

2)“My parents set me up with the son of a business associate. He is gonna be a doctor”.

3)“My parents like to plan ahead”.

4)“Koreans never joke about future doctors”.

Task 4. Answer the following questions:

- 1) Why hasn't the girl told her parents that she is listening to rock music?
- 2) Why will the American girl not go to hayride?
- 3) What typical Korean features are mentioned in the episode?

Activity 4. Tasks to Fulfil

Task 1. Watch episode 1 (duration 10.16-11.56).

Task 2. Study the vocabulary:

to be half off – used to say that something is being sold at half the original price

to drop out – to leave something such as an activity, school, or competition before you have finished what you intended to do

to glow – to show exuberance or elation

sprouted (wheat) – (of growing vegetation) having just emerged from the ground

Task 3. Comment on the ideas mentioned in the episode. Mind the features of National Character and Ethnographic Realia:

- 1) "There's no way Mark Twain could compete with that".
- 2) "We are open. Everything's half off".
- 3) "She doesn't trust unmarried women".
- 4) "I'm hayriding with a future proctologist. I have potential".
- 5) "Boys don't like funny girls. – Noted".

Task 4. Answer the following questions:

1) What was Korean mother reaction when she heard the voice of her daughter's friend?

- 2) Why did Rory say that her friend's mother hated her?
- 3) What did it mean that mother was shouting through the house?
- 4) What were the first questions mother asked on seeing the girls?
- 5) What is mother's attitude to American food?
- 6) How should a girl behave with boys according to Korean mother?

Activity 5. Tasks to Fulfil

Task 1. Watch episode 1 (duration 21.39-22.04).

Task 2. Study the vocabulary:

The Amish – a group of traditionalist Christian church fellowships with Swiss Anabaptist origins, closely related to, but distinct from, Mennonite churches, known for simple living, plain dress, and reluctance to adopt many conveniences of modern technology

spitting image – a person who bears a strong physical resemblance to another, esp to a relative

Task 3. Comment on the ideas mentioned in the episode. Mind the features of National Character and Ethnographic Realia:

1) “And we get to wear uniforms (in Chilton School). No more people checking you out to see what you’re wearing ‘cos everyone’s dressed alike in boring clothes, just there to learn”.

2) ”Okay, there’s academic-minded, and then there’s Amish”.

3) “I have to have a pre-hayride cup of tea with a future doctor. How do I look Korean?”

Task 4. Answer the following questions:

1) What is special about Rory’s new school?
2) Why did Lane compare children to the Amish?
3) Rory mentioned that Lane had a nice joke. What typical Korean feature it may denote?

4) What was Lane’s mother reaction to the news that Rory had changed school?

5) How did Lane want to look like?

4. Завдання для саморозвитку (Self-development Tasks)

Task 1. Study the information pp. 28–41. – Борисенко Н.Д., Соловйова Л.Ф. Англomовний світ: лінгвокраїнознавчий вимір: Навчальний посібник (англійською та українською мовами). – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2015. – 340 с.

Task 2. Make a Revision of Glossary pp.163–209, 248–265. – Борисенко Н.Д., Соловйова Л.Ф. Англomовний світ: лінгвокраїнознавчий вимір: Навчальний посібник (англійською та українською мовами). – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2015. – 340 с.

Task 3. Practise the following Tests pp. 317–329. – Борисенко Н.Д., Соловйова Л.Ф. Англомовний світ: лінгвокраїнознавчий вимір: Навчальний посібник (англійською та українською мовами). – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2015. – 340 с.

Task 4. Watch Episode 2, 3 (<http://watch-series.is/series/gilmore-girls/season/1/episode/2,3>).

Task 5. Find the examples of ethnographic realia.

Task 6. Find the episodes that illustrate the national character of protagonists.

Task 7. Comment on: Stereotypes are often based on partial truth. What would you say to someone who has stereotyped you based on gender, age or nationality? Are there advantages and disadvantages to stereotyping? If so, what are they?

5. Список рекомендованої літератури (Recommended Literature)

1. Борисенко Н.Д., Соловйова Л.Ф. Англомовний світ: лінгвокраїнознавчий вимір: Навчальний посібник (англійською та українською мовами). – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2015. – 340 с.

2. Борисенко Н.Д. Лінгвокраїнознавство: навчальний посібник. – Житомир, 2008. – 72 с.

3. Великобритания. Лингвострановедческий словарь / А. Р. У. Рум. – 3-е изд., стер. – М.: Русский язык, 2002. – 558 с.

4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе (реалии). // Мастерство перевода. – М., 1970. – С. 433–454.

5. Знаете ли вы? / Сост Э. Р. Линдер, Л.К. Маслова, Р.И. Цыба. – Изд. 2-е доп. – К.: Рад шк., 1986. – 157 с.

6. Сатинова В.Ф. Читаем и говорим о Британии и британцах. – 3-е изд. – Мн.: Выш. шк., 1996. – 255 с.

7. Томахин Г.Д. Реалии – американизмы. – М., Высш. шк., 1988. – 239 с.

8. Химунина Т.Н. и др. В Великобритании принято так: (Об английских обычаях): учеб. пособие, 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1984. – 239 с.

9. Luntz F.I. What Americans Really Want...Really: The Truth About Our Hopes, Dreams, and Fears. – Hyperion, 2009. – 336 p.

10. McDowall D. An Illustrated History of Britain. – Longman, 2002. – 188 p.

11. O’Driscoll J. Britain. – Oxford University Press, 1997. – 224 p.

12. Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English. – Oxford University Press, 2005. – 533 p.

13. Stevenson D. K. American life and institutions. – Washington: United States Information Agency, 1987. – 144 p.

Щерба Н.С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації
та прикладної лінгвістики

Житомирського державного університету імені Івана Франка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

1. Завдання для попереднього самостійного обговорення (Brainstorming)

Дайте відповіді на наступні запитання у парах чи малих групах:

1) В чому полягають відмінності між письмом і писемним мовленням (ПМ)?

Сформулюйте 3-4 основних положення.

2) Чим відрізняється навчання писемного мовлення як мети та засобу здійснення навчального процесу? Які вміння та навички (наприклад, граматичні, усномовленнєві) можна розвивати засобами писемного мовлення? Вкажіть 3-4 варіанти.

3) Якими є відмінності дедуктивного та індуктивного підходів до вивчення іноземної мови? Як можна співвіднести ці підходи з навчанням писемного мовлення як мети та засобу навчального процесу?

Виконайте наступні завдання у двох групах:

4) Запропонуйте орієнтовні поетапні моделі навчання писемного мовлення (не більше 6-8 етапів):

- *група 1:* в межах індуктивного та дедуктивного підходів;
- *група 2:* як мети та засобу навчання.

Порівняйте одержані результати та зробіть висновки.

5) Спрогнозуйте спеціальні освітні потреби, що можуть виникнути в дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП) у ході розвитку писемномовленнєвих умінь у межах кожної з укладених моделей.

2. Базова інформація (Input)

В залежності від поставленої мети, навчання писемного мовлення організується в межах таких основних підходів:

- у вітчизняній методиці: структурно орієнтованого, процесуального та жанрового [1];
- у зарубіжній методиці: продуктивного та процесуального (the Product Approach, the Process Approach) [2-5].

На думку О.О. Москалець, **структурно орієнтований підхід** є традиційним для вітчизняної методики викладання ІМ минулих десятиріч і розглядає ПМ як засіб навчання та контролю навичок і вмінь. Навчальний процес розподіляється при цьому на наступні *етапи*:

I етап: учні пишуть текст на подану тему, включаючи в нього лексико-граматичні одиниці, запропоновані вчителем;

II етап: учитель перевіряє роботи, виправляючи лексико-граматичні помилки в текстах учнів, і виставляє оцінки;

III етап: учні ознайомлюються з виправленнями та оцінками і, за необхідності, виконують роботу над лексико-граматичними помилками в межах ізольованих речень [1].

Вказаний підхід може розглядатись як індуктивний, якщо він не спирається на моделі готових текстів, та дедуктивним, якщо учні мають наслідувати запропоновану модель чи зразок (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація підходів до навчання писемного мовлення як засобу спілкування

	Дедуктивний підхід	Індуктивний підхід
ПМ є засобом навчання і контролю	Продуктивний підхід Структурно орієнтований підхід.	Структурно орієнтований підхід.
ПМ є метою навчання	Жанровий підхід.	Процесуальний підхід.

Процесуальний підхід тлумачиться О.О. Москалець [1] за працями зарубіжних методистів [2-5], тобто як такий, що фокусує увагу учнів насамперед на

процедурі створення змісту тексту. При цьому мовна форма розглядається як засіб передачі змісту. Як відзначає автор, під час оцінювання роботи до уваги береться і кінцевий продукт, і ті зміни, які студент вніс у текст упродовж роботи.

Робота над текстом за процесуальним підходом включає такі *етапи*:

I етап: дотекстовий (Pre-writing), текстовий (Focusing Ideas), післятекстовий (Evaluating, Structuring and Editing) [3]. Вони реалізуються засобами таких кроків:

- 1) підготовка до написання: вибір теми, генерування ідей у групі, їх відбір, деталізація та впорядкування ідей;
- 2) написання першого варіанта тексту (індивідуальне або групове);
- 3) самоаналіз або взаємоаналіз написаного із залученням пам'яток для самоконтролю та допомоги вчителя;
- 4) індивідуальне, парне чи групове редагування тексту;
- 5) презентація створеного тексту для всього класу / групи, вибір найкращої роботи, кількісна і якісна оцінка вчителем [1-5; 6:152].

За своєю сутністю процесуальний підхід є індуктивним і розглядає писемне мовлення як мету навчального процесу (див. табл. 1).

Що стосується **жанрового підходу** до навчання ПМ, то, як зазначають О.О. Москаленко та А. Брукс, письмо розглядається в ньому як соціальна діяльність, у якій створення текстів є засобом вирішення позамовних завдань [1; 7]. Основними *етапами* роботи за цим підходом є такі:

- 1) аналіз запропонованої ситуації спілкування;
- 2) читання та аналіз змісту тексту-зразка обраного жанру;
- 3) аналіз мовних і позамовних особливостей тексту;
- 4) опрацювання окремих елементів тексту;
- 5) створення власного тексту в ситуації, аналогічній до аналізованої [1].

У вказаному вище тлумаченні жанровий підхід є дедуктивним, а писемне мовлення розглядається як мета навчання (див. табл. 1). Проте, як показує аналіз методичної літератури, він є досить подібним до т.зв. **продуктивного підходу** (the Product Approach), що використовується для розвитку лексико-граматичних навичок учнів, а також їх ознайомлення зі структурними особливостями текстів різних жанрів засобами писемного мовлення. В даному випадку ПМ виступає як

засіб навчання вказаних вище навичок і знань. Модель організації навчального процесу за цим підходом включає 4 основних *етапи*, що можуть бути скорочені до акроніму **REOR**:

- **Read** and analyze the suggested text model;
- **Exercise** the vocabulary and grammar phenomena you have analyzed;
- **Organize** information into paragraphs including the items exercised;
- **Reproduce** the model in the new situation given by the teacher [3].
- О.О. Москалець пропонує використовувати т.зв. **інтегративний підхід**, в якому учні спочатку проходять етапи роботи над текстом за жанровим підходом, а потім продовжують за процесуальним [1].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що використання індуктивного підходу до навчання ПМ вимагає більше часу на підготовку та проведення порівняно з дедуктивним.

Навчання ПМ дітей з ДЦП в інклюзивних класах має враховувати їх спеціальні освітні потреби. Їх можна умовно розподілити на наступні групи (див. табл. 2):

Учні з ДЦП можуть страждати також на дисграфію та дислексію [8], що загалом перешкоджають навчанню писемного мовлення та читання. Іншими комплексними порушеннями писемного мовлення є нездатність впізнавати літери та "дзеркальне письмо" (справа наліво) [8]. В таких випадках необхідна систематична робота з фахівцем.

Таблиця 2.

Спеціальні освітні потреби учнів з ДЦП, що виявляються у навчанні писемного мовлення [8-16]

№	Клінічні прояви захворювання	Спеціальні освітні потреби
1.	<i>Порушення роботи опорно-рухового апарату, що виражаються в деформаціях, обмеженнях рухливості та неправильній установці хребта і суглобів; у парезі чи паралічі руки; в</i>	Учні можуть потребувати індивідуально обладнаних місць для навчання, персональних комп'ютерів чи спеціального канцелярського приладдя.

	патологічному м'язовому тону і т.д.	
2.	<i>Порушення інтелекту</i> , що можуть проявлятися у зниженні його рівня чи в затримці його розвитку.	Учні мають працювати за індивідуалізованими планами та програмами під керівництвом групи фахівців.
3.	<i>Порушення усного мовлення</i> , що можуть виражатися у його нечіткості (внаслідок дисфонії, дизартрії, парезів мовленнєвого апарату та інших причин) і перешкоджати участі учня в обговоренні інформації.	Над корекцією вад усного мовлення учнів мають працювати фахівці, а в складних випадках діти можуть користуватися мовою жестів або письмом.
4.	<i>Порушення зору</i> (косоокість, ністагми, атрофія зорових нервів, зниження гостроти зору), що можуть перешкоджати повному сприйманню інформації, запропонованої вчителем.	Варто використовувати технічні засоби навчання, що дозволяють збільшити текст, використовувати шрифти Брайля, об'ємні зображення чи дублювати написане усно.
5.	<i>Порушення слуху</i> , що можуть перешкоджати виконанню усних інструкцій вчителя та участі в обговоренні з іншими учнями.	Учні можуть користуватися слуховими апаратами, усні інструкції можуть дублюватися письмовими.
6.	<i>Іншими порушеннями</i> , що можуть також вплинути на навчальний процес, є: епілептичні напади та судоми, патологічні рухи, дисметрія та гіперметрія, атаксія, болі та емоційні розлади.	Учні можуть потребувати спеціального супроводу фахівців, ознайомих з особливостями стану здоров'я учня і готових надати необхідну допомогу.

3. Формування професійно значущих умінь (Focused Practice)

ACTIVITY 1. *Group up and shorten the following definitions to 20 words. Write them on posters:*

Group 1. The Process Approach is aimed at teaching students producing ideas step-by-step, writing drafts, revising and then editing them to get a final draft. It is achieved by means of varied classroom activities which promote the development of language use: *brainstorming, group discussion, re-writing.*

Group 2. The Product Approach is the traditional one, in which students are encouraged to mimic a model text, which is usually presented and analyzed at an early stage. It focuses on writing tasks which the learner imitates, copies and transforms using the models supplied by the teacher.

ACTIVITY 2. *Complete the following activities aimed at teaching writing by the Product Approach:*

1) Read and analyze the use of prepositions in the following letter of congratulations.

<p>25 First Avenue West Norfolk, VA 77766 September 13, 2017</p>
<p>Dear Dr. Harrison, Congratulations on the completion of your doctoral degree. May I wish you every success in your new career.</p>
<p>Sincerely, Edmund J. Hill Director, Language Center</p>

2) Complete the following exercises that students will have to do:

Ex. 1. Insert prepositions where necessary:

I want to congratulate you ____ your birthday.

Let me wish you ____ (complete the sentence).

All of us would like to greet you ____ (complete the sentence).

Let me share a great news ____ (complete the sentence).

Ex.2. Restore the correct order in the following sentences:

wish you your in every I career success.

(add 3 more sentences connected to congratulation formulae).

Ex.3. Choose a situation for your letter:

Write a letter of congratulation to your relative on her wedding day.

(Add 2 more situations).

3) Complete the following activity by a structural scheme of a formal letter of congratulation:

Ex.4. Write a letter of congratulation on the situation that you have chosen using the following structural scheme.

Address _____ _____
Date _____
Dear _____, (complete the scheme)

ACTIVITY 3. Complete the following activities aimed at teaching writing by the Process Approach using the outline suggested:

1) Choose a topic and a genre. Formulate an introduction to explain the communicative situation to your students (Why will they write and who to?)

Possible Topics:

- 1) Keeping Pets at Home.
- 2) Managing garbage.
- 3) Your variant.

Possible Genres:

- 1) An article.
- 2) An essay.
- 3) You variant.

2) Formulate brainstorming questions and think about prompts and techniques that you might use to help students collect, select and process information:

e.g. Do you have pets at home? What other animals do people keep as pets? Are there animals that are dangerous for life and health? Why do they keep them?

Possible techniques: the mindmap, the Fishbone, the Sequels and Perspectives, Tic-Tac etc.

Possible prompts: structural schemes for producing sentences, questions for selecting ideas, pictures etc.

A possible structural scheme of a sentence:

Pets can be...

dangerous / pretty / clever / dirty/noisy...

In the same time they are...

good friends / bodyguards / a waste of money

*so it is...
idea to keep
them at home*

a good / perfect / excellent / bad / doubtful / the worst /
not a very clever

Possible questions for selecting ideas:

Divide all the animals into those who you would and wouldn't keep at home.

3) Present a structural scheme of the genre chosen. Suggest examples of its structural components. Make an exercise that will teach students to distribute their ideas between the parts of the text.

A Sample Structural Scheme of an Essay:

- the Introduction (a hook, a concession, a position statement);
- the Body (a paragraph of advantages, a paragraph of disadvantages, a paragraph dedicated to explanations why advantages or disadvantages prevail);
- the Conclusion (the thesis restated, the most important arguments restated, a call to action).

4) Ask your students to write their first drafts by distributing their ideas between the parts of the text. Get them to compare their paragraphs in the Body with a structural scheme of a paragraph. Suggest prompts for enlarging sentences.

A Sample Structural Scheme of a Paragraph:

- A topic sentence that introduces the paragraph and is related to every detail;
- A detail 1 (1 or 2 sentences supporting the topic);
- A detail 2 (1 or 2 sentences that support the topic from a different perspective);
- A detail 3 (1 or 2 sentences that give a different supporting idea);
- A closing sentence (it restates the topic sentence and summarises the details).

Sample Prompts for Enlarging Sentences:

- How does it look like? *Size? Colour? Shape?*
- How does it feel? *Texture? Temperature?*
- How does it sound? *Purring? Chirping?*
- How does it smell? *Like urine, milk? Fresh?*
- How do you feel? *Happy? Distressed?*

5) Create an Evaluation Rubric that would include the points enumerated above (text structure, paragraph structure, language correctness etc.). Organise peer-editing according to it. Give constructive holistic feedback afterwards.

6) Ask your students to improve their texts according to the results of peer editing and the feedback suggested.

7) Organise the presentation of texts. Evaluate the texts.

4. Завдання для саморозвитку (Self-development Tasks)

Choose a conversational topic that is relevant to your teaching interests and create a sequence of stages of teaching writing by any approach described above.

5. Список рекомендованої літератури (Recommended Literature)

1. Москалець О.О. Етапи навчання іншомовного писемного мовлення як засобу спілкування / О.О. Москалець [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Nzspp_2012_6_20.pdf

2. Product and process writing: A comparison // Teaching English. British Council [Electronic resource]. – The Mode of Access: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison>
3. Approaches to process writing // Teaching English. British Council [Electronic resource]. – The Mode of Access: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/approaches-process-writing>
4. Latulippe L. Writing as a Personal Product / Laura Latulippe. – New Jersey: Regents Prentice Hall. – 1992. – 221 p.
5. Olsher D. Words in Motion: an Interactive Approach to Writing / David Olsher. – New York: Oxford University Press. – 1995. – 126 p.
6. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови у середній школі. Посібник-практикум для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Полісся. – 2002. – 256 с.
7. Brookes A. Writing for Study Purposes / A. Brookes, P. Grundy. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. – 162 p.
8. Особливості мовленнєвих порушень у дітей з дитячими церебральним паралічем // Корекційна освіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://doshkilla.blogspot.com/2011/12/blog-post_23.html
9. Детский церебральный паралич (ДЦП) // Сайт клиники "Времена года" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.insult-klinika.com.ua/detskij-cerebralnyj-paralich>
10. Метод Козьявкіна – система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації. Посібник реабілітолога [Авт. кол.: Козьявкін В.І., Бабадагли М.О., Лунь Г.П., Качмар О.О., Гордієвич С.М., Лисович В.І., Волошин Б.Д.] / за ред. В.І. Козьявкіна. – Львів: Видавництво "Дизайн-студія "Папуга", 2011. – 240 с.
11. Що таке ДЦП // Радість дитинства – вільні рухи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dcp.org.ua/parents/abdcp/whatdcp.html>
12. Симптоми дитячого церебрального паралічу // Все про ДЦП [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dcp.com.ua/Симптоми%20ДЦП>
13. Класифікація дітей, хворих на дитячий церебральний параліч (ДЦП) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://juramax.com/article.php?id=51>

14. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. – К.: Здоровья, 1988. – 328 с.

15. Форми ДЦП // Радість дитинства – вільні рухи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dcp.org.ua/parents/abdcp/dcptyps.html>

16. Штульман Д.Р., Левин О.С. Неврология. Справочник практического врача. 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 784 с.

Навчальне видання
Смагін Ігор Іванович
Гуменюк Ірина Болеславівна
Калінін Вадим Олександрович
Калініна Лариса Вадимівна
Папіжук Валентина Олександрівна
Барало Людмила Володимирівна
Гирин Олег Володимирович
Євченко Віра Володимирівна
Жуковська Вікторія Вікторівна
Прокопчук Наталія Романівна
Рудик Ірина Миколаївна
Савчук Інна Іванівна
Соловйова Лариса Федорівна
Щерба Наталія Сергіївна

Формування компетентності «Навчання впродовж життя» як ключової вимоги професійної підготовки вчителя ХХІ століття

Навчально-методичний посібник

Надруковано з готового оригінал-макету
Підписано до друку 19.11.2018. Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 13,02. Наклад 100.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

168

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта