

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ ТА МОВОЗНАВСТВА, СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ

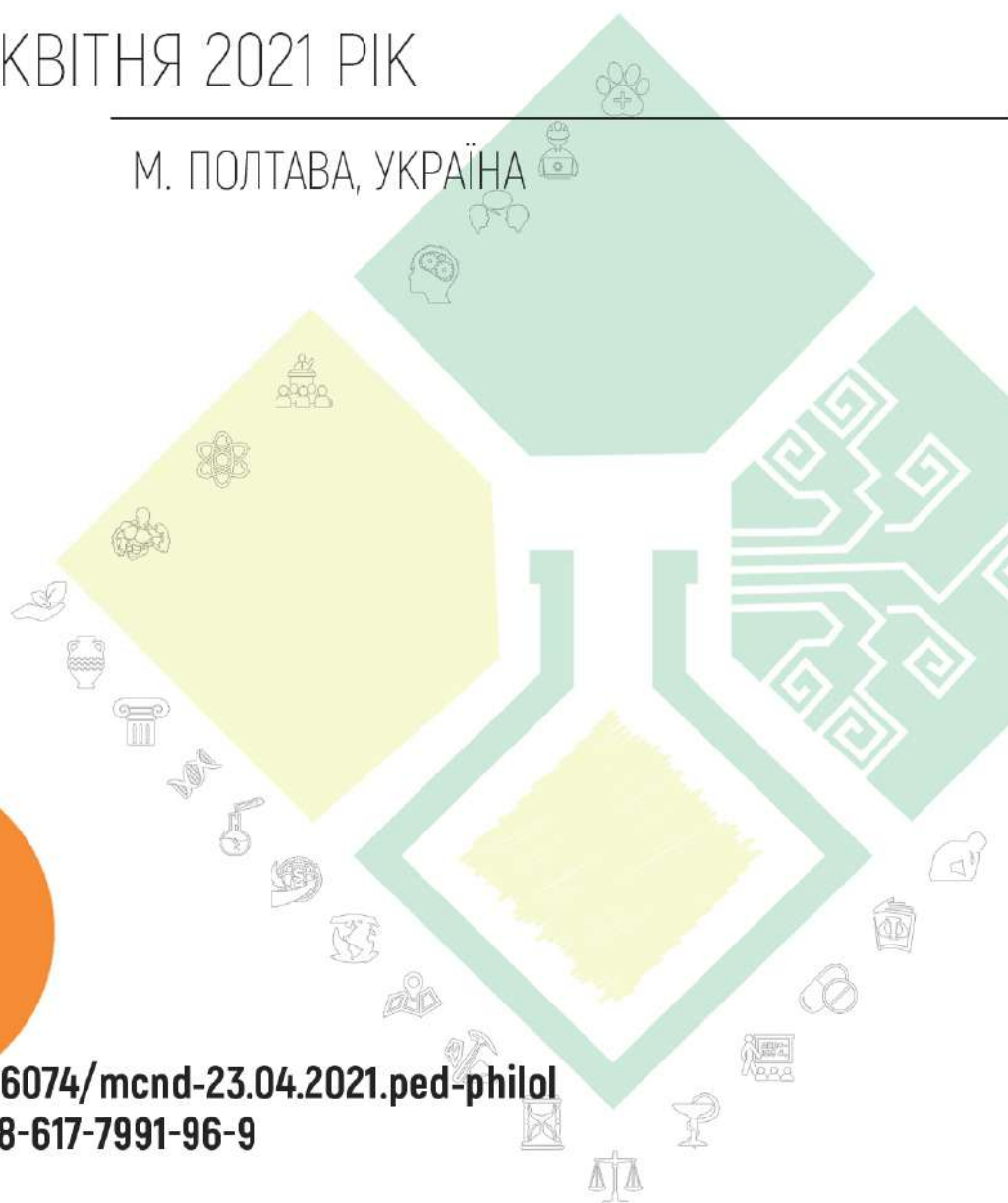
І 23 КВІТНЯ 2021 РІК

М. ПОЛТАВА, УКРАЇНА



**OPEN
ACCESS**

DOI 10.36074/mcnd-23.04.2021.ped-philol
ISBN 978-617-7991-96-9



МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ
СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ
НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ



Міжнародний Центр Наукових Досліджень

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ ТА МОВОЗНАВСТВА, СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ

23 КВІТНЯ 2021 РІК
м. Полтава, Україна

Вінниця, Україна
«Європейська наукова платформа»
2021



Організація, від імені якої випущено видання:
ГО «Міжнародний центр наукових досліджень»

Голова оргкомітету: Рабей Н.Р.

Верстка: Білоус Т.В.

Дизайн: Бондаренко І.В.

Конференцію зареєстровано Державною науковою установою «УкрІНТЕІ» в базі даних науково-технічних заходів України та інформаційному бюлетені «План проведення наукових, науково-технічних заходів в Україні» (Посвідчення № 208 від 25.02.2021).

Матеріали конференції знаходяться у відкритому доступі на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).



Роботи, що містять цифровий ідентифікатор DOI індексуються в ORCID, CrossRef та OUCI (Український індекс наукового цитування).

Т 30

Теоретичні та практичні дослідження в галузі педагогіки та мовознавства, соціальні аспекти: матеріали I Міжнародної спеціалізованої наукової конференції, м.Полтава, 23 квітня, 2021 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. — Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. — 164 с.

ISBN 978-617-7991-96-9

DOI 10.36074/mcnd-23.04.2021.ped-philol

Викладено матеріали учасників міжнародної спеціалізованої наукової конференції «Теоретичні та практичні дослідження в галузі педагогіки та мовознавства, соціальні аспекти», яка відбулася у місті Полтава 23 квітня 2021 року.

УДК 37+80+(81+003)+82

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ І.

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ВЗАЄМОЗВ'ЯОК СУВЕРЕННОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ Й КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Волинчук О.В. 8

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Митрофанова А.А. 11

ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ – ОДНА ІЗ СКЛАДОВИХ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

Поліщук М.В. 13

КУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СИСТЕМІ РЕФОРМ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Білицька В.М. 20

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ

Боцюк І.С. 23

СЕКЦІЯ ІІ.

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА, ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧОЇ ПЕДАГОГІКИ

РОЛЬ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ ТА ТЕМАТИЧНИХ ДНІВ У РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Штирьова В.М. 31

ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Коваленко О.О. 34

СЕКЦІЯ ІІІ.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА СЕРЕДНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

FOREIGN LANGUAGE TRAINING AS A MEANS FOR INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY REALISATION BY FUTURE SPECIALISTS IN APPLIED MECHANICS

Feshchuk A.M. 37

METODA EWALUACJI W ZARZĄDZANIU JAKOŚCIĄ WSPÓŁCZESTNYCH PLACÓWEK EDUKACYJNYCH Zhabniak I.	40
ДО ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРИКОРДОННОГО ВІДОМСТВА Тушко К.Ю.	43
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Пастухова Ю.С.	46
ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ Вирвихвост М.О.	50
ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПРОВЕДЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ Тютюнник В.А., Сулима Т.С.	53
МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З ФІЗИКИ ТА МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ Козловський Ю.М., Козловська І.М.	56
СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ Дядюк Т.Ю.	59
ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Кузьменко Ж.А.	62
СЕКЦІЯ IV.	
ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА	
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ Циганюк В.М.	68
АНТРОПОНІМИ У ТВОРАХ МАРІЇ МАТІОС Мисик К.В.	71

ІНФОГРАФІКА ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ Вакалюк І.В.	74
КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ Бугрін А.В.	77
МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСТОРУ НА ЗАНЯТТІ Жила Г.В.	81
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Старчак А.М.	89
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЗА 30-ГОДИННИМИ МОДУЛЯМИ НА БАЗІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ Лунячек В.Е., Рубан Н.П.	93
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ТА КРЕАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЧЕРЕЗ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКУ РОБОТУ Савіна М.В.	96
СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЧНОГО ПЛАГІАТУ В КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ: ДОСВІД МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ Вергун А.Р., Ягело С.П., Олексюк О.Б.	102
СЕКЦІЯ V.	
ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА, СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ЛОГОПЕДІЯ ТА ОРТОПЕДАГОГІКА	
ШЛЯХИ КОРЕКЦІЙНОЇ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ Андрущик М.С.	106
СЕКЦІЯ VI.	
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ, СПОРТ І КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я	
ОСОБЛИВОСТІ ХАРЧУВАННЯ СПОРТСМЕНІВ Тишківець Д.А.	110

СЕКЦІЯ VII.

МОВОЗНАВСТВО, ЛІНГВІСТИКА ТА КОМПАРАТИВІСТИКА

СИНЕРГЕТИКА МОВИ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА ШІСТДЕСЯТНИКІВ

Кривенчук В.М.116

АНАЛІЗ ТЕРМІНІВ БІЗНЕСУ В АНГЛОМОВНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗМІ
(НА МАТЕРІАЛІ ГАЗЕТИ THE WALL STREET JOURNAL)

Парфьонова К.М.121

КОНЦЕПТ «КОХАННЯ» В ПАРЕМІОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЯХ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ

Купрікова Г.В.125

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПОЗИТИВНИХ І НЕГАТИВНИХ ЕМОЦІЙНИХ
КОНЦЕПТІВ

Хмельницький Р.В.132

МОДАЛЬНІ СЛОВА В РОЛІ МОРФОЛОГІЧНИХ МАРКЕРІВ НЕЧЛЕНОВАНИХ
РЕЧЕНЬ

Кучер А.С., Вінтонів М.О.135

ОСОБЛИВОСТІ ДЕФІНІЦІЙНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКИХ АД'ЕКТИВНИХ
ЕМОСЕМІЗМІВ

Мельничук Н.О.138

ОСОБЛИВОСТІ СЛОВОТВІРНОЇ ТА МОРФОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ
ПРИЗВИСК ШКОЛЯРІВ НЕРУШАЙСЬКОЇ ЗОШ І-ІІІ СТУПЕНІВ
ТАТАРБУНАРСЬКОГО РАЙОНУ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Ханецька А.О.141

СЕКЦІЯ VIII.

ПЕРЕКЛАД ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО

ЛІНГВОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФЕМІНІТИВІВ У МОВІ НІМЕЦЬКИХ
МЕДІА (В ПЕРЕКЛАДАЦЬКОМУ АСПЕКТІ)

Корнієнко В.А.146

ОСОБЛИВОСТІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ КЛІНІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ СПОЖИВАЧІВ В УКРАЇНІ

Мартин Р.Р.149

ЩО ТАКЕ ПЕРЕКЛАД ТА ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО?

Корнатовський В.151

**СЕКЦІЯ ІХ.
ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ, ТА ДІЛОВИЙ ЕТИКЕТ**

СПЕЦИФІКА ЮРИДИЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Мороз В.В., Льбіна А.О., Леонова Н.В. 154

**СЕКЦІЯ Х.
ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО, ФОЛЬКЛОРИСТИКА,
СТОРИТЕЛІНГ ТА КОПРАЙТИНГ**

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ СТОРИТЕЛІНГУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Митлович О.Р. 157

ФЕЙСБУЧНИЙ ЩОДЕННИК ЯК ДАНИНА СУЧАСНОСТІ

Кулінська Я.І. 160

МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОСТОРУ НА ЗАНЯТТІ

Жила Ганна Василівна

Викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця,
Україна

***Анотація.** Викладаючи / вивчаючи сучасні іноземні мови, рідко можна розглядати діяльність з точки зору стресу, який вона може викликати в учня. І все-таки деякі види діяльності є більш стресовими, ніж інші. Те саме стосується використовуваних засобів навчання та планування простору. Це може бути джерелом сильної емоційної реакції в учня, яка, як ми знаємо, іноді може зіграти велику роль в досягненні успіху у навчанні. Ця стаття має на меті визначити, як учневі може бути важко говорити на уроці, і як полегшити це висловлювання, беручи до уваги три суттєві фактори: навчальний матеріал, необхідну діяльність та управління простором вчителем.*

При викладанні / вивченні сучасних мов емоційний аспект не висвітлюється в освітніх виданнях. Тим не менш, це може бути критичним будівельним елементом для успішного навчання. Для вчителя, проте, складним є управління емоціями учнів в класі. Як ми можемо врахувати цей емоційний спалах учня, який, схоже, має такий великий вплив? Яке визначення використовувати для цього та як використовувати емоції в класі, щоб вивчення мови проходило в найкращих умовах?

Щоб надати відповідь на ці питання, ми розглянемо ситуацію вивчення французької мови як іноземної в Україні в університеті та три фактори, які можуть спричинити її позитивний чи негативний розвиток залежно від того, як сприймають їх учні. Ми спостерігатимемо за навчальним матеріалом, запропонованою діяльністю та управлінням класом в емоційно складній ситуації для деяких учнів: читання вголос перед групою. Спочатку ми побачимо, що собою представляють «емоції» та «афект» у класі, а потім ми розглянемо питання управління цими емоціями. Нарешті, ми представимо експеримент, проведений у класі, який дозволив нам спостерігати за труднощами, які можуть виникати в процесі читання вголос, якщо навчальний матеріал зміниться.

Питання емоцій у класі мало вивчається у освітніх дослідженнях в Україні. Можна було б поставити питання про актуальність такої теми з огляду на це наукове мовчання, але воно дуже присутнє в англосаксонських працях. Багато американських дослідників, зокрема, сьогодні сходяться на думці щодо

необхідності врахувати емоційні аспекти в класі, зокрема в іноземних мовах. Наприклад Шуман показує взаємозв'язок між емоціями та пізнанням, наголошуючи на включенні афекту в пізнання: клітини мозку в лімбічній та фронто-лімбічній областях, які включають систему оцінки стимулів, модулюють акт пізнання таким чином, що в мозку емоції та пізнання добре ідентифікуються, але функціонують нерозривно. З неврологічної точки зору ми можемо зробити висновок, що афект є невід'ємною частиною когнітивного акту [1].

Отже, хоча афекти та пізнання не враховуються на уроці, афект та пізнання нероздільні, і врахування того, що відчуває учень під час навчання, може дозволити йому розвивати свої навички в обстановці спокою і, перш за все, здобувати віру в себе, що є важливим під час навчання іноземною мовою, як показують дослідження.

Якщо терміни «емоція» або «афект» широко використовуються в публікаціях на цю тему (наведемо, наприклад, Дарвін, Симонов, Базима, Петровський, Ланге, Джеймс, Рубінштейн), проте представляється важким встановити точне визначення того, що вони охоплюють. Іноді мова також йде про «почуття», «чутливість». Однак, якщо є термінологічні коливання, це, безсумнівно, пов'язано з труднощами визначення складних понять, які стосуються індивідуальності кожної людини, і які використовуються в різних дисциплінарних сферах, які не обов'язково мають однакові визначення, такі як психологія та дидактика.

Слід розрізняти емоції та почуття, друге є насамперед стабільним і тривалим, на відміну від емоції яка є тимчасовою, несподіваною, непередбаченою. Однак вчитель стикається з емоціями, і він повинен боротися з цією нестабільністю. Вони можуть з'явитися в будь-який час і потенційно є джерелом проблем, важко сприймаються та контролюються. Вони також є тимчасовими і зникають, але більш-менш швидко поступаються місцем іншим. Це реакції, які можна кваліфікувати як психологічні та психічні, реакції на ситуацію та на інтерпретацію дійсності. Вони були б пов'язані з тим, що оточує людину, і викликані подією.

У 1972 році Екман виділив шість основних емоцій: радість, смуток, огиду, страх, гнів, здивування. Потім він класифікував їх на три категорії: позитивні, негативні та токсичні емоції. Впливаючи на наші щоденні дії, за його словами, вони відіграють головну роль у наших реакціях і більш-менш добре сприймаються. Якщо позитивні емоції (радість, здивування) вважаються банальними, негативні емоції (гнів, смуток, страх) і токсичні (огида) навпаки заборонені, оскільки вони турбують або є ознакою дезорганізації (як страх) [2].

Дуже проста типологія Екмана виявляється простим інструментом для використання вчителем. Використовуючи загальноприйняті терміни, він може

запропонувати учню висловити свої почуття, щоб потім він міг зосередитись на своєму завданні, а не на своїх емоційних труднощах або на тому, що він передбачає в очах оточуючих.

На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов, учень розглядається як соціальний актор, який повинен навчитися діяти у суспільстві. На комунікативну активність учнів не лише впливають їхні знання, розуміння та вміння, а й особисті фактори, пов'язані з їхньою власною особистістю, що характеризуються установками, мотивацією, цінностями, переконаннями та типами особистості, що становлять їхню ідентичність [3].

Впевненість у собі дає можливість учням частіше говорити, ризикувати, вносячи пропозиції, та повідомляти про свої труднощі, коли вони стикаються з ними. Однак тривогу неможливо приглушити, і саме емоції, здається, є найбільш присутніми під час мовного курсу. Розмова мовою, якою людина не володіє, яка не є складовою її ідентичності, змушує учня стати іншим, втручатися в культурну систему, яку він знає більш-менш і яка передає цінності, відмінні від його власних, іноді викликаючи культурний шок. Тривога поєднує страх, розчарування, напругу та невпевненість.

Слід додати, що в сучасних рамках навчання-вивчення мови та використання підходу, орієнтованого на дії, тривога та страх можуть посилюватися потребою у спілкуванні та частішим використанням взаємодій. Емоційно безпечне середовище, яке залишає простір для співпереживання та збереження самооцінки, стане гарантією успіху для учня.

Отже, учень, є людиною зі своїми емоціями, своїм досвідом, але він також має уявлення, які частково зумовлюють його поведінку, реакції та особливо почуття. Таким чином, можна запропонувати типологію уявлень, які впливають на ставлення учня: уявлення про себе та про стосунки з групою: відсутність впевненості у собі, страх перед оцінкою та судженнями викладача та однолітків; уявлення щодо вивчення мови, наприклад, французька мова важка для носіїв української мови; уявлення про навчання-викладання: як слід вивчати мову, як повинен поводитися «хороший» учень, як поводитися «хороший» вчитель; сприйняття навчального матеріалу: матеріал чи діяльність здається складними або занадто легкими, навчальний матеріал не мотивує учня.

Учитель також має уявлення про мову, яку викладає, і про культуру, про те, яким повинен бути «хороший» вчитель, і про поведінку, яку повинен мати «хороший» учень. Ці уявлення, більш-менш віддалені від реальності, можуть частково впливати на поведінку та реакції. Можна себе запитати, наприклад, чи хороший учень – це той, хто відзначає все, що каже вчитель, або той, хто виділяє, що йому корисно, і лише зазначає цю вибрану інформацію.

Але те, що нас особливо цікавить, це уявлення, які вчитель може мати щодо управління групою та класом. Дослідження, які ми подаємо нижче, показали, що деякі вчителі розглядають гумор, або невимушену атмосферу як ознаки розслаблення. Виявилось, що культура вчителя може забороняти будь-яку форму знайомства між викладачами та учнями, або суворо підтримувати ієрархію. Класи, де трохи шумно, де учні пересуваються, потім виглядають як розхитаність.

Схема планування класу підпорядковується шаблонам, закріплених у шкільних звичках. Вчитель щодо своїх учнів встановлює фронтальне відношення, яке підтримує перевагу вчителя перед учнями, тоді як інші положення можуть надати більшу гнучкість у цьому відношенні, але можуть бути заборонені адміністрацією або викликати несхвалення колег. Тоді питання впевненості в собі стає більш значущим, оскільки потрібно буде прийняти такий погляд.

Визначившись із тим, що мається на увазі під «емоціями», постає питання реалізації. Одним із найбільш звучним способів боротьби з тривогою пропонують розглядати гумор, який допомагає дедраматизувати певні ситуації та зменшити тривожність за допомогою стратегій регулювання стресу. Коли це не іронічно, гумор може допомогти побудувати змову (всі сміються над одним і тим же) і виховати емпатію. Це може перевернути напружену ситуацію з ніг на голову, особливо в усному спілкуванні, де панує миттєвість і може набути форми смішного зауваження вчителя, інсценізації домашнього завдання, яке містить веселі ілюстрації [4].

Загалом, атмосфера довіри до класу може бути визначальною для успіху учнів. Створення клімату довіри також передбачає вибір навчальних матеріалів. Добре підібрані, пристосовані до рівня учнів, подані чітко та легко для читання, вони є більш доступними та сприяють навчанню. Очевидно ми можемо запропонувати матеріали, які здивують учнів та виведуть їх із зони комфорту, але опора на вже відомі елементи можуть допомогти зберегти впевненість учнів.

Для того, щоб спостерігати, що насправді відбувається на заняттях, ми проводили опитування українською мовою в класах вивчення французької мови як іноземної. Учнями п'яти спостережуваних класів були студенти Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, які прагнули вступити на франко-українську магістерську програму «Туризм» та «Бізнес-інформатика». Ця дослідницька робота була проведена в рамках експерименту, який об'єднав викладача-дослідника та викладачів французької мови як іноземної.

Спочатку ми змогли побачити відносно пасивне управління простором з боку молодих вчителів. В конфігурації приміщень, які вони використовують,

мало що змінюється. Деякі з них модифікують положення столів, щоб розмістити їх у букві U, але це досить рідко в університеті, і вони скоріше стикаються з класичним оформленням вищих навчальних закладів України. Деякі вчителі шкодують, що сиділи перед дошкою та занадто далеко від учнів. Вони також спостерігають більшу пасивність, не ототожнюючи її з просторовим розташуванням. Оскільки вони відчувають слабку участь у окремих вправах, вони, як правило, беруть участь у неформальних дискусіях під час роботи групи. Це було підтверджено спостереженими кімнатами, де положення столів, розмістили у букві U і вчителі більше рухались. У пояснювальних інтерв'ю вчителі наполягали на виграші з точки зору доступу до всіх студентів. Також вчителі помічають, що легше пізнавати учнів, спостерігати за ними та виявити можливі проблеми. Коли кімната має фронтальне розташування студенти скаржаться, що їм доводиться говорити голосно або вони повинні привертати увагу, якщо вони просять висловитись. Коли кімната має U подібну форму, студенти приділяють більше уваги, менш схильні виходити і дивитись на свої телефони.

Однак головний фактор, який слід враховувати в таких ситуаціях у класі, є вчитель і впевненість у собі. На пояснювальних інтерв'ю ми виявили, що молоді вчителі відчувають більш труднощів в роботі з гумором, висловлюють бажання контролювати ситуацію, не залишати місця для несподіваного та стверджують, що швидко дестабілізуються і відсутність гнучкості може іноді призвести до ситуації, яка виходить з-під контролю. Молоді вчителі намагаються контролювати групу, нав'язуючи їй дисципліну, яка має бути суворою, але не завжди ефективно. Однак вони усвідомлюють, що тихий і, здавалося б, концентрований клас не обов'язково є ознакою професіоналізму для них або навчання для учнів. Клас також можна розглядати як стресове середовище для учня (і для вчителя, який хоче все опанувати), який не зможе висловлюватись настільки вільно, як це було б потрібно для того, щоб він ефективно вчився. Отже гумор не є простим в використанні інструментом, це не стосується багатьох вчителів, коли клас є новим, коли ви зустрічаєте нову групу учнів або коли відбувається якась інша зміна звичок.

Після спостереження за заняттями та опитування учасників ми вирішили запропонувати викладачам змінити елементи курсу, що дозволяє їм діяти просто, але ефективно залежно від ситуації. Ці звичні об'єкти навчання були продумані у взаємозв'язку, щоб спостерігати їх вплив на учнів та ситуацію. Вибрані об'єкти – навчальний матеріал, діяльність, що здійснюється на базі цього матеріалу, і управління простором класу (і, отже, групи).

Ці об'єкти знаходяться не в одній площині, але вони мають сильний вплив на навчальну ситуацію. Учень знаходиться в центрі освітньої системи: він сприймає навчальний засіб (відео чи письмовий документ, на аркуші або на

екрані, уривок з фільму тощо), він виконує діяльність, відчуваючи емоції у зв'язку з цим документом і в класі, і це дозволяє йому прогресувати. І навпаки, простір в класі часто напружений, вчитель іноді бере владу дуже напористо, нав'язуючи свій вибір на початку уроку, наприклад, розміщуючи учнів. Залежно від діяльності та навчального матеріалу, просторове розташування також може нав'язувати себе. Але учень може активно зайняти цей простір, якщо вчитель це дозволить. Тому простір, середовище та діяльність пов'язані між собою, і неправильно підібране просторове розташування може спровокувати ланцюгові реакції.

Пі час цього експерименту ми протестували кілька поєднань матеріал – активність – простір, щоб визначити, які ситуації є найбільш сприятливими для учня. Оскільки розмову слід заохочувати під час вивчення іноземної мови, нам здавалося, що тривога є важливим фактором, який слід спостерігати. Таким чином, було обрано усну діяльність, а особливо читання тексту вголос та можливий коментар. Ця діяльність швидко виявилась дуже ризикованою для учнів, які повинні продемонструвати своє розуміння та володіння текстом, подбавши про інтонацію та вимову.

При аналізі ми спостерігали дуже різноманітні реакції залежно від типу документа, представленого вчителем. Коли це аудіо-носій, реакція може бути більш негативною, ніж на письмовий документ, оскільки слухання вимагатиме більшої уваги, а учень не може контролювати темп роботи з аудіо документом. Він повинен зосередитися на повідомленні, суттєвість якого він не засвоює, на відміну від відео, яке пропонує більш вимогливе, але заспокійливе мультимодальне прослуховування. Учень може покластися на зображення, щоб забезпечити мінімальне розуміння, що неможливо з використанням звукових носіїв.

На основі зібраних спостережень ми можемо встановити класифікацію типів документів, що використовуються в класі, відповідно до їх доступності для учня та стресу, який вони можуть спричинити. Цей список, очевидно, не є вичерпним, але те, що ми спостерігали, розбивається таким чином: письмовий документ сприймається позитивно, чи супроводжується він лексикою чи ілюстрованими зображеннями (але це може призвести до неправильного тлумачення); аудіо чи відео документ із письмовою транскрипцією займає проміжне положення; відео без транскрипції важко сприймається але краще ніж аудіо документ без транскрипції.

Читання письмового документа дозволяє учню ефективно працювати з документом, перечитати матеріал, зупинитись на тій чи іншій фразі. Прослуховування аудіо чи відео документа призводить до ситуації, коли учень перебуває в полоні ритму, вибраного вчителем або нав'язаного групою. Якщо він не розуміє, він не може прослухати стільки разів, скільки йому потрібно.

Письмова транскрипція може бути способом подолання цієї труднощі, але вона перетворює аудіо документ у письмовий документ, і спокушає відмовитись від прослуховування та вибрати читання.

Момент знайомства з основним матеріалом уроку особливо важливо для впевненості у собі, тому на потенціальну тривогу сильно впливає суттєвість та тип документа. Папір виглядає нейтральним носієм, але його товщина, якість, колір, використання чорно-білого або кольорового друку викликають інтерес у учнів, які відразу помітять незвичайний документ. Крім того, деякі вчителі вирішили зменшити споживання паперу. Один з викладачів у нашому експерименті змушував читати тексти безпосередньо на екрані класу. Його метою було «контролювати темп читання та послідовність». Це свідчить про те, що багато вчителів менш використовують папір як з точки зору педагогічною ефективності, так і з екологічних причин.

Підручник також дуже поширений навчальний інструмент, але розглядається по-різному залежно від контексту навчання. Інтерактивні дошки можуть бути іншим різновидом стресу для вчителя, який часто боїться несправностей, треба підходити до дошки, щоб діяти на екрані.

Під час цього експерименту ми також спостерігали вплив, який зміна простору може мати в класі. Дуже часто вчителю не дозволяють змінювати місце розташування меблів, тому й він не в змозі управляти простором. В Україні рядно-фронтальне розміщення меблів дуже поширено в класах. Це заважає вчителю дістатись до всіх учнів. Увага учнів зосереджена на вчителі, це призводить до пасивного ставлення, оскільки діє лише вчитель.

І навпаки, якщо допускається модифікація в класі, можна змінити простір відповідно до проведених заходів. Таким чином, він може стати спільним місцем, де кожен може знайти своє місце та висловити свою думку. Мовні центри часто приймають U- подібне розміщення столів, яке дозволяє студентам бачити і чути один одного. Учні почуваються більш зайнятими, а також більш відкритими, легше помітити того, хто вже не слухає, або вказати того, хто мало говорить. Для вчителя таке розташування дозволяє пересуватися, звернутися до студента для виправлення чи перевірити фактичну роботу своїх учнів. Крім того, U- подібне розміщення столів може швидко перетворитися на окремі місця для групової роботи.

По спостереженнях ми визначили, які ділянки учасники вважають такими, що викликають тривогу, або, навпаки, заспокоюють. Результати показують, що клас розділений на три основні зони : простір вчителя, простір учня, а потім центральна зона, яку ділять між учнями та викладачем. Площа перед дошкою видається найбільш тривожною, оскільки стосується простору вчителя та оцінки. Коли столи мають U- подібне розміщення, центральна зона класу є спільною і ділиться між викладачем та учнями, хоча часто вчитель там

єдиний циркулює. Таким чином, вчитель рухається і спостерігає, тим самим показуючи свою доступність. Учні є видимими для всіх, що дозволяє їм вільніше взаємодіяти з викладачем чи іншими учасниками. Такий клас більш згуртований і бере активну участь у мовленнєвій діяльності з ентузіазмом.

На уроці іноземної мови людина розвивається в конкретному середовищі, яке має свої символічні та фізичні особливості. Учень взаємодіє з групою залежно від того, що його просять зробити. Отже, клас – це живе місце, де важливо відігравати активну роль, незалежно від того, ви викладач чи учень.

Список використаних джерел:

1. Schumann J. (1994) *Where is cognition?* *Studies in Second Language Acquisition*, (16), 231-242.
2. Ekman P., Wallace V. Friesen, Ellsworth P. (1972). *Emotions in the Human Face*.
3. Conseil de l'Europe / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer* (CECRL), trad. par Lieutaud S., Paris: Didier.
4. Rémon J. (2013) *Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques*. *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 77-95.