

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ДІЯЛЬНИСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО

THE ACTION-ORIENTED APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті виявлено неоднозначність тлумачення дослідниками діяльнісно-орієнтованого підходу та його ототожнення з іншими підходами. Автори інтерпретують цей підхід на основі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: студенти як соціальні актори спільно виконують завдання у соціальному середовищі, де вони розвивають власні знання та навички. Виявлено, що виконання цих завдань передбачає як знань самої мови, так і належного її використання з урахуванням культурного та соціального контекстів. Автори вбачають можливу причину ототожнення діяльнісно-орієнтованого підходу з такими підходами, як навчання, що засноване на виконанні завдання (task-based learning), метод проекту (project-based), проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), особистісно-орієнтований підхід (person-oriented approach), значущий зміст або самовизначене та спільне навчання на основі наявності спільних елементів у цих підходах. Виявлено нову роль викладача, що полягає у розробці сценарію з урахуванням прагматичного компоненту, супроводу самостійного навчання студентів, передачі стратегій та методів, які роблять навчання прозорим для студентів та уможливають самостійне навчання протягом усього життя. Описано етапи діяльності, що необхідні при створенні завдань на основі діяльнісно-орієнтованого підходу: вступ (планування); розробка (виконання); оцінювання (контроль, оцінка, класифікація). Представлено структуру діяльнісно-орієнтованого підходу, що складається з таких компонентів: соціальний актор в центрі навчання; завдання, яке необхідно виконати; набуття нових навичок, «екзистенціальна компетенція», здатність навчатися; контекст і ситуація. Надано принципи за Д. Хантер (D. Hunter), які лежать в основі створення завдання при діяльнісно-орієнтованому підході. Авторами проілюстровано завдання в рамках діяльнісно-орієнтованого підходу при підготовці студентів-філологів на занятті з німецької мови як другої іноземної.

Ключові слова: вища школа, діяльнісно-орієнтований підхід, викладання, іноземна мова, філологи.

The article identified ambiguity in the interpretation of the researchers regarding the action-oriented approach and its association with other approaches. The authors interpret this approach based on the Common European Framework of Reference for Languages: students as social actors collaboratively perform tasks in a social environment where they develop their own knowledge and skills. It has been found that performing these tasks requires both knowledge of the language itself and its appropriate use, taking into account cultural and social contexts. The authors see a possible reason for the association of the action-oriented approach with other approaches such as task-based learning, project-based learning, problem-based learning, and person-oriented approach, as meaningful content or self-directed and collaborative learning based on the presence of common elements in these approaches. A new role of the teacher has been identified, which involves developing a scenario that takes into account the pragmatic component, facilitating students' self-directed learning, and imparting strategies and methods that make learning transparent for students and enable lifelong independent learning. The stages of activity necessary for creating tasks based on the action-oriented approach are described: introduction (planning); development (execution); evaluation (monitoring, assessment, classification). The structure of the action-oriented approach is presented, consisting of the following components: the social actor at the center of learning; a task to be performed; acquisition of new skills, "existential competence," the ability to learn; context and situation. The principles by D. Hunter, which underlie the creation of tasks within the action-oriented approach, are provided. The authors illustrated tasks within the action-oriented approach in the preparation of philology students during a German language class as a second foreign language.

Key words: higher education, action-oriented approach, teaching, foreign language, philologists.

УДК 378.147:81*243
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.1>

Заслужена А.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
і перекладу
Національного авіаційного університету

Сабітова А.П.,
ст. викладач кафедри іноземних мов
і перекладу
Національного авіаційного університету

Донченко В.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
і перекладу
Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Масштабні міграційні процеси, що відбуваються в світі, ставлять завдання, яке стосується всієї системи освіти і потребує негайного вирішення. Воно полягає у підготовці студентів як до спільного життя, так і до роботи у будь-якій країні з різними культурами та різними мовами. Особливу увагу слід приділити тим підходам у викладанні і вивченні іноземних мов, які б сприяли вирішенню

цього завдання. Відомо, що з 2001 року відбулися зміни у парадигмі навчання іноземним мовам від просто досягнення «майстерності у спілкуванні» ними, де кожна з цих мов розглядається ізольовано, з «ідеальним носієм мови в ролі однозначного зразка» до парадигми, яка уможливує розвиток «лінгвістичного репертуару» індивідууму з усіма мовними здібностями, розвитку його плюрилінгвальної компетенції з метою досягнення

ефективного спілкування у процесі комунікації [1]. Мурат Делібаш (Murat Delibaş) і Ріфат Гюндай (Rifat Günday) зазначають, що у викладанні іноземних мов відбувся перехід від комунікативного до діяльнісно-орієнтованого підходу [2]. У системі освіти спостерігається процес імплементації діяльнісно-орієнтованого підходу, про що свідчать ряд публікацій. Дослідження цього підходу проводились у державних та приватних школах, університетах та веб-програмах [3]. Виникає питання, чи ефективний діяльнісно-орієнтований підхід при вивченні іноземних мов у ЗВО України?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення досліджень виявило, що на даний момент не існує єдиного визначення терміну «діяльнісно-орієнтований підхід» (англ. action based approach, нім. handlungsorientierter Ansatz, handlungsorientierter Zugang, Handlungsorientierung). У різних виданнях і, навіть, в межах одного дослідження цей термін часто вживається у різних значеннях. Діяльнісно-орієнтований підхід іноді ототожнюють із іншими підходами, такими як: англ. task-based learning [4, с. 30; 5], project- або problem-based learning [6, с. 6]. У деяких працях з дидактики англійської мови діяльнісно-орієнтований підхід називають рівнозначним іншим дидактичним принципам або концепціям, таким як «особистісно-орієнтований підхід» (нім. Lernerorientierung), «значущий зміст» (нім. bedeutsame Inhalte) або «самовизначене та спільне навчання» (нім. selbstbestimmtes und kooperatives Lernen) [7].

Нами встановлено, що у публікаціях, присвячених викладанню іноземних мов у вищій школі з урахуванням Загальноєвропейських мовних рекомендацій, надаються рекомендації щодо вдосконалення підготовки філологів з англійської мови та літератури в університетах України [8], приділяється увага інтенсифікації навчання другій іноземній мові на основі використання знань з першої іноземної мови [9, 10]; зазначається доцільність використання діяльнісно-орієнтованого підходу при підготовці бакалаврів, магістрантів і аспірантів з іноземної мови (для академічних цілей) [11]; вивчається метод проектів [12] та проектні технології у проектній самостійній роботі студентів у вищій школі [13], аналізуються загальні компетенції, роль навичок, умінь та життєвого досвіду, що «переплетені у комунікативному підході вивчення іноземної мови із акцентом на аудіювання» [14]; узагальнюються принципи мовного тестування й оцінювання діяльнісно-орієнтованого підходу та підходу на основі виконання завдань (task-based) з поясненням контекстів [15]; перераховано компоненти діяльнісно-орієнтованого підходу [2]; описуються методи впровадження міждисциплінарного підходу в українському університеті [16].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На підставі зазначеного можна стверджувати, що, незважаючи на наявність досліджень, присвячених викладанню з використанням елементів діяльнісно-орієнтованого підходу, поза увагою залишається структура цього підходу.

Метою статті є уточнення тлумачення діяльнісно-орієнтованого підходу, вивчення його характеристик і складових, розробка практичних завдань для філологів, що вивчають німецьку мову як другу іноземну.

Виклад основного матеріалу. Почнемо з визначення діяльнісно-орієнтованого підходу, оскільки, як було зазначено нами вище, у науковій літературі його розуміння варіюється. Ми будемо дотримуватись визначення, що зазначене у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, в яких цей підхід приймається за основний. Діяльнісно-орієнтований підхід тут розуміють як такий, що розглядає «користувачів мови і тих, хто її вивчає, як соціальних агентів, членів суспільства, які вирішують не виключно мовні завдання, що мають здійснюватися в заданому збігу обставин, у конкретному середовищі і в рамках конкретного поля дії» [17, с. 9]. Отже, соціальні актори – це студенти, які спільно виконують завдання, а соціальне середовище, де вони виконують свої завдання – клас [17], аудиторія, віртуальний простір.

К. Шпрингер (С. Springer) роз'яснює, що при діяльнісно-орієнтованому підході навчання є і індивідуальним (оскільки той, хто навчається, несе відповідальність за своє власне навчання в цьому процесі), і колаборативним (для виконання завдання потрібен партнер). Ті, хто навчаються, є агентами в соціальному середовищі, де вони зможуть розвинути власні знання та навички [18, с. 514].

А. Акар (А. Ascar) вважає, що при діяльнісно-орієнтованому підході «класи з вивчення мови слід перетворити на міні-суспільства», в яких співпрацю між студентами як соціальними суб'єктами, слід заохочувати «міні- і реальними творчими розробками проектною педагогікою або реалістичним моделюванням». Нова роль студентів у якості соціальних акторів «розвиватиме їх основні навички прийняття колективної відповідальності, залучення до спільних дій, розвитку особистісної автономності, управління інформацією, ведення переговорів, прийняття рішень, критичних міркувань, поваги до інших, розуміння та толерантності», оскільки ці навички дають можливість успішно жити і працювати у демократичному суспільстві [19]. Діяльнісно-орієнтований підхід також враховує когнітивні, емоційні, вольові ресурси, а також й інші специфічні здібності, які застосовуються індивідом як соціальним агентом [17, с. 9]. В межах цього підходу мотивація до спілкування підсилюється наявністю мети

у завершенні завдання, вирішенні проблеми, виконанні зобов'язання та досягненні цілі [17, с. 10].

При діяльнісно-орієнтованому підході комунікація розглядається як соціальна діяльність, що спрямована на виконання конкретних завдань, та передбачає активне використання мови й задіює п'ять навичок (усне виробництво, розмовну взаємодію, аудіювання, читання та письмо для взаємодії) [20]. Слід зауважити, що для виконання цих завдань необхідні різноманітні знання й навички як самої мови, так і належного її використання з урахуванням культурного та соціального контекстів.

Весь процес представлення завдання студентам, опрацювання підзадач для формування компетенцій, необхідних для його реалізації, і виконання завдання називається сценарієм. Сценарій стає планом завдання. При плануванні сценарію викладачу важливо передбачити, як кроки/етапи сценарію сприятимуть покращенню чутливості студентів до «багатомовного виміру та до посередницьких аспектів будь-якого навчання» [21].

При створенні завдань викладач повинен урахувати характер, правильність і контрольованість попередньої інформації для поєднання її з новою інформацією; передбачити змішування попередніх знань і навичок з тими, які необхідно отримати студентам [2].

У 2010 році Дж. Печер (J. Pecher) виокремив у діяльнісно-орієнтованому підході 4 блоки [22]: студент-користувач: соціальний актор (у центрі навчання); завдання; набуття навичок, «екзистенційна компетенція», здатність навчатися; контекст і ситуація.

Під екзистенційною компетентністю мається на увазі набір особистісних якостей та способів ставлення, які допомагають індивідам ефективно взаємодіяти один з одним в соціальній сфері [23]. Екзистенційна компетентність включає в себе такі характеристики, як уміння слухати, висловлювати свої думки й почуватися відкрито та ввічливо, розуміти та приймати інших, а також уміти розв'язувати конфлікти та співпрацювати для досягнення спільних цілей.

Потрійне співвідношення схеми Дж. Печера діяльнісно-орієнтованого підходу коментується наступним чином:

1. Відбувається зміна у поведінці актора (від актора, що реагує, до актора, що діє).

2. Взаємодія між користувачем і середовищем розглядається як завдання, яке необхідно виконати. Граматика вважається другорядною щодо поставленого завдання.

3. У цій схемі користувач ототожнюється із студентом, який виконує завдання за допомогою мови. Мовний клас вважається першим соціальним середовищем або першим ситуаційним контекстом, у якому студент матиме завдання для виконання. Завдання можуть бути між студентом-викладачем і між самими студентами [24].

Д. Хантер (D. Hunter) пропонує принципи, які уможливають створення завдання в рамках діяльнісно-орієнтованого підходу:

- студенти – «соціальні агенти» в автентичному соціальному контексті;
- дія має бути цілеспрямованою із застосуванням у реальному житті;
- необхідно досягти чіткої комунікативної мети, результатом якої є продукт або результат;
- студенти обробляють автентичні, реальні тексти та досвід;
- існують умови та обмеження (наприклад, які сприяють критичному та творчому мисленню);
- студенти працюють спільно, допомагають прогресу інших;
- студенти спираються на свої існуючі та нові компетенції;
- студенти роблять вибір, думають і діють стратегічно [25].

Планування завдання та його оцінювання проводяться разом. Дескриптори, якими керувалися при розробці завдання, є тими ж дескрипторами, які використовуються протягом усього процесу оцінювання і є прозорими. Дескриптори можна використовувати багатьма способами, такими як у: «вказівниках» критеріїв успіху, щоб студенти знали, куди вони йдуть; визначенні сильних сторін та областей для вдосконалення; відстеженні перебігу виконання; створенні контрольних списків спостереження; наданні своєчасного описового зворотного зв'язку під час підготовки до виконання завдання; побудові критеріїв підсумкової оцінки [25].

Головним завданням викладача стає супровід самостійного навчання студентів в цілому з наступними задачами зокрема:

- створювати професійно значущі ситуації, в яких студенти навчатимуться використовувати іноземну мову як автентичний засіб спілкування в команді, знаходити спільні рішення і таким чином відпрацьовувати сценарії, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;
- вказувати шляхи, на яких студенти можуть розставляти пріоритети, досягати цілі і отримувати можливості вибору при прийнятті рішень.

Роль викладача з одного боку полегшується, тому що він уже не є єдиною відповідальною та ініціативною особою, яка приймає рішення. Спільне викладання та навчання приносить більше задоволення і менш виснажує, ніж заняття під керівництвом викладача. Відповідальність за результати навчання частково перекладається на студента. Проте роль викладача одночасно ускладнюється, оскільки стає комплексною. Викладач більше не обмежується лише викладанням мови, але мусить також бути поінформованим, у яких фахових та культурно-специфічних ситуаціях застосовується іноземна мова. Крім того, він повинен передавати компетенції, тобто стратегії та методи, які роблять

навчання прозорим для студентів та уможлиблюють самостійне навчання протягом усього життя.

Заняття, засноване на діяльнісно-орієнтованому підході складається з трьох етапів: вступ (планування); розробка (виконання); оцінювання (контроль, оцінка, класифікація).

У вступі викладач аналізує, планує та приймає рішення, формулює цілі й інформує студентів. На першому етапі студенти стикаються з темою, проблемою, кейсом тощо. Разом з викладачем обмірковують, які знання вони вже мають, а які знання, навички та інформація їм ще потрібні для обробки або досягнення поставленої цілі. Планується вирішення задач і формулюється мета.

На етапі розробки (виконання) відбувається пошук інформації студентами, її перевірка і систематизування; робота над вирішенням завдання та підготовка до презентації продукту. Студенти працюють у команді над пошуком рішення та цілей, вони шукають, вивчають та систематизують інформацію, розробляють маршрут і просуваються по ньому, а також готуються продемонструвати вирішення, тобто готують презентацію продукту.

Як на цьому етапі відбувається засвоєння іноземної мови? Студенти одночасно працюють і над мовними засобами, і з лексичними одиницями, за допомогою яких вони можуть досягти своєї мети. Разом з викладачем встановлюють задачі з іноземної мови, наприклад, що їм необхідно вміти, знати та робити для того, щоб вирішити питання (зателефонувати клієнту іноземною мовою). Необхідно записати лінгвістичний інвентарем у формі спеціальної лексики, ідіом тощо, ознайомитися з нею, опрацювати та практикувати. Студенти повинні мати у своєму розпорядженні відповідні мовленнєві засоби: уміти висловити пропозицію, власну думку, обґрунтувати її, ставити уточнюючі запитання, висувати заперечення тощо.

Цей етап може проходити рідною або іноземною мовою в залежності від рівня володіння мовою студентами. Студенти стикаються з ситуаціями, які мають для них важливе значення. Теми та зміст репрезентують цільову країну.

Студенти повинні діяти в мовних ситуаціях, які мають на меті заохотити до обговорення змісту та мов, є максимально автентичними та відкритими, щоб уможливити пошук власних рішень. Основна увага приділяється комунікації, яка є метою заняття. Від досягнення цієї мети залежить формальна правильність.

Навчання граматики та лексики не є самоціллю. Вони слугують практичному використанню мовних засобів в спілкуванні для вирішення конкретних завдань.

Матеріальним результатом заняття часто може бути продукт, який можна продемонструвати, наприклад, презентація Powerpoint, брошура,

відеофільм, плакат, виставка, комікс, CD-ROM, Веб-сайт, навчальна ціль для інших.

Під час третього етапу – оцінювання – важливо враховувати розвиненість методичних та соціальних компетенцій. Студенти також повинні навчитися контролювати свій прогрес у навчанні, описувати, виявляти власні недоліки, розробляти стратегії покращення та навчитися само-оцінюванню. Оцінювання, що стосується не тільки успішності з іноземної мови (наприклад, при викладанні фахової іноземної мови тощо) повинно по можливості проводитися разом з викладачем-фахівцем цієї галузі знань.

Розглянемо плюси і мінуси діяльнісно-орієнтованого підходу. До плюсів можна віднести наступне:

- тренування компетенцій з лінгвістики разом із соціальною діяльністю: мовна взаємодія з іншими людьми здійснюється через соціальну практику.

- вирішення проблеми з мотивацією. Мотивація потребує певної дії, постановки проблеми, яка має бути вирішена, тоді індивідуум потребує допомоги, і це стає мотивацією до акта комунікації. Завдання має бути виконаним для досягнення мети [27].

До мінусів можна віднести наступні:

- заняття з застосуванням діяльнісно-орієнтованого підходу потребує більш ґрунтовної підготовки та затрат часу на неї;

- не всі студенти почуваються комфортно, працюючи в групах, навіть якщо вміння працювати в команді є необхідною у майбутньому навичкою;

- не всі студенти прагнуть вчитися і робити щось самостійно;

- на заняттях з окремих дисциплін застосування цього підходу є досить обмеженим;

- оцінювання результативності заняття стає важчим, коли йдеться не лише про передачу знань [28].

Виникають такі питання: які шанси та межі застосування діяльнісно-орієнтованого підходу при викладанні іноземних мов в українських ЗВО? Чи не залишиться діяльнісно-орієнтований підхід лише однією з багатьох модних тенденцій?

Відомо, що цей підхід використовується як керівний у навчальних програмах і планах у деяких федеральних землях Німеччини. Діяльнісно-орієнтований підхід також застосовується в Європейських країнах, наприклад, у Нідерландах. Цей підхід є обов'язковим для середньої освіти та все частіше практикується в професійно-технічних закладах освіти і як інноваційна форма на заходах з підвищення кваліфікації [28].

Оскільки застосування діяльнісного підходу вимагає від викладача розширення рамок його професійної компетентності, то на перший план виходить важливість підвищення кваліфікації. У Німеччині практикується підготовка вчителів з двох, а іноді навіть трьох предметів одразу. Не

всі університети і не кожна федеральна земля пропонує всі можливі комбінації. Так у Баварії, наприклад, фізику можна поєднувати тільки з іншим природничим предметом або з викладанням англійської мови.

Як і в Україні, у Німеччині дбають про підвищення кваліфікації освітян. Але якщо в Україні воно спрямоване на поглиблення, розширення та оновлення знань та навичок за своєю професією, то завдання підвищення кваліфікації в Німеччині трохи інше: воно має «підтримувати та адаптувати працівників до професійної діяльності, а також розширювати її та професійно вдосконалювати» [28]. Тобто на сьогоднішній день у Німеччині пріоритетним є розширення діяльності вчителя, яке не обмежується лише викладанням іноземної мови.

Діяльнісний підхід при навчанні іноземних мов є доповненням компетентного підходу, оскільки в основі цього підходу лежить концепція «навчання через діяльність» або «навчання через викладання». Тобто процес навчання, процес формування компетенцій та компетентностей у студента здійснюється посередництвом діяльності. Діяльність у цьому випадку носить пошуковий, творчий характер, що дозволяє студенту отримувати знання не в готовому вигляді, а добувати їх самостійно.

Для нас особливо актуальними є методики у навчанні іноземних мов з використанням діяльнісно-орієнтованого підходу при підготовці майбутніх філологів з іноземної мови. Наведемо приклад практичного заняття з німецької мови як другої іноземної для студентів-філологів із застосуванням цього підходу. На занятті розглядається тема «Подорож потягом» (Bahn fahren). Після перегляду відео, в якому студенти мають змогу віртуально подорожувати німецькою залізницею, ознайомитися з тонкощами і нюансами такої подорожі, отримати уяву про відмінність німецької транспортної системи від української та опанувати необхідну лексику, вони отримують завдання: відвідати офіційний сайт німецької залізниці (die Deutsche Bahn) та знайти декілька варіантів квитків на заданому маршруті. Студентам пропонується такі варіанти: для найшвидшої поїздки, для найбільш економної подорожі, для комфортного перебування в дорозі, з фіксованим місцем, без фіксованого місця тощо.

Під час виконання такого завдання студенти стикаються з ситуацією, яка відіграє для них практичне значення, оскільки запропоноване завдання імітує реальні умови, в яких через війну в Україні наразі опинилося немало студентів, тож завдання викликає неабияку цікавість і підвищує мотивацію до виконання.

Пропонуємо інші варіанти завдань: виділити конкретну інформацію з тексту (наприклад, у розкладі); знайти шлях у місті за допомогою Google

Maps або іншого картографічного інструменту; знайти в Інтернеті товари, вибрати, обґрунтувати, чому варто їх купити, спланувати вечірку, спланувати та влаштувати культурно-розважальний захід (концерт, поетичний, музичний вечір тощо); зробити покупки: в супермаркеті, на ринку; замовити їжу через додатки; надати допомогу, запитати пораду щодо фізичних проблем на онлайн-форумах.

Завдання з планування подорожі або відпустки виглядає таким чином:

знайти в Інтернеті подорож, дізнатися про культуру та місце; сланувати та обговорити заходи; замовити заходи онлайн; обмінятися інформацією на форумах: про свято, поставити запитання, дати поради, обговорити проблеми, дослідити та обговорити міжкультурні проблемні ситуації та рішення, надіслати повідомлення в месенджерах WhatsApp, Wiber, Telegram друзям і родині, опублікувати фотографії з відпустки в Instagram і коротко прокоментувати. Кінцевий етап потребує одного з варіантів: оформлення фотоальбому чи колажу або виготовлення та реалізація святкової фотопрезентації.

Висновок. Детальне вивчення діяльнісно-орієнтованого підходу показало, що цей підхід часто називається іншими термінами, наприклад, через схожість з особистісно-орієнтованим підходом тим, що в центрі навчання є студент, але в ролі соціального актора, що є відмінністю від особистісно-орієнтованого підходу. Схожістю діяльнісно-орієнтованого підходу з такими підходами, як навчання, що засноване на виконанні завдання (task-based learning), метод проекту (project-based), проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning) у тому, що студенти мають виконати певне завдання, але відмінність у тому, що виконання цих завдань планується самими студентами.

Діяльнісно-орієнтований підхід має культурний, лінгвістичний, прагматичний і соціолінгвістичний компоненти. Незважаючи на потенціал діяльнісно-орієнтованого підходу, його використання можливе у поєднанні з іншими підходами, оскільки він є часозатратним, а також не завжди дозволяє представити результат роботи на кожному окремому занятті.

Цей підхід передбачає засвоєння нових ролей для студентів та викладачів. Для студентів – це роль соціальних акторів, а для викладачів – тренерів, сценаристів. Практика цього підходу сприяє розвитку у студентів екзистенціальної компетентності, яка необхідна для життя в демократичному суспільстві.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є пошук контекстів імплементації діяльнісно-орієнтованого підходу у навчальному процесі у вищій школі при навчанні онлайн та змішаній формі навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL:http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf
2. Murat Delibaş, Rifat Günday. Action-Oriented Approach In Foreign Language Teaching Participatory Educational Research. Special Issue 2016. IV, pp. 144-153. URL:https://www.researchgate.net/publication/324983827_Action-Oriented_Approach_In_Foreign_Language_Teaching
3. Leaver, B. L. & Kaplan, M. A. Task-based instruction in the U.S. Government Slavic language programs. In B. L. Leaver & J. Willis, *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*, (pp. 47-66). Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2004.
4. Doff, Sabine. Handlungsorientierung: Historische Perspektiven auf ein vermeintlich neues fremdsprachendidaktisches Konzept. In: Abendroth Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang, 2009, S. 27-39.
5. Lütge, Christiane. Handlungsorientierung. In: Surkamp, Carola. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, 2017, S. 119-120.
6. De Florio-Hansen, Inez. Kooperative und handlungsorientierte Lernformen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2015, S. 5-6.
7. Haß, Frank. *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett, 2016.
8. Заслужена А. А. Методичні рекомендації з удосконалення підготовки майбутніх філологів з англійської мови та літератури у ВНЗ України. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. К.: НАУ, 2015. Вип. 2(7). С. 57-62.
9. Заслужена А. А., Мірошник С. О. Використання елементів плюрилінгвального підходу при вивченні іспанської мови як другої іноземної. *Інноваційна педагогіка*. Серія «Педагогіка». 2020. Вип. 24. С. 169-172.
10. Заслужена А. А., Мірошник С. О. Використання лінгвістичного елементу плюрилінгвального підходу при вивченні іспанської мови як другої іноземної. III Всеукр. круглий стіл з міжнар. участю (14-15 квітня 2020 р.) Гуманітарний дискурс мультикультурного світу: освіта, наука, освіта, комунікація: зб. наук. праць. К.: НАУ, 2020. С. 51-55.
11. Зуснок І. І. Діяльнісний підхід до вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням. Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 13 березня 2012 р. К: НТУУ «КПІ». С. 72-74.
12. Косович О. В. Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Вип. 22 с. 76-79.
13. Трубічина О. М., Муймастер А. А. Метод проєктів як інтерактивний метод навчання англійської мови. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 179-182.
14. Чорній, В. Діяльнісно-орієнтований підхід у вивченні іноземної мови, його функціонування для отримання кінцевого результату – спілкування комунікації. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, (5) 2021. С. 696-700. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/1591>
15. Johann Fischer The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 2020. pp. 301-316.
16. Bublyk V., Karpova O. Core approaches to teaching a foreign language at universities in the era of digitalization, 2022.
17. CEFR, 2001. URL:<https://rm.coe.int/16802fc1bf>
18. Springer Claude. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, 66 (4), 2010. pp. 511-523.
19. Ahmet Acar. The Action-Oriented Approach: Integrating Democratic Citizenship Education into Language Teaching *ESBB Volume 5, Issue 1*, 2019. pp. 122-144. <http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2019/06/Ahmet-Acar-2.pdf>
20. A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers: The Action-Oriented Approach A Guide to Reflective Practice for Core French Teachers The Action-Oriented Approach (transformingfsl.ca)
21. Piccardo & North. Broadening the scope of language education: plurilingualism, mediation and collaborative learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 2019.
22. Pêcheur, J. Rôle des interactions dans l'approche actionnelle, présenté le 24/10/2010 au 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes, 2010.
23. Martyniuk Waldemar. European Frameworks of Reference for Language Competences. Language Policy Division, Council of Europe. Jagiellonian University, Poland. Jagiellonian University, Poland. URL: <https://dokumen.tips/documents/european-frameworks-of-reference-for-language-competences.html?page=1>
24. Alrabadi, E. Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies/Canada* (5): Apprentissage par l'action et perspective actionnelle pour l'enseignement des langues, 2012. URL: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494>
25. Action-Oriented Approach – Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). URL:<https://www.caslt.org/en/in-the-classroom/aoa/>
26. Delius, K., Surkamp, C.; Wirag, A. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch: Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten. 2021.
27. Eduardo Hernandez. Webinar-the action-oriented approach URL: <https://www.youtube.com/watch?v=O5UG52NNeQ>
28. Jank, W., Meyer H. *Didaktische Modelle*, Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin, 2002, S. 315.